

Владимирский государственный университет

**АКТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА**

**Материалы I Всероссийской студенческой
научно-практической конференции**

25 ноября 2025 года

Владимир 2026

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Педагогический институт

Кафедра социальной педагогики и психологии

АКТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Материалы I Всероссийской студенческой
научно-практической конференции

25 ноября 2025 года

*Под общей редакцией кандидата педагогических наук,
доцента М. В. Даниловой*

Электронное издание



Владимир 2026

ISBN 978-5-9984-2313-0
© Коллектив авторов, 2026

УДК 37.015.31 (045)

ББК 88.6

Редакционная коллегия:

М. В. Данилова, канд. пед. наук, доцент

зав. кафедрой СПП (*отв. редактор*)

Т. Г. Бобченко, канд. психол. наук, доцент

доцент кафедры СПП (*член редколлегии*)

Т. К. Мухина, канд. пед. наук

доцент кафедры СПП (*член редколлегии*)

Е. Б. Елизарова, ст. преподаватель кафедры СПП (*член редколлегии*)

Издается по решению редакционно-издательского совета ВлГУ

Актуальные ориентиры психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства [Электронный ресурс] : материалы I Всерос. студен. науч.-практ. конф. 25 нояб. 2025 г. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых ; Пед. ин-т, Каф. соц. педагогики и психологии ; под общ. ред. канд. пед. наук, доц. М. В. Даниловой. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2026. – 479 с. – ISBN 978-5-9984-2313-0. – Электрон. дан. (4,21 Мб). – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем. требования: Intel от 1,3 ГГц ; Windows XP/7/8/10 ; Adobe Reader ; дисковод CD-ROM. – Загл. с титул. экрана.

Включены статьи студентов и аспирантов – участников I Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные ориентиры психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства», организованной кафедрой социальной педагогики и психологии Педагогического института 25 ноября 2025 года.

Адресовано студентам, аспирантам, преподавателям, а также всем, кто интересуется вопросами педагогики и психологии.

ISBN 978-5-9984-2313-0

© Коллектив авторов, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	15

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РИСКИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

Абабий М.А., Данилова М.В.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	16

Алексеева А.С., Дубровина Л.А.

ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ КАК ФАКТОР РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ	21

Артамошкина П.А., Щельникова А.А.

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	26

Горбунова Е.А., Борисова А.М.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ И МОДЕЛЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ	31

Евдокимова Д.С., Нефёдова А.В.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ	37

Жук И.К., Бобченко Т.Г.

ЭМПАТИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	41

Катющенко В.П., Кочубей О.С.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ	46

Клеткина Е.Д., Данилова М.В.

РИСК АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ..... 50

Кухарь Ю.Р., Дубровина Л.А.

СВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ
И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ..... 54

Лушина Д.О., Мухина Т.К.

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ
КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ 58

Малеваная Е.О., Дубровина Л.А.

ПОВЫШЕННАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ 63

Максимова Ю.М., Бобченко Т.Г.

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМИЗАЦИИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ
ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА 68

Репина А.А., Дубровина Л.А.

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ
В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 73

Синицина А.В., Махрова А.А.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОДРОСТКОВОМ
ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ
СРЕДЫ..... 76

Сиренко Е.Н., Мухина Т.К.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ 82

Сокольникова Н.Р., Елизарова Е.Б.

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ
В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 86

<i>Сорокина А.Д., Дубровина Л.А.</i> ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ.....	90

<i>Чельшева В.С., Махрова А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	95

<i>Шутова М.В., Елизарова Е.Б.</i> АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В КОЛЛЕКТИВЕ.....	101

<i>Щербинина М.И., Николаева А.Н.</i> СОЦИАЛЬНАЯ ИЗОЛЯЦИЯ И ОДИНОЧЕСТВО КАК ФАКТОРЫ РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	106

<i>Юсова Д.В., Бобченко Т.Г.</i> САМООТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ СО СВЕРСТНИКАМИ	110

<i>Яров Д.С., Николаева А.Н.</i> ВЛИЯНИЕ КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА.....	115

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

<i>Акимова Д.М., Бобченко Т.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ ПОДРОСТКАМИ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ	119

<i>Басова В.А., Бобченко Т.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	124

Благова Д.Д., Елизарова Е.Б.

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА
СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА..... 128

Богданова И.С., Леснянская Ж.А.

ПСИХОГЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ У ПОДРОСТКОВ:
ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ..... 134

Забровская Ю.А., Бобченко Т.Г.

ОСОБЕННОСТИ САМООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ
К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ 139

Забунян К.С., Васильева О.И.

РАННЯЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ..... 145

Зимнякова Н.В., Костюнина Н.Ю.

ЦИФРОВАЯ ВИКТИМИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
СТРАТЕГИИ ПРОФИЛАКТИКИ КИБЕРБУЛЛИНГА
ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ И ПРАВОВОЙ
ГРАМОТНОСТИ..... 150

Королёв М.К., Елизарова Е.Б.

ХАРАКТЕРИСТИКА КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ
ПОДРОСТКОВ 153

Лепешина Ю.С., Дубровина Л.А.

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ,
СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ..... 157

Медалёва О.В., Данилова М.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ С УЧЁТОМ
УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ 161

Мовчанюк А.А., Салимова К.Д., Мухина Т.К.

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ
ПРИ РАЗНОМ УРОВНЕ САМООЦЕНКИ..... 166

<i>Муратова А.А., Елизарова Е.Б.</i> ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ.....	172
<i>Осипова С.А., Дубровина Л.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПУТЁМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ (ПО ТЕОРИИ Э. ФРОММА) ..	177
<i>Рыбакова Ю.В., Дубровина Л.А.</i> ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ	183
<i>Рязанцева Д.А., Данилова М.В.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ АУТОАГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ	188
<i>Садыкова Д.Р., Ситдикова Г.Р.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ АЛКОГОЛЬНО-ЗАВИСИМЫМИ РОДИТЕЛЯМИ	193
<i>Торопова М.М., Бобченко Т.Г.</i> ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА	198
<i>Фирсова П.Е., Дроздова А.А.</i> ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В РАБОТЕ ВОЛОНТЕРОВ ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ	203
<i>Хожалов И.С., Елизарова Е.Б.</i> ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ	209
<i>Цыцулина У.А., Данилова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	213

<i>Шаль Д.Ф., Данилова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ЭКСТРЕМАЛЬНО-РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ	217

<i>Яхругина Н.Д., Данилова М.В.</i> КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ	223

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК ОСНОВЫ SOFT SKILLS**

<i>Акишева Л.С., Бобченко Т.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	228

<i>Антохина Д.О., Дубровина Л.А.</i> СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ С САМООЦЕНКОЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	233

<i>Баранова Е.С., Мухина Т.К.</i> ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ.....	238

<i>Быкова О.Ю., Бакурова Е.Н.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	243

<i>Гавариева Л.Д., Калацкая Н.Н.</i> ФЕНОМЕН ГРУППОВОЙ СПЛОЧЁННОСТИ В УСЛОВИЯХ СПО: ОТ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ К КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ ПАРАДИГМЕ	248

Гизутдинова Р.Р., Калацкая Н.Н.

НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ 252

Глухова Г.Н., Валеева Р.А.

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ СПО ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ 256

Глушкова В.Д., Севостьянова М.В.

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК SOFT SKILL: ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ 260

Деткова У.В., Дубровина Л.А.

ХАРАКТЕР СВЯЗИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И УРОВНЯ
ОБЩИТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ 264

Дудочкина К.Д., Нефёдова А.В.

САМОВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
СОЦИАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ 268

Зайцева О.А., Иванушкина Н.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ
КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ 273

Ким В.А., Кадеева О.Е.

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ
ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ 276

Кушнарёва А.В., Акулов В.А.

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ 282

<i>Лобан В.О., Ковалевская А.А.</i> ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	286
<i>Паиугина О.А., Мухина Т.К.</i> ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ	292
<i>Салимова К.Д., Данилова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ ПОДРОСТКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНОЙ ТИПИЗИРОВАННОСТИ	297
<i>Синицына Д.К., Нефёдова А.В.</i> РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА	303
<i>Степанова А.А., Нефёдова А.В.</i> РОЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК ОСНОВЫ SOFT SKILLS У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	307
<i>Тарасова Е.Д., Бобченко Т.Г.</i> ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЙ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ	311
<i>Трушина П.Н., Данилова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ	316

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ:
РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО
ОБУЧЕНИЯ**

Аникин И.А., Ибрагимова А.Р.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА БЕЗОПАСНОГО
ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО
РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 323

Винникова В.Н., Ситак Л.А.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ..... 327

Зиньк Е.М., Верещагина Н.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ДИЗОРФОГРАФИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ 331

Ковальчук Д.В., Панькова Е.Г.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ
С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД 337

Лелюх А.Б., Федорова Е.Н.

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ НЕЙРООСОБЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ..... 345

Лозинская З.В., Варламова М.Е.

МЕТОДЫ КИНЕЗИОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ..... 351

Перепечина Я.А., Логинова И.Н.

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И
РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ 355

Рамазанова Л.А., Якубова Ф.Р.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ
ЯЗЫКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 361

Степневская Е.А., Павлечук В.С.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАВЕНСТВО И ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ ДОСТУПНОСТИ,
ВОВЛЕЧЁННОСТИ И ПРИНАДЛЕЖНОСТИ..... 367

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: НОВЫЕ ФОРМАТЫ И ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Алексеева В.А., Григорьева Е.Н.

РАЗВИТИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ
И УМЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ..... 371

Бражник О.В., Зимакова Е.С.

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ВУЗАХ:
ПЛЮСЫ И МИНУСЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ 376

Гончарова К.В., Анаденко В.А., Саболевский И.Р.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ У
ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ 382

Дядченко С.В., Сырицына В.Н.

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ
ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ 386

Исмагилова Д.В., Емельянова М.Н.

ТРУДНОСТИ НА ПУТИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТРАСЛИ
«ОБРАЗОВАНИЕ (ОБЩЕЕ)» 391

Маркова А.Ю., Ковалёва А.М.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ ... 400

Мелентьева А.А., Ковалёва А.М.

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА: НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ
ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОСТРАНСТВЕ..... 406

Милькова Д.И., Данилова М.В.

ИССЛЕДОВАНИЕ КИБЕРАГРЕССИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ 410

Мустафаева П.Э., Гордеева В.В.

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ:
ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ
СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ 416

Носов А.Д., Зимакова Е.С.

ЦИФРОВОЙ ПОРТФЕЛЬ СТУДЕНТА: ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ
И ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ 420

Окружнова В.С., Гордеева В.В.

ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО ИСТОРИЧЕСКИМ
И КУЛЬТУРНЫМ ПАМЯТНИКАМ КАК СРЕДСТВО
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ..... 424

Осипцова К.И., Данилова М.В.

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ
СЕТЯХ..... 427

Потапова М.А., Данилова М.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА СЕТЕВОЙ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ 432

Родионова С.А., Мухина Т.К.

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ
ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ СЕТИ ИНТЕРНЕТ 437

<i>Русланова О.В., Сабаева А.М.</i> СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ИЗОЛЯЦИИ: КАК ОФФЛАЙН-ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ КОМПЕНСИРУЮТ ДЕФИЦИТ FACE-TO-FACE ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ	442
<i>Саволук П.Н., Бакурова О.Н.</i> КОМФОРТНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА НА УРОКАХ РКИ: ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ	445
<i>Степаненко И.В., Севостьянова М.В.</i> ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ, Г. КРАСНОДАР, МАОУ СОШ № 38)	450
<i>Сударева Е.Е., Сырицына В.Н.</i> ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	455
<i>Турлович Э.Э., Гордеева В.В.</i> ПРОСТРАНСТВО ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В ЦИФРОВУЮ ЭРУ	461
<i>Фалюшина Т.Ю., Зимакова Е.С.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ	465
<i>Хайруллина А.Р., Валеева Р.А.</i> ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ SOFT SKILL В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАСОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПО	469
<i>Харина А.А., Антонова Ю.М., Щеглова Н.Н.</i> КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ: МЕЖДУ РИСКАМИ И ВОЗМОЖНОСТЯМИ	472

ПРЕДИСЛОВИЕ

Данный выпуск материалов I Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные ориентиры психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства», организованной кафедрой Социальной педагогики и психологии Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, проходившей 25 ноября 2025 года, содержит статьи, представленные студентами бакалавриата, специалитета, магистратуры и аспирантуры по психолого-педагогической проблематике.

Содержание материалов свидетельствует о высоком уровне научно-исследовательской деятельности обучающихся психолого-педагогического и педагогического направлений различных университетов. В статьях отражены результаты исследований по разнообразным темам, рассматривающим актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения современного образовательного пространства.

Исследования, проведенные студентами, отражают задачи, стоящие перед современными психолого-педагогическими службами в образовательных организациях в области сопровождения образования, воспитания и развития личности субъектов образовательного процесса. Рассмотренные темы свидетельствуют о разнообразии научных интересов современной студенческой молодежи, а представленное в статьях описание результатов исследования – о формировании важнейших профессиональных компетенций студентов психолого-педагогических специальностей.

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ РИСКИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ

УДК 159.9.07

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

М.А. АБАБИЙ – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: milanaababij@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается влияние социально-психологических рисков на формирование профессионального самоопределения старшеклассников. Представлен анализ эмпирического исследования связи мотивов выбора профессии со статусом профессиональной идентичности. Сформулированы рекомендации для классного руководителя.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социально-психологические риски, подростковый возраст.

В современном мире выбор профессионального пути является одним из наиболее важных и ответственных этапов в жизни каждого человека. Процесс профессионального самоопределения оказывает значительное влияние на формирование личности, ее социальное и карьерное развитие, а также на общее качество жизни. Н.С. Пряжников дает определение профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – поиск смысла в самом процессе самоопределения [5, с. 20-21]. Е.А. Климов трактует профессиональное самоопределение как процесс формирования личностью отношения к профессиональной деятельности и способ самореализации через согласование личностных и социально-профессиональных потребностей. Он полагает, что профессиональное самоопределение не ограничивается однократным выбором профессии, а является непрерывным процессом на протяжении всей профессиональной карьеры [3, с. 18]. А.И. Инцова характеризует профессиональное самоопределение как сложный динамический процесс формирования системы

личностных базовых отношений к профессионально-трудовой сфере, а также как процесс развития и реализации духовных и физических возможностей, профессиональных целей и планов [2, с. 47].

Также Е.А. Климов указывает на наличие факторов успешного профессионального самоопределения, учитывающих: свои склонности и способности, внешние и внутренние ресурсы; осведомленность о выбранной профессии и её понимание; мнения родителей, одноклассников и друзей; требования рынка труда; наличие конкретной программы действий для выбора профессии и достижения профессиональной цели [3, с. 24].

Из-за присутствия различных классификаций видов труда путем определения профессионального самоопределения крайне важным является процесс планирования профессионального развития. Н.С. Пряжников выделяет 5 таких путей: целевой вариант, в котором человек ориентируется на более сложные цели; реалистичный вариант; «событийный» подход, основная идея которого – учет череды интересных событий; «сценарный подход»; творческий вариант [5, с. 33-34].

В процессе профессионального самоопределения часто старшеклассники могут сталкиваться с социально-психологическими рисками, которые будут негативно влиять на формирование их представлений о своем будущем профессиональном пути. А.И. Инцова определяет социально-психологический риск как совокупность решений индивида, ведущих к ошибкам при определении направления профессионального развития и к угрозе смещения процесса профессионализации в сторону повторных профессиональных выборов [2, с. 48].

В современном мире старшеклассники могут столкнуться с рядом социально-психологических рисков, которые могут пагубно повлиять на их профессиональный выбор. Это может проявляться в виде размытого представления о будущей профессии из-за недостаточных знаний о различных профессиях, а также в неспособности многих школьников определить свои склонности и способности, особенно в умении соотнести их с требованиями различных профессиональных сфер.

Для более подробной структуры А.И. Инцова выделяет основные риски профессионального самоопределения школьников:

- не всегда старшеклассник способен выбрать профессию по уровню сдачи предмета, часто он выбирает профессиональный путь, отталкиваясь от сдачи или выбора определенных предметов;

- недостаточное количество баллов для поступления в желаемый вуз;
- часто выбору профессионального пути школьника мешают установки родителей. Если они не смогли реализовать себя в данном направлении, то с большей вероятностью они навяжут профессию своему ребенку;
- дружеское влияние также является важнейшим риском профессионального самоопределения. Именно позиция микрогруппы может стать решающим фактором в профессиональном самоопределении [2, с. 49].

Начало процесса профессионального самоопределения выпадает на довольно трудный период школьников – подростковый возраст. На данном возрастном периоде подростки становятся сверхэмоциональными, вспыльчивыми, а также легко могут поддаться влиянию со стороны.

Н.И. Кобзева и М.А. Кобзева отмечают, что старшие школьники склонны острить, спорить, ярко и красиво выражаться, проявлять свою индивидуальность. В этот период этап индивидуализации, невероятно важный для выпускника, именно сейчас он может показать себя, отстоять свой профессиональный выбор, показать взрослым, что он независим и способен на самостоятельные решения [4, с. 5-9].

Л.С. Выготский отмечает, что юношеский возраст имеет три больших составляющих:

- идет изменение ведущей деятельности с интимно-личностной на учебно-профессиональную, общение со сверстниками уходит на второй план;
- школьник учится отстаивать свое мнение, выстраивать споры и подбирает аргументы;
- в этом возрасте идет построение жизненных планов, что является показателем овладения личностью своего внутреннего мира [1, с. 346-250].

В результате таких изменений на процесс профессионального самоопределения могут влиять как социальные, так и психологические риски.

Основные сложности, которые могут стать источниками социальных рисков в процессе профессионального самоопределения старшеклассников, обусловлены изменениями в обществе: быстрым развитием рынка труда и образовательных услуг, сдвигами в общественных идеалах про-

фессии, а также требованиями общества к подросткам выбирать профессиональное будущее еще до достижения психологической зрелости.

Психологические риски связаны с частичным незнанием процедуры выбора профессии, своих возможностей и желаний, с неспособностью к самостоятельному и ответственному выбору профессионального пути развития [2, с. 48-49].

С целью выявления связи мотивов выбора профессии и статуса профессиональной идентичности старшеклассников в условиях стандартного обучения нами проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимир. Выборка составила 26 учащихся 8-го класса в возрасте 14-15 лет.

Гипотеза исследования: в исследуемой группе подростков с ярко выраженным кризисом выбора профессии будет преобладать материальный мотив выбора профессии.

Методики исследования: «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецов, «Методика выбора профессии» С. Гришпун,

Анализ результатов методики «Методика выбора профессии» С. Гришпун показал, что 88% (23 человека) считают главным мотивом выбора профессии материальное благополучие. У 12% (3 человека) выявленным мотивом является престиж профессии; им важно получить должность, которая будет почитаться в обществе.

По результатам методики «Изучение статусов профессиональной идентичности» А.А. Азбель, А.Г. Грецов у 70% (16 человек) преобладающей идентичностью является мораторий профессии или же кризис выбора профессии. Это может указывать на то, что молодые люди обдумывают различные варианты своего профессионального будущего, примеряют на себя разные профессиональные роли и стремятся получить как можно больше информации о различных специальностях и способах их освоения. У 30% (10 человек) преобладающей идентичностью выступает навязанная идентичность, указывающая, что на учащихся не оказывается давление в плане выбора профессии извне.

При помощи коэффициента ранговой корреляции Спирмена мы провели сравнение результатов методик и не выявили взаимосвязь между мотивом выбора профессии и статусом профессиональной идентичности. Результаты оказались в зоне незначимости, что обусловлено малым количе-

ством выборки. Гипотеза исследования не была подтверждена, что обусловлено необходимостью увеличения количества респондентов.

По результатам проведенного исследования мы можем сформулировать следующие рекомендации для классного руководителя с привлечением педагога-психолога по работе с учащимися, имеющими сложности в формировании профессионального самоопределения:

- проведение профориентационных мероприятий с учащимися для повышения уровня информированности о профессиях, так же перечень ЕГЭ для поступления в образовательные учреждения, в которых можно получить знания, умения и навыки по выбранной специальности;
- организация мастер-классов с приглашением представителей разных профессий, экскурсий как в профессиональные образовательные учреждения, так и на предприятия;
- организация родительских собраний и групповых работ с ними для улучшения детско-родительских отношений в контексте профориентации.

Таким образом, профессиональное самоопределение – это важный этап в жизни каждого старшеклассника, который формирует его будущую профессиональную и личностную реализацию. Осознанный выбор профессии способствует развитию индивидуальных способностей, повышению мотивации и уверенности в себе. От выбора профессии зависит не только профессиональный успех, но и качество жизни человека. Поэтому крайне важно уделять внимание развитию навыков саморефлексии и информированности школьников в процессе профессионального самоопределения.

Список использованной литературы:

- 1) Выготский, Л.С. Психология развития ребенка /Л.С. Выготский // Психология развития ребенка. – М.: Эксмо, 2005. – 512с.
- 2) Инцова, А. И. Риски профессионального самоопределения старшеклассников / А. И. Инцова // Форум. 2024. – № 1 (31). – С. 46-49
- 3) Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов // Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
- 4) Кобзева, Н.И. Феномен возрастной сенситивности как отражение возрастных и социально-психологических особенностей студента вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/vozrastnoy-i-sotsialno-psihologicheskii-portret-sovremennogo-studenta-obrazovatel'nogo-protssessa-vuza/viewer>
(05.11.2025)

- 5) Пряжников, Н.С. Профессиональное самоопределение / Н.С. Пряжников
// Профессиональное самоопределение. – М.: «Академия», 2007. – 501 с.

УДК 159.99

**ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ ВАКУУМ КАК ФАКТОР РИСКА
ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ**

А.С. АЛЕКСЕЕВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail:
akus16758@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры
СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье представлено теоретическое исследование экзистенциального вакуума в подростковом возрасте. Были рассмотрены возрастные особенности подростков и их переживание экзистенциального вакуума. В статье показаны механизмы возникновения девиаций в поведении подростков на основе потеря смысла жизни.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, экзистенциальный вакуум, самоактуализация, смысл жизни, логотерапия.

В современном мире девиантное поведение среди подростков становится все более серьезной проблемой. Традиционные подходы к профилактике чаще направлены на запреты и информировании о последствиях, что является неэффективным, поскольку не затрагиваются глубинные экзистенциальные причины подобного рода поведения. В связи с этим возникает потребность обращения к внутреннему миру подростков, поиску ответов на трансцендентные вопросы, а именно о предназначение в мире, ценностях и смысле бытия.

Несмотря на многообразие определений подросткового возраста в психолого-педагогической литературе, в рамках данного исследования мы будем опираться на определение Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко. Подростковый возраст, по мнению авторов, представляет собой период онтогенеза, переходный между детством и взрослостью. Хронологические гра-

ницы точно не фиксированы. В зависимости от того, рассматривается как особый этап развития ранний юношеский возраст, отводится период от 10-11 лет до 15 лет или от 11-12 до 16-17 лет [4, с.349].

Также подростковому периоду присущ ряд особенностей, несущих за собой большие физиологические, психологические и социальные изменения. В первую очередь у подростков отмечаются как набор веса, так и увеличение роста, но чаще всего в этот период оно ведет к непропорциональности и даже угловатости, что может вызывать некоторую неуверенность. В то же время идет половое созревание, характеризующееся активацией репродуктивной системы, влекущее за собой перестройку организма в целом. Огромную роль играет появившееся чувство взрослости, являющееся центральным новообразованием младшего подросткового возраста. Проявление характеризуется стремлением к независимости, а также самостоятельности. В то же время активно формируется Я-концепция, способствующая определению самоидентичности, успешной адаптации и включению ценностей и убеждений. А также появляется стремление к самопознанию и потребность в самосовершенствовании. В этом непростом возрасте подросток начинает задаваться важными вопросами о том, кто он и каково его предназначение в этом мире [3, с.4-6].

Однако подростковый возраст характеризуется активным усвоением норм и социальных ролей, что часто сопряжено с повышенной конфликтностью, а иногда и риском развития девиантного поведения. Девиантное поведение по мнению Е.В. Замановской и В.Ю. Рыбникова представляет собой внешнее проявление девиантности в форме повторяющихся действий, отклоняющихся от социальных норм, представляющих объективную угрозу для личности и общества и одновременно имеющих высокую индивидуальную значимость вследствие их направленности на компенсацию нарушений в системе социальных отношений личности [1, с.72]. Выделяют множество причин развития отклоняющегося поведения, начиная с биологических и заканчивая психологическим.

Наибольший интерес в нашем исследовании представляют, как раз психологические причины, а именно утрата смысла жизни, ощущение бессмысленности существования, неспособность ответить на вопросы о том, что из себя представляет человек и зачем он пришел в этот мир. Все это ведет к состоянию, называемое экзистенциальным вакуумом. Хотя в психологии не существует единственного канонического определения экзистенциального вакуума, В. Франкл раскрывал этот феномен как состояние,

при котором человек испытывает ощущение бессмысленности и пустоты в результате фрустрации своей базовой потребности, заключающейся в воле к жизни [7, с.11]. Такое состояние характеризуется скукой, внутренней пустотой, утратой значимых целей, сужением круга интересов и потерей значимых целей. Таким образом, экзистенциальный вакуум является не просто отсутствием смысла, он представляет собой мучительную утрату, создающую внутренний дефицит, который личность стремится заполнить любыми доступными способами, в том числе и девиантными.

Для анализа связи экзистенциального вакуума и девиантного поведения обратимся к ключевым психологическим подходам. А именно к Индивидуальной психологии А. Адлера, Гуманистическому подходу А. Маслоу и Логотерапии В. Франкла. Рассмотрение этих подходов в комплексе сможет сформировать более полное понимание влияние потери смысла жизни на развитие девиантного поведения.

Индивидуальную психологическую перспективу в рассмотрении данной проблемы предлагает Альфред Адлер. По мнению ученого в жизни всех людей есть три центральные сферы проблем:

- факт жизни человека на Земле в конкретных условиях порождает проблему труда профессионального самоопределения;
- факт жизни человека в обществе порождает проблему межличностных отношений, кооперации и дружбы;
- факт существования двух полов порождает проблему отношений между ними, любви и брака [2, с.2].

Таким образом смысл жизни является внешней конструкцией взаимодействия индивида с жизнью. Девиантное поведение, с точки зрения этого подхода, является прямым следствием срыва в решении этих задач. Провал в сфере труда может заключаться в низкой успеваемости на учебе и отсутствие дальнейших профессиональных перспектив. Его стремление к значимости может найти выход через делинквентное поведение, а именно достижение материального превосходства через кражу. Провал в сфере дружбы может выражаться в непринятии в коллективе и в отсутствии друзей. Все это может вызвать низкую самооценку, острое чувство одиночества и социальной неполноценности. И в качестве компенсации учащийся может примкнуть к девиантной группе, где найдет искаженное чувство принадлежности. Также подросток может начать проявлять агрессию, как способ самозащиты и утверждения своего статуса в группе. Неудачи в сфере любви включают неразделенную симпатию и неуверенность в своей

привлекательности. Это может повлечь за собой демонстративное сексуализированное поведение как способ самоутвердиться или уход в зависимость, чтобы заполнить «эмоциональную пустоту». Таким образом, в парадигме Адлера, экзистенциальный вакуум возникает в результате неспособности индивида успешно интегрироваться в систему трудовых, дружеских и любовных отношений. В этом случае девиантное поведение выполняет функцию компенсаторного механизма, где деструктивное поведение является попыткой обрести чувство значимости, власти и принадлежности.

Гуманистический подход А. Маслоу заостряет свое внимание на сфере потребностей. Стоит обратить внимание на его последнюю потребность в иерархии потребностей, а именно на самоактуализацию. Американский ученый определяет ее как «желание человека самоосуществиться» [5, с.2]. Данное стремление характеризуется желанием развить свои способности и реализовать свой потенциал. Таким образом смыслом жизни, по мнению психолога, будет выступать процесс самоактуализации и удовлетворения потребностей в целом. Жизненной целью являются рост личности, реализация ее потенциала и самосовершенствование. Постоянное, непрекращающееся стремление человека к развитию приведет и к обретению смысла жизни. Но экзистенциальный вакуум становится преградой для личностного роста подростка. Невозможность по каким-либо причинам удовлетворить базовые потребности приводит к застреванию на низших уровнях пирамиды. Таким образом блокируя потребность в самоактуализации. Что вследствие приводит к чувству бессмысленности, пустоты и экзистенциальной фрустрации. Подросток не видит перспективы, не понимает, ради чего развиваться и прилагать усилия. В итоге девиантное поведение является прямой причиной отсутствия условий для здоровой самоактуализации. Важно направлять силы не на подавление отклоняющегося поведения, а на создание среды, где у подростка будет возможность для самоактуализации.

Если говорить об отношении В. Франкла к смыслу жизни, то можно с твердостью сказать, что ученый как никто тесно связан с данной проблемой. Им было выделено целое направление, основанное на убеждении, что главной движущей силой человека является стремление к смыслу жизни – логотерапия [с.1]. Виктор Франкл имел более узкое представление о самопоиске, связывая его с человеческими ценностями, формирующимися у нас из вне. Было выделено 3 группы таких ценностей:

- ценности творчества, реализующие человеческий потенциал и стимулирующие развитие;
- ценности переживания, получаемое человеком от мира, а именно общения, красоты, доброты и любви;
- ценности отношения, заключающейся в занимаемой человеком позиции по отношению к трудным ситуациям [2, с.2].

Ученый полагал, что именно эти составляющие делают жизнь каждого человека осмысленной. Девиантное поведение, с точки зрения логотерапии, является симптомом экзистенциального вакуума. Когда подросток не находит позитивных способов реализовать свои ценности, его стремление к смыслу находит деструктивные, извращенные выходы. Таким образом нереализованная энергия может превратиться в вандализм, эмоциональный голод может привести к суррогатным переживаниям, таким как употребление наркотиков и реализация опасных действий, а неспособность найти смысл в страдании ведет к агрессии. Таким образом логотерапия может помочь найти смысл через эти три канала, особенно через изменение отношения к неизбежным трудностям.

Таким образом девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой деструктивную компенсаторную стратегию с целью обрести чувство значимости, принадлежности и контроля. Для дальнейшей профилактической работы важно сместить акцент с запретных мер на смыслоориентированное сопровождение. Создание условий для успешной самореализации, формирование жизнестойкости, позволяющей подростку найти конструктивные ответы на экзистенциальные вызовы и тем самым устранить глубинные причины девиантного поведения.

Список использованной литературы:

- 1) Замановская, Е.В. Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие / Е.В. Замановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2010. – 352 с.
- 2) Коваленко, С.В. Теоретический анализ подходов к понятию смысла жизни в психологической литературе [Электронный ресурс] / С.В. Коваленко // Вестник Нижневартковского государственного университета. 2010. – № 1. – С. 1- 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-analiz-podhodov-k-ponyatiyu-smysla-zhizni-v-psiologicheskoy-literature/viewer> (11.11.2025).
- 3) Лебедева, Л.Н. Психологические особенности подросткового возраста [Электронный ресурс] / Л.Н. Лебедева // Теория и практика современ-

- ной науки. – 2015. – № 3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-podrostkovogo-vozrasta-1/viewer> (дата обращения: 11.11.2025).
- 4) Мещеряков, Б.Г. Большой психологический словарь [Электронный ресурс] / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 3-е изд. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с. – Режим доступа: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf?ysclid=mhthoj74m912002950> (11.11.2025).
- 5) Садыкова, А.Я. Феномен самоактуализации А. Маслоу в современном мире [Электронный ресурс] / А.Я. Садыкова // Символ науки. – 2020. – № 2. – С. 1-5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-samoakutalizatsii-a-maslou-v-sovremennom-mire/viewer> (11.11.2025).
- 6) Северина, Ю.В. Логотерапия и ее возможности в процессе психологической реабилитации [Электронный ресурс] / Ю.В. Северина, В.Е. Епишин // Реабилитология. – 2024. – Т. 2, № 4. – С. 385-394. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17749/2949-5873/rehabil.2024.34> (11.11.2025).
- 7) Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник / В. Франкл; Пер. с англ. и нем.; Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

УДК 159.99

ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

П.А. АРТАМОШКИНА – студент, группа СП-124, ВлГУ, E-mail: polinatewieeaa@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.А. ЩЕЛЬНИКОВА – ассистент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: ashchelnikova@mail.ru

Аннотация. В данной работе рассмотрены понятия «старшие подростки» и «девиантное поведение», также в статье проанализированы виды девиантного поведения у старших подростков, представлены ключевые факторы и причины его появления. В ходе работы были проанализированы результаты эмпирического исследования на определение девиантного поведения и преобладающего вида девиации у группы старших подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, старшие подростки, эмпирическое исследование, факторы развития девиантного поведения, причины появления девиантного поведения, виды девиантного поведения

Рассмотрение факторов развития девиантного поведения подростков является важной задачей современных исследований в области педагогики и психологии. Особенно актуальны эти исследования для старших подростков, которые находятся на этапе активного формирования личности.

Старший подростковый возраст – это период от 13 до 15 лет, характерный бурными личностными, физиологическими изменениями, а также центральными новообразованиями [1].

Исследования и выявления факторов развития девиантного поведения старших подростков позволяет разработать эффективные методы борьбы, профилактики и коррекции девиантного поведения у данной возрастной группы.

А.В. Нефедова в своей работе определяет девиантное поведение как поведение, которое не принимается обществом, нарушает закон, не соответствует традициям и нормам, установленным в социуме [3].

Н.В. Перешеина и М.Н. Заостровцева в своей работе представляют девиантное поведение как нестандартный способ обмена, понимания, фиксации информации, а также как неординарное поведение индивида в обществе [4].

Авторы по-разному определяют понятие «девиантное поведение», но общая суть заключается в том, что девиантное поведение негативно сказывается на обществе в целом, что требует профилактической работы.

Таким образом, необходимо провести анализ видов девиантного поведения у старших подростков. Разработанная классификация Ц.П. Короленко и Т.А. Донских разделяет не одобряемое в обществе поведение на две большие группы: нестандартное и деструктивное. Также выделяют внешнедеструктивное и внутридеструктивное поведение. Внешнедеструктивное поведение представляет собой нарушение каких-либо норм и представлений. Оно включает аддиктивное и антисоциальное поведение. Внутридеструктивное поведение проявляется в деградации личности [2].

Знание видов девиантного поведения важно, как для родителей, так и для педагогов, чтобы выявить отклонения у подростков на ранней стадии, и вовремя оказать помощь. Причины появления девиантного поведения у старших подростков формируются под воздействием множества факторов.

Выделяют несколько групп, влияющих на появление у подростка девиантного поведения:

- биологический фактор: особенности организма и психики старшего подростка. Причинами возникновения отклоняющегося поведения могут стать: генетика, нарушение в работе головного мозга, гормональные изменения в переходном возрасте, психические расстройства;
- социальный фактор: среда, в которой формируется личность подростка крайне важна в данной ситуации. Причинами возникновения девиации могут стать: неблагополучная семья, негативное влияние сверстников, недостаток положительных ролевых моделей;
- психологический фактор: особенности психики ребёнка также могут способствовать развитию отклоняющегося поведения у подростка. Например, низкая самооценка, эмоциональная неустойчивость, депрессия;
- культурные и экономические факторы; общественные условия не менее важны для подростка. Причинами могут стать: высокий уровень бедности, культ насилия и социальная несправедливость [1].

В большинстве случаев девиантное поведение развивается в совокупности нескольких факторов и ряда причин. Для предотвращения развития отклоняющегося поведения у подростка родителям и педагогам важно обращать внимание на наличие этих факторов в жизни ребёнка.

На базе МБОУ г. Владимира «Средняя общеобразовательная школа №40» нами было проведено эмпирическое исследование. Выборка была представлена 28 респондентами в возрасте от 13 до 15 лет. Для диагностики девиантного поведения и преобладающего вида девиации нами была выбрана методика Э.В. Леуса «СДП».

Исследование данной выборки показало следующие результаты:

По шкале социально обусловленного поведения:

- у подавляющего большинства (89%) была выявлена ориентация на поведение, одобряемое обществом;
- данная модель поведения сформирована у 7% испытуемых;
- только 4% проявили отсутствие такой модели поведения, склоняясь к индивидуализации.

Следующая шкала, которую мы рассмотрели – делинквентное поведение:

- у 60% респондентов не обнаружено признаков делинквентного поведения;
- предрасположенность к делинквентному поведению в определённых ситуациях выявилась у 36% респондентов;
- чётко сформированная модель делинквентного поведения была выявлена только у 4% респондентов.

Рассмотрим результаты по шкале зависимого поведения:

- значительная часть выборки 86% не имеет никаких признаков зависимости;
- склонность к ситуативной предрасположенности обнаружилась у 14% респондентов;
- сформировавшийся модели зависимостей не обнаружено в данной выборке.

Результаты по шкале агрессивного поведения показали следующее:

- 68% не проявляют признаков агрессивного поведения;
- у 32% респондентов удалось выявить склонность к враждебному поведению в определённых ситуациях;
- в группе данных респондентов не выявилось модели агрессивного поведения.

Последняя шкала, которую мы анализировали – суицидальное поведение.

- у 67% данной выборки отсутствуют склонности к самоповреждающему поведению;
- однако у 29% определилась склонность к данному виду девиации;
- модель аутоагрессивного поведения была обнаружена у 4% испытуемых.

По итогам исследования у данной выборки низкий уровень деструктивного поведения, но выявлена склонность вести себя так, как одобряется в обществе, но это объясняется подростковой реакцией группирования. Старшие подростки часто задаются вопросом о том, какую роль они занимают в жизни. С помощью группы подросток может получать обратную связь, примерять на себя разные роли. Подростки стремятся к принадлежности к какой-либо группе – «Быть частью группы – значит быть приня-

тым». В группе старший подросток чувствует себя свободнее, вне родительского контроля, может принимать «свои» решения. Также подросткам важно учиться взаимодействовать, вести диалог, решать конфликты, быть лидером или следовать за ним, формировать важные во взрослой жизни навыки общения, понимания невербальных сигналов.

Таким образом, стремление к социально-обусловленному поведению определяется социальным фактором и подростковой реакцией группирования. Это важный этап в жизни старшего подростка и формирования его личности, и идентичности. Подросток осваивает разные социальные роли, получает необходимую ему в этом возрасте поддержку и понимание от группы. Однако важно помнить, что ценности, нормы, ориентиры группы и её виды деятельности не должны отклоняться от нормы, ведь именно они определяют по какому пути пойдёт развитие подростка – к правильному формированию личности или к деструктивному.

Список использованной литературы:

- 1) Андреева И.А. Стресс в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / И.А. Андреева, А.С. Анохина – Вестник СПУ МВД России. – № 4(32). 2006. – Режим доступа: [https://cyberleninka.ru/article/n/stress-v-podrostkovom-vozhraсте_\(11.11.25\)](https://cyberleninka.ru/article/n/stress-v-podrostkovom-vozhraсте_(11.11.25))
- 2) Короленко Ц.П. Семь путей к катастрофе: деструктивное поведение в современном мире [Текст] / Ц.П. Короленко, К.П. Донских – Новосибирск. Наука. Сиб. Отд-ние. – 1991. – 224 с.
- 3) Нефедова, А.В. Психология девиантного поведения [Текст] / А.В. Нефедова. – Владимир: Изд-во ВлГУ. – 2015. – 76 с.
- 4) Перешеина Н.В., Девиантный школьник: профилактика и коррекция отклонений [Текст] / Н.В. Перешеина М.Н. Заостровцева. – М.: ТЦ Сфера. – 2006. – 192 с.

УДК 159.9.07

**ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ
ПОДРОСТКОВ И МОДЕЛЕЙ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ
ОТНОШЕНИЙ**

Е.А. ГОРБУНОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: evgeniaasy2004@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.М. БОРИСОВА – ассистент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: alinaaliborisova@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики процесса социализации подростков, анализируются различные модели детско-родительских отношений и представляются результаты эмпирического исследования, посвященного изучению социализации подростков и типами детско-родительских отношений.

Ключевые слова: подростковый возраст, детско-родительские отношения, социализация.

В современных условиях особую значимость приобретает исследование того, как подростки интегрируются в социум при различных типах взаимодействия между детьми и родителями. Данная проблематика обусловлена существенными сложностями, с которыми сталкиваются молодые люди переходного возраста в процессе социализации. Семья, являясь первичным институтом социализации, может как способствовать успешной адаптации подростка в обществе, так и создавать дополнительные препятствия на этом пути.

Методы родительского контроля и воспитательные подходы – демократичный, авторитарный или попустительский – наряду с семейным укладом и мировоззренческими установками старшего поколения определяют траекторию социального взросления. Сотрудничество в семье – ключевой фактор для формирования зрелой личности, способной успешно взаимодействовать с социумом. Доминирование, гиперопека и отсутствие вовлеченности в жизнь ребенка приводят к формированию искаженных поведенческих моделей и проблемам социализации.

Вопросы социализации и формирования личности подростков через призму взаимоотношений с родителями находятся в центре внимания таких отечественных исследователей, как Н.Ф. Голованова, В.А. Сластенин,

А.А. Реан и А.В. Мудрик, которые в своих работах углубляют изучение особенностей социализации молодого поколения.

Подростковый возраст отличается существенными трансформациями и сложностями. По мнению немецкого психолога Э. Эриксона, именно этот период является определяющим этапом человеческого развития, когда происходит преодоление кризиса самоопределения и складывается целостное представление о собственной личности.

В подростковом возрасте молодые люди сталкиваются с тремя основными кризисными состояниями, факторы возникновения которых классифицируются на три категории:

Во-первых, физиологические причины, связанные с интенсивным ростом и половым созреванием организма.

Во-вторых, психологические изменения, обусловленные формированием моральных и самоидентификацией. Подросток открывает для себя свое «я», приобретает новую социальную позицию, что сопровождается потерей детского образа жизни.

В-третьих, социально психологические компоненты, связанные с усвоением норм и правил общества, стремлением к самостоятельности и освобождению от опеки взрослых [6].

Подростковый возраст является важным этапом в жизни человека, когда происходит активное формирование личности и её социализация.

Согласно отечественному психологу Л.С. Выготскому, социализация – это не просто усвоение внешних правил и норм, а внутренний процесс развития психических функций и способностей субъекта [6]. Она представляет собой непрерывное становление личности через усвоение понимания и осознание образцов поведения, социальных норм и культурных ценностей на протяжении всей жизни.

Поведение подростков определяется их самооценкой, которая формируется через общение с окружающими. Важнейшую роль играет общение со сверстниками – подростки усваивают нормы, цели и способы социального поведения и критерии оценки себя и других, опираясь на «кодекс товарищества».

Семья играет ключевую роль в социализации, являясь уникальной средой для жизни и развития, где отношения между родителями и детьми становятся более эмоционально-психологически ориентированными [2].

Как отмечает отечественный психолог О.А. Карабанова, детско-родительские отношения следует рассматривать не изолированно, а как

подсистему более широкой сети социальных взаимодействий [3]. Характерной чертой таких отношений является их зависимость от возраста ребенка и индивидуальных особенностей родителей.

Взаимодействие с родителями оказывает существенное влияние на эффективность процесса социализации. Гармоничные отношения способствуют формированию устойчивой самооценки. В то же время конфликтные ситуации могут препятствовать его адаптации в социальной среде.

Широко признается, что все качества ребенка – как положительные, так и отрицательные – формируются в раннем детстве. Сформированные в этот период черты личности духовные и нравственные ценности, а также моральные нормы остаются с человеком на протяжении всей жизни [4].

Непрерывный характер детско-родительских отношений ведет к их усложнению по мере взросления ребенка и расширения его жизненного опыта. Значимость этих отношений для самих родителей также повышается.

Таким образом, подростковый возраст является ключевым этапом социализации, во время которого несовершеннолетние активно формируют свою социальную идентичность и усваивают нормы общества. В этой связи отношения между подростком и родителями приобретает особую значимость. Они служат основой эмоциональной поддержки и ориентиром для развития молодого человека [6].

Результаты анализа литературы показали необходимость в проведении эмпирического исследования.

С целью изучения социализации подростков и различных моделей детско-родительских отношений было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимира. Выборка составила 20 учащихся 7 класса в возрасте 12-14 лет.

Методики исследования: опросник «Родителей оценивают дети», разработанный на основе АСВ и «Методика для изучения социализированной личности учащегося» адаптированная М.И. Рожковым.

Выбор методик обусловлен их высокой эффективностью в степени социализации подростка и установлении уровня взаимодействия детско-родительских отношений.

Методика для изучения социализированности личности учащегося, адаптированная М.И. Рожковым, предназначена для выявления уровня социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности несовершеннолетних [1].

По результатам методики можно сделать вывод, что в испытуемой группе у 50% участников средний уровень навыков межличностного общения и взаимодействия как со сверстниками, так и со взрослыми. Данный уровень может проявляться в различных аспектах, таких как коммуникативные способности, эмпатия и умение разрешать конфликты.

У 40% высокий уровень социализации, что свидетельствует об их успешном усвоении социальных норм, ценностей и моделей поведения, присущих различным сферам общественной жизни. Это означает, что человек освоил социальные нормы, ценности и образцы поведения, характерные для общества в различных сферах жизнедеятельности (семейной, профессиональной, досуговой и др.). Это результат процесса социализации, а также активного воспроизводства этого опыта в собственной жизнедеятельности.

А остальные 10% участников обладают низким уровнем социальной адаптированности, что указывает на частичную или полную неспособность к адаптации в условиях жизни в обществе и к окружающей социальной среде.

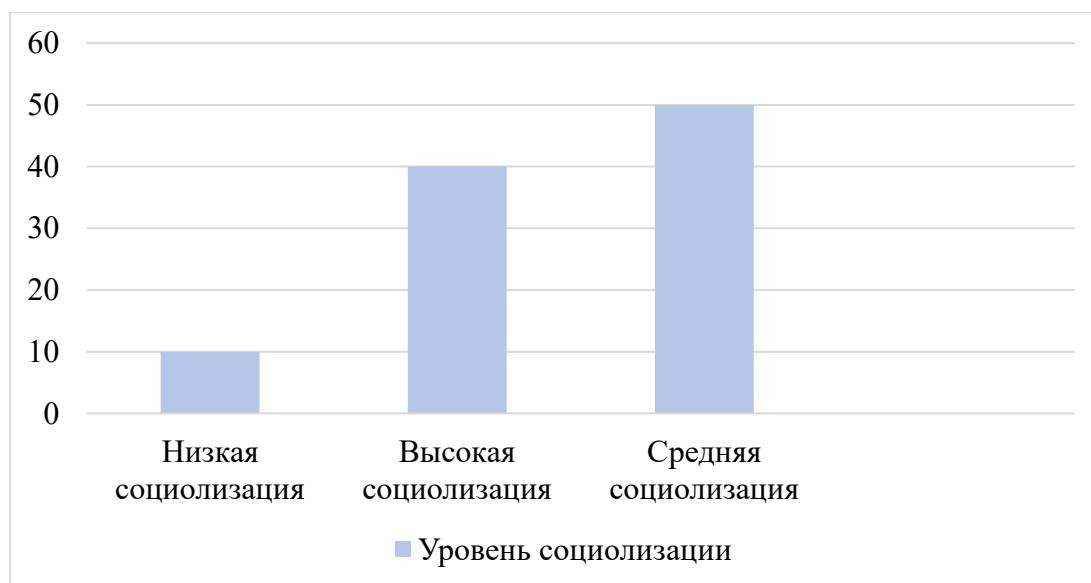


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методики «Социализированность личности учащегося», адаптированной М.И. Рожковым

Методика «Родителей оценивают дети», разработанная на основе АСВ (Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса) позволяет выявить детское восприятие воспитательных практик в семье. Результаты тестирования да-

ют возможность определить возможные источники семейных конфликтов и затруднений во взаимоотношениях.

По результатам методики в коллективе преобладают тенденции «минимальности санкций» – 70% и «недостаточности требований к ребенку» – 60%, что свидетельствует о стремлении родителей избегать конфронтации и представлять детям излишнюю свободу.

Отсутствие выраженности по шкалам, связанным с чрезмерным контролем и эмоциональным отвержением, указывает на относительно благоприятный психоэмоциональный климат в семье, однако, недостаток последовательности и четких правил может негативно сказаться на формировании ответственности и дисциплинированности у подростков.

Низкие показатели в пределах 5-25% отмечены по нескольким шкалам, включая «расширение родительских чувств», «проекцию нежелательных качеств на ребенка», «недостаточность требований», «игнорирование потребностей» и «воспитательную неуверенность» указывает на, возможно, рациональный, но несколько отстранённый подход к воспитанию. Отсутствие проекции собственных нежелательных качеств на несовершеннолетнего можно рассматривать как положительный фактор.

Среднее значение наблюдаются у «гиперпродукции» – 40% и «потоворствования» – 45%, что свидетельствует о возможном балансе между опекой и представлением самостоятельности, однако, здесь важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и не допускать чрезмерной избалованности. В целом, картина указывает на необходимость коррекции воспитательных стратегий в сторону установление более четких границ, последовательности и повышения уровня взаимодействия с детьми, чтобы обеспечить их гармоничное развитие.

Таким образом, в данном коллективе доминирует мягкий стиль воспитания с минимальными ограничениями и требованиями.

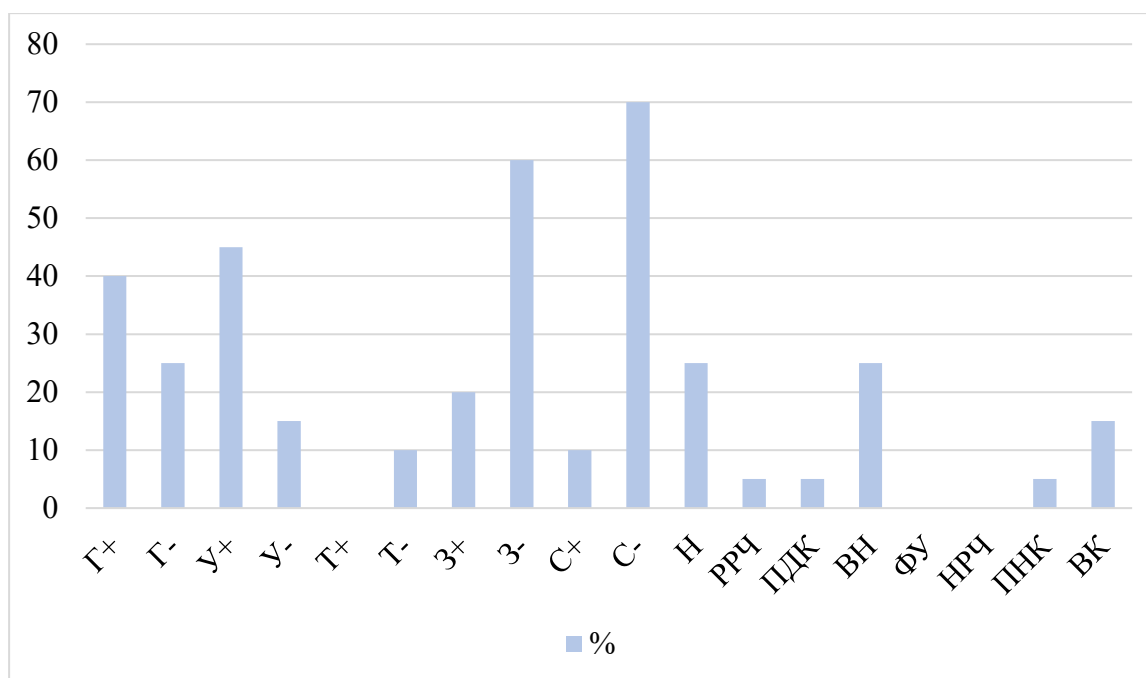


Рисунок 2 – Результаты диагностики по методике «Родителей оценивают дети»

На основе анализа методик «Родителей оценивают дети» и «Социализированность личности учащегося» можно сделать следующий вывод.

У половины подростков наблюдается средний уровень социализации, у 40% – высокий, что говорит о достаточной сформированности социальных навыков; лишь 10% испытывают трудности адаптации. Доминирующий либеральный стиль воспитания («минимальность санкций» и «недостаточность требований») в целом способствует развитию самостоятельности и позитивных отношений, что может объяснять высокий уровень социализации у части подростков. Однако недостаток структуры и контроля способен привести к трудностям адаптации у отдельных подростков. Эмоциональные связи в семьях остаются стабильными, хотя умеренные проявления гиперопеки и потворствования могут снижать стремление к самостоятельности.

Таким образом, был проведён анализ литературных источников по вопросам социализации подростков и моделей детско-родительских отношений. По результатам эмпирического исследования только у 10% учащихся имеется низкий уровень социализации и преобладает либеральный подход в воспитании подростков. Следующим этапом работы будет выявление взаимосвязи между применёнными методиками и написание рекомендаций для родителей.

Список использованной литературы:

- 1) Бусловская М.А., Булгакова В.Н., Кленина Е.С., Зюзгина Е.А. Детско-родительские отношения. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya> (13.11.2025)
- 2) Дорофеева, М. Д. Детско-родительские отношения в период подросткового возраста / М. Д. Дорофеева, С. А. Сивцева, В. И. Емельянова, В.И. Пермякова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2023. – № 50 (497). – С. 460-463. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/497/109235> (16.11.2025).
- 3) Мурадян А.Р., Карапетян И.С. Влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки подростков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-detsko-roditelskih-otnosheniy-na-formirovanie-samoootsenki-podrostkov> (15.11.2024)
- 4) Наумова Т.В. Влияние детско-родительских взаимоотношений на формирование личности подростка. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-detsko-roditelskih-vzaimootnosheniy-na-formirovanie-lichnosti-podrostka/viewer> (16.11.2025)
- 5) Сушко В.А. Социализация подростков в современном российском обществе: социологический анализ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-podrostkov-v-sovremennom-rossiyskom-obschestve-sotsiologicheskiiy-analiz> (14.11.2025)
- 6) Фоменко Н. В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka> (13.11.2025)

УДК 316.624

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ

Д.С. ЕВДОКИМОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: evdokimovadasha2002@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.В. НЕФЁДОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния агрессивного поведения на процесс социализации младших школьников. Цель работы – выявить взаимосвязь между уровнем агрессии и показателями социализированности учащихся. В исследовании использованы методы тестирования (тест агрессивности Л.Г. Почебут, методика изучения социализированности учащихся М.И. Рожкова). Установлено, что высокий уровень агрессии коррелирует с низкой социализацией учащихся. Предложены направления коррекционной работы для снижения уровня агрессии и улучшения процесса социализации младших школьников.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие школьники, социализация, дезадаптация, коррекционная работа.

Актуальность исследования обусловлена тем, что агрессия среди детей младшего школьного возраста является серьезной социальной проблемой, негативно влияющей на формирование личности ребенка и процесс его адаптации в обществе. Знание особенностей агрессивного поведения и факторов его развития помогает предотвратить проблемы социальной дезадаптации и разработать эффективные психолого-педагогические воздействия для их оптимизации.

Основными понятиями, которые мы используем в статье, являются «агрессивное поведение», «социализация», «деструктивный фактор». Определим их.

Согласно В. Н. Смолину, агрессивное поведение представляет собой регулярно повторяющиеся действия или реакции, направленные на причинение вреда другому человеку или предмету. Характерной особенностью такого поведения является выраженная импульсивность и недостаточный самоконтроль над импульсами. [4, с. 5-9].

Исследователи выделяют несколько основных видов агрессивного поведения. Согласно классификации Л. Берковица, агрессия может проявляться в форме физической агрессии (нанесение телесного вреда другому человеку), вербальной агрессии (оскорбления, угрозы, обидные высказывания), эмоциональной агрессии (раздражение, вспышки гнева, разрушительное выражение эмоций), предметной агрессии (порча имущества, бросание предметов) и самоагрессии, когда негативные эмоции направлены на самого себя [2, с. 41-45]. Данная классификация позволяет рассматривать агрессию как многокомпонентное явление, проявляющееся не только во

внешних действиях, но и во внутреннем эмоциональном состоянии ребенка.

Обратимся к анализу понятия «социализация». Е.Н. Смирнова дает следующее определение социализации: социализация – это процесс формирования и трансформации индивидуального «я» и его ролей в рамках социальной системы, включающий освоение норм, ценностей и практик, необходимых для функционирования в обществе и взаимодополнения требований окружающей среды [5, с. 10-21]

Е.В. Петрова рассматривает понятие «деструктивный фактор» как комплекс факторов, усиливающих риск расслоения, девиаций или кризисных состояний у субъектов, обуславливающих ухудшение адаптации и устойчивости социальных институтов [4, с. 43-47]

Существует ряд факторов, способствующих развитию агрессивного поведения у детей. Значительную роль играют семейные условия воспитания. Жесткий стиль общения, физические наказания, непоследовательность требований и отсутствие эмоциональной поддержки формируют у ребенка модель агрессивного взаимодействия [7, с. 274]. В таких семьях дети чаще воспринимают силу как основной способ решения конфликтов. Напротив, теплые и доверительные отношения с родителями способствуют развитию эмпатии и навыков конструктивного общения.

Не меньшую роль играет школьная среда. Неблагоприятный психологический климат, буллинг, неучет индивидуальных особенностей ребенка и отсутствие поддержки педагога могут усиливать проявления агрессии. Нередко агрессивные дети занимают низкую позицию в группе сверстников, сталкиваются с неприятием и изоляцией, что еще больше усиливает фрустрацию и агрессивные реакции [3, с. 112]. Таким образом, агрессия одновременно является причиной и следствием социальной дезадаптации.

Особое внимание исследователи уделяют когнитивным факторам. Дети с агрессивным поведением часто ошибочно интерпретируют нейтральные действия других как враждебные. Такой «враждебный атрибутивный стиль» приводит к тому, что подросток ожидает угрозы и реагирует нападением [5, с. 75]. Это мешает адекватно выстраивать коммуникацию и провоцирует конфликты в коллективе.

Эмпирическое исследование, проведенное на базе лингвистической гимназии № 23 имени А.Г. Столетова г. Владимира, подтвердило, что агрессивное поведение негативно влияет на социализацию младших школьников.

В качестве методик использовались тест агрессивности Л. Г. Почебут и методика изучения социализированности учащихся (М. И. Рожков).

По результатам диагностики 35,5% учащихся продемонстрировали высокий уровень агрессии, 41,9% – средний и 22,6% – низкий.

Показатели социализированности распределились следующим образом: 64,5% детей имеют средний уровень адаптации, 22,6% – высокий, и 12,9% – низкий. Сопоставление данных показало, что высокий уровень агрессии чаще встречается у детей с низкой социализацией, что указывает на необходимость коррекционной работы.

Полученные результаты подтверждают необходимость коррекционной работы. Эффективными считаются игровые формы взаимодействия, развитие эмоционального интеллекта, обучение распознаванию своих эмоций и эмоций других людей, работа с самооценкой и формирование навыков конструктивного поведения. Важную роль играет сотрудничество семьи и школы, так, как только единая система воспитательных воздействий приводит к устойчивым изменениям [1, с. 215].

Таким образом, агрессивное поведение младших школьников действительно выступает деструктивным фактором социализации. Оно осложняет формирование межличностных отношений, снижает социальную успешность и может приводить к изоляции ребенка. Для снижения уровня агрессии необходима комплексная профилактическая и психолого-педагогическая работа: поддержка семьи, участие педагога, развитие коммуникативных навыков и позитивной самооценки.

Список использованной литературы:

- 1) Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: Психол. исследование / Акад. пед. наук СССР. - Москва: Просвещение, 1968. - 215 с.
- 2) Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль. – СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 41-45 с.
- 3) Общая психология: Учебное пособие для пед. ин-тов / Под ред. проф. А. В. Петровского. - Москва: Просвещение, 1970. - 112 с.
- 4) Петрова Т.Н. Идентичность и социализация: современные парадигмы и эмпирические результаты // Общество и наука: современный взгляд. - 2022. – № 5. – С. 43-47.

- 5) Смирнова Е.Н., Ткаченко В.Е. Социализация в современном обществе: теоретико-методологический обзор // Социологические исследования. - 2020. – № 7. – С. 10-21.
- 6) Смолин В.Н. Агрессивное поведение и его коррекция у подростков в условиях общеобразовательной школы // Российский журнал психиатрии и психологии. - 2022. – № 1. – С. 5-12.

УДК 316.6

ЭМПАТИЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

И.К. ЖУК – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: ira336131@mail.ru
НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрена роль эмпатии в процессе социально-психологической адаптации подростков. Был составлен и раскрыт терминологический аппарат исследования. Анализ существующих немногочисленных исследований в этой области позволил выделить три их направления: роль эмпатии во взаимодействии подростков со сверстниками и в социально-психологической адаптации подростков, а также повышение социально-психологической адаптации посредством развития эмпатии.

Ключевые слова: подростковый возраст, социально-психологическая адаптация, социально-психологическая дезадаптация, эмпатия.

В современных условиях, осложнённых динамикой общественных трансформаций и цифровизацией среды, процесс социально-психологической адаптации подростков часто затруднен, что проявляется в росте девиантных форм поведения, конфликтности, эмоционального неблагополучия и риске социальной изоляции. Эмпатия же является ключевым навыком для построения здоровых отношений и интеграции в коллектив в подростковом возрасте.

Подростковый возраст (11-15 лет), рассматриваемый в традиции А.В. Петровского как критический переходный период от детства к взрослости, характеризуется перестройкой самосознания, системы отношений со взрослыми и сверстниками, способов социального

поведения, что усугубляется интенсивными соматическими и психофизиологическими изменениями [7, с. 279].

Согласно А.А. Началджяну, социально-психологическая адаптация – гармоничное состояние отношений, при котором личность, не испытывая серьезных внутренних конфликтов, эффективно осуществляет свою деятельность, удовлетворяет социальные потребности, соответствует ролевым ожиданиям группы. Он различает три различных пути адаптации: нормальная адаптация (приспособление в рамках социально одобряемых норм без патологических изменений личности), девиантная (нонконформистская) адаптация (удовлетворение своих потребностей при игнорировании ожиданий среды, что вызывает социальное неприятие) и патологическая адаптация (использование незрелых психологических защит и деструктивного поведения, ведущее к невротизации и нарушению социального функционирования) [5, с. 18].

Нарушение этого состояния приводит к социально-психологической дезадаптации, которое А.А. Началджян характеризует как неспособность личности к адаптации к собственным потребностям и притязаниям [5, с. 21].

Согласно классификации К.Г. Семёновой, проявления социально-психологической дезадаптации можно разделить на две категории в зависимости от их направленности. Формы, направленные на себя, включают самоповреждение и суицидальное поведение, расстройства пищевого поведения, аддикции (зависимости). Формы, направленные на социум, включают агрессивное поведение (в том числе киберагрессию), делинквентное (правонарушающее) поведение и склонность к бродяжничеству [10, с. 118-120].

К.К. Платонов определяет эмпатию как способность осознавать и разделять эмоциональные состояния другого, прежде всего через восприятие невербальных сигналов (мимики), рассматривая её как необходимый элемент коммуникации [8, с. 171].

Цель проведенного нами теоретического исследования – установление роли эмпатии в процессе социально-психологической адаптации учащихся подросткового возраста. Объект исследования – социально-психологическая адаптация подростков. Предмет исследования – эмпатия как фактор социально-психологической адаптации подростков. Методы исследования – анализ и обобщение существующих исследований социально-психологической адаптации и эмпатии как её фактора.

Источником проведенной нами работы стали статьи современных отечественных психологов, в которых представлены результаты их исследований эмпатии как фактора социально-психологической адаптации.

Подобные исследования можно разделить на три блока: 1) влияние эмпатии на взаимодействие учащихся подросткового возраста со сверстниками; 2) влияние эмпатии на социально-психологическую адаптацию; 3) эмпирические исследования повышения социально-психологической адаптации посредством развития эмпатии.

Рассмотрим исследования первого блока.

В своем исследовании Н.Л. Бенеш анализирует ключевые механизмы эмпатии – идентификацию, децентрацию и принятие роли – которые, по её мнению, выполняют фундаментальную функцию в межличностном взаимодействии. Она утверждает, что именно эти процессы позволяют индивиду преодолеть когнитивный и эмоциональный эгоцентризм, осуществить смысловое и аффективное понимание позиции другого человека. Такая способность к пониманию интенций и переживаний партнёра составляет необходимое психологическое основание для успешной интеграции личности в любую социальную общность [1].

А.В. Кузьмакова приходит к выводу о том, что низкий уровень эмпатии является одним из ключевых личностных факторов, predisposing к девиантному поведению и социально-психологической дезадаптации. Неспособность почувствовать боль и страдания жертвы снимает внутренние барьеры для агрессивных действий. Фиксация на себе и невнимание к другим напрямую ведет к нарушению социализации. Делинквентность связана с дефицитом сопереживания и сочувствия. Низкая эмпатия коррелирует с чувством изоляции, неполноценности и трудностями в построении поддерживающих отношений, что создаёт суицидальный риск. В целом, подростки с девиантным поведением и низкой эмпатией испытывают проблемы в установлении контактов, эмоциональное отчуждение, не умеют создавать атмосферу доверия, что является следствием неумения понимать эмоциональный мир партнера [3, с. 314].

Перейдём к рассмотрению второго блока исследований.

Исследование А.В. Дегтярева раскрывает связь социально-психологической адаптации и эмпатии через призму эмоционального интеллекта, ключевым компонентом которого является эмпатия. У подростков с девиантным поведением уровень эмоционального интеллекта

достоверно ниже, а дезадаптации – выше. Выявлены конкретные связи между эмпатией и показателями социально-психологической адаптации: способность идентифицировать эмоции имеет связь с эмоциональным комфортом, высокий уровень эмпатии связан с принятием себя, неспособность понимать эмоции имеет связь с внешним локусом контроля (ощущение зависимости от внешних сил). У эмоционально компетентных подростков также выше принятие других и ниже уровень враждебности и эскапизма, что способствует социально-психологической адаптации [2, с. 156-158].

Данные А.В. Омеляненко показывают, что у значительной части современных подростков (у 42,5% – заниженный, у 15% – очень низкий уровень эмпатии) этот ресурс развит недостаточно, что может быть следствием травм или социальной изоляции [6, с. 81].

Рассмотрим третий блок исследований.

Эмпирические исследования доказывают, что эмпатия поддается целенаправленному развитию, что приводит к улучшению показателей адаптации.

В работе О.В. Полоскиной была использована коррекционно-развивающая программа по развитию эмпатических способностей для подростков, имеющих склонность к девиантному поведению. В программу были включены упражнения аналитического характера, ролевые игры. Результаты повторной диагностики продемонстрировали, что систематические занятия приводят к статистически значимому росту уровня эмпатии и, как следствие, к улучшению показателей межличностных отношений (снижению авторитарности, агрессивности), вплоть до выравнивания с показателями адаптированной группы [9, с. 71].

В.П. Кузьмин подчеркивает, что эмпатия является не только целью развития у подростков, но и критически важным профессиональным качеством педагога. Наличие эмпатии у педагога повышает эффективность профилактической работы и построения доверительных отношений, создавая среду для естественного развития этого качества у учащихся [4, с. 19].

Теоретический анализ позволяет сделать вывод: эмпатия выступает значимым фактором социально-психологической адаптации подростков. Она влияет на адаптацию через облегчение построения глубоких межличностных связей, повышение эмоционального интеллекта и психологического благополучия, а также через создание мощного

внутреннего барьера против девиантных форм поведения. Низкий уровень эмпатии, в свою очередь, является устойчивым предиктором дезадаптации, конфликтности и социального неблагополучия.

В настоящее время есть достаточно малое количество исследований, посвящённых изучению связи между эмпатией и социально-психологической адаптацией. Целенаправленное развитие и формирование эмпатии должно рассматриваться как приоритетная задача психолого-педагогического сопровождения подростков. Внедрение доказавших эффективность программ в образовательный процесс, а также развитие эмпатийной компетентности у самих педагогов являются необходимым условием для создания адаптивной, психологически безопасной образовательной среды, способствующей успешному личностному и социальному становлению подростка.

Список использованной литературы:

- 1) Бенеш, Н.Л. Эмпатия личности как регулятор межличностных взаимоотношений [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/zLsXm> (29.11.2025).
- 2) Дегтярёв, А.В. Эмоциональный интеллект и особенности социально-психологической адаптации у подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/zjHxG> (29.11.2025).
- 3) Кузьмакова, А.В. Развитие эмпатии как фактор склонности подростков к девиантному поведению [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=41448742> (29.11.2025).
- 4) Кузьмин, В.П. Особенности профилактики девиантного поведения подростков (социологический анализ) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/mxMho> (29.11.2025).
- 5) Началджян, А.А. Социально-психологическая адаптация личности (формы и стратегии) / А.А. Началджян. – Ереван: Изд-во АН АрмССР, 1988. – 264 с.
- 6) Омельяненко, А.В. Особенности эмпатии современных подростков [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=75223603> (29.11.2025).
- 7) Петровский, А.В. Психология. Словарь / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2012 – 511 с.
- 8) Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий:

- Учебное пособие для учебных заведений профтехобразования / К.К. Платонов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
- 9) Полоскина, О.В. Диагностика и развитие эмпатии у подростков, склонных к девиантному поведению, в общеобразовательном учреждении [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80522570> (29.11.2025).
- 10) Семенова, К.Г. Социально-психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://clck.ru/XpbNB> (29.11.2025).

УДК 159.99

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ
К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ**

В.П. КАТЮЩЕНКО – студент, технолого-биологический факультет, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, E-mail: viktoriakatusenko1@gmail.com.

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ О.С. КОЧУБЕЙ – старший преподаватель, Мозырский государственный педагогический университет имени И.П. Шамякина, E-mail: murv.oksana@yandex.ru.

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные вопросы здоровья и здорового образа жизни в детской, подростковой среде, а также в период ранней юности. Раскрывается роль основополагающих факторов, влияющих на здоровье подрастающего поколения, приводятся данные диагностики сформированности ценностного отношения к своему здоровью у подростков.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, воспитание, развитие.

Актуальность проблемы здоровья и здорового образа жизни подрастающего поколения растёт с каждым годом. На сегодняшний день прослеживается положительная динамику распространённости понижения остроты зрения у детей в возрасте от рождения до 17 лет, сохраняется высокий уровень и тенденция роста первичной. Анализ различных исследований в данной сфере даёт понять, что сохранность здоровья детей безоговорочно

становится в ряд основных задач современной психолого-педагогической деятельности [3].

В различных сферах жизнедеятельности человека понятие «здоровый образ жизни» трактуется по-разному. В общепринятом понимании здоровый образ жизни – это образ жизни человека, при котором он предпринимает меры по сохранению, укреплению собственного здоровья и придерживается определённых привычек (физическая активность, правильное питание), направленных на профилактику заболеваний.

Здоровье человека в понимании ВОЗ – это состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов.

Неотъемлемой составляющей общего здоровья является психическое здоровье, которое представлено рядом составляющих: осознание и чувство непрерывности, постоянства и идентичности своего физического и психического «Я»; чувство постоянства и идентичности переживаний в однотипных ситуациях; критичность к себе и своей собственной психической деятельности и ее результатам; адекватность психических реакций силе и частоте средовых воздействий, социальным обстоятельствам и ситуациям; способность управлять своим поведением в соответствии с социальными нормами (правилами, законами); способность планировать собственную жизнедеятельность и реализовывать ее; способность изменять способ поведения в зависимости от смены жизненных ситуаций и обстоятельств [2, с. 154].

В педагогической науке определение «здорового образа жизни» понимается как способ целенаправленной, сознательной и активной деятельности человека, при которой он сохраняет и укрепляет своё психическое и физическое здоровье в процессе обучения и воспитания. Главная цель педагога – сохранение здоровья учащегося, формирование у него мотивации к соблюдению здорового образа жизни. Главная цель учащегося – понимание ответственности за своё здоровье, его сохранение и ведение здорового образа жизни [3].

Воспитание у подрастающего ценностного отношения к своему здоровью, здорового образа жизни традиционно происходит в рамках тематических мероприятий, викторин, бесед, эстафет, встреч с различными специалистами. Данные формы просвещения детей в теме здорового образа жизни безусловно важны и имеют большое влияние на учеников, но, как показывает практика, этого бывает недостаточно.

Важным фактором воспитания здорового образа жизни у детей является окружающая среда. Ребёнок растёт в окружении людей, которые имеют на него непосредственное влияние, не всегда положительной направленности. Негативным примером может послужить девиантное поведение родителей, влияющее на неправильное восприятие здоровой жизнедеятельности. В детском возрасте родители являются ключевыми фигурами в познании мира, и их деструктивное поведение имеет негативное влияние на формирование отношения ребёнка к своему телу, к собственной личности в целом.

Воспитание у ребёнка ценностного отношения к своему здоровью должно проходить на всех возрастных этапах. Социальная ситуация развития ребёнка является основополагающим фактором в формировании данного личностного конструкта.

На стадии младенчества главную роль в жизни ребенка играет мать, она кормит, ухаживает, дает ласку, заботу, в результате чего у ребенка формируется базовое доверие к миру. Дефицит эмоционального общения с младенцем приводит к резкому замедлению психического развития ребенка. Качественное удовлетворение всех потребностей ребёнка способствует сохранению его психологического и физического здоровья.

В раннем детстве, как уже сказано выше, первой сферой общения становится семья. Ребёнок подражает старшим членам семьи, получает от них первое представление о жизни, которое создаёт основу для его дальнейшего развития. На этом этапе родителям личным примером важно показать ценностного отношения к своему здоровью, заложить основы здоровьесберегающего поведения. Правильное питание, физическая активность, полезные привычки – основа здорового образа жизни, которой родители должен научить своего ребёнка.

В дошкольном возрасте у ребёнка расширяется круг социальных отношений, в которых он начинает взаимодействовать. Наступает этап общения со сверстниками, что немало важно для развития детей. Это общение происходит посредством игры, через неё ребёнок получает необходимый ему социальный опыт. Поэтому, для усвоения и понимания правил здорового образа жизни, при выборе игр важно учитывать их здоровьесберегающую функцию [1, с.127]. Здесь закладываются основы нравственного поведения, самооценка, что оказывает значительное влияние на ментальное здоровье ребёнка.

В младшем школьном возрасте наступает период, когда ведущей деятельностью становится учебная. Снова меняется круг общения, появляются новые социальные роли, вместе с которыми приходят обязанности, требования и ответственность. Поскольку учитель выступает как носитель социального образа, основной представитель общества, его личность и личностные качества становятся примером для подражания. Поэтому при проведении мероприятий на тему здорового образа жизни учитель не должен отклоняться от норм и правил, которым он учит школьника.

Социальная ситуация развития подростка кардинально отличается от предыдущих. Он всё больше отделяется от семьи. Его основным кругом общения становятся сверстники. Появляются «кумиры», которым подросток начинает подражать. На этом этапе родителям важно проконтролировать, чтобы влияние «кумира» не оказалось негативным. Но при этом не давить на подростка, который у которого начинается активный период сепарации, поскольку этот процесс является естественным. Нарушение этого процесса может привести к проблемам с психологическим и физическим здоровьем подростка. Сохранение доверительных отношений, в совокупности с вышесказанными требованиями, даст положительный результат в сохранении и улучшении представления ребёнка о ценности его здоровья и целесообразности придерживания здорового образа жизни.

Для определения уровня сформированности здорового образа жизни и ценности собственного здоровья с подростками 13-14летнего возраста было проведено анкетирование, которое показало, что уровень сформированности представлений о здоровом образе жизни у школьников составил 72%, при этом придерживаются здорового образа жизни 53%. В вопросе о соблюдении здорового образа жизни в семье процент положительных ответов оказался самым низким – 35%.

Результаты данного исследования дают понять, что для улучшения ценностного отношения к своему здоровью у детей необходимо проводить психолого-педагогическую работу во всех сферах общения ребёнка, в частности увеличить вклад в осведомлённость родителей в формировании здорового образа жизни их детей.

Список использованной литературы:

- 1) Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. Питер, 2008. 400 с.

- 2) Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК; М.: ОЛМА-Пресс, 2003 (ПФ Красный пролетарий). 666 с.
- 3) Самохина Н. В., Борисова Т. С., Кушнерук А. В. Анализ современного состояния здоровья детей // Медицинский журнал. 2024. №3. С. 124-131.

УДК 159.922.8

РИСК АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е.Д. КЛЕТКИНА – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: kletkina_05@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье проанализированы основные виды и факторы риска аддиктивного поведения, представлены результаты диагностики по методике «Аддиктивная склонность» В.В. Юсупова и В.А. Корзунина. Сформулированы рекомендации для социального педагога для работы, в том числе, с выявленной группой риска учащихся, родителями.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, аддикции, подростковый возраст, факторы риска.

Актуальность данной работы обусловлена увеличением числа подростков с аддиктивным (зависимым) поведением, которое часто приводит к трагическим и необратимым последствиям. В современном обществе среди подростков распространены такие проявления зависимого поведения как злоупотребление энергетиками, использование электронных курительных устройств, а также некурительного табачного изделия (снюса). Аддиктивное поведение негативно сказывается не только на физическом состоянии человека, но и на психическом, затрагивая все сферы жизнедеятельности. Исследования различных аспектов зависимого поведения, в том числе в подростковой среде отражены в работах Ц.П. Короленко, В.Д. Менделевич, А.В. Гоголевой, Е.В. Змановской и др.

Подростковый возраст – этап интенсивного развития, который касается физиологии, психики, социальных отношений; появляется механизм

личностного развития, то есть подросток становится субъектом своего развития. Этот возраст характеризуется психоэмоциональной нестабильностью, которая может приводить к употреблению алкоголя, психоактивных веществ, курению сигарет, что впоследствии может превратиться в зависимость.

Ц.П. Короленко определяет понятие «аддиктивное поведение» как поведение, которое выражается в уходе от реальности посредством изменения психического состояния [2]. Аддикция – навязчивое состояние непреодолимого влечения к объекту, требующее тотального повиновения и сопровождающееся безусловностью выполнения [1].

Разновидностью зависимого поведения являются химические аддикции – аддикции, связанные с изменением психического состояния с помощью различных химических веществ. Среди химических аддикций можно выделить: алкогольную и наркотическую зависимости, а также никотиноманию. Алкогольная зависимость – непреодолимое влечение к употреблению алкоголя. Наркотическая зависимость – совокупность заболеваний, связанных, в первую очередь, с неконтролируемым желанием к постоянному приему наркотических веществ. Никотиновая зависимость – форма токсикомании, которая возникает в результате курения табака, либо его употреблением иным путём [4].

Процесс формирования и развития аддиктивного поведения может быть обусловлен различными факторами риска – условиями, при которых реализация поведения, связанного с риском, увеличивает возможность отрицательного итога. Учёные выделяют три группы факторов риска: медико-биологические, социальные и психологические.

К медико-биологическим факторам риска относится наследственная отягощённость подростка нервно-психическими заболеваниями, из-за чего он не может реализовать себя другими способами и ищет новые впечатления при помощи алкоголя, табака и других ПАВ. В эту группу входят такие факторы риска как психические заболевания, нервно-психические отклонения, минимальные мозговые дисфункции, психопатии и акцентуации характера.

Наиболее важными факторами для появления аддиктивного поведения являются микросоциальные, к их числу относят: семейные факторы (насилие в семье, употребление родителями или родственниками ПАВ, низкий уровень доходов в семье и др.), влияние СМИ, сниженную успеваемость, трудности взаимодействия со сверстниками и учителями, влияние

неформальной группы, в которой подросток хочет получить недостающие ему дома и в классе понимание и поддержку и др.

Психологическими факторами риска являются факторы, которые воздействуют на восприятие риска. К ним относятся: низкий самоконтроль, импульсивность, неумение прогнозировать последствия действий, эмоциональная неустойчивость, неадекватная самооценка, несоразмерность притязаний, низкая стрессоустойчивость и т.д. [3].

С целью выявления уровня риска аддиктивного поведения у подростков нами проведено эмпирическое исследование среди 27 учащихся в возрасте 14-15 лет на базе одного из образовательных учреждений г. Владимира. Методика исследования – «Аддиктивная склонность» В.В. Юсупова, В.А. Корзунина.

Анализ результатов методики показал, что в классе присутствует 78% подростков с низкой склонностью к аддиктивному поведению, для которых свойственно отсутствие каких-либо вредных привычек, мотивация к учёбе и общению, дружелюбие и открытость. Подростки получают удовольствие от нахождения в социуме и от совместной деятельности с другими.

У 15% учащихся определен умеренно выраженный риск появления аддикций; для них характерен спад мотивации к общественной деятельности, в основном их начинает интересовать только предмет их зависимости. Подростки стараются найти способ уйти от ответственности и обязательств. Они начинают строить свою жизнь вокруг определённой аддикции.

У 7% подростков установлен выраженный уровень риска зависимого поведения; они стараются закрыться в себе и в своём мире, который у них появился одновременно с аддикциями. Они замкнуты, агрессивны по отношению к родителям и окружающим, не проявляют интереса и желания к учёбе и коллективной деятельности.

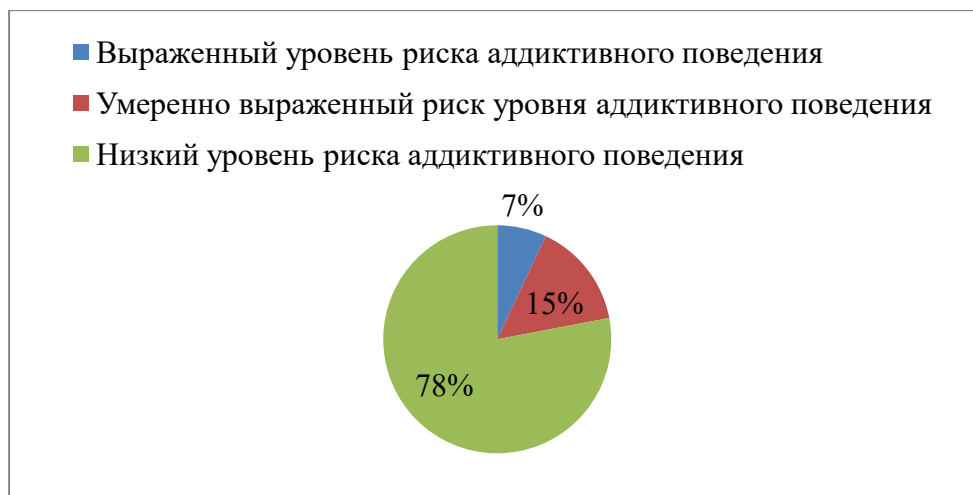


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин)

По результатам методики можно сформулировать следующие рекомендации для социального педагога:

- проведение индивидуального консультирования с подростками, у которых выявлен выраженный риск возникновения аддиктивного поведения, в процессе которого будут также решаться вопросы самооценки и формирования коммуникативных компетенций;
- проведение просветительских мероприятий среди подростков с элементами тренинга, задачами которых являются формирование здорового образа жизни и регулятивных навыков, ответственности;
- проведение работы с родителями, направленной на развитие компетентности в вопросах особенностей данного возраста и рисков зависимого поведения, примерная тематика бесед: «Риски зависимого поведения подростков», «Как предотвратить появление зависимостей у подростка?», «Как распознать зависимость подростков на ранних этапах?».

Таким образом, аддиктивное поведение подростков – острая проблема настоящего времени, так как аддикции наносят ущерб психическому и физическому здоровью молодёжи. Важными направлениями в деятельности социального педагога являются профилактика зависимого поведения среди подростков, а также работа с «группой риска».

Список использованной литературы:

- 1) Горбачева, А.С. Профилактика аддикций у подростков средствами тренинга [Электронный ресурс] / А.С. Горбачева, Н.В. Ковалева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-addiktsiy-u-podrostkov-sredstvami-treninga> (19.11.2025).
- 2) Короленко, Ц.П. Психосоциальная аддиктология [Текст] / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск.: Издательство «Олсиб», 2001. – 251 с.
- 3) Масякин, А.В. Профилактика употребления психоактивных веществ в подростковом возрасте: для семьи с подростками и для подростков 12-17 лет [Текст] / Масякин А.В, Власовских Р.В., Деменко Е.Г., Сафонцева С.В., Катюрина Д.С., Бочкова В.Ю. – М.: МНПЦ наркологии ДЗМ, 2023. – 21 с.
- 4) Сельская, П.Д. Особенности различных видов зависимого поведения: теоретический аспект [Электронный ресурс] / П.Д. Сельская // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razlichnyh-vidov-zavisimogo-povedeniya-teoreticheskiy-aspekt> (10.11.2025).

УДК 159.9.07

СВЯЗЬ СКЛОННОСТИ К ОТКЛОНЯЮЩЕМУСЯ ПОВЕДЕНИЮ И ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Ю.Р. КУХАРЬ – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: kuxaryla2004@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема возникновения отклоняющегося поведения в подростковом возрасте. Выделены факторы, влияющие на возникновение социальных отклонений в поведении подростков. Определена связь возникновения отклоняющегося поведения и детско-родительских отношений в подростковом возрасте.

Ключевые слова: отклоняющееся поведение, социальные отклонения, девиантное поведение, детско-родительские отношения

Актуальной проблемой в современном мире является отклоняющее поведение подростков. Подростки стремятся к новым ощущениям, пытаются изменить свое психическое состояние. Наиболее распространённые типы социальных отклонений выражаются в стремлении к уходу от реальности, путём изменения своего психического состояния посредством приёма некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определённых предметах, или активностях (видах деятельности), сопровождающихся развитием интенсивных эмоций. В настоящее время педагоги в школах стали сталкиваться с разными видами зависимостей в среде школьников (интернет зависимость, игромания, а также алкоголизм и наркомания). К сожалению, количество молодых людей с зависимостями постоянно растёт, средний возраст их уменьшается. В 2022 году количество несовершеннолетних, совершивших особо тяжкие преступления, увеличилось на 22,5% до 2 256 фактов, что стало рекордом за последние пять лет. При этом общее число преступлений несовершеннолетних снизилось на 4,4% и составило 30,5 тыс. случаев (26,3 тыс. подростков). С начала 2025 года подростковая преступность выросла на 25% (с 7 630 до 9 522 фактов) в первых четырёх месяцах года, причём тяжкие и особо тяжкие преступления увеличились в 1,5 раза [3].

В подростковом возрасте происходят физиологические и психические изменения детей. Этот возраст характеризуется возникновением факторов риска формирования социальных отклонений в поведении. Это связано с психологическими особенностями подросткового возраста. В это время школьники начинают больше общаться друг с другом, есть тяга собираться группами, проводить больше времени со сверстниками, активно проходит социализация в новой для ребенка среде, а новом качестве «взрослого человека». Ощущая себя взрослыми, подростки становятся более упрямыми, самоуверенными, очень часто протестуют против воспитательных мер, не признают авторитеты даже тех взрослых, которые раньше были для них образцами форм поведения в обществе. Подростки все пытаются попробовать, испытать на себе, проверить на собственном опыте, чтобы не казаться не такими, как их сверстники, не отставать от них в развитии и познаниях. Зачастую поведение подростков становится необоснованно рискованным, иногда даже опасным. Некоторые начинают нарушать общепринятые нормы и правила, установленные обществом, и их поведение становится девиантным. П.С. Самыгин определяет социальные откло-

нения как поведение или явление, не соответствующее установленным социальным нормам и осуждаемое большинством членов общества.

При всей противоречивости подросткового возраста детско-родительские отношения продолжают быть одним из ведущих факторов, определяющих поведение и развитие личности. Детско-родительские отношения представляют собой сложную систему взаимосвязей, охватывающую спектр родительских чувств к ребёнку и, соответственно, чувств ребёнка к родителю [1]. Данная система характеризуется спецификой восприятия, понимания и оценки каждого участника отношений, а также системой поведенческих реакций, обусловленных этими факторами [2].

Эмпирическое исследование проводилось на базе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения г. Владимира «Средней общеобразовательной школы № 40». Исследуемая группа составила 25 человек в возрасте 15-16 лет (12 девочек и 13 мальчиков).

В исследовании были использованы следующие методы: 1) эмпирические: «Опросник взаимодействия родитель-ребенок» (ВРР) А.Я. Варги, В.В. Столина (для подростков), «Методика диагностики склонности к отклоняющемуся поведению» (СОП) А.Н. Орел; 2) методы количественного и качественного анализа (U-критерий Манна-Уитни).

После проведения методики СОП были получены следующие данные:

10 подростков имеют готовность реализовать аддиктивное поведение (50-70 Т-баллов). 40% испытуемых проявили склонность к отклоняющемуся поведению. Анализ полученных данных показал, что у 80% опрошенных подростков (19 человек) общий уровень склонности к отклоняющемуся поведению находится в пределах возрастной нормы (средний балл – 22,4). Это свидетельствует о том, что у испытуемых не наблюдается выраженной тенденции к девиантному поведению. Среди 7 подростков (20% от общего числа) отмечены умеренно повышенные показатели по результатам тестирования (суммарный балл в диапазоне от 30 до 38), преимущественно обусловленные шкалой «Поиск острых ощущений».

Анализ индивидуальных профилей взаимоотношений с родителями показал, что у 73,8% подростков (18 человек) сложились благополучные отношения с обоими родителями (матерью и отцом). Данные подростки характеризуют воспитательную среду как эмоционально теплую, оказывающую поддержку, уважающую их индивидуальность и личные границы.

Среди 7 участников исследования (26,2%), было выявлено наличие признаков неблагополучных отношений с одним или обоими родителями. К таким признакам относятся: избыточный контроль, эмоциональная дистанцированность, критика и гиперопека. Важно отметить, что даже в этой группе преобладали профили, характеризующиеся частичной благополучностью, а не явными патологическими типами отношений.

Для оценки связи характера детско-родительских отношений и степени предрасположенности подростков к девиантному поведению был осуществлён статистический анализ. Сравнение двух групп респондентов проводилось с использованием непараметрического критерия Манна-Уитни (U-критерия). Группа 1 – подростки с благополучными детско-родительскими отношениями ($n = 18$, 73,8% от выборки). Группа 2 – подростки с неблагополучными или частично неблагополучными отношениями с родителями ($n = 7$, 26,2%). Зависимой переменной выступал суммарный балл по методике СОП А. Н. Орёл, отражающий общий уровень склонности к отклоняющемуся поведению. Эмпирическое значение $U = 235,0$. Критическое значение U при $n_1 = 18$, $n_2 = 7$ и уровне значимости $p \leq 0,001$ составляет $U_{\text{крит}} \approx 276$ (по таблицам).

Таким образом, было выявлено, что склонность к отклоняющемуся поведению у подростков связана с характером детско-родительских отношений. Подростки, воспитывающиеся в гармоничной семейной среде, характеризующейся эмоциональной близостью, уважением к индивидуальности и поддержкой, значительно реже демонстрируют отклоняющееся поведение по сравнению с подростками из групп с неблагополучными детско-родительскими отношениями. В дальнейшем, при организации профилактики отклоняющегося поведения в подростковом возрасте, необходимо учитывать фактор детско-родительских отношений.

Список использованной литературы:

- 1) Карпенко, Д.А. Виды девиантного поведения и его профилактика у подростков [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psy.su/pubs/10020/> (19.11.2025).
- 2) Макарова, Е.А. Детско-родительские отношения в семье как предиктор психологического благополучия детей и подростков [Электронный ресурс] / Е.А. Макарова, М.Б. Чичкала // Вестник ТИУиЭ. – 2023. – №4 (40). – С. 51-55. – Режим доступа: <https://clck.ru/3QRArL> (19.11.2025).

- 3) Самыгин, П. С. Профилактика девиантного поведения молодежи: учебное пособие для вузов [Электронный ресурс] / П. С. Самыгин [и др.] М.: Изд. Юрайт, 2023. — 284 с. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/517727> (19.11.2025).

УДК 159.9.07

ФОРМИРОВАНИЕ УСТАНОВОК НА ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ

Д.О. ЛУШИНА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: dashamukha1212@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. Раскрыта сущность понятия здорового образа жизни, установки на здоровый образ жизни и социализации подростков. Рассмотрены теоретические основы исследования формирования установок на здоровый образ жизни, как фактора успешной социализации детей подросткового возраста. Проанализированы факторы социализации, влияющие на здоровый образ жизни подростков. Проведен анализ эмпирического исследования уровня развития социализированности и ценностных представлений о здоровом образе жизни подростков.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, установка на здоровый образ жизни, социализация, успешная социализация, подростки.

Формирование установок на здоровый образ жизни является важным аспектом социализации подростков, поскольку этот период характеризуется активным поиском идентичности и выработкой социально-значимых ценностей. В современных условиях, когда подростки сталкиваются с множеством негативных влияний, задача формирования положительных установок на здоровый образ жизни становится особенно актуальной.

В современной научной литературе выделяют три основные концепции понимания здорового образа жизни (ЗОЖ). Согласно философско-социологической концепции (В.К. Бальсевич, П.А. Виноградов, В.П. Казначеев) ЗОЖ рассматривается как важная социальная проблема, неотъемлемая часть общего образа жизни и

показатель уровня культуры как отдельной личности, так и общества в целом. Сторонники психолого-педагогической концепции (М.Я. Виленский, Л.Н. Волошина, Б.Ф. Ломов, Л.И. Лубышева) рассматривают ЗОЖ как целостную, сознательную и реализуемую личностью систему жизнедеятельности, направленную на сохранение и укрепление здоровья. Медико-биологическая концепция (Н.М. Амосов, И.И. Брехман, Г.И. Куценко, Ю.П. Лисицын, В.П. Петленко, А.Д. Степанов) подчёркивает, что ЗОЖ – это комплекс оздоровительных мер, способствующих гармоничному развитию тела, повышению работоспособности и укреплению здоровья [2; 3].

Б.А. Воскресенский включает в понятие ЗОЖ оптимально организованный труд, нравственно-гигиеническое и психогигиеническое воспитание, занятия физкультурой, закаливание, активный двигательный режим, продуманный досуг, отказ от вредных привычек и экологическое просвещение [2, с. 77].

Разнообразие подходов к определению ЗОЖ позволяет заключить, что этот феномен объединяет все условия и действия, которые помогают человеку выполнять свои профессиональные, общественные и бытовые функции в режиме, оптимальном для здоровья, и отражает стремление личности к формированию, сохранению и укреплению как личного, так и общественного здоровья.

Подростковый возраст – критический период, характеризующийся комплексными физическими, эмоциональными, социальными и психологическими преобразованиями. Эти изменения неразрывно связаны с половым созреванием, активным поиском личной идентичности, развитием самооценки, построением межличностных отношений и, что особенно важно, формированием устойчивых жизненных установок [1, с. 6 -7].

Установка, в целом, выполняет функцию навигатора для индивида в социальной среде: она задает ориентиры, способствует познанию мира, организует адаптацию к условиям жизни и даже прогнозирует исходы социального взаимодействия, мотивируя человека к определенному поведению. В этом контексте установки на ЗОЖ становятся ключевыми интегральными элементами успешной социализации подростков [5, с. 128]. Они выступают как система внутренних убеждений и ценностей, которая определяет выбор и поведение подростка в отношении своего здоровья.

Подростки, усвоившие позитивные установки на ЗОЖ, склонны принимать осознанные решения, способствующие укреплению их здоровья [6, с. 350].

Социализация – это процесс освоения социальных норм, ценностей и ролей, необходимых для эффективного существования в обществе. Поскольку подростковый возраст является временем активного становления идентичности и социальных связей, установки на ЗОЖ могут существенно облегчить этот процесс, помогая подросткам соответствовать социальным ожиданиям и строить здоровые отношения с окружающими [4, с 260-261].

Теоретическое осмысление формирования установок на ЗОЖ как фактора успешной социализации подростков требует междисциплинарного подхода, охватывающего психологическое, педагогическое и социологическое направление. Психологические основы акцентируют внимание роли на потребности в самореализации, самооценке, а также когнитивных и мотивационных процессах. Педагогические основы сосредоточены на методах воспитания, обучения и создания среды, которая поощряет здоровый образ жизни. Наконец, социологические основы исследуют влияние социальной среды, включая семью и сверстников, а также культурную обусловленность представлений о ЗОЖ [2, с. 83-85; 3, с. 28-29].

Успешность формирования установок зависит от множества факторов, которые, согласно классификации А.В. Мудрика, можно разделить на три иерархических уровня: мега-, макро- и микрофакторы. Мегафакторы (глобальные условия) задают общий контекст, в котором происходит развитие подростка, косвенно влияя на возможность следования ЗОЖ. Макрофакторы (условия страны и общества) создают конкретную среду, которая либо поддерживает, либо затрудняет выбор в пользу здоровья. Решающее значение для непосредственного формирования установок на ЗОЖ имеют микрофакторы – ближайшее окружение подростка (семья, группа сверстников, образовательные учреждения) [3, с. 28-31].

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «ОЦ № 5» г. Владимира. Нами выявлен уровень социализированности учащихся по методике диагностики социализированности личности учащегося М.И. Рожкова, и ценностное представление о ЗОЖ подростков по методике «Экспресс–диагностика ценностных представлений о здоровье»

Ю.В. Науменко. В исследовании принимали участие 23 учащихся 7 класса 14 лет.

Результаты методики диагностики социализированности личности учащегося М.И. Рожкова показали, что у 30% обучающихся высокий уровень социализированности, у 61% – средний уровень, а у 9% обучающихся – низкий уровень социализированности. Результаты представлены на Рис. 1.

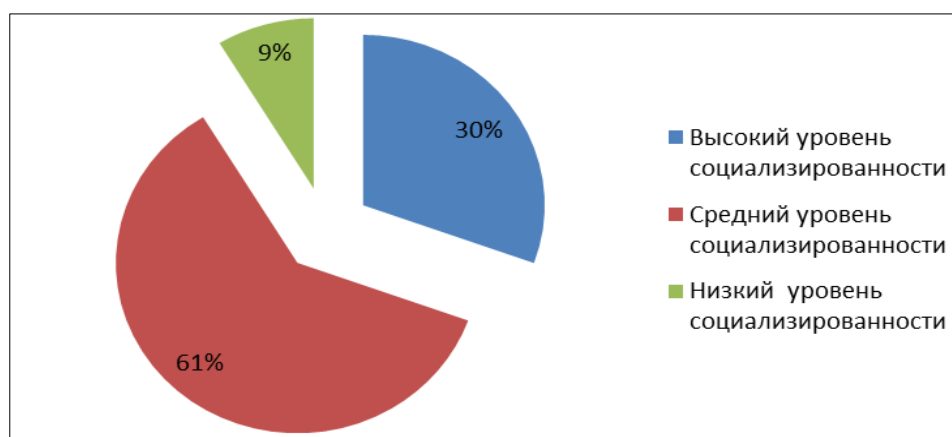


Рисунок 1 – Результаты определения уровня социализированности личности учащихся по методике М.И. Рожкова

Преобладающий средний уровень социализированности личности (61%) свидетельствует о том, что обучающиеся характеризуются проявлением познавательной активности к знаниям социальных отношений, избирательным подходом к регулированию отношений на основе усвоенных социальных норм, умением ориентироваться в ситуациях, устанавливать свои позиции, взгляды, оценивать собственные и совместные действия.

Результаты методики «Экспресс-диагностика ценностных представлений о здоровье» Ю.В. Науменко показывают, что у 9% обучающихся наблюдается высокий уровень ценностных представлений о здоровье, что свидетельствует о том, что они имеют осмысленные и основательные представления в области здоровья, также понимание ценности здоровья. Уровень осознанного отношения к здоровью показали 52% обучающихся, а недостаточно осознанное отношение к здоровью имеют 39% подростков, что говорит о незначительной мотивации на сохранение и укрепление здоровья, а значимость здоровья в

индивидуальной иерархии ценностей не достигает высокого уровня. Графически результаты представлены на Рисунке 2.

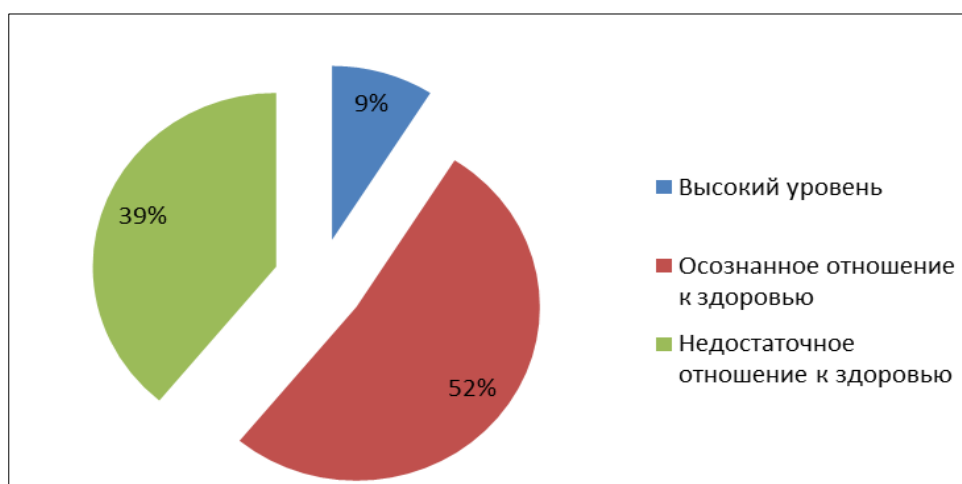


Рисунок 2 – результаты определения уровня ценностного отношения к здоровью по методике Ю.В. Науменко

Для выявления связи между уровнем ценностных представлений о здоровье и уровнем социализированности обучающихся мы сопоставили результаты: высокий уровень социализированности был выявлен у 30 % обучающихся, среди которых высокий уровень ценностных представлений о здоровье прослеживается у 28,5% и уровень осознанного отношения к здоровью у 71,5%; средний уровень социализированности прослеживается у 60 % обучающихся и среди них 50% осознанно относятся к своему здоровью и 50% недостаточно осознанно относятся к своему здоровью; низкий уровень социализированности выражен у 9 % обучающихся, они же имеют недостаточно осознанное отношение к здоровью.

Таким образом можно сделать вывод, что взаимосвязь между уровнем социализированности и уровнем ценностных представлений о здоровье выражена недостаточно четко. Большая часть обучающихся с высоким уровнем социализированности имеют осознанный уровень ценностных представлений о здоровье, равное количество обучающихся со средним уровнем социализированности осознанно и недостаточно осознанно относятся к своему здоровью, и, недостаточно осознанное отношение к здоровью прослеживается у обучающихся с низким уровнем социализированности.

Список использованной литературы:

- 1) Авдулова, Т.П. Психология подросткового возраста: учеб, пособие для студ. учреждений высш. образования / Т.П. Авдулова. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 240 с.
- 2) Варламова, С.Н. Здоровый образ жизни - шаг вперед, два назад / С.Н. Варламова, Н.Н. Седова // СОЦИС ФГБУ «Издательство «Наука». – 2010. – № 4. – С. 75-87. Режим доступа: <https://istina.msu.ru/journals/96819/?p=11> (25.10.2025)
- 3) Дрибинский, П.Л. Воспитание ценностного отношения к здоровью / П.Л. Дрибинский // Воспитание школьников: теоретический и научно-методический журнал. – 2008. – №8. – С. 28-33. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11647616> (25.10.2025)
- 4) Махиянова, А.В. Социализация в современном обществе (гендерные модели и особенности) / А.В. Махиянова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2012. – № 3. – С. 256-264. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsializatsiya-v-sovremennom-obschestve-gendernye-modeli-i-osobennosti> (13.10.2025)
- 5) Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
- 6) Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для вузов / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – М.: Издательство Юрайт, 2025. Режим доступа: <https://urait.ru/book/psihologiya-podrostkovogo-vozrasta-560427> (14.10.2025)

УДК 159.9

ПОВЫШЕННАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ

Е.О. МАЛЕВАНАЯ – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: malevanaya-katya2002@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье раскрыт вопрос повышенной тревожности младших школьников как фактора развития социальных отклонений. Проанализиро-

ваны факторы, влияющие на тревожность, также какое влияние оказывает разный уровень тревожности на развитие различных социальных качеств. Показаны механизмы возникновения социокультурных отклонений младших школьников на основе повышения их личностной тревожности.

Ключевые слова: тревожность, уровень тревожности, социально-психологический климат, социальные отклонения.

Актуальность темы обусловлена тем, что в современном обществе растёт число детей, страдающих от тревожности, что связано с увеличением учебных нагрузок, цифровой зависимостью, конкуренцией и стрессом. Тревожность в младшем школьном возрасте может привести к серьёзным проблемам в будущем: трудности в обучении, снижение самооценки, нарушение межличностных отношений и развитие невротических расстройств. Ребенок большую часть своего времени находится в школе, поэтому так важно наблюдать за тревожностью младшего школьника. Ведь повышенный уровень тревожности является фактором развития социальных отклонений, что затрудняет социализацию ребенка и его взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса.

Советский психолог Д. Б. Эльконин считал младший школьный возраст периодом развития детей от 6 до 11 лет, основным видом деятельности которых становится учеба, ориентированная на освоение универсальных учебных умений [5]. Переход в начальную школу становится для детей настоящим испытанием: начинается систематическое обучение, устанавливается новый распорядок дня, что может стать источником сильного стресса и тревоги. Резкая смена привычной социальной среды и ведущей деятельности требует от ребёнка мобилизации всех сил и внимания. Зачастую ребёнок не в состоянии самостоятельно преодолеть эти трудности без поддержки со стороны педагогов и родителей. В.П. Зинченко считал, что тревожность – это сложное эмоциональное состояние, которое связано с восприятием угрозы и неуверенности. Он подчеркивал, что тревожность может быть вызвана как внутренними конфликтами, так и внешними факторами [2].

Такое состояние оказывает влияние не только на отдельную личность, но и на весь школьный коллектив, формируя психологический климат класса. Я. Л. Коломинский определяет социально-психологический климат как совокупность психологических условий, возникающих в межличностных отношениях, которые могут либо способствовать эффектив-

ной совместной деятельности и личностному развитию, либо, наоборот, препятствовать им [1]. Задача педагога – создание благоприятного климата в классе, которое будет способствовать снижению тревожности, социализации и успешному межличностному общению.

В литературе А.М. Прихожан часто можно встретить такое понятие, как «полезная тревожность». Так, можно отметить, что достаточное количество тревожности является необходимой и неотъемлемой чертой развития личности. Для плодотворной работы и гармоничного развития личности, уровень страха перед ситуацией (не опустошают человека, а создают тон ее активности) являются естественной и необходимой характеристикой активной личности. Каждый человек, имеет свой собственный уровень оптимальной или желательной тревожности, которая проявляется как «полезная тревожность» [4]. Но нельзя не заметить, что в современном мире в образовательной среде увеличилась доля обучающихся с повышенным уровнем тревожности, для которых характерно повышенный уровень беспокойства, эмоционально-волевая неустойчивость, ожидание неприятностей и неудач. Чаще всего это наблюдается в классах, которым присвоен статус «класс с неблагоприятным климатом». Рассмотрим некоторые причины повышенной тревожности у младших школьников.

Особенности семейного воспитания, такие как гиперопека, чрезмерная забота и контроль, которые подавляют самостоятельность и уверенность ребёнка. Также негативное влияние оказывает невозможность удовлетворения потребностей ребёнка, игнорирование его желаний и нужд, отсутствие эмоциональной поддержки от родителей. Родители, которые предъявляют противоречивые требования, ведут себя непредсказуемо оказывают ощутимое влияние на чувство тревоги у детей;

Индивидуально-психологические особенности ребёнка, такие как тип темперамента, повышенная впечатлительность, чувствительность, эмоциональная неустойчивость, низкая самооценка, склонность к сомнениям и нерешительности, страх совершить ошибку, стремление к идеальному исполнению задач – всё это добавляет напряжения и способствует тревожности.

Среди школьных факторов выделяют повышенные требования, чрезмерные ожидания учителей и родителей относительно успехов ребёнка, страх неудач, боязнь критики, низких оценок, публичных выступлений. Проблемы в общении со сверстниками, буллинг, конфликты, трудности в установлении дружеских отношений, а также отсутствие поддержки со

стороны учителей и одноклассников также способствуют развитию тревожности.

Биологические факторы: повышенная возбудимость нервной системы, особенности протекания беременности и родов, болезни матери, токсикоз, гипоксия плода, осложнения при рождении, также могут способствовать развитию тревожности у младших школьников.

Социальные и культурные факторы, такие как общественные ожидания, давление общества, СМИ, реклама, формирующие нереалистичные стандарты успеха. Влияние гаджетов и соцсетей, виртуальные угрозы, кибербуллинг, избыток информации, увеличивающий нагрузку на нервную систему ребёнка, также играют значительную роль.

Повышенная личностная тревожность младших школьников оказывает прямое влияние на развитие социокультурных отклонений. Механизмы возникновения таких отклонений включают избегание контактов и изоляцию. Тревожные дети стремятся избегать общения с одноклассниками и учителями, что приводит к социальной изоляции и снижению шансов на успешную социализацию. Страх неудачи и низкая самооценка, обусловленные постоянным ожиданием ошибок и критики, снижают уверенность в себе и способность проявить свои способности, что способствует снижению учебной мотивации и нарушениям дисциплины. Часто у таких детей наблюдается защита через агрессию: они могут проявлять агрессивное поведение, защищаясь от критики или нападок, что негативно сказывается на межличностных отношениях и способствует формированию отклоняющегося поведения. Таким образом, невозможность адаптации к социальным нормам обусловлена тем, что тревожность затрудняет усвоение социальных норм и правил поведения. Личностная тревожность младших школьников играет ключевую роль в механизме возникновения социокультурных отклонений, формируя замкнутость, агрессию, низкую самооценку и другие негативные качества, препятствующие успешной социализации и адаптации ребенка в обществе.

Если в классе обучаются дети с разным уровнем тревожности, это способно привести к повышению общей тревожности среди учеников, увеличению числа конфликтов и трудностей в общении, ухудшению эмоционального комфорта и качества учебного процесса, снижению эффективности работы педагога. Все это является признаками не только неблагоприятного климата в классе, но и проявлениями социальных отклонений. Для того, чтобы решить данные вопросы, необходимо проводить индивидуаль-

ную работу с тревожными детьми, создавать комфортные условия обучения, знакомить ребят навыкам общения и эмоциональной саморегуляции, регулярно отслеживать уровень тревожности и своевременно корректировать его, ведь уровень тревожности младших школьников существенно влияет их общее состояние, их социализацию и адаптацию в обществе. Если педагог заметил тревожность у ученика, ему следует проявить внимание и заботу, исключить переутомление, использовать игровые и творческие методы, обучать навыкам саморегуляции, информировать родителей и, при необходимости, обратиться к специалистам. Это поможет снизить тревожность и повысить вероятность успешной социализации младших школьников.

Для родителей, заметивших повышение тревожности у своего ребёнка, можно рекомендовать следующие действия:

- чаще разговаривайте с ребёнком, интересуйтесь его делами, чувствами и переживаниями. Покажите, что вы всегда готовы выслушать и поддержать его;
- старайтесь соблюдать ежедневный распорядок дня, чётко выполняйте обещания, избегайте скандалов и ссор в присутствии ребёнка;
- сведите к минимуму просмотры страшных фильмов, передач, компьютерных игр с агрессивным содержанием;
- организуйте занятия спортом, прогулками на свежем воздухе, чтобы снять напряжение и улучшить настроение, следите за качеством сна ребёнка, полноценным питанием, обеспечьте регулярный отдых и переключение на приятные занятия;
- используйте простые дыхательные техники, которые помогут успокоиться и расслабиться;
- если тревожность становится постоянной и мешает нормальной жизни ребёнка, обратитесь к детскому психологу или психотерапевту.

Таким образом, уровень тревожности играет важную роль. Стоит обращать внимание на повышенный уровень тревожности у младших школьников, ведь это влияет на индивидуальные процессы, формирование социальных отклонений и на общий климат обучения всего класса.

Список использованной литературы:

- 1) Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. - 2-е изд. - Москва: АСТ, 2010. - 552 с.
- 2) Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. - 4-е изд. - М.: Прайм-Еврознак, 2009. - 496 с.
- 3) Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. заведений. М., 2007.
- 4) Прихожан, А.М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст [Текст] / А.М. Прихожан. – СПб.: Питер – 2009 – 191 с.
- 5) Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] // Д. Б. Эльконин Избранные психологические труды – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. – 416 с.

УДК 316.62

ОСОБЕННОСТИ ВИКТИМИЗАЦИИ СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Ю.М. МАКСИМОВА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: uliam3192@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ, E-mail:ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению виктимизации среди учащихся подросткового возраста. Автор проанализировал научные исследования, рассматривающие особенности виктимизации подростков со стороны сверстников: понятие, распространенность, факторы. В статье представлены результаты эмпирического исследования: установлено наличие и частота встречаемости видов виктимизации в отношениях подростков исследуемой группы. Выделена группа учащихся, часто подвергающихся виктимизации.

Ключевые слова: подростковый возраст, виктимизация, виктимизация со стороны сверстников.

В настоящее время мы наблюдаем рост числа случаев виктимизации подростков со стороны сверстников. Актуальность исследования, представленного в статье, заключается в том, что знание видов виктимизации,

которым подвергаются учащиеся подросткового возраста в школьной среде, важно для разработки мероприятий профилактического характера. Такие меры направлены на улучшение отношений внутри класса и создание условий для психологического комфорта учащихся.

Для понимания темы исследования необходимо выделить и раскрыть его понятийно-терминологический аппарат: «подростковый возраст», «виктимизация со стороны сверстников».

М.Б. Батюта и Т.Н. Князева определяют подростковый возраст как переходный этап от детства к взрослой жизни, характеризующийся завершением детской стадии развития и началом подготовки к самостоятельной взрослой жизни [2, с.198].

Виктимизация, согласно определению И.Г. Малкиной-Пых, представляет собой процесс превращения человека в жертву различных форм насилия, дискриминации или эксплуатации [4, с.11]. И.А. Фурманов рассматривает виктимизацию со стороны сверстников как явление, возникающее в процессе межличностного взаимодействия учащихся, при котором один из подростков выступает в качестве агрессора и причиняет ущерб другому подростку, выступающему в качестве претерпевающей унижения и оскорбления жертвы, [8, с.235].

Проводя анализ исследований виктимизации подростков в отношениях со сверстниками мы выделили следующие аспекты ее изучения: распространенность виктимизации среди учащихся подросткового возраста (А.М Реан, М.А. Новикова), виды виктимизации в школьной среде (И.А. Фурманов), факторы возникновения данного феномена (Т.Н. Матанцева, Э.Н. Лыков, Г.И. Забрянский).

Исследование, проведенное А.А. Реаном и М.А. Новиковой, показало, что уровень школьного насилия остаётся высоким. Почти половина опрошенных школьников подвергалась различным формам насилия: социальной агрессии (44,4%), физическому нападению (37,5%), вербальному буллингу (44,5%), и кибербуллингу (29,8%) [7, с.169]. И.А. Фурманов выделяет следующие виды виктимизации в школьной среде. Физическая виктимизация характеризуется применением силы одним или несколькими учащимися против жертвы, которая не способна защититься. Вербальная виктимизация проявляется в угрозах, оскорблениях и издевательствах над сверстником. Социальная виктимизация включает в себя намеренное снижение социального статуса жертвы путем распространения сплетен, изоляции, и манипуляции дружескими связями [9, с.78].

Т.Н. Матанцева к факторам виктимизации среди учащихся подросткового возраста относит подростковый кризис, индивидуально-психологические особенности несовершеннолетних, акцентуации характера, негативное влияние стихийного общения в группе, школьную дезадаптацию [5, с.76]. Э.Н. Лыков значимым фактором виктимизации подростков со стороны сверстников считает школьную среду, в которой часто отсутствуют эффективные защитные механизмы и поддержка со стороны учителей. Игнорирование педагогом разного рода насилия в классе приводит к развитию и усугублению данной ситуации [6, с.66]. Г.И. Забрянский выделяет такой фактор подверженности подростков виктимизации как отсутствие навыков безопасного поведения, которое включает в себя, неспособность защитить себя, неразборчивость в установлении контактов, игнорирование своей безопасности [3, с.151]. Отсюда следует, что виктимизация подростков со стороны сверстников связана с целым рядом психологических, социальных и ситуативных факторов.

Проведенное исследование носило констатирующий характер. Его цель состояла в установлении в классе наличия виктимизации и изучении распространенности видов виктимизации учащихся со стороны сверстников. Для исследования была использован опрос – методика С. Джозефа и Х. Стоктон (опросник «Многомерная шкала виктимизации»). Эмпирическое исследование проходило на базе «Средней общеобразовательной школы №2» г. Владимира. В нем принимали участие 26 учеников 7 класса в возрасте 13-14 лет: 14 девочек и 12 мальчиков.

Как показал анализ данных, низкий уровень виктимизации (от 0 до 12 баллов) имеется у 50% учеников класса (13 человек). Данная группа почти не подвергается нападкам со стороны сверстников, либо встречаются единичные эпизоды. Средний показатель по шкале виктимизации (от 13 до 24 баллов) наблюдается у 11% подростков (3 ученика), которые периодически могут испытывать насилие со стороны сверстников. У 31% учащихся класса (8 человек) был выявлен повышенный показатель виктимизации (от 25 до 36 баллов). Такие подростки подвергаются различным формам агрессии, включая физическое насилие, психологическое давление и социальные манипуляции. У 8% подростков (2 человека) был обнаружен высокий уровень виктимизации (от 37 до 48 баллов). Эти учащиеся подвергаются систематическому унижению, понижению социального статуса через социальную изоляцию, распространение сплетен и другие формы негативного воздействия.

Мы установили, что в данном классе распространены все виды виктимизации: физическая виктимизация (35% учащихся), социальная манипуляция (50% учащихся), вербальная виктимизация (88% учащихся), нападения на имущество (50% учащихся), электронная виктимизация (69% учащихся), социальное исключение (50% учащихся). Таким образом, чаще всего в классе в целом встречаются вербальная и электронная виктимизация (Таблица 1).

Таблица 1 – Распространенность видов виктимизации среди подростков в классе

Уровень виктимизации	Физическая виктимизация	Социальная манипуляция	Вербальная виктимизация	Нападения на имущество	Электронная виктимизация	Социальное исключение
Низкий уровень n=13	0%	0%	38%	4%	23%	0%
Средний уровень n=3	0%	12%	12%	8%	8%	12%
Высокий уровень n=10	35%	38%	38%	38%	38%	38%
Количество учащихся n=26	35%	50%	88%	50%	69%	50%

Согласно полученным результатам, мы разделили всех подростков в соответствии с установленным уровнем виктимизации на группы: 1) с низким уровнем виктимизации – 50% учащихся, 2) со средним уровнем виктимизации – 11% учащихся, с высоким уровнем – 39% учащихся.

В группе подростков с низким уровнем виктимизации вербальная виктимизация (77% учащихся) встречается чаще всего, тогда как физическая виктимизация, социальная манипуляция и социальное исключение полностью отсутствуют. В группе учащихся со средним уровнем виктимизации распространены все виды виктимизации, кроме физической: социальная манипуляция (100%), вербальная виктимизация (100%), социальное исключение (100%). В группе с высоким уровнем виктимизации подростков проявлены все виды виктимизации. Отсюда мы можем сделать вывод о том, что учащиеся с высоким уровнем виктимизации испытывают на себе

все виды агрессивных воздействий со стороны сверстников, тогда как в группах учащихся с низким и средним уровнем виктимизации зафиксированы только отдельные их виды (Таблица 2).

Таблица 2 – Частота встречаемости видов виктимизации в группах подростков, выделенных по уровню виктимизации со стороны сверстников

Уровень виктимизации	Физическая виктимизация	Социальная манипуляция	Вербальная виктимизация	Нападения на имущество	Электронная виктимизация	Социальное исключение
Низкий уровень n=13	0%	0%	77%	8%	46%	0%
Средний уровень n=3	0%	100%	100%	67%	67%	100%
Высокий уровень n=10	90%	100%	100%	100%	100%	100%

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование показывает наличие проблем в межличностных отношениях подростков исследуемой группы. Об этом свидетельствует достаточно большое количество учащихся с высоким уровнем виктимизации (39% учащихся), подвергающимся всем видам виктимизации. Для снижения уровня виктимизации учащихся подросткового возраста важна совместная работа педагога-психолога, классного руководителя и родителей учащихся. Чтобы осуществить организацию такой работы, в перспективе нам необходимо изучить факторы, определяющие, агрессивное поведение одних учащихся и жертвенное поведение других учащихся класса.

Список использованной литературы:

- 1) Батюта, М.Б. Возрастная психология: учебное пособие [Текст] / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2011. – 306 с.
- 2) Забрянский, Г.И. Криминология несовершеннолетних (социология преступности): монография [Текст] / Г. И. Забрянский. – М.: Российская Академия адвокатуры и нотариата, 2013. – 352 с.
- 3) Малкина-Пых, И.Г. Психология поведения жертвы [Текст] / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Издательство Эксмо, 2006. – 1008 с.

- 4) Матанцева, Т.Н. Факторы виктимного поведения подростков как социальная проблема психологической науки [Текст] / Т.Н.Матанцева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т.8. – С. 74–81.
- 5) Лыков, Э.Н. Криминологический анализ виктимизации несовершеннолетних и проблемы ее минимизации [Текст] / Э.Н. Лыков // Право: история и современность. – 2023. – Т. 7. – № 1. – С. 64-70.
- 6) Реан, А.А. Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов [Текст]/ А.А. Реан, М.А. Новикова// Мир психологии. – 2019. – № 1(97). – С. 165-177.
- 7) Социальная психология агрессии и насилия: учебное пособие [Текст]/ И.А. Фурманов. – Минск: БГУ, 2016. – 392 с.
- 8) Фурманов, И.А. Возрастные различия в виктимизации школьников со стороны одноклассников и учителей [Текст] / И.А. Фурманов// Философия и социальные науки. – 2010. № 3. – С. 78–85.

УДК 159.9.072.43

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

А.А. РЕПИНА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: an-na.repina.03@list.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрен феномен самооценки, её уровни (адекватная и неадекватная), отражено описание такого свойства личности, как тревожность. Представлены результаты эмпирического исследования связи уровня самооценки и тревожности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: подростковый возраст, самооценка, адекватная самооценка, неадекватная самооценка, тревожность.

Самооценка определяется как представление человека о себе, которое заключается в восприятии своих качеств, способностей, построенное на основе сравнения себя с окружающими.

Самооценку обоснованно рассматривают как комплексный фактор: она не только становится следствием жизненных событий и поступков, но и во многом определяет будущие поведенческие и эмоциональные ответы на вызовы среды. Помимо этого, низкий уровень самоуважения зачастую ассоциируется с неблагоприятными социальными исходами, такими как ощущение изоляции, склонность к действиям с высоким уровнем опасности, сниженные академические успехи и затруднения в выстраивании связей с сообществом [1].

В психологии выделяют две разновидности самооценки: адекватная и неадекватная. Адекватная самооценка отражает как достоинства, так и недостатки личности, обеспечивая точное, соответствующее действительности понимание собственных качеств. Данный взгляд человека на себя формируется без иллюзий, а потому можно рассматривать его как корректную оценку собственных возможностей и черт характера. В ситуации, если самооценка сбалансирована, индивид способен соотнести желания и ресурсы, трезво видеть свои сильные и слабые стороны, а также формулировать достижимые жизненные ориентиры, последовательно двигаясь к их реализации. Наряду с тем, реальный взгляд на себя способствует развитию критичности: личность способна адекватно анализировать свое поведение и выявлять направления для личностного роста [3].

Неадекватное представление о себе подразделяется, главным образом, на завышенное и заниженное, каждый вариант может проявляться с разной степенью выраженности. Незначительное смещение самооценки от средней нормы распространено массово и зачастую не сопровождается деструктивными поведенческими отклонениями, не препятствует развитию коммуникации и сохранению психического благополучия. Обнаружение подобных едва заметных отклонений становится возможным в большей степени средствами специализированных психодиагностических методик. Если же индивид имеет слегка завышенное мнение о себе, зачастую это не требует внешней коррекции, ведь подобная позиция, как правило, сопряжена с чувством заслуженного самоуважения и позитивного отношения к себе [1].

Тревожность – устойчивое личностное образование, сохраняющееся на протяжении достаточно длительного периода времени. Ее рассматривают и в качестве преходящего психического состояния, возникающего под воздействием стрессогенных факторов, и как феномен, сопутствующий

щий фрустрации социальных потребностей, и в качестве специфического личностного свойства [3].

Ряд исследователей утверждает, что ключевой причиной формирования тревожности в подростковом возрасте выступает искажённое родительское воздействие вместе с неудачными попытками наладить конструктивные связи в коллективе сверстников. Следует отметить, что эмоциональная напряжённость у юных индивидов способна развиваться не только на фоне очевидных трудностей в значимых для них сферах социализации и достижения, но также и в условиях внешнего благополучия. В последнем случае тревожные состояния зачастую обусловлены внутренними конфликтами и расстройствами самооценки, что косвенно подкрепляется трудностями личностного развития [2].

Исследование уровня самооценки и тревожности проводилось на параллели 8-х классов, одной из школ г. Владимир.

Для диагностики были выбраны методики: диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн. Модификация А.М. Прихожан. Общее число испытуемых составило 75 человек. В ходе исследования нами было выявлено следующие результаты (таб.1)

Таблица 1 – результаты методики самооценки Дембо-Рубинштейн

Завышенная самооценка	Адекватная самооценка	Заниженная самооценка
21% (16 чел.)	68% (51 чел.)	11% (8 чел.)

Исследование тревожности было выполнено с помощью методики Шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина (личностной тревожности). Общее число испытуемых составило 75 человек. Результаты исследования приведены в таблице 2.

Таблица 2 – результаты методики шкала самооценки уровня тревожности Спилберга – Ханина (личностной тревожности)

Низкий уровень тревожности	Умеренный уровень тревожности	Высокий уровень тревожности
61% (46 чел.)	12% (9 чел.)	27% (20 чел.)

Таким образом, при соотнесении результатов методик были сделаны следующие выводы: у подростков имеющих заниженную самооценку наблюдается высокий уровень тревожности, нежели у тех, кто имеет за-

вышенную и адекватную самооценку. Это приводит к выводу, что можно при помощи повышения самооценки подростков корректировать проявление их уровня тревожности.

Список использованной литературы:

- 1) Айман Кашкуш Специфика формирования самооценки в подростковом возрасте // МНКО. 2018. №2 (69). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-samootsenki-v-podrostkovom-vozhraсте> (7.11.2025).
- 2) Прислопская Наталья Владимировна ТРЕВОЖНОСТЬ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА САМООЦЕНКУ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ // Science Time. 2019. №12 (72). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-i-ee-vliyanie-na-samootsenku-v-podrostkovom-vozhraсте> (6.11.2025).
- 3) Старшинина Ирина Васильевна Феномен подростковой тревожности // Преподаватель XXI век. 2007. №1. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-podrostkovoy-trevozhnosti> (7.11.2025).
- 4) Ульябаева Г. Ш., Шакирова Д. М. Самооценка - что это такое: понятие, структура, виды и уровни. Коррекция самооценки // Скиф. 2019. №5-1 (33). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootsenka-chto-eto-takoe-ponyatie-struktura-vidy-i-urovni-korreksiya-samootsenki> (7.11.2025).

УДК 159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ

А.В. СИНИЦИНА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: a.sinitsina4@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.А. МАХРОВА – ассистент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: makhrova.00@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу психологического благополучия в подростковом возрасте. Анализируются гедонистический и эвдемонистический взгляды на психологическое благополучие, а также

компоненты, определяющие его структуру в подростковом возрасте. Особое внимание уделяется роли социализации, межличностных отношений и формированию идентичности в контексте обеспечения психологического благополучия подростков.

Ключевые слова: психологическое благополучие, подростковый возраст, гедонистический подход, эвдемонистический подход, социализация, идентичность, социальные отношения, самооценка.

Психологическое благополучие является основой для полноценной жизни и гармоничного развития человека, особенно в подростковый период. Этот возраст, характеризующийся бурными физиологическими, когнитивными и социальными изменениями, делает подростков крайне чувствительными к окружающему миру. Рост самосознания, эмоциональная неустойчивость и колебания в самооценке диктуют необходимость глубокого изучения факторов, влияющих на психологическое благополучие в этот период.

Психологическое благополучие рассматривается как динамичное состояние, зависящее от внутренних процессов и внешних обстоятельств, характеризующееся гармоничным сочетанием личностных ресурсов и адаптивных способностей в различных жизненных сферах. Д.А. Леонтьев подчеркивает связь благополучия с личностными ресурсами и способностью к адаптации в различных жизненных сферах [7, с.40]. Психологическое благополучие, по мнению О.О. Фоминой, представляет собой устойчивую интеграцию эмоциональных и смысловых аспектов жизни [12, с.3]. С.А. Водяха подчеркивает системный характер психологического благополучия, зависящего от гармоничной самореализации в значимых отношениях и деятельности [4, с.134].

В рамках теоретического анализа психологического благополучия принято различать два основных подхода:

- гедонистический подход фокусируется на эмоциональном аспекте благополучия, определяя его как преобладание положительных эмоций над отрицательными. Представителями этого направления являются зарубежные исследователи Н. Брэдберн и П.П. Фесенко. Н. Брэдберн рассматривает благополучие как баланс позитивных и негативных переживаний, где субъективное удовлетворение жизнью зависит от преобладания положительного эмоционального опыта [3, с.18]. П.П. Фесенко дополняет этот подход, рассматривая

субъективное благополучие как единство эмоциональной и когнитивной оценки жизни [11, с.9].

- эвдемонистический подход, напротив, акцентирует внимание на личностных составляющих, таких как цели, компетентность и самопринятие. К. Рифф выделяет шесть компонентов психологического благополучия: самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, компетентность, целеустремленность и личностный рост. Автор в рамках позитивной психологии выделяет пять элементов благополучия: позитивные эмоции, вовлеченность, отношения, смысл и достижения [12, с.11]. А.В. Воронина рассматривает благополучие в контексте адаптации и чувства принадлежности к группе [5, с.145]. Л.В. Карапетян подчеркивает роль поддерживающих отношений и эффективного взаимодействия в формировании ощущения гармонии с миром [6, с.31]. П.П. Фесенко акцентирует внимание на разрыве между реальным и желаемым «Я» как факторе снижения благополучия [11, с.13].

Психологическое благополучие в подростковом возрасте представляет собой многомерное образование, структура которого усложняется с возрастом. Важными компонентами являются эмоциональная устойчивость, самопринятие, способность к автономному выбору и продуктивное взаимодействие с окружающими. В этом возрасте происходит смещение акцента с внешнего эмоционального комфорта на внутренние критерии осмысленности и самооценности, что имеет важное значение для формирования личности подростка.

Подростковый возраст является критическим периодом становления личности, характеризующимся перестройкой отношений с собой и социальной средой. В.С. Мухина подчеркивает, что физиологическое созревание усиливает эмоциональную реактивность и делает переживания подростка более глубинными [9, с.219]. Д.И. Фельдштейн показывает, что когнитивные изменения ведут к развитию рефлексии, благодаря чему подросток начинает сравнивать себя прежнего и настоящего, оценивая пределы своих возможностей [10, с.58]. В работах Л.И. Божович раскрывается, что социальная ситуация развития усложняется за счет роста самостоятельности и резкого усиления значимости сверстников как группы оценки [2, с.312]. Одновременно в описании подросткового возраста у А.Е. Личко отмечается противоречивость самооценки и эмоциональных реакций, связанных с поиском признания и подтверждением собственной взрослости

[8, с.44]. Данные процессы обостряют задачу формирования идентичности, поэтому успешность самоопределения становится важным условием устойчивого благополучия. Психологическое благополучие подростка во многом зависит от его способности обрести внутреннюю целостность в условиях происходящих возрастных изменений.

Психологическое благополучие тесно связано с процессом социализации, определяющим критерии самооценности и жизненного успеха. А.В. Воронина указывает, что благополучие проявляется не только на биологическом уровне, но и на социально-педагогическом, где оно выражается через адаптированность и чувство принадлежности к группе [5, с.145]. В концепции Л.В. Карапетян благополучие описывается как результат поддерживающих отношений и опыта эффективного взаимодействия, создающих у подростка ощущение гармонии с миром [6, с.31]. Успешная социализация связана с формированием адекватной самооценки и устойчивых мотивов, что напрямую поддерживает удовлетворенность собой и жизнью. Подросток стремится к общению и поиску своего места в коллективе, а удовлетворение этой потребности укрепляет чувство значимости. Снижение благополучия может быть связано с переживанием разрыва между реальным и желаемым образом себя, часто обусловленным трудностями включения в значимые группы.

Социальные отношения в подростковом возрасте играют важную роль в становлении личности и формировании самооценности. Социальная адаптация и чувство принадлежности становятся особенно значимыми. Школьная среда и группа сверстников оказывают влияние на благополучие, сопоставимое с влиянием семьи. Важно занимать в группе принимаемую и значимую позицию, обеспечивающую самоуважение и защищенность. Социальные трудности, такие как нестабильные отношения, конфликты и небезопасное общение, повышают уязвимость и снижают субъективное благополучие.

Возрастная динамика благополучия подростков отличается мозаичностью, потому что разные сферы жизни могут давать неодинаковый эмоциональный и смысловой вклад. Н. Брэдберн показывает, что интенсивность переживания благополучия определяется частотой событий, которые подросток воспринимает как поддерживающие или фрустрирующие, а в переходном возрасте этот баланс часто неустойчив [3, с.22]. М. Аргайл связывает устойчивость субъективного благополучия с ощущением принятия и социальной включенности, что особенно важно в подростковой

группе [1, с.144]. В исследованиях Д.И. Фельдштейна подчеркивается, что подросток одновременно стремится к независимости и ищет точки безопасного контакта со взрослыми, поэтому эмоциональная устойчивость зависит от баланса автономии и поддержки [10, с.83].

Становление идентичности в подростковом возрасте связано не только с развитием когнитивных способностей к самонаблюдению, но и с эмоциональной оценкой образа себя, который подросток стремится утвердить в общении. Развитие личностной рефлексии приводит к росту критичности к себе, в результате чего самооценка становится более ситуативной и зависимой от мнения значимых других. Подросток переживает свое новое «Я» через сравнение прежнего и настоящего опыта, а также через оценку впечатления, которое он производит в группе сверстников [9, с.219]. Позитивная социальная поддержка укрепляет самоуважение и веру в свои силы, что напрямую влияет на эмоциональное состояние и общую удовлетворенность жизнью. В противном случае нарастает внутреннее напряжение, поскольку несоответствие между идеальным и реальным «Я» воспринимается как угроза самооценки и может привести к стойкому ощущению психологического дискомфорта. Важно помнить, что формирование идентичности подростка происходит в условиях неопределенности социального положения: он стремится соответствовать взрослым, но ещё не обладает необходимыми ресурсами, поэтому переживания успеха и неудачи приобретают особую значимость.

Таким образом, психологическое благополучие подростков представляет собой сложное, многогранное и постоянно меняющееся явление, формирующееся под влиянием внутренних личностных особенностей и внешних условий социализации. Теоретический анализ показывает, что гедонистический и эвдемонистический подходы взаимодополняют друг друга в понимании благополучия, а успешная социализация, формирование позитивной идентичности и поддержание благоприятных социальных отношений играют ключевую роль в обеспечении психологического благополучия подростков. Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на выявление конкретных механизмов влияния различных факторов социализации на психологическое благополучие подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер, 2003. – 270 с.
- 2) Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование.) / Л.И. Божович – М., «Просвещение», 1968. – 464 с.
- 3) Брэдберн, Н. Структура психологического благополучия / Н. Брэдберн. – Ярославль: Инфра, 2005. – 13 с.
- 4) Водяха, С.А. Современные концепции психологического благополучия личности / С.А. Водяха // Дискуссия. – 2012. – № 2. – С. 133–138.
- 5) Воронина, А.В. Проблема психического здоровья и благополучия человека: обзор концепций и опыт структурно-уровневого анализа / А.В. Воронина // Сибирский психологический журнал. – 2005. – № 21. – С. 142–147.
- 6) Карапетян, Л.В. Эмоционально-личностное благополучие: монография / Л.В. Карапетян, Г.А. Глотова. – Екатеринбург: Урал. ин-т Гос. противопожар. службы МЧС России, 2017. – 211 с.
- 7) Леонтьев, Д.А. Позитивная психология: повестка дня нового столетия / Д.А. Леонтьев // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. – № 4. – С. 36–58.
- 8) Личко, А.Е. Подростковая психиатрия (Руководство для врачей) / А.Е. Личко – Л., 1985. – 319 с.
- 9) Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999 - 456 с.
- 10) Фельдштейн, Д.И. Психология становления личности / Д.И. Фельдштейн – М., 1994. – 381 с.
- 11) Фесенко, П.П. Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 24 с.
- 12) Фомина, О.О. Благополучие личности: проблемы и подходы к исследованию в отечественной психологии / О.О. Фомина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2016. – Т. 4. – № 6. – С. 1–12.

УДК 159.9

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Е.Н. СИРЕНКО – студент, группа ППД-121, ВлГУ E-mail: esi-
renko595@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры
СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются особенности взаимосвязи тревожности и эмоционального интеллекта старших подростков. Исследуются теоретические основы тревожности в подростковом возрасте, методы диагностики уровня тревожности и формулирование рекомендаций по профилактике тревожности у подростков и повышения эмоционального благополучия.

Ключевые слова: старший подростковый возраст, тревожность, эмоциональный интеллект.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в старшем подростковом возрасте происходят физиологические и психические изменения, сопровождающиеся нестабильными эмоциональными состояниями. Относительно недавно феномен эмоционального интеллекта стал предметом изучения не только зарубежных (Д. Гоулман, Дж. Майер, П. Сэловей), но и отечественных ученых (И.А. Синкевич, Д.В. Люсин, Г.Г. Гарскова). Хотя уже в работах отечественных психологов (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) рассматривалась связь интеллекта и чувств [2].

Д. Гоулман характеризует эмоциональный интеллект как совокупность факторов, позволяющих личности чувствовать, мотивировать себя, регулировать настроение, контролировать импульсивные проявления, удерживать от фрустрации [1].

Д.В. Люсин определяет эмоциональный интеллект как психический феномен, формируемый в течении жизни и направленный на познание внутреннего мира личности и другого человека.

Дж. Майер и П. Сэловей выдвинули модель эмоционального интеллекта, которая включает навыки распознавания эмоций, понимания их причин и управления эмоциональными состояниями и мотивацией [5].

Эти компоненты могут способствовать формированию внутреннего ресурса борьбы с тревожными переживаниями, мобилизации индивида на достижение определенных целей, снижению внутреннего напряжения и формированию устойчивости к стрессовым состояниям.

Подростковый возраст является кризисным периодом личностного становления и развития социальной идентичности. Внешние и внутренние стрессоры (проблемы с успеваемостью, заниженная самооценка, нарушения взаимоотношений со сверстниками и взрослыми, неблагоприятные условия семейного воспитания) усиливают склонность подростка к тревожным переживаниям [6]. Именно подростковый возраст в связи с развитием самосознания и мировоззрения является наиболее сензитивными для развития эмоционального интеллекта [2].

Тревожность представляет собой устойчивую психологическую черту личности, которая выражается в склонности к частым и интенсивным переживаниям тревоги без явных на то причин. Тревога характеризуется ожиданием какой-либо неопределенной угрозы, что отличает ее от страха, которая характеризуется реакцией на реальную опасность, имеющей инстинктивную природу.

Повышенный уровень тревожности может негативно влиять на учебную деятельность подростков, на их мотивацию, межличностные взаимоотношения с другими людьми и т.д. Исследования С.И. Рудакова и К.С. Рудакова подтверждают, что подавленные, встревоженные и раздражённые учащиеся плохо усваивают учебный материал [4].

Эмоциональный интеллект предполагает проявления эмпатии и целенаправленное выстраивание социальных взаимоотношений. Эмпатия, понимаемая как состояние сопереживания другому человеку, духовное взаимопонимание облегчает взаимодействие подростка со сверстниками и взрослыми, тем самым уменьшая чувство социальной тревоги. [4]. Способность управления эмоциями может послужить эффективному преодолению многих конфликтов. Эмоциональный интеллект может служить «защитным механизмом», который направлен на повышение эмоциональной и когнитивной устойчивости подростка. Развитие эмоционального интеллекта в подростковом возрасте послужит формированию благоприятного эмоционального баланса и минимизировать возникновению тревожных состояний. Подростки учатся не только адекватно выражать свои эмоции и чувства, управлять и контролировать их, но и понимать и управлять эмоциями других людей. Им свойственно осознанное сопереживание актуаль-

ному эмоциональному состоянию другого человека и ощущение происходящего [3].

Нами было проведено эмпирическое исследование уровня тревожности и эмоционального интеллекта у старших подростков в МБОУ г. Владимир «Образовательный центр №5». Выборка составила 20 обучающихся в возрасте 15-17 лет. Были использованы опросник эмоционального интеллекта Н. Холла и методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина.

При исследовании уровня эмоционального интеллекта получились следующие результаты: 12 человек (60%) имеют средний уровень, а 8 человек (40%) – низкий уровень эмоционального интеллекта. Высокий уровень в данном классе не был выявлен. Данные результаты указывают, что у большинства учащихся есть способности к распознаванию, пониманию и управлению эмоциями, но имеются сложности в общении и слабо развиты социальные навыки.

Низкий уровень эмоционального интеллекта означать, что подростки испытывают трудности в понимании и регулировании своих эмоций, а также во взаимоотношениях с окружающими.

Методика оценки тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина позволяет получить результаты по ситуативной и личностной тревожности. Мы получили следующие результаты по уровню личностной тревожности: 65% подростков имеют высокий уровень, 30% имеют средний уровень и 5% (1 человек) имеет низкий уровень. Высокий уровень личностной тревожности характеризует состояние постоянного стресса и предрасположенность к беспокойству. Всего у одного человека наблюдается низкий уровень тревожности, что свидетельствует о развитых навыках саморегуляции и эмоциональной стабильностью.

У оставшихся испытуемых средний уровень – они могут адекватно реагировать на стрессовые ситуации, но испытывают дискомфорт и беспокойство при объективных изменениях ситуации.

Результаты диагностики уровня ситуационной тревожности показывают, что 60% учащихся имеют средний уровень тревожности, низким уровнем обладают 10%, высокий уровень наблюдается у 30% испытуемых. Сравнительный анализ данных по уровням личностной и ситуативной тревожности показал, что личностная тревожность значительно выше, чем ситуативная. Это может указывать на то, что участники в целом

более предрасположены к тревоге как к устойчивой черте характера, чем к моментальным реакциям на конкретные ситуации.

Проанализировав результаты по обеим методикам, можно сделать следующие выводы: из 20 человек высокий уровень тревожности имеют 13 человек, из них 7 человек имеют средний уровень эмоционального интеллекта и 6 – низкий уровень. Это может говорить о том, что подростков с высоким уровнем тревожности наблюдается средний и низкий уровень эмоционального интеллекта. Среди 6 испытуемых, кто имеет средний уровень тревожности двое имеют средний уровень эмоционального интеллекта, четверо – низкий уровень. Можно предположить, что даже при среднем уровне тревожности уровень эмоционального интеллекта не всегда высокий. Низкий уровень тревожности наблюдается лишь у одного испытуемого, и он имеет средний уровень эмоционального интеллекта.

На основании результатов исследования можно сделать вывод, что эмоции влияют на различные сферы жизни деятельности подростков, а одна из задач педагогического процесса может заключаться в развитии гармонии чувства и мыслей учащихся [4]. Развитие навыков саморегуляции и эмоционального контроля, особенно в ситуации повышенной тревожности, способствует устойчивости подростков к стрессовым обстоятельствам и улучшает качество их жизни.

Список использованной литературы:

- 1) Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2018. – 535 с.
- 2) Клыпа, О.В. Анализ проблемы эмоционального интеллекта современных подростков / О.В. Клыпа, П.А. Стежко // Проблемы современного педагогического образования. 2019. №64-3. С.297-301 Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-problemy-emotsionalnogo-intellekta-sovremennyh-podrostkov> (11.10.2025)
- 3) Кобзева, О.В. Эмоциональный интеллект как источник развития в подростковом возрасте / О.В. Кобзева // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №60-1. С. 449-451. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-kak-istochnik-razvitiya-v-podrostkovom-vozhraсте> (11.10.2025)
- 4) Рудаков, С.И. Эмоциональный интеллект в системе человеческой деятельности / С.И. Рудаков, К.С. Рудаков // Bulletin Social-Economic and Humanitarian Research. 2022. №14 (16). С. 100-107. Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-v-sisteme-chelovecheskoy-deyatelnosti> (13.10.2025)

- 5) Синкевич, И.А. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и уровня тревожности у подростков / И.А. Синкевич Т.В. Тучкова // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66-4. С. 345-347. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-emotsionalnogo-intellekta-i-urovnya-trevozhnosti-u-podrostkov> (10.10.2025)
- 6) Солянин, Н.Э. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте / Н.Э. Солянин, Е.П. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-prichiny-trevozhnosti-v-podrostkovom-vozhraze> (10.10.2025)

УДК 159.99

ХАРАКТЕРИСТИКА ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Н.Р. СОКОЛЬНИКОВА – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: nataliuk.son09@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. В статье проанализированы основные факторы, препятствующие успешной интериоризации социальных норм. В практической части представлены результаты диагностики уровней воспитанности подростков-сирот по методике Н.П. Капустина. Исследование выявило преобладание низких показателей у 65% респондентов, что свидетельствует о системных проблемах формирования нравственных ориентиров в условиях интернатного воспитания.

Ключевые слова: воспитанность, уровень воспитанности, дети-сироты, социальная адаптация

Исследование уровня воспитанности подростков-сирот представляет особую актуальность в контексте их подготовки к самостоятельной жизни. Период взросления, осложненный неблагоприятными условиями воспитания, часто приводит к неравномерному формированию моральных прин-

ципов и нарушению социальной адаптации. При дифференциации уровней воспитанности появляется возможность определения особенностей личностного и социального развития на каждом уровне, что обеспечит успешность адаптации в обществе.

С психологической точки зрения, воспитание – целенаправленный процесс развития человека в качестве уникальной личности, сущность которого заключается в переводе внешних аспектов, а именно знаний, опыта, ценностей, правил, во внутреннюю структуру личности – убеждения, установки, поведение. [3]

Результатом воспитания является воспитанность, которая показывает степень готовности ребенка к жизни, а также успешности интеграции в социум. Семикопенко И. М и Иванова Т. П. в своей статье отмечают три основных уровня воспитанности: низкий, средний, высокий.

Для низкого уровня воспитанности характерна регуляция поведения внешними требованиями, в большей степени требованиями старших или внешними стимулами, а не внутренней потребностью личности. Средний уровень отличается наличием элементов саморегуляции, общественная позиция не проявляется в полной мере, но уже появляется необходимость в общении и взаимодействии. Высокому уровню воспитанности соответствует развитая саморегуляция, целостность характеристик личности, постоянное стремление к участию в практической деятельности, а также наличие устойчивой установки на активное участие в жизни общества. [5]

Формирование воспитанности включает множество аспектов: семья, школа, коллектив, влияние сверстников, воспитание в институциональных условиях.

Семья выступает исходным и наиболее влиятельным институтом социализации, формируя у ребёнка первичные эмоциональные эталоны, модели взаимодействия и способы организации совместной деятельности, основанные на взаимном доверии и поддержке членов этой малой группы [4]. Существенный вклад в становление воспитанности вносит и школьная среда, включающая формальные и неформальные воспитательные практики, систему требований и норм, структуру коллективного взаимодействия, а также профессиональную компетентность педагогов, задающих рамки и содержание социально приемлемого поведения. В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает статус ведущего социального опыта, определяя способы самоутверждения, выработку групповых норм и закрепление поведенческих стратегий.

Институциональное воспитание, в отличие от семейной модели, нередко сопряжено с дефицитом индивидуализированной поддержки и эмоциональной включенности, что может приводить к ряду нарушений в личностно-эмоциональной сфере: повышенной агрессивности, снижению психического тонуса, формированию мотивационной депривации [2]. Для детей-сирот, проживающих в условиях интернатных учреждений, подобные риски оказываются особенно значимыми, поскольку именно они чаще сталкиваются с ограниченностью социального опыта и недостатком устойчивых привязанностей.

Хуснутдинова М. С. определяет детей сирот как социальную категорию детей, которые требуют поддержки в следствии отсутствия попечения родителей по различным причинам [6].

Особое внимание необходимо уделить социальной составляющей личности воспитанников детских домов: авторы отмечают, что данной категории детей соответствует низкий уровень социальной адаптации, ограниченная социальная активность, а также недостаток сформированности социальных ценностей [1]. Исследование уровней воспитанности детей-сирот старшего подросткового возраста имеет ключевое значение для разработки эффективных мер поддержки, позволяющих предотвратить риски дезадаптации и обеспечить их успешную интеграцию в общество через формирование необходимых социальных компетенций.

Мы провели диагностику уровней воспитанности среди детей сирот с помощью методики Н.П. Капустина «Уровень воспитанности учащихся». Выборка составила 20 человек в возрасте 15-17 лет.

Проведенный анализ результатов по методике Н.П. Капустина позволяет сделать следующие выводы: статистическое распределение по уровням носит выраженный асимметричный характер: абсолютное большинство, 65% -респондентов («низкий уровень» – 55% и «уровень ниже среднего» – 10%), демонстрирует недостаточную сформированность ключевых компонентов воспитанности. Группа со «средним» уровнем, составляющая 25% выборки, представляет собой подростков, которые в основном усвоили внешние формы корректного поведения. Они, как правило, следуют правилам в условиях очевидного внешнего контроля (например, в учебном классе или при непосредственном наблюдении воспитателя), однако их воспитанность еще не стала устойчивым внутренним качеством. Наименьшую группу составляют подростки с уровнями «выше среднего» (10%) от всей выборки. Эти подростки обладают сформированной внут-

ренной позицией, способны к саморегуляции и проявляют устойчивые нравственные ориентиры даже в сложных обстоятельствах. Высокий уровень воспитанности не был выявлен ни у одного респондента (0%). Результаты диагностики представлены на Рисунке 1.

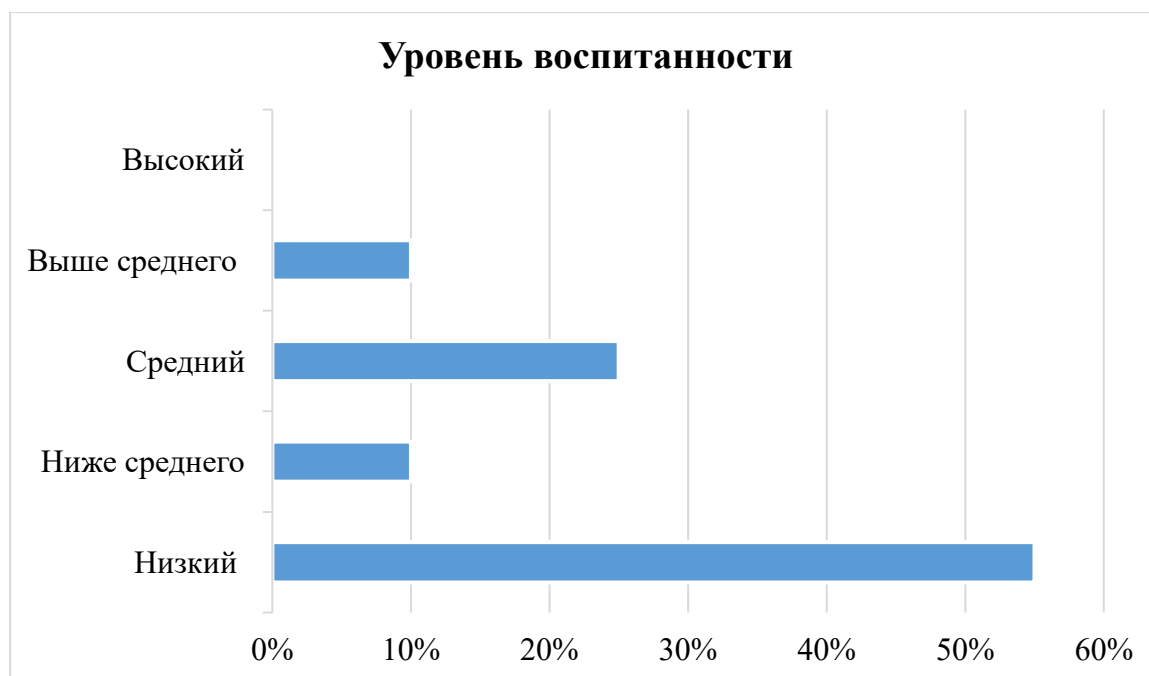


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике Н.П. Капустина «Уровень воспитанности учащихся»

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о критической ситуации: 65% обследуемых демонстрируют низкий или ниже среднего уровень воспитанности, что проявляется в несформированности базовых нравственных ориентиров, слабых навыках саморегуляции и ограниченном репертуаре конструктивных поведенческих стратегий. Данные исследования доказывают потребность в разработке программ развития воспитанности, учитывающих особенности детей-сирот.

Список использованной литературы:

- 1) Аргентова, Т.Е. Особенности совладающего поведения детей-сирот старшего подросткового возраста [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sovladayuschego-povedeniya-detey-sirot-starshego-podrostkovogo-vozrasta> (18.11.2025)
- 2) Ершова, Н.Н. Характеристики виктимности у воспитанников организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей //

Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 32. – С. 41–44. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56661.htm> (18.11.2025)

- 3) Неустроева, М.И. Диагностика уровня воспитанности учащихся начальной школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-urovnya-vospitannosti-uchaschihsya-nachalnoy-shkoly/viewer> (17.11.2025)
- 4) Рыбакова, М.В. Особенности социализации детей, оставшихся без попечения родителей на Евразийском пространстве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsializatsii-detey-ostavshihsya-bez-popecheniya-roditeley-na-evraziyskom-prostranstve/viewer> (19.11.2025)
- 5) Семикопенко, И.М. Изучение воспитанности современных школьников [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izuchenie-vospitannosti-sovremennyh-shkolnikov/viewer> (16.11.2025)
- 6) Хуснутдинова, М.С. Социальная защита детей-сирот [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-zaschita-detey-sirot/viewer> (16.11.2025)

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ РИСКОВ ФОРМИРОВАНИЯ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

А.Д. СОРОКИНА – студент, группа СПМ-125, ВлГУ, E-mail: anna_sorokina33@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены специфические социокультурные риски, способствующие формированию аддиктивного поведения у подростков в эпоху активной цифровизации. Анализируются такие феномены, культура мгновенного удовлетворения потребностей, трансформация идентичности и системы ценностей под влиянием цифровых платформ. Выявляется взаимосвязь между особенностями современного цифрового пространства и предрасположенностью к различным формам аддикций (интернет-

зависимость, зависимость от социальных сетей). Представлены результаты теоретического анализа и практического исследования, подтверждающие значимость социокультурного контекста в зарождении аддиктивного поведения. Определены направления профилактической работы.

Ключевые слова: аддиктивное поведение, подростки, подростковый возраст, цифровизация, социокультурные риски, интернет-зависимость, профилактика.

Актуальность темы обусловлена стремительным ростом числа подростков с признаками цифровых аддикций, недостаточной изученностью именно социокультурных, а не только индивидуально-психологических механизмов этого процесса, а также потребностью в разработке соответствующих времени профилактических программ.

Подростковый возраст традиционно считается периодом, в течение которого происходят фундаментальные изменения в системе социальных отношений. Меняется отношение к себе и к окружающему миру, появляется необходимость в познании себя как личности, собственных способностей и особенностей, своего сходства с другими людьми и своей уникальности.

Общение со сверстниками выходит на первый план, становясь ведущей деятельностью периода, формируются неформальные группы на основе общих интересов и ценностей, возникают дружеские отношения, основанные на взаимопонимании и доверии, появляется стремление к социальному признанию.

Однако, в условиях полной цифровизации эта естественная потребность в общении и социальном признании все чаще реализуется в виртуальном пространстве, что, в свою очередь, приводит к дефициту реального социального опыта, трудностям в установлении глубоких эмоциональных связей и росту тревожности из-за давления культуры успеха в сети.

Социальные сети и приложения построены на механизмах, максимально удерживающих внимание пользователя (бесконечная лента, уведомления, система лайков и достижений). Это прямая эксплуатация нейропсихологических механизмов вознаграждения, схожих с механизмами химических зависимостей.

Навыки живого общения не формируются в нужной степени, подросток начинает чувствовать себя неуверенно и не получает достаточное количество удовлетворения и признания, а выбирает более комфортную и

безопасную альтернативу – виртуальное общение через текст, смайлы и лайки. Это первый шаг к аддикции – уход от дискомфортной реальности.

В реальной жизни глубокие связи, такие как эмоциональная привязанность, доверие, преданность и др. требуют времени, в интернете же одобрение и чувство принадлежности можно получить мгновенно и с меньшими усилиями (лайк, комментарий, репост). В результате, особенно чувствительный к вознаграждению разум подростка начинает предпочитать этот более быстрый вариант. Такое поведение – это классический механизм формирования любой зависимости: быстрое вознаграждение за минимальное действие.

Лента социальных сетей – это бесконечный поток «успешных» и «счастливых» людей. Подросток неосознанно постоянно сравнивает свою реальную, полную сомнений жизнь с «глянцевыми картинками», что приводит к возникновению хронического чувства тревоги и неполноценности, появляется страх упустить что-то важное. Подросток чувствует тревогу, скуку, одиночество или свою «недостаточность» в реальном мире. Чем больше он тревожится, тем больше уходит в сеть, а чем больше уходит в сеть, тем сильнее растет его тревога. Со временем развивается толерантность: для достижения того же эффекта требуется все больше времени и контента. Поведение закрепляется и становится импульсивным – телефон проверяется уже не для получения удовольствия, а для избавления от нарастающего дискомфорта, что является ядром аддиктивного поведения.

Аддиктивное поведение – зависимое поведение личности, которая стремится уйти от реальности посредством изменения своего психического состояния [1, с. 1].

Таким образом, происходит не просто замена реального общения виртуальным, а формируется идеальная среда, которая напрямую провоцирует уход от реальности и формирование зависимости.

В связи с этим, традиционные подходы к профилактике, оказываются недостаточными. Необходима разработка комплексных программ, направленных на:

- развитие цифровой грамотности и критического мышления у подростков и родителей;
- укрепление психологической устойчивости и навыков совладения со стрессом в реальной жизни;

- создание привлекательных альтернатив в офлайн-пространстве, способных конкурировать с яркостью и доступностью цифрового мира.

Эмпирическая база исследования: МБОУ Лицей №17 г. Владимир, 20 учащихся 8-го класса в возрасте 14–15 лет.

Практическая часть исследования направлена на диагностику уровня склонности к цифровой зависимости в конкретной группе подростков с применением методики «Игровая и интернет-зависимость» в адаптации Т.Д. Шкурко. Результаты диагностики представлены на рисунках 1–3.

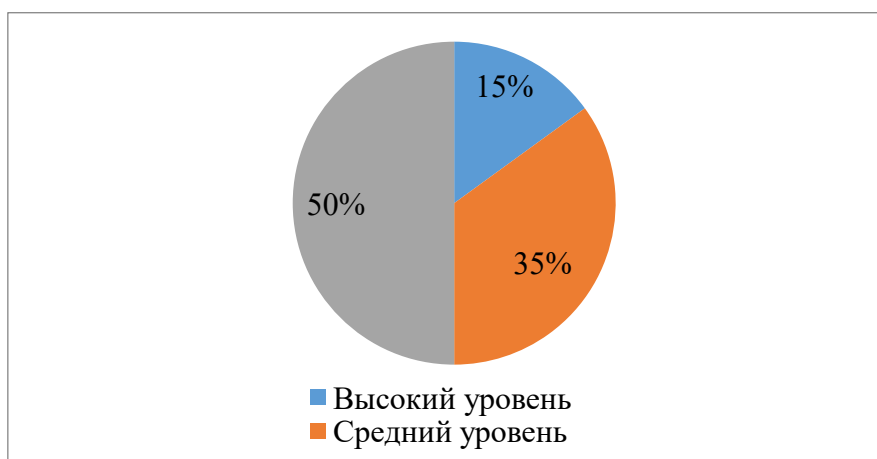


Рисунок 1 – Склонность к компьютерной игровой зависимости

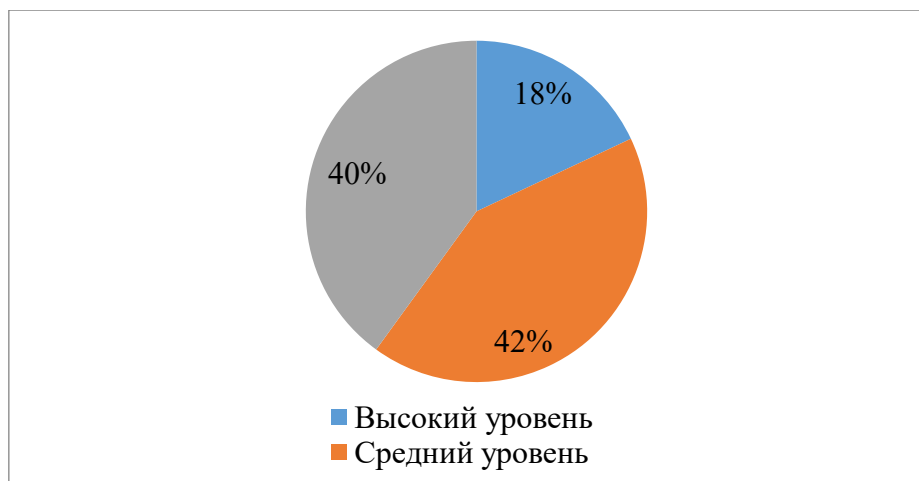


Рисунок 2 – Склонность к интернет-зависимости

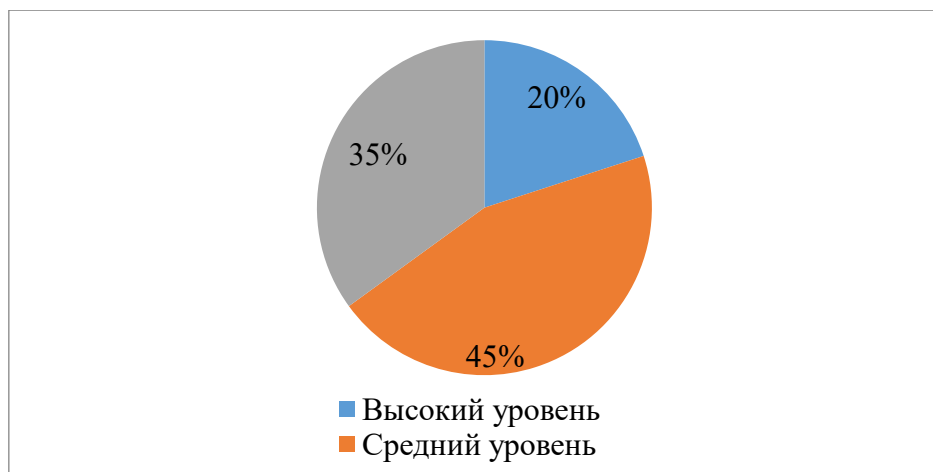


Рисунок 3 – Склонность к зависимости от социальных сетей

Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости разработки целенаправленной программы профилактики цифровой зависимости. Наиболее уязвимой группой являются более 20% учащихся с высокими показателями по всем шкалам опросника.

Качественный анализ данных анкетирования показал, что подростки с высоким и средним уровнем аддикции:

- проводят в социальных сетях и онлайн-играх более 4–5 часов в день;
- предпочитают онлайн-общение офлайн-встречам с друзьями;
- отмечают чувство раздражения или скуки при невозможности пользоваться интернетом;
- чаще указывают на наличие конфликтов с родителями из-за времени, проводимого в сети.

Результаты исследования подтвердили, что в условиях цифровизации социокультурные риски являются значимым фактором формирования аддиктивного поведения. Даже на небольшой выборке выявлено, что 50% подростков демонстрируют склонность к интернет-зависимости (средний и высокий уровень), что свидетельствует о системном характере проблемы.

Проведенное исследование, несмотря на ограниченность выборки, наглядно демонстрирует актуальность проблемы формирования цифровых аддикций в подростковой среде. Выявлено, что каждый второй обследованный восьмиклассник (50%) находится в зоне риска.

Это доказывает, что традиционные подходы к профилактике, фокусирующиеся только на информировании о вреде, недостаточны. Необхо-

димы комплексные меры, интегрированные в образовательную и воспитательную среду школы.

Список использованной литературы:

- 1) Ахметшина, И.А. Социально-психологическая профилактика учащихся в общеобразовательных учреждениях / И.А. Ахметшина. – М., Речь, 2018. – 590 с.
- 2) Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Социодинамическая психиатрия. – М.: Академический проект, 2010. – 460 с.
- 3) Шкурко Т.Д. Адаптация методики «Игровая и интернет-зависимость» // Психологические исследования. – 2017. – № 10(54). – С. 5.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

В.С. ЧЕЛЫШЕВА – студент, группа ППД-124, ВлГУ, E-mail: rachechek@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.А. МАХРОВА – ассистент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: makhrova.00@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается проблема эмоционального выгорания в подростковом возрасте. Представлен теоретический обзор различных подходов к определению понятия «эмоциональное выгорание», анализируются факторы, способствующие его развитию, и симптомы проявления у подростков.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, подростковый возраст, факторы риска, симптомы эмоционального выгорания, истощение, цинизм, чувство несоответствия.

Данная статья актуальна в связи с увеличивающейся частотой эмоционального выгорания среди подростков, что негативно сказывается на их психическом здоровье, успеваемости и социальной адаптации. В условиях высоких требований к образовательным результатам, интенсивной учебной нагрузки и множества стрессовых факторов подростки особенно подвержены развитию этого синдрома.

Термин «эмоциональное выгорание» предложенный Г.Дж. Фрейденбергером в 1974 году, обозначает состояние морального, умственного и физического истощения, возникающее вследствие завышенных требований к собственным ресурсам [4].

Зарубежные и отечественные авторы предлагают различные подходы к определению и пониманию эмоционального выгорания: австрийский психолог и психотерапевт А. Лэнгле рассматривает эмоциональное выгорание как вид депрессии, возникающей из-за постепенной утраты жизненных ценностей. Литвийский доктор психологии, психолог-психотерапевт Р. Кочунас определяет выгорание как сложное психофизиологическое явление, включающее эмоциональное, умственное и физическое истощение, вызванное длительной эмоциональной нагрузкой. Американские исследователи А. Пайнс и Е. Аронсон связывают эмоциональное выгорание с продолжительным пребыванием в условиях эмоционального перенапряжения. В отечественной психологии В.В. Бойко рассматривает эмоциональное выгорание как механизм психологической защиты, проявляющийся в полном или частичном подавлении эмоциональных реакций на стрессовые ситуации. Н.Е. Водопьянова и Е.С. Старченкова подчеркивают, что синдром эмоционального выгорания возникает как результат стресса, когда психические ресурсы человека по адаптации и преодолению стрессовых ситуаций оказываются исчерпанными [2], [3].

Эмоциональное выгорание у подростков – проблема, вызывающая обоснованную тревогу у педагогов и родителей, так как современная образовательная среда насыщена стрессовыми ситуациями, приводящими к эмоциональной перегрузке. На развитие выгорания влияют как внутренние особенности подростка, так и внешние факторы. К внутренним факторам относятся личное восприятие мира, физиологические изменения, стремление к излишнему контролю, перфекционизм, индивидуальные анатомические особенности и уровень эмоциональной устойчивости. Внешние факторы, способствующие развитию выгорания, включают в себя эмоциональное давление, недостаток поддержки, выражающиеся в частой критике, отсутствии признания достижений и наказаниях за неудовлетворительные оценки. Чрезмерные требования к успеваемости, вызывающие тревогу и страх, приводят к потере учебной мотивации. Нездоровые конфликты, соперничество и сложные межличностные отношения со сверстниками играют немаловажную роль. Неопределенность в отношении будущих перспектив также является фактором риска. Семейные трудности, ссоры и

финансовые проблемы оказывают дополнительное негативное воздействие. Дисбаланс между требованиями образовательной среды и личными ресурсами ученика может вызвать чувство растерянности и тревоги. Кроме того, значительный объем новой информации, интенсивная внешкольная деятельность при недостатке времени для отдыха, неспособность управлять своими эмоциями, давление со стороны учителей, строгие правила поведения, гипертрофированное значение учебы и экзаменов, страх разочаровать окружающих, чрезмерное чувство ответственности и погоня за успехом – все это в комплексе способствует возникновению эмоционального выгорания.

Эмоциональное выгорание характеризуется целым рядом симптомов: постоянная усталость, не проходящая даже после выходных, утром ощущается разбитость; снижается успеваемость, появляется рассеянность, сложно концентрироваться, возникают трудности с усвоением нового материала; изменяется эмоциональное состояние, появляется повышенная нервозность, тревожность, вспыльчивость, раздражительность и наблюдаются резкие перепады настроения; нарушается сон (бессонница или постоянная сонливость) и возникают проблемы с аппетитом (потеря или, наоборот, его повышение); повышается уровень самокритики и появляется негативное отношение к себе; напряженные отношения с друзьями, одноклассниками, членами семьи и учителями; возникает чувство сожаления и жалости к себе; несмотря на все усилия, успеваемость снижается; появляется апатия, пассивность и пропадает интерес к учебе и любимым занятиям [1].

С целью изучения эмоционального выгорания у подростков на базе одной из школ г. Владимира среди 27 учащихся 9 класса в возрасте 15-16 лет и среди 12 учащихся 11 класса в возрасте 17-18 лет было проведено эмпирическое исследование при помощи опросника «Опросник выгорания школьников» (School Burnout Inventory, SBI) К. Salmela-Aro (адаптация А.А. Бочавер и О.Р. Михайловой).

По итогам проведенного исследования были получены следующие результаты.

По шкале «Истощение» среди учащихся 9 класса высокий уровень истощения выявлен у 44% подростков (12 человек), что свидетельствует о сильном чувстве напряжения и хронической усталости. В 11 классе высокий уровень истощения отмечен у 8% (1 человек). Средний уровень истощения определен у 26% учащихся 9 класса (7 человек) и 50% учащихся 11 класса (6 человек). Низкие показатели по шкале истощения выявлены у

30% учащихся 9 класса (8 человек) и у 42% учащихся 11 класса (5 человек). Общие данные по выборке показывают, что высокий уровень истощения присутствует у 33% учащихся (13 человек), средний уровень у 33% (13 человек), а низкий уровень также у 33% (13 человек).

По шкале «Цинизм» высокие показатели цинизма зафиксированы у 41% учащихся 9 класса (11 человек) и у 33% учащихся 11 класса (4 человека), что отражает безразличное отношение к школьным занятиям и потере интереса к обучению. Средний уровень цинизма определен у 33% учащихся 9 класса (9 человек) и у 33% учащихся 11 класса (4 человека). Низкие показатели, указывающие на сохранение интереса и мотивации к учебе, выявлены у 30% учащихся 9 класса (8 человек) и 33% учащихся 11 класса (4 человека). Общие данные показывают, что у 38% подростков (15 человек) наблюдаются высокие показатели цинизма, у 38% (15 человек) средние, и у 31% (12 человек) низкие.

По шкале «Чувство несоответствия» высокие показатели чувства несоответствия определены у 37% учащихся 9 класса (10 человек) и у 8% учащихся 11 класса (1 человек), что указывает на сомнения в собственной компетентности и неуверенность в своих знаниях и навыках. Средние показатели несоответствия выявлены у 30% учащихся 9 класса (8 человек) и у 50% учащихся 11 класса (6 человек). Низкие показатели чувства несоответствия, свидетельствующие о высокой самооценке и уверенности в своих способностях, отмечены у 33% учащихся 9 класса (9 человек) и у 42% учащихся 11 класса (5 человек). Общие данные демонстрируют, что у 28% учащихся (11 человек) наблюдаются высокие показатели чувства несоответствия, у 36% (14 человек) средние показатели, и у 36% (14 человек) низкие показатели.

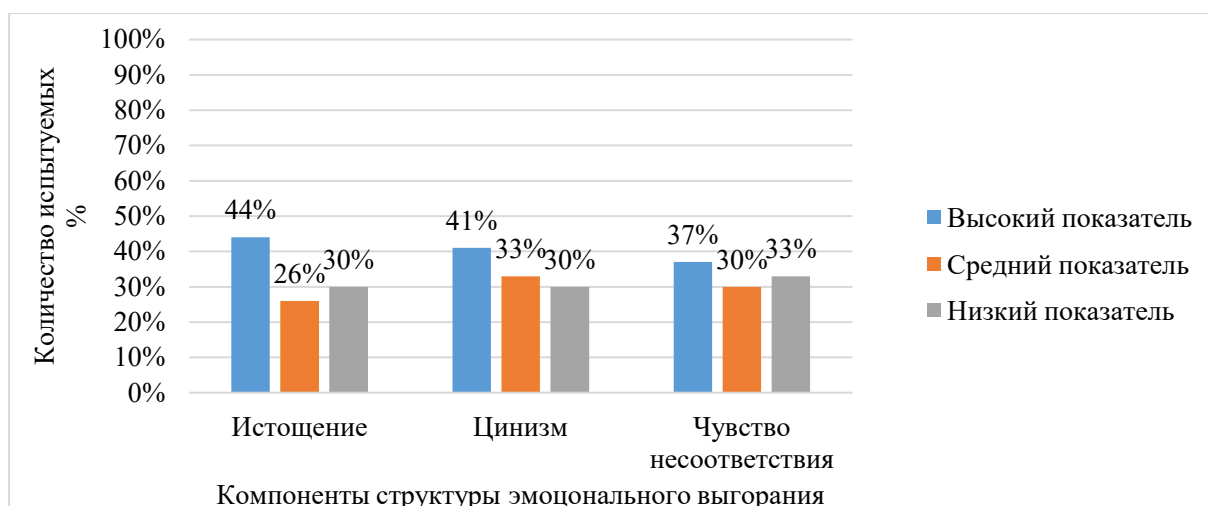


Рисунок 1 – Результаты диагностики учащихся 9 класса по опроснику «Опросник выгорания школьников» (School Burnout Inventory, SBI) К. Salmela-Aro (адаптация А.А. Бочавер и О.Р. Михайловой)

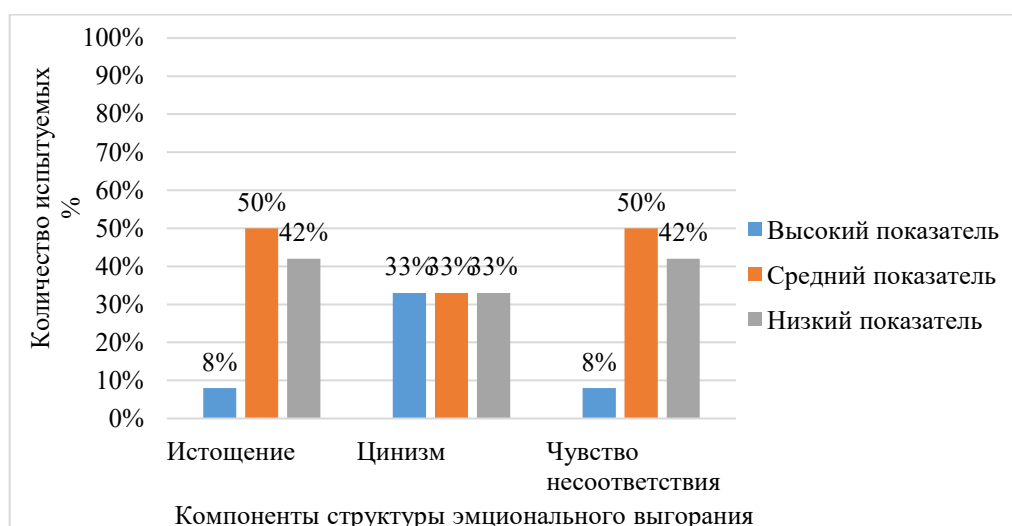


Рисунок 2 – Результаты диагностики учащихся 11 класса по опроснику «Опросник выгорания школьников» (School Burnout Inventory, SBI) К. Salmela-Aro (адаптация А.А. Бочавер и О.Р. Михайловой)

Результаты исследования указывают на то, что эмоциональное выгорание является значимой проблемой среди подростков. У учащихся 9 класса наблюдается более высокий уровень истощения и чувства несоответствия, чем у учащихся 11 класса, что может быть связано с возросшей учебной нагрузкой и стрессом, связанным с подготовкой к экзаменам. Значительная часть подростков в обеих группах проявляет признаки цинизма по отношению к школе.

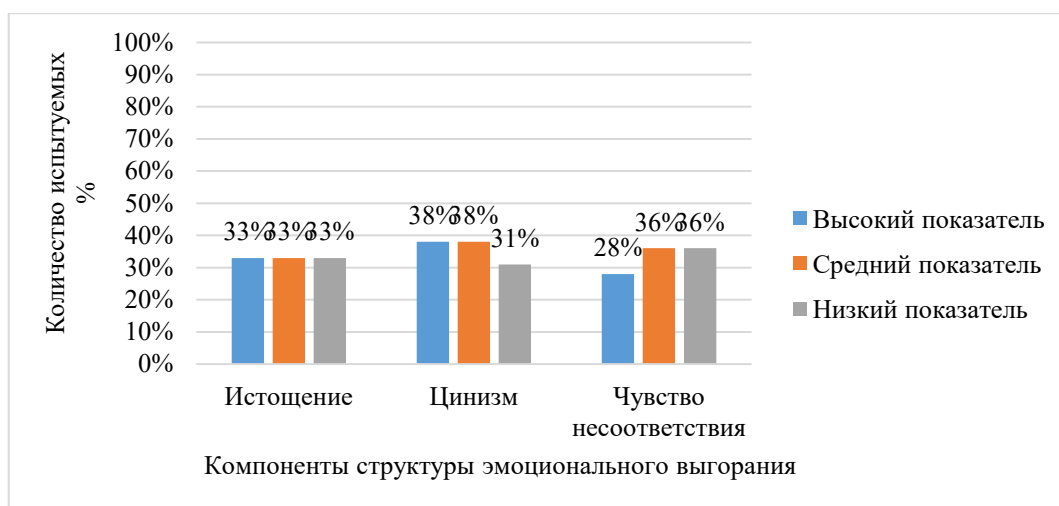


Рисунок 3 – Общие результаты диагностики учащихся 9 и 11 классов по опроснику «Опросник выгорания школьников» (School Burnout Inventory, SBI) К. Salmela-Aro (адаптация А.А. Бочавер и О.Р. Михайловой)

На основании проведенного исследования можно сделать вывод о том, что эмоциональное выгорание является актуальной проблемой среди подростков, особенно ярко выраженной у девятиклассников. Высокий уровень истощения, цинизма и чувства несоответствия, выявленный у значительной части испытуемых, свидетельствует о необходимости разработки и внедрения профилактических мер и программ поддержки, направленных на снижение уровня стресса, повышение мотивации к обучению и укрепление психологического благополучия подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Андреева, И.А. Стресс в подростковом возрасте / И.А. Андреева, С.А. Анохина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2006. – №4. – С. 374-380.
- 2) Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 299 с.
- 3) Козлова, К.В. Понятие «выгорание» в психологии: анализ и обобщение подходов / К.В. Козлова, О.И. Муравьева, Г.С. Корытова // Ped.Rev. – 2019. – №1 (23). – С. 18-27.
- 4) Ларина, Ю.А. Эмоциональное выгорание: историко-теоретический аспект // Вестник магистратуры. 2018. №12-4 (87). С. 82-84.

УДК 159.9

АГРЕССИВНОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ В КОЛЛЕКТИВЕ

М.В. ШУТОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: masha06shy@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены особенности проявления и основные причины формирования агрессивности в подростковом возрасте, а также результаты эмпирического исследования об уровне агрессивности подростков. Выделены факторы возникновения агрессивности подростков и особенности её проявления. Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня агрессивности подростков. Представлены направления работы педагога-психолога с подростками.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивность, агрессия, социально-психологическая дезадаптация

Агрессивность среди подростков представляет собой одну из актуальных проблем современного общества и системы образования, поскольку она оказывает существенное влияние на процесс их социальной и психологической адаптации. В подростковом возрасте происходит формирование ключевых личностных и социальных навыков, и агрессивность может стать значительным препятствием для эффективного взаимодействия с сверстниками и взрослыми.

Советский психолог Л.И. Божович особо подчёркивает кризисный характер подросткового возраста: происходит существенное перестроение прежних представлений подростком о мире, сопровождающееся переосмыслением собственного места в нём, формированием самосознания и началом процесса самоопределения [1].

Подростковый период характеризуется изменением как биологических, так и социально-психологических факторов. Их комплексное изменение оказывает существенное, регрессивное влияние на поведение подростка, проявляющееся в эмоциональной неустойчивости, утомляемости, ослаблении внимания, восприятия, обработки информации, противоречи-

ности потребностей и желаний, раздражительности и повышению склонности к проявлениям агрессивности.

Под агрессивностью А. А. Реан имеет в виду свойство личности, выражающееся в готовности к агрессии, которая представляет собой целенаправленные действия, несущая в себе причинение вреда человеку, группе людей или животному [4]. Проявлению агрессивности в подростковом возрасте способствует комплекс причин, характерных для данного возрастного периода.

Один из факторов, вызывающих агрессивность в подростковом возрасте, Фомиченко А. С. выделяет «чувство взрослости» [6]. Восприятие собственной взрослости занимает центральное место в идентичности подростка. В этот период учащийся стремится выйти из-под статуса ребенка и занять позицию взрослого, требуя соответствующего отношения к себе со стороны окружающих.

Следующим фактором является повышенный интерес подростков к вопросам полового созревания [6]. Повышенная агрессивность в данном возрастном периоде может рассматриваться как адаптивный механизм, увеличивающий вероятность успеха в сфере отношений с противоположным полом. Агрессивное поведение подростков чаще всего направлено на сверстников своего пола, что свидетельствует о конкуренции за внимание и одобрение противоположного пола.

Индивидуальные особенности подростков существенно влияют на формирование агрессивности [6]. Эмоциональная сфера в этот период характеризуется неустойчивостью и внутренними противоречиями.

Существенное влияние на становление личности ребёнка и его успешную интеграцию в общество оказывает семейное воспитание [6]. Крайне важно, чтобы родители и опекуны понимали свою ответственную роль в этом процессе и посвящали ему должную заботу и время. Подростковый возраст является периодом для формирования понимания реального материального положения семьи. В этот момент неспособность удовлетворить собственные желания может порождать агрессивные реакции как по отношению к родителям, так и к сверстникам.

Шунчев О.В. подчёркивает, что агрессивность у подростков чаще всего носит ситуативный характер и связана с обострением личностного кризиса, когда активизируются сильные бессознательные психические силы [7].

Гурьев М. Е. при сравнении агрессивного поведения у подростков мужского и женского пола, отметил, что мальчики склонны проявлять свою агрессию более открыто и грубо, в то время как девочки демонстрируют её более скрытыми способами [3].

Таким образом, агрессивность в подростковом возрасте предстает как сложное, многопричинное явление, связанное с «чувством взрослости», биологическими изменениями в период полового созревания и спецификой эмоционального развития. На эту внутреннюю предрасположенность значительное влияние оказывают и внешние условия, прежде всего семейное воспитание и социальная среда.

Агрессивность оказывает разрушительное воздействие на межличностные связи, создавая атмосферу эмоциональной нестабильности. В результате этого затрудняется полноценная интеграция личности в общество, что может привести к развитию социально-психологических проблем адаптации.

А.В. Петровский рассматривал социально-психологическую дезадаптацию как критическую фазу в процессе формирования личности, оказывающей существенное влияние на характер его дальнейшего личностного развития [5]. Социально-психологическая дезадаптация подростка проявляется в трудности в построении отношений со сверстниками и взрослыми, открытой или скрытой агрессии, направленной на окружающих, искажении самовосприятия, эмоциональной нестабильности и противоречивости.

Важно понимать, что опасность агрессивности подростков заключается не в самой тенденции, а в её последствиях. Если агрессивность перерастет в агрессию, которая будет приводить учащегося к желаемым результатам, у них может сформироваться агрессивная модель поведения, основанная на культе силы. Эта агрессивная модель может стать основой для социального функционирования во взрослой жизни, в том числе в криминальных структурах.

С целью определения уровня агрессивности среди подростков, было проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимира среди 30 учащихся 8 класса. В исследовании использовалась методика «Тест агрессивности» (Опросник Л.Г. Почебут) [2].

Результаты диагностики показали, что у 20% (6 человек) учащихся высокая степень агрессивности. Для этой группы характерны низкие адаптационные возможности, импульсивность, склонность воспринимать поведение окружающих как враждебное и провоцирующее. У таких учащихся

часто наблюдаются трудности в построении конструктивных отношений со сверстниками и педагогами. Средний уровень агрессивности и адаптированности показали 70% (21 человек) подростков. Данный результат свидетельствует о ситуативной и умеренной склонности к агрессивным реакциям, которая является характерной для подросткового возраста в целом. Учащиеся этой группы демонстрируют удовлетворительный уровень адаптированности к социальной среде школы. Для 10% (3 человека) учащихся характерна низкая степень агрессивности. Они характеризуются высокой степенью адаптированного поведения, эмоциональной стабильностью и развитыми навыками самоконтроля, склонны использовать неконфликтные стратегии поведения в спорных ситуациях.

Исходя из полученных результатов, среди 8 классов преобладающим является средний уровень агрессивности и адаптированности. Целесообразным является дальнейшее изучение социально-психологической дезадаптации для установления взаимосвязей между ее различными аспектами.

Для эффективной профилактики агрессивного поведения у подростков педагогу-психологу следует реализовать комплексную программу, направленную на развитие коммуникативной сферы учащихся. В рамках программы важно проводить социально-психологические тренинги, в ходе которых подростки приобретут навыки самоконтроля, эффективного и позитивного общения, научатся распознавать и конструктивно выражать собственные эмоции. Особую ценность имеет целенаправленное развитие эмоционального интеллекта и эмпатии, что позволяет подросткам понимать чувства окружающих. Также одним из действенных методов является проведение индивидуальных консультаций, основанных на результатах психодиагностического обследования. В ходе таких бесед обсуждаются индивидуальные характеристики подростка, его способности эффективно использовать сильные стороны и стратегии преодоления трудностей.

Список использованной литературы:

- 1) Божович, Е.Д. Психологические особенности развития личности подростка / Божович Е.Д. – М.: Знание, 1979. – 39 с.
- 2) Варавина, Н. В. Тест агрессивности (Опросник Л.Г. Почебут) [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/psikhologiya/library/2015/03/17/test-agressivnosti-oprosnik-L-g-pochebut> (17.11.2025)

- 3) Гурьев, М.Е. Типологические характеристики проявления агрессивности в поведении детей подросткового возраста с гендерными особенностями [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologicheskie-harakteristiki-proyavleniya-agressivnosti-v-povedenii-detey-podrostkovogo-vozrasta-s-gendernymi-osobennostyami> (14.11.2025)
- 4) Реан, А. А. Агрессия и асоциальное поведение подростков в сознании педагогов [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-i-asotsialnoe-povedenie-podrostkov-v-soznanii-pedagogov> (14.11.2025)
- 5) Семенова, К.Г. Социально-психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций [Электронный ресурс] – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2024_n1/Semenova (17.11.2025)
- 6) Фомиченко, А.С. Социально-психологические причины проявления подростковой агрессии [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-prichiny-proyavleniya-podrostkovoy-agressii/viewer> (16.11.2025)
- 7) Шунчев, О.В. Особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-proyavleniya-agressivnosti-v-podrostkovom-vozraste> (16.11.2025)

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНАЯ ИЗОЛЯЦИЯ И ОДИНОЧЕСТВО КАК ФАКТОРЫ РИСКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

М.И. ЩЕРБИНИНА – студент, группа 280, Приволжский исследовательский медицинский университет, Владимирский филиал, Email: Bulockaskoricej887@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.Н. НИКОЛАЕВА – аспирант кафедры ПЛиСП, преподаватель кафедры клинических дисциплин ВФ ПИМУ, Email: aguseva@yandex.ru

Аннотация. В данной статье исследуется взаимосвязь между социальной изоляцией, одиночеством и риском развития девиантного поведения у

подростков. Анализируются основные теоретические подходы, объясняющие эту связь. Рассматриваются различные формы девиантного поведения, такие как агрессия, делинквентность, употребление психоактивных веществ, а также пути, по которым социальная депривация может способствовать их формированию. Особое внимание уделяется роли отвержения сверстниками, отсутствия социальной поддержки и низкой самооценки.

Ключевые слова: социальная изоляция, одиночество, девиантное поведение, подростки.

Подростковый возраст – это критический этап в развитии личности, характеризующийся интенсивными физиологическими, психологическими и социальными изменениями. В этот период происходит формирование идентичности, отделение от родительской семьи, активный поиск своего места в группе сверстников и в обществе в целом. Успешное прохождение этого этапа во многом зависит от качества социальных связей подростка [3, с. 476].

Социальная изоляция и чувство одиночества, напротив, могут стать серьезными препятствиями на пути нормального развития. Они могут возникать как следствие различных причин: буллинга, отвержения сверстниками, семейных проблем, низкой самооценки, а также особенностей личности. Эти состояния могут оказывать глубокое негативное влияние на психологическое благополучие подростка, приводя к депрессии, тревожности, снижению самооценки и, как следствие, повышая риск [1].

Существует несколько основных теоретических моделей, объясняющих, как социальная изоляция и одиночество могут приводить к девиантному поведению.

Теория социального научения - подростки, лишённые положительных социальных контактов и примеров для подражания, могут осваивать девиантные модели поведения, наблюдая их в неблагоприятной среде (например, в асоциальных группах сверстников), или же методом проб и ошибок, пытаясь найти хоть какую-то форму социального взаимодействия.

Теория напряжения - одиночество и изоляция могут вызывать у подростка чувство фрустрации, неудовлетворенности, несправедливости. Когда подросток не видит легитимных способов достижения желаемого, он может прибегать к девиантным или криминальным методам [2, с. 70].

Теория контроля - эта теория предполагает, что девиантное поведение возникает, когда социальные связи ослабевают. Социальная изоляция

как раз и подрывает эти связи, уменьшая «контроль» над поведением подростка.

Когнитивные теории - одиночество и изоляция могут приводить к негативным когнитивным искажениям: низкой самооценке, пессимистическому взгляду на будущее, недоверию к окружающим. Эти искажения могут формировать установки, оправдывающие или даже поощряющие девиантное поведение [5].

Подростки, испытывающие социальное отвержение и одиночество, могут проявлять агрессию как способ привлечь к себе внимание, защититься от воспринимаемой угрозы, выразить накопившуюся фрустрацию или же для того, чтобы быть принятыми в девиантные группы, где агрессивное поведение может быть нормой [4, с. 202].

Отсутствие позитивных социальных связей и поддержки может подталкивать подростков к поиску признания и принадлежности в асоциальных или криминальных группах. Эти группы могут предлагать иллюзорное чувство общности, но при этом пропагандировать и поощрять противоправные действия. Низкая самооценка, вызванная изоляцией, может также снижать страх перед наказанием.

Подростки, чувствующие себя одинокими и отвергнутыми, могут использовать алкоголь и наркотики как способ справиться с негативными эмоциями (тревогой, депрессией, скукой), «заглушить» чувство пустоты, а также как способ "вписаться" в компанию, где употребление является нормой.

Социальная изоляция и одиночество являются одними из наиболее сильных предикторов суицидальных мыслей и попыток. Подросток, не видящий поддержки и выхода из своего положения, может прийти к выводу о бессмысленности существования.

Подростки, не нашедшие конструктивных способов самовыражения и не имеющие поддержки, могут прибегать к самоповреждающим действиям или другим формам рискованного поведения (например, опасное вождение, экстремальные виды спорта без подготовки) как к способу справиться с внутренним напряжением, привлечь внимание или ощутить хоть какую-то форму контроля над своей жизнью [6, с. 67].

Социальное отвержение и буллинг, являются одной из наиболее частых причин изоляции, отвержение сверстниками вызывает сильный стресс, снижает самооценку, порождает чувство гнева, обиды и желание отомстить, либо приводит к замкнутости и депрессии. Поддержка сверст-

ников и семьи является буфером, защищающим от стресса и негативных эмоций. Её отсутствие делает подростка более уязвимым к внешним и внутренним негативным факторам. Постоянное чувство неполноценности, неуверенность в своих силах, вызванные изоляцией, могут привести к отказу от попыток достичь успеха легитимными путями и поиску девиантных способов самоутверждения. Потребность в принадлежности к группе является базовой. Изолированный подросток может искать её в девиантных или асоциальных сообществах, которые, несмотря на свою деструктивность, предлагают иллюзию принятия.

Социальная изоляция и одиночество являются значимыми факторами риска, способствующими возникновению и развитию различных форм девиантного поведения у подростков. Эти состояния подрывают психологическое благополучие, снижают самооценку, ослабляют социальные связи и могут подтолкнуть подростка к поиску компенсации в деструктивных формах поведения [1].

Понимание этих механизмов подчеркивает критическую важность социализации и создания поддерживающей социальной среды для подростков. Работа с подростками, находящимися в группе риска, требует комплексного подхода, включающего как индивидуальную терапию, так и групповые программы, направленные на формирование адекватной самооценки, развитие коммуникативных навыков и интеграцию в позитивные социальные группы. Только так можно минимизировать негативное влияние социальной изоляции и одиночества и способствовать формированию здоровой, социально адаптированной личности.

Список использованной литературы:

- 1) Аверкиева, Т. А., Швецова, Е. В. Одиночество в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – №1-4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-v-podrostkovom-vozraste> (17.10.2025).
- 2) Дементий, Л.И. Одиночество подростков. Феноменология, факторы, типология / Л.И. Дементий, Е.М. Коротеева – Москва.: Директмедиа Паблишинг, 2021. – 132 с.
- 3) Курочкина, Мэри Шиди Ребенок с характером. Как его любить, воспитывать и не сойти с ума / Мэри Шиди Курочкина – Москва.: Альпина Паблишер, 2015. – 563 с.

- 4) Малашенко, Е. Е., Азарова, Е. С., Петрова, И.М. Психология одиночества // Смоленский медицинский альманах. – 2021. – №4. – С/ 200-203. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-odinochestva> (17.10.2025).
- 5) Панкратова, И.А., Рогова Е.Е. Взаимосвязь переживания чувства одиночества компьютерной зависимости у подростков из полных и неполных семей // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-perezhivaniya-chuvstva-odinochestva-i-kompyuternoy-zavisimosti-u-podrostkov-iz-polnyh-i-nepolnyh-semey> (14.10.2025).
- 6) Фаррахов, А.Ф. Социальные последствия одиночества // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2013. – №3 (124). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-posledstviya-odinochestva> (17.10.2025).

УДК 159.9.075

САМООТНОШЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ВЫБОРА СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТАХ СО СВЕРСТНИКАМИ

Д.В. ЮСОВА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: usova.dina.ra@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрено понятие «самоотношение», взаимосвязь между самоотношением подростков и выбором ими стратегий поведения в конфликтах со сверстниками. Дан анализ и интерпретация результатов исследования автором самоотношения подростков и стратегий их поведения в конфликтах со сверстниками, а также рекомендации педагогу-психологу по формированию самоотношения подростков для оптимизации выбора ими стратегий поведения в конфликтах со сверстниками.

Ключевые слова: подростковый возраст, самоотношение, конфликт, стратегия поведения в конфликте.

Актуальность темы данной статьи заключается в том, что подростковый возраст является периодом интенсивного формирования самоотношения, которое во многом определяет, как складываются межличностные отношения подростка со сверстниками, в том числе стратегии поведения в конфликтах с ними. Изучение особенностей самоотношения подростков, использующих различные стратегии поведения в конфликтах со сверстниками, позволит выделить те из них, которые могут стать фактором выбора неконструктивных стратегий, и определить направленность психолого-педагогической работы по оптимизации поведения учащихся в конфликтных ситуациях в классе.

Основными понятиями нашего исследования стали «подростковый возраст», «самоотношение», «конфликт», «стратегия поведения в конфликте».

Н.Н. Фоменко рассматривает подростковый возраст как этап в жизни человека, который охватывает переход с 11 до 17 лет, включая подростковый период и раннюю юность (15-17 лет) [7]). Г.С. Гетман характеризует подростковый возраст как один из ключевых этапов в жизненном цикле человека, характеризующийся значительными психологическими и физиологическими изменениями [1]. Подростковый возраст является критическим в формировании самоотношения человека.

По мнению В.В. Столина, самоотношение— это процесс, в котором качества и свойства «Я» личности оцениваются в соответствии с собственными мотивами и целями, отвечающими потребности в самореализации [5]). С.Р. Пантелеев, рассматривая структуру самоотношения, выделяет такие ее компоненты как закрытость, самоуверенность, самопривязанность, самооценность, самообвинение и внутренняя конфликтность [6]).

П.Н. Полякова рассматривает конфликт как отсутствие согласия между двумя или более сторонами. Каждая сторона стремится доказать свою точку зрения, при этом мешая делать тоже другой стороне [4]). Наличие конфликта порождает необходимость выбора стратегии поведения, а эффективность стратегии, в свою очередь, влияет на возможность разрешения конфликта.

К.Г. Петрова определяет стратегию поведения в конфликте как доминирующий стиль поведения в трудной ситуации социального взаимодействия [3]. И.И. Какадий рассматривает пять основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях: конфронтация, приспособление, компромисс, избегание и сотрудничество [2].

В отечественной психологии существует ряд исследований самоотношения подростков, выбирающих различные стратегии поведения в конфликтах со сверстниками. Обобщая результаты исследований А.С. Тарасовой и А.Н. Крутолевич, можно сделать вывод о том, что самоотношение играет важную, хотя и не всегда однозначную, роль в выборе подростками стратегий поведения в конфликтных ситуациях. Позитивное самоотношение, характеризующееся принятием себя и высокой самооценкой, коррелирует с готовностью к сотрудничеству и компромиссу, в то время как негативное самоотношение часто приводит к избеганию или приспособлению. Однако А.С. Тарасова подчеркивает сложность взаимосвязи между отдельными компонентами самоотношения и выбором стратегии поведения в конфликте, указывая на то, что как высокие, так и низкие значения уровня сформированности компонентов самоотношения могут быть связаны с деструктивными стратегиями поведения в конфликте [8]. А.С. Тарасова и А.Н. Крутолевич также выявили взаимосвязь отдельных компонентов самоотношения с конфликтным поведением подростков [5],[6]. Так учащиеся с низким уровнем самопринятия склонны к стратегии сотрудничества, что может быть обусловлено неуверенностью в себе и стремлением угодить другим людям. Испытуемые со средним и высоким уровнем самопринятия, чтобы сохранить свои психологические ресурсы и эмоциональный комфорт, выбирают стратегию избегания. Подросток с высоким уровнем самоуважения может пойти на уступки, не ставя под сомнение свою ценность, и выбирает компромисс. Также компромисс выбирают подростки с высокими показателями «Самоинтереса». Склонный к самоанализу подросток способен проанализировать свою позицию и найти гибкое решение в конфликтной ситуации. В отличие от избегания или соперничества, компромисс оказывается признаком психологической зрелости и сбалансированного отношения к себе.

Проблема нашего исследования заключалась в поиске ответа на вопрос, какие именно особенности самоотношения подростков определяют выбор ими конкретных стратегий поведения в конфликтах со сверстниками. Цель проведенного нами исследования состояла в установлении взаимосвязи между самоотношением подростков и выбором ими стратегий поведения в конфликтах со сверстниками. Для достижения поставленной цели были использованы методы тестирования («Методика исследования самоотношения» С.Р. Пантिलеева) и анкетирования (методика на выявление ведущего поведения в конфликтной ситуации К. Томаса, Р. Килманна

(в адаптации Н.В. Гришиной). Эмпирическая база исследования – МБОУ г. Владимира «ОЦ №5». Исследуемая группа составила 20 учащихся возрасте 14-15 лет (13 мальчиков, 8 девочек).

В исследовании нами были установлены следующие взаимосвязи между компонентами самоотношения подростков и стратегиями их поведения в конфликтах со сверстниками.

1) Существует статистически значимая положительная связь между компонентом самоотношения «Саморуководство» и стратегией поведения «Конфронтация» ($r=0.451$, $p\leq 0.05$). Это означает, что испытуемые, с высоким «Саморуководством» обычно чувствуют себя уверенными в своих силах, способны выражать свое мнение отстаивать свои права.

2) Выявлена статистически значимая отрицательная корреляция между компонентом самоотношения «Саморуководство» и стратегией поведения «Сотрудничество» ($r= 0.494$, $p\leq 0.05$). Это может объясняться тем, что высокий уровень саморуководства может быть связан со стремлением к контролю над ситуацией. Сотрудничество же предполагает совместную работу и нахождение компромисса.

3) Выявлена значимая отрицательная корреляция между компонентом самоотношения «Самообвинение» и стратегией поведения «Приспособление» ($r = 0.451$). Это означает, что учащиеся, склонные к «Самообвинению», могут сосредотачиваться на своих недостатках, винить себя в происходящем, и в результате, в конфликте выбирать стратегию «Приспособление». Их главная цель –завершить конфликт, жертвуя своими интересами и игнорируя собственные чувства.

Можно сделать вывод, что существует статистически значимая связь между самоотношением подростков и выбором ими стратегий поведения в конфликтах со сверстниками. Обнаружена значимая положительная корреляция между компонентом самоотношения «Саморуководство» и стратегий «Конфронтация», значимая отрицательная корреляция между этим же компонентом и стратегией «Сотрудничество», а также между компонентом самоотношения «Самообвинение» и стратегий «Приспособление».

В классе выявлены учащиеся, которые используют такие неконструктивные стратегии поведения как конфронтация (10%) и приспособление (20%).

Важно научить учащихся, использующих «Конфронтацию», гибко применять свое развитое «Саморуководство», дополняя его навыками кооперации. Саморуководство –это компонент самоотношения, отражающий

восприятие человеком себя как источника контроля над собственной жизнью. С ними следует проводить консультации, направленные на осознание деструктивности агрессивного поведения. Также необходимо нужно проводить тренинговые занятия по обучению техникам саморегуляции, умениям управлять эмоциями. Таких подростков можно обучать различным стратегиям, в которых они могут использовать свои лидерские качества и стремление к контролю в позитивном ключе, например, в роли медиатора, предоставлять возможность для реализации своих лидерских качеств в школьных проектах или мероприятиях.

Учащимся, использующим стратегию «Приспособления», важно помочь повысить уровень самоуверенности. Этого можно достичь с помощью тренингов по активному слушанию, умению выражать свои чувства и потребности в уважительной форме, умению задавать вопросы и прояснять ситуацию (обучение формулировке «Я-сообщений», техникам отказа). Важно создать в классе психологически безопасную атмосферу, где подростки чувствуют себя комфортно, выражая свои мнения и чувства, не боясь осуждения.

Важно снизить уровень самокритики у подростков с высокими показателями по шкале «Самообвинение». Для этого можно проводить индивидуальные консультации по повышению самооценки, использовать техники когнитивной терапии, направленные на изменение негативных мыслей о себе. Снижение уровня самообвинения поможет подросткам не чувствовать свою вину в конфликтных ситуациях и выбирать конструктивные стратегии поведения.

Список использованной литературы:

- 1) Гетман, Г.С. Я-концепция подростков с разными типами реагирования в конфликте [Электронный ресурс] / Г.С. Гетман, М.О. Фисенко // образование и наука в современных реалиях: сборник материалов XI международной научно-практической конференции. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. – С. 207-210. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/664/action664-529586.pdf> (17.11.2025).
- 2) Какадий, И.И. Особенности поведения современных подростков в конфликте [Электронный ресурс] / И.И.Какадий, Н.В. Сек, П.В. Шумаков // Социосфера. – 2020. – № 2. – Режим доступа:

https://sociosphera.com/files/conference/2020/SF-2-20/131-134_И._И._Какади_750072_25.pdf(17.11.2025).

- 3) Петрова, Е.Г. Особенности выбора стратегии поведения в конфликте в студенческой среде [Электронный ресурс] / Е.Г. Петрова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2015. – №2. – С.283-288. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vybora-strategii-povedeniya-v-konflikte-v-studencheskoy-srede>(17.11.2025).
- 4) Полякова, П.Н. Особенности выбора стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков [Электронный ресурс] / П.Н. Полякова // Вестник науки и творчества. – 2020. – № 6. – С.25-29. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vybora-strategiy-povedeniya-v-konfliktnyh-situatsiyah-u-podrostkov>(17.11.2025).
- 5) Крутолевич, А.Н. Связь самоотношения и поведения в конфликтных ситуациях молодых людей [Текст] / А.Н. Крутолевич // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа - университет - предприятие»: материалы XIV международной научно-методической конференции. – Гомель, 2023. – С. 213-215.
- 6) Тарасова, А.С. Взаимосвязь самоотношения и способов поведения подростков в конфликтной ситуации [Электронный ресурс] / А.С. Тарасова // Материалы VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» – 2015. – Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014001086> (17.11.2025).
- 7) Фоменко, Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап развития ребенка [Электронный ресурс] / Н.В. Фоменко // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2014. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka> (17.11.2025).

ВЛИЯНИЕ КРИМИНАЛЬНОЙ СУБКУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Д.С. ЯРОВ – студент, группа 280, Приволжский исследовательский медицинский университет, Владимирский филиал, Email: danila.yarov03@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.Н. НИКОЛАЕВА – аспирант кафедры ПЛиСП ВЛГУ, преподаватель кафедры клинических дисциплин ВФ ПИМУ, Email: aguseva@yandex.ru

Аннотация. В данной статье исследуется влияние криминальной субкультуры на процесс формирования личности подростка. Анализируются механизмы проникновения подростков в криминальные сообщества, их ценностные ориентации, нормы поведения и язык. Рассматривается, каким образом специфические коды и иерархии криминальной субкультуры воздействуют на развитие самосознания, мировоззрения, морально-нравственных установок и поведенческих моделей подростка. Изучаются как краткосрочные, так и долгосрочные последствия такого влияния, включая формирование криминальной идентичности, повышение риска рецидива и десоциализацию.

Ключевые слова: криминальная субкультура, подростки, формирование личности, девиантное поведение.

Подростковый возраст – это период интенсивного поиска идентичности, активного освоения социальных ролей и формирования мировоззрения. Важную роль в этом процессе играет социальное окружение, и одним из наиболее деструктивных факторов, оказывающих влияние на подростка, является криминальная субкультура. Она представляет собой сложную систему ценностей, норм, правил поведения, специфический язык и иерархию, которые зачастую противопоставляют себя общепринятым социальным нормам и закону [3, с. 88].

Проникновение подростка в криминальную среду может происходить под воздействием различных факторов: неблагополучной семейной обстановки, социального отвержения, желания самоутвердиться, привлечь внимание, обрести чувство принадлежности к группе, а также под влиянием дефицита позитивных альтернатив. Независимо от причин, вступление

в контакт с криминальной субкультурой неизбежно влечет за собой существенные изменения в формирующейся личности подростка [2, с. 39].

Криминальная субкультура предлагает подростку искаженную систему ценностей, что успех и статус достигаются через демонстрацию силы, агрессивности, умение запугивать и подчинять других. Это формирует представление о мире как о «войне», где выживает сильнейший. Любое социальное правило или закон воспринимается как препятствие, которое необходимо обойти или нарушить. Идеология «мы против всех» становится основополагающей. Жесткое деление окружающих на «своих» (члены группы, которым необходимо помогать и быть лояльным) и «чужих» (представители власти, законопослушные граждане, жертвы), к которым допустимо проявлять враждебность, пренебрежение или насилие [6, с. 53].

Ориентация на сиюминутные удовольствия, легкие деньги, алкоголь, наркотики, сексуальные связи без учета долгосрочных последствий и моральных аспектов. Обесценивание жизни, как своей, так и чужой, что может проявляться в жестокости, пренебрежении мерами безопасности. Эти искаженные ценности подменяют собой традиционные моральные ориентиры, формируя у подростка циничное, асоциальное мировоззрение.

Криминальная субкультура активно способствует формированию у подростка новой, криминальной идентичности. Подросток начинает отождествлять себя с определенной ролью в криминальной иерархии (например, «блатной», «шестерка»). Эта роль становится центральной в его самосознании. Изучение и использование специфического жаргона, татуировок, жестов, которые служат опознавательными знаками и способом демонстрации принадлежности. Подросток усваивает правила подчинения старшим по статусу, умение «держаться» свое место, избегать «опускания» (унижения). Эти неписанные правила, зачастую противоречащие общепринятым нормам, становятся основой поведения и принятия решений. Криминальная идентичность может вытеснять или подавлять ранее существовавшие личностные черты, делая подростка зависимым от среды и затрудняя его дальнейшую реинтеграцию в общество [5, с. 280].

Под влиянием субкультуры подросток может начать проявлять повышенную агрессивность, как в отношении «чужих», так и иногда внутри группы, используя насилие как основной способ решения проблем и самоутверждения. Жизнь в криминальной среде пропитана риском. Подростки привыкают к нарушению законов, ощущают ложное чувство вседозволенности или, наоборот, неизбежности криминального пути [4, с. 156].

Увлечение алкоголем, наркотиками, азартными играми, которые часто являются неотъемлемой частью криминальной субкультуры. Отсутствие навыков эмпатии, диалога, умения строить доверительные отношения вне группы. Человеку, чья личность сформировалась под влиянием криминальной субкультуры, бывает чрезвычайно сложно отказаться от усвоенных моделей поведения и ценностей. Выход из криминальной среды сопряжен с множеством препятствий: отсутствие образования и квалификации, судимости, недоверие со стороны общества, сохранение связей с криминалом. Склонность к повторному совершению преступлений, особенно если подросток не получает достаточной поддержки и коррекционной помощи. Трудности в построении здоровых семейных отношений, склонность к переносу криминальных моделей поведения в семью.

Влияние криминальной субкультуры на формирование личности подростка является крайне деструктивным. Она предлагает искаженную систему ценностей, разрушает морально-нравственные ориентиры, формирует криминальную идентичность и поведенческие модели, существенно затрудняющие дальнейшую социализацию и интеграцию в законопослушное общество [1, с. 75].

Профилактика и противодействие этому негативному влиянию требуют комплексных мер: создание альтернативных позитивных социальных сред, психолого-педагогическая работа, работа с семьей, правовое просвещение. Для подростков, уже вовлеченных в криминальную среду, необходимы специализированные программы реабилитации, включающие не только наказание, но и помощь в получении образования, трудоустройстве, формировании новых жизненных целей и ценностей [7, с. 325].

Преодоление влияния криминальной субкультуры – это сложная, но крайне важная задача, требующая скоординированных усилий семьи, школы, правоохранительных органов и всего общества.

Список использованной литературы:

- 1) Беляева, Л.И., Криминальная субкультура и ее уголовно-правовая оценка / Л.И. Беляева, Н.Э. Мартыненко // Труды Академии управления МВД России – 2024. – №1 (69). – С. 72-79. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriminalnaya-subkultura-i-ee-ugolovno-pravovaya-otsenka> (17.10.2025).
- 2) Лелюх, В. Ф. Криминальная субкультура учебное пособие / В. Ф. Лелюх, А. С. Морозов; Федеральное казенное образовательное учреждение

- высшего образования "Кузбасский институт Федеральной службы исполнения наказаний". – Новокузнецк.: ФКОУ ВО Кузбасский институт ФСИН России, 2021. – 122 с.
- 3) Молчанов, С.В. Психология подросткового и юношеского возраста. Учебник для академического бакалавриата / С.В. Молчанов – Москва.: ЮРАЙТ, 2016. – 351 с.
- 4) Семочкина, А.А. АУЕ – как фактор криминализации несовершеннолетних и их активного противопоставления государству и обществу // Вестник экономической безопасности. – 2020. – №6. – С. 154-158. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aue-kak-faktor-kriminalizatsii-nesovershennoletnih-i-ih-aktivnogo-protivopostavleniya-gosudarstvu-i-obshchestvu> (18.10.2025).
- 5) Сизева, А.В. Влияние криминальной субкультуры на формирование преступности несовершеннолетних / Сизиева А.В. // Бюллетень науки и практики. – 2021. – №12. – С. 278-282. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-kriminalnoy-subkultury-na-formirovanie-prestupnosti-nesovershennoletnih> (14.10.2025).
- 6) Телегина, Е. Г. Криминальная субкультура: учебник для вузов / Е. Г. Телегина. – Москва.: Издательство Юрайт, 2025. – 88 с.
- 7) Ясвин, В.А. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / В.А. Ясвин, Г.Ю. Мартыанова, О.В, Цаплина [и др.]; под редакцией Д. В. Наумовой. – Москва.: Издательство Юрайт, 2025. – 414 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФИЛАКТИКИ СОЦИАЛЬНЫХ ОТКЛОНЕНИЙ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

УДК 371.78

ОСОБЕННОСТИ ВОСПРИЯТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ ПОДРОСТКАМИ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Д.М. АКИМОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: daria.193@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена восприятию психологического климата в классе подростками с социальной тревожностью. Рассмотрены существующие исследования, раскрывающие личностные качества и особенности социального взаимодействия таких подростков. Описаны результаты эмпирического исследования автором уровня социальной тревожности подростков и восприятия ими психологического климата в классе. На их основе установлены достоверные различия в восприятии психологического климата в классе подростками с высоким и низким уровнем социальной тревожности.

Ключевые слова: подростковый возраст, социальная тревожность, психологический климат.

Проблема связи уровня социальной тревожности подростков и восприятия ими психологического климата в группе сверстников является актуальной, так как, во-первых, в настоящее время увеличивается число людей, в том числе подростков, с высоким уровнем социальной тревожности. Так И.В. Никитина и А.Б. Холмогорова утверждают, что социальная фобия занимает третье место по распространённости среди психических расстройств [5, с.81]. Во-вторых, риск возникновения у подростков социальной тревожности возрастает в классах с неблагоприятным психологическим климатом.

Основными понятиями нашего исследования являются: «подростковый возраст», «социальная тревожность» и «психологический климат».

Подростковый возраст, с точки зрения В.С. Мухиной, можно определить как период от 11 до 14-15 лет, в течение которого происходит переход от детства к юности [4, с.410].

Социальную тревожность И.В. Григорьева и С.Н. Ениколопов рассматривают как тревогу, часто возникающую в процессе социальной коммуникации и сопровождающуюся психическим и физиологическим напряжением, ожиданием критики со стороны других людей и избеганием социальных контактов [1, с.32].

Психологический климат, согласно Б.Д. Парыгину, – сложившаяся в коллективе атмосфера, оказывающая влияние на межличностные отношения между членами коллектива и их заинтересованность в общем деле [6, с.276]

Исследований, изучающих восприятие подростками с социальной тревожностью психологического климата в классе, ранее не проводилось, однако были изучены отдельные аспекты данного вопроса.

С.Ю. Тарасова выявила, что подростки с высоким уровнем социальной тревожности часто имеют статус «изолированных» и «отверженных» в группе сверстников, а также проявляют высокий уровень враждебности [8, с.79-80]. Н.Н. Куимова и Ю.А. Григошина установили, что подросткам с высоким уровнем социальной тревожности свойственны вспыльчивость, подозрительность, бескомпромиссность и обидчивость. В конфликтах они часто выбирают стратегии избегания и приспособления [2, с.47-49]. П.Д. Лунина и В.А. Абабков в результате исследования копинг-стратегий индивидов с выявленной социальной фобией обнаружили, что для них характерны такие явления как высокий уровень стресса и сниженный уровень копинг-ресурсов [3, с.152-157]. А.Г. Самохвалова связывала социальную тревожность подростков с наличием у них коммуникативных трудностей [7, с.150-151]. М.А. Федорова, К.С. Тенитилова и С.М. Абаева полагали, что основными факторами, влияющими на восприятие подростком психологического климата в классе, являются уровень коммуникативной толерантности подростка и его эмоциональная стабильность [9, с.267].

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы установить особенности восприятия психологического климата в классе подростками с социальной тревожностью. Мы сформулировали гипотезу о том, что существуют достоверные различия в восприятии психологического климата в классе подростками с разным уровнем социальной тревожности. В исследовании для сбора эмпирических данных нами применены методы опроса

(«Климат в классе» С.О. Петровой и Е.И. Щеплановой) и тестирование («Шкала социального избегания и дистресса (SADS)» в адаптации Е.Н. Клименковой и А.Б. Холмогоровой). Для обработки данных использованы методы количественного и качественного анализа и математической статистики. Исследование проведено на базе МБОУ г. Владимира «Лицей №17». Группу испытуемых составили учащиеся 8 класса в составе 19 человек.

Согласно результатам методики «Шкала социального избегания и дистресса» низкий уровень социальной тревожности выявлен только у 26,3% учащихся, средний уровень – у 57% учащихся, высокий уровень – у 15,8% учащихся. Следовательно, в данном классе есть учащиеся, испытывающие трудности в общении, связанные с возникающей тревогой и беспокойством.

Согласно результатам методики «Климат в классе», 56,2% учащихся набрали низкие баллы по шкале «Поддерживающий учитель», что может свидетельствовать об отсутствии сотрудничества с учителями, ощущении недостатка помощи и поддержки с их стороны. По шкалам «Сотрудничество с одноклассниками» и «Соперничество с одноклассниками» у 42% учеников отмечаются высокие баллы, что говорит о выраженной конфликтности и разобщённости класса. 78,9% подростков охарактеризовали степень вовлечённости одноклассников в учёбу как низкую.

Для установления достоверных различий в восприятии психологического климата в классе подростками с разным уровнем социальной тревожности, учащиеся были разделены на 2 группы. В группу 1 были вошли 15,8% учащихся (3 подростка), имеющих высокий уровень социальной тревожности. Группу 2 составили 84,2% учащихся (16 учащихся) с низким и средним уровнем социальной тревожности. Затем, по каждой из шкал опросника «Климат в классе» было рассчитано эмпирическое значения критерия U-критерия Манна-Уитни для этих групп.

Значимые различия между группой 1 и группой 2 выявлены по шкале «Сотрудничество с одноклассниками» ($U_{\text{эмп}} = 7,5$; $p \leq 0,05$). Это свидетельствует о том, что подростки с высоким уровнем социальной тревожности воспринимают и оценивают коллектив класса как конфликтный и разобщённый (средний балл по шкале «Сотрудничество с одноклассниками» = 16,70). Следовательно, они будут не расположены ко взаимодействию с одноклассниками и более склонны воспринимать психологический климат в классе как неблагоприятный, нежели их сверстники с низким и средним

уровнем социальной тревожности (средний балл по шкале «Сотрудничество с одноклассниками» = 13,37).

Таким образом, цель исследования была достигнута. Установлено, что существуют достоверные различия в восприятии психологического климата в классе подростками с разным уровнем социальной тревожности.

Наличие у подростка социальной тревожности будет оказывать негативное влияние на его субъективное восприятие психологического климата в группе сверстников. Данная закономерность может привести как к усугублению социальной тревожности самого подростка и нарушению его взаимодействия с одноклассниками, так и к повышению уровня конфликтности и разобщённости в коллективе класса. Следовательно, Необходимо проведение комплекса профилактических и коррекционных мероприятий, направленных на снижение социальной тревожности подростков и оптимизацию психологического климата в классе.

Список использованной литературы:

- 1) Григорьева, И.В., Ениколопов, С.Н. Апробация опросников «Шкала социальной тревожности Либовица» и «Шкала страха негативной оценки (краткая версия)» [Электронный ресурс] / И.В. Григорьева, С.Н. Ениколопов // Национальный психологический журнал. – 2016. – №1 (21). – С. 31-44. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aprobatsiya-oprosnikov-shkala-sotsialnoy-trevozhnosti-libovitsa-i-shkala-straha-negativnoy-otsenki-kratkaya-versiya> (04.11.2025).
- 2) Куимова, Н.Н., Григошина, Ю.А. Взаимосвязь тревожности и стиля поведения подростков в конфликтной ситуации [Электронный ресурс] / Н.Н. Куимова, Ю.А. Григошина // Современное образование. – 2018. – №2. – С. 40-50. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-trevozhnosti-i-stilya-povedeniya-podrostkov-v-konfliktnoy-situatsii> (04.11.2025).
- 3) Лунева, П.Д., Абабков, В.А. Копинг-поведение при социальных фобиях [Электронный ресурс] / П.Д. Лунева, В.А. Абабков // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2023. – №2. – С. 147-163. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/koping-povedenie-pri-sotsialnyh-fobiyah> (04.11.2025).

- 4) Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: учебник для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
- 5) Никитина, И.В., Холмогорова, А.Б. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Часть 1 [Электронный ресурс] / И.В. Никитина, А.Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – №1. – С. 80-85. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-trevozhnost-soderzhanie-ponyatiya-i-osnovnye-napravleniya-izucheniya-chast-1> (04.11.2025).
- 6) Парыгин, Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории [Текст] / Б.Д. Парыгин. – СПб.: ИГУП, 1999. – 592 с.
- 7) Самохвалова, А.Г. Социальные страхи как фактор затрудненного общения городских и сельских подростков [Электронный ресурс] / А.Г. Самохвалова // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №2. – С. 148-155. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-strahi-kak-faktor-zatrudnennogo-obscheniya-gorodskih-i-selskih-podrostkov> (04.11.2025).
- 8) Тарасова, С.Ю. Психологические аспекты буллинга: взаимосвязь школьной тревожности и агрессивности [Электронный ресурс] / С.Ю. Тарасова // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2014. – №1 (30). – С. 77-81. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-aspekty-bullinga-vzaimosvyaz-shkolnoy-trevozhnosti-i-agressivnosti> (04.11.2025).
- 9) Федорова, М.А., Тенитилова, К.С., Абаева, С.М. Становление социально-психологического климата в ученическом коллективе: дидактический аспект [Электронный ресурс] / А.А. Федорова, К.С. Тенитилова, С.М. Абаева // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – №4 (89). – С. 266-269. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-sotsialno-psihologicheskogo-klimata-v-uchenicheskom-kollektive-didakticheskiy-aspekt> (04.11.2025).

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ТРЕВОЖНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В.А. БАСОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: vaba-
sova04@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, доцент
кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. В статье акцентировано внимание на изучении тревожности подростков. Автором был уточнен понятийно-терминологический аппарат изучаемой темы и дан обзор отечественных теоретических и практических исследований, посвященных этому явлению. Опираясь на данные, полученные в эмпирическом исследовании, автор выделил, как часто и какие проявления различных видов тревожности встречаются в подростковом возрасте. Результаты исследования стали основанием для разработки рекомендаций, адресованных педагогу-психологу, для работы с учащимися, демонстрирующими средние и высокие показатели тревожности.

Ключевые слова: подростковый возраст, тревожность

Проблема предупреждения и преодоления тревожности, переживаемой подростками в современной школе, является одной из наиболее значимых и изучаемых в психологии и педагогике. Это связано с увеличением количества подростков, испытывающих эмоциональное напряжение в условиях, с одной стороны интенсивного психического развития, характерного для этого возраста, а с другой стороны, роста учебной нагрузки и требований со стороны школы и общества, повышенной чувствительности учащихся к оценке педагога и трудностям межличностных отношений. По данным исследований Л.А. Регуш и А.А. Герасимовой, от 40 до 60% подростков демонстрируют повышенный уровень тревожности, а около 20% подростков имеют выраженные признаки тревожных расстройств [1, с.58].

В данной статье сначала следует обратить внимание на основные термины. Первый из них – «подростковый возраст». О.В. Хухлаева отмечает, что, хотя возрастные границы подросткового периода остаются предметом дискуссии, в ряде исследований выделены его рамки от 12 до 17 лет или от 13 до 18 лет [2, с.47]. Она рассматривает подростковый возраст как особый этап психического развития, характеризующийся измене-

нием самосознания, становлением личностной идентичности, развитием способности к рефлексии [2, с.45].

М.Р. Битянова пишет, что возрастные границы подростничества являются условными и зависят от критериев (биологических, психологических, социальных), которые используются для их установления. Она считает началом подросткового периода возраст около 11-12 лет, а его завершением – 17-20 лет [3, с.46]. По ее мнению, данный период имеет кризисный характер: подростки стремятся к расширению социальной активности, к самостоятельности и новому типу отношений со взрослыми [3, с.32].

Следующий термин, который нам нужно рассмотреть, – это «тревожность». А.И. Захаров рассматривает тревожность как результат онтогенетического развития тревоги, возникающей в раннем детстве и постепенно превращающейся в устойчивое личностное образование. Он отмечает, что при неблагоприятных условиях, когда ребёнок находится в атмосфере постоянного страха, тревоги взрослых или переживает травмирующие жизненные события – первоначальная тревога, связанная с конкретными ситуациями, постепенно утрачивает предметность и трансформируется в личностную тревожность. Такая тревожность, закрепляясь к старшему дошкольному возрасту, становится стабильной чертой характера и проявляется как склонность к переживанию неопределённой опасности и внутреннего напряжения [4, с.112-113].

В современных исследованиях подчёркнуто, что тревожность подростков имеет многокомпонентный характер и включает школьный, межличностный и самооценочный аспекты. Она чаще всего проявляется в учебных ситуациях и межличностных отношениях. Подростки особенно чувствительны к оцениванию учителя, взаимодействию со сверстниками, и негативным реакциям окружающих. Существенным фактором повышения тревожности также выступает цифровая среда: постоянная необходимость самопрезентации, онлайн-взаимодействие, риск кибербуллинга значительно усиливают эмоциональную уязвимость учащихся.

Л.А. Регуш и А.А. Герасимова отмечают, что тревожность у подростков носит как ситуативный, так и личностный характер, затрагивая самооценку, мотивацию и межличностные отношения [1, с.58]. Приведенные результаты исследования говорят о необходимости комплексной работы педагога-психолога с учащимися, направленной на формирование адекватной самооценки, эмоциональной устойчивости, умений регулировать свое эмоциональное состояние.

Основной целью исследования являлось изучение уровня и проявлений видов тревожности учащихся подросткового возраста. Его объектом выступала тревожность подростков, а предметом - уровень и проявления ее видов в этом возрасте. Используемые нами теоретические и эмпирические методы исследования включали: 1) анализ и обобщение литературы; 2) тестирование («Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан); 3) методы качественного и количественного анализа. В исследуемую группу вошли 33 учащихся 8 «Г» класса МАОУ г. Владимир «Лингвистическая гимназия №23 им. А.Г. Столетова». Их возраст – 13 до 14 лет. Половой состав: 20 мальчиков и 13 девочек.

Результаты исследования, полученные с помощью методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, показали, что подростковая тревожность носит многокомпонентный характер и имеет различные проявления. В ходе применения методики были получены следующие результаты: уровень тревожности «чрезмерное спокойствие» установлен у 9% учащихся, уровень «соответствует норме» – у 58% учащихся, «несколько повышенный уровень» – у 21% учащихся, «высокий и явно повышенный» уровень – у 12% учащихся.

По общему уровню тревожности все учащиеся были разделены на следующие группы: учащиеся, которым тревожность не свойственна – 9%, учащиеся с низким уровнем тревожности – 58%, учащиеся со средним уровнем тревожности – 21% и учащиеся с высоким уровнем тревожности – 12%.

Анализ показателей подшкал методики показал, что у учеников с низким и средним уровнем тревожности компоненты школьной, самооценочной, межличностной и магической тревожности находятся на среднем уровне выраженности, но в сравнении со школьниками, обладающими низкой выраженностью тревожности, у обучающихся со средними ее показателями зафиксированы более высокие показатели соответствующих видов тревожности. У учащихся, характеризующихся высоким уровнем тревожности, наблюдается выраженная школьная тревожность, а также повышенные показатели тревожности, связанной с самооцениванием и межличностными отношениями. Это может говорить о переживаниях, связанных с высокими академическими требованиями, страхе ошибки и высокой чувствительности к оцениванию. Все результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Уровень выраженности компонентов тревожности подростков

Группа	Школьная	Самооценочная	Межличностная	Магическая
Низкий уровень	4,2	3,6	3,5	3,0
Средний уровень	6,5	6,0	5,8	7,0
Высокий уровень	9,0	7,5	7,7	6,7

Таким образом, сравнение показателей компонентов тревожности трех групп учащихся демонстрирует тенденцию: чем выше общий уровень тревожности, тем более выражены такие ее компоненты как школьная, самооценочная и межличностная тревожность. Это говорит о том, что именно школьная среда, отношения со сверстниками, самоотношение учащихся являются чаще всего факторами повышения тревожности подростков.

По результатам анализа выраженности общей тревожности и ее видов особого внимания педагога-психолога требуют подростки со средним и высоким уровнем тревожности – 33% учеников. Цель работы педагога-психолога с этими учащимися – снизить уровень тревожности через формирование саморегуляционных умений. Для этого необходимо обучение подростков распознаванию собственных эмоциональных состояний, обнаружению и анализу ситуаций, вызывающих и усиливающих тревогу, использованию способов саморегуляции. Работа может проходить как в индивидуальной форме (консультирование), так и в групповой форме (занятия с элементами тренинга). Важным компонентом работы с подростками являются занятия по освоению дыхательных техник, мышечной релаксации и других методов снижения напряжения, а также развитие коммуникативной уверенности через групповое взаимодействие и упражнения на конструктивное выражение чувств.

Также необходимым является просвещение родителей по вопросам тревожности подростков и ее факторов, так как именно они играют значительную роль в профилактике и преодолении тревожных проявлений.

Список использованной литературы:

- 1) Регуш, Л.А. Психологические особенности тревожности у подростков [Текст] / Л.А. Регуш, А.А. Герасимова // Вестник психологии и педагогики. – 2022. – № 4. – С. 55–62.
- 2) Хухлаева, О.В. Психология подросткового возраста [Текст] / О.В. Хухлаева. – М.: Академия, 2014. – 256 с.

- 3) Битянова, М.Р. Психологическое сопровождение школьников: практикум по развитию личности [Текст] / М.Р. Битянова. – М.: Генезис, 2010. – 304 с.
- 4) Захаров, А.И. Происхождение детских неврозов и психотерапия [Текст] / А.И. Захаров. – СПб.: Апрель-Пресс, 2000. – 448 с.

УДК 159.9

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ КАК ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Д.Д. БЛАГОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: blagovada@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению агрессивному поведению подростков. Рассматриваются основные особенности подросткового возраста и факторы, которые способствуют развитию агрессии. Эмпирическое исследование позволяет выявить степень выраженности уровня агрессии учащихся. На основе полученных данных разработаны рекомендации для родителей и социальных педагогов.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, отклоняющееся поведение.

Проблема агрессивного поведения подростков в современном мире становится всё более актуальным. Необходимость изучения данного феномена заключается в том, что общество развивается с высоким темпом, это в свою очередь приводит к информационной перегрузке и стрессу. Реакцией на стресс могут выступать раздражительность и агрессивное поведение. Учитывая особенности подросткового возраста, при котором человек претерпевает значительные физиологические и психологические изменения реакция на стрессовые ситуации может быть особенно острой. По этой причине агрессивное поведение может закрепиться в структуре личности подростка, что может быть опасно как для самого подростка, так и для его окружения.

Л.С. Выготский трактовал подростковый возраст как период формирования у человека высших психических функций, которые способствуют

готовности к самостоятельному существованию и самореализации [1; с. 53-54]. В подростковом возрасте психика человека претерпевает перестройку, что повышает его чувствительность к воздействию внутренних и внешних факторов, нервная система становится неустойчивой. Следует отметить одно из ключевых новообразований этого периода — чувство взрослости, которое проявляется в стремлении к самостоятельности и автономии. Однако, не имея возможности полноценно эмансипироваться от взрослых, подросток сталкивается с внутренним противоречием. Это противоречие часто выражается в форме подросткового бунта, когда подросток, стремясь отстоять свои границы, прибегает к агрессивным реакциям [7; с. 3]. Данные изменения могут привести к снижению способности к саморегуляции и, как следствие, способствовать формированию агрессивного поведения.

В.С. Меренкова отмечала, что агрессия – особое состояние человека, при котором он стремится причинить физический или психологический вред окружающим [5; с. 20]. Агрессивное поведение В.Г. Казанская трактовала как целенаправленное поведение человека, целью которого является нанесение вреда другому человеку [4; с. 3-4]. Также выделяют особый вид агрессивного поведения – аутоагрессия, которая может привести к психическим заболеваниям и попыткам самоубийства. [8; с. 68].

В структуре агрессивного поведения выделяют три компонента, соотносимых с формами агрессии. Эмоциональный компонент включает вербальную агрессию, которая выражается в оскорблениях и унижениях. Поведенческий компонент заключается в физической агрессии, например, драки. Когнитивный компонент проявляется в форме эмоциональной агрессии, выражающейся в специфическом стиле общения и наличии таких черт личности, как подозрительность и вспыльчивость. Выделяют следующие ситуации, при которых подростки могут вести себя агрессивно: стремление добиться своего, желание утвердиться в компании сверстников и просто получение удовольствия от таких действий. Формирование и закрепление агрессии у ребенка во многом происходит под влиянием семейной среды. К этому могут приводить необоснованная строгость, отсутствие эмоционального тепла, а также пример агрессивного поведения, который ребенок перенимает у одного из родителей [3; с. 210-215].

Формами агрессивного поведения выступают: физическая агрессия; эмоциональная (враждебность, негативизм); вербальная; предметная; аутоагрессия. Запущенные формы агрессивного поведения приводят к психи-

ческим расстройствам, (депрессия, тревожное расстройство, пассивно-агрессивные расстройства, возбудимая психопатия и другие отклонения) которые можно решить только с помощью специалистов.

Агрессивное поведение может запустить цепную реакцию, которая приводит к девиантному поведению. Сначала агрессивное поведение разрушает социальные связи, провоцируя конфликты с окружением. Это приводит к снижению эмпатии и поиску новой среды – девиантной группы, где агрессия и нарушение норм поощряются. В такой группе происходит усвоение и закрепление отклоняющихся моделей поведения, которые со временем воспринимаются как нормальные. То есть, агрессия, будучи первоначальным нарушением, ослабляет социальный контроль и толкает человека к девиантному поведению через механизмы изоляции, группового влияния и изменения личных норм.

Отклоняющиеся или девиантное поведение – это устойчивое поведение человека, которое отклоняется от принятых норм и ценностей, установленных обществом [2; с. 165]. Агрессия выступает одним из проявлений девиантного поведения.

Для выявления степени выраженности агрессивного поведения среди учащихся подросткового возраста было проведено эмпирическое исследование.

Исследование проводилось среди 24 учащихся 8 «Е» класса в возрасте 14-15 лет на базе одной из школ г. Владимира. Для определения уровня и форм агрессивного поведения была выбрана методика «Тест-опросник агрессивности» Л.Г. Почебут [6; с. 383-385]. Результаты диагностики представлены графически на Рисунке 1.

По результатам обработки полученных данных по тесту-опроснику агрессивности Л.Г. Почебут был выявлен повышенный уровень агрессивного поведения 58% (14 человек) из класса, 42% (10 человек), соответственно с низким уровнем агрессии. По шкалам опросника получены следующие результаты: вербальная агрессия 20% (5 человек), физическая агрессия 17% (4 человека), предметная агрессия 17 % (4 человека), эмоциональная агрессия 13% (3 человека), самоагрессия 25% (6 человек), см. Рисунок 1.

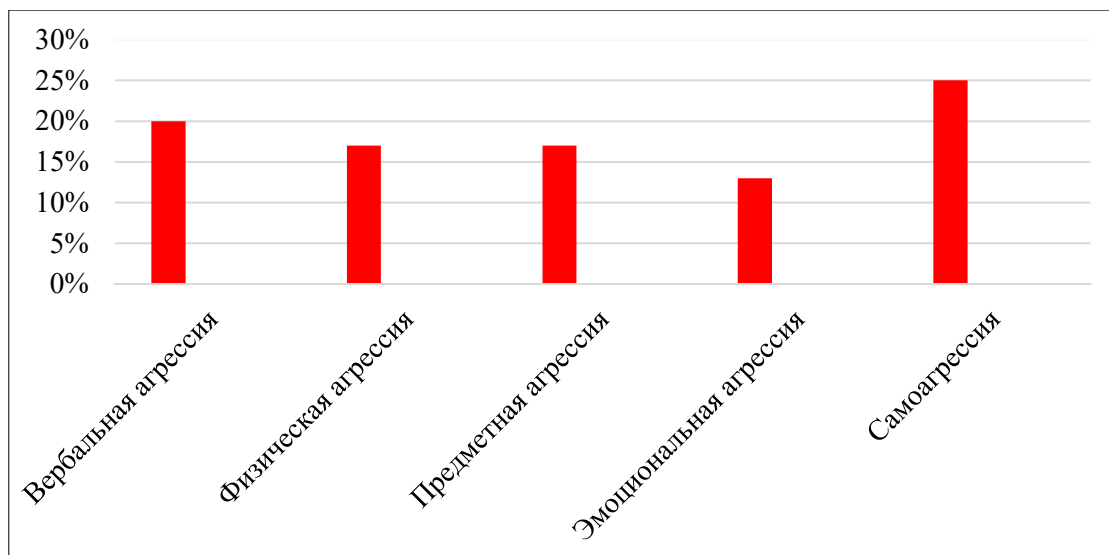


Рисунок 1 – Средние показатели по шкалам опросника
Л.Г. Почебут в 8 «Е» классе

Высокие показатели в следующих шкалах: самоагрессия 25% (6 человек), данный показатель свидетельствует о том, что у значительной части учащихся агрессия направлена на самих себя, это может проявляться в самокритике, чувстве вины, склонности к рискованному поведению и может быть индикатором низкой самооценки, повышенной тревожности и внутреннего неблагополучия; вербальная агрессия 20% (5 человек), это самый распространенный вид внешней агрессии, учащиеся склонны выражать свой гнев через крик, угрозы, насмешки и споры, что создает конфликтную и напряженную атмосферу в коллективе; физическая и предметная агрессия 17% (4 человека) находятся на одном уровне, данные показатели свидетельствуют о наличии прямых физических действий или вымещении гнева на предметах (хлопанье дверью), что представляет непосредственную угрозу для безопасности школьной среды.

Таким образом, данное исследование помогло выявить повышенный уровень агрессивности у 58% (14 человек) учащихся. Наиболее выраженной формой оказалась самоагрессия, что свидетельствует о внутреннем неблагополучии и низкой самооценке учащихся. Вербальная агрессия создает конфликтную атмосферу в коллективе, а физическая и предметная агрессия представляют прямую угрозу безопасности школьной среды. Полученные результаты указывают на необходимость разработки психолого-педагогических мер по коррекции агрессивного поведения и развитию навыков саморегуляции у учащихся.

Одним из направлений профилактики агрессивного поведения в подростковом возрасте является целенаправленная деятельность родителей, поскольку именно в семье закладываются базовые ценности, представления о норме и формируются основные модели поведения. Такая профилактика должна быть ориентирована на развитие личности. Во-первых, необходимо формировать устойчивые доверительные отношения, а также развивать психологическую компетентность через обучение навыкам позитивного мышления, в частности – формированию когнитивной гибкости. Это качество позволяет конструктивно переосмысливать проблемные ситуации и находить в них позитивные аспекты. Во-вторых, важно стимулировать интеллектуальное развитие подростка посредством совместного досуга. В-третьих, родителям следует применять игровые практики, направленные на развитие критического и логического мышления (например, шахматы, шашки, сложные настольные игры). Это способствует не только развитию когнитивных способностей, но и формирует навыки самоконтроля, стратегического планирования и управления эмоциями. В совокупности это создает прочный психологический ресурс для предотвращения агрессивных реакций.

В работе с агрессивными подростками психологу необходимо реализовать комплексный подход, который должен быть направлен на развитие эмоционально-волевой и коммуникативной сферы. Основной задачей является обучение учащихся навыкам контроля над своими эмоциями: умению распознавать и конструктивно выражать, а также управлять ими. Данного результата можно достичь через индивидуальные беседы, специальные задания и тематические мероприятия. Психологу также необходимо повышать уровень эмпатических и коммуникативных способностей у подростков, что предполагает обучение их грамотному выражению своих мыслей и чувств, а также умению слушать и уважать окружающих. Необходимо обучать конструктивным способам разрешения конфликтов, исключая насилие и агрессию. Эффективным инструментом для решения этих задач являются групповые занятия, способствующие развитию эмоционального интеллекта, восстановлению нарушенных межличностных отношений и психической целостности личности. Работу нужно реализовывать в групповом и индивидуальном формате.

Список использованной литературы:

- 1) Выготский, Л.С. Педология подростка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Государственно-учебно-педагогическое издательство, 1931. – 504 с.
- 2) Гишинский Я. И. Социология девиантного поведения и социального контроля // Мир России. Социология. Этнология. – 1997. – Т. 6. – №. 1. – С. 163-184.
- 3) Егорова, А.В. Половозрастные особенности проявления различных типов агрессии в старшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] / А.В. Егорова, А.А. Реан, О.А. Тихомандрицкая // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. – 2024. – №2. – С. 205-222 - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/polovozrastnye-osobennosti-proyavleniya-razlichnyh-tipov-agressii-v-starshem-podrostkovom-vozhraсте> (20.10.2025)
- 4) Казанская, В.Г. Подросток. Трудности взросления: книга для психологов, педагогов, родителей [Текст] / В.Г. Казанская // – СПб: Питер. 2006. – 240 с.
- 5) Меренкова, В.С. Словарь психологических терминов [Текст] / В.С. Меренкова, А.Н. Пронина, О.Е. Ельникова, Л.Ю. Комлик, И.В. Фаустова. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – 100 с.
- 6) Платонов Ю.П. Основы этнической психологии. Учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2003. - 452 с.
- 7) Харланова, Т.Н. Психологические особенности феномена агрессивности в старшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] / Т.Н. Харланова // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2020. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-fenomena-agressivnosti-v-starshem-podrostkovom-vozhraсте> (20.10.2025)
- 8) Хвостикова М.С. Агрессивное поведение подростков: особенности и профилактика // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: Сборник материалов I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Армавир, 12 апреля 2022 года) – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. С. 68-71.

УДК 159.922

**ПСИХОГЕННАЯ ШКОЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТАЦИЯ
У ПОДРОСТКОВ: ВОЗМОЖНОСТИ ДИАГНОСТИКИ
И ПРОФИЛАКТИКИ**

И.С. БОГДАНОВА – студент, группа ППО-23, Забайкальский государственный университет, E-mail: irina.bogdanova.05.05@mail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Ж.А. ЛЕСНЯНСКАЯ – к.психол.н., доцент, доцент кафедры ПО, Забайкальский государственный университет, E-mail: zzanussi@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрено явление психогенной школьной дезадаптации, причины и формы ее проявления, а также методы диагностики и профилактика последующих нарушений.

Ключевые слова: психогенная школьная дезадаптация, дидактогенная, дидактогенная, диагностика ПШД, профилактика ПШД, подростки.

В подростковом возрасте наиболее легко возникают разнообразные нарушения у детей, в том числе нарушения учебной деятельности. Количество случаев психогенной школьной дезадаптации у подростков возрастает по сравнению с младшими школьниками. Это объясняется громадным скачком в развитии психики, который сопряжен с трудностями. В настоящее время, на фоне стремительного развития цифровой среды и непрерывного информационного потока, который усиливает нагрузку на нервную систему подростков, стремительно увеличивается число подростков с психогенной школьной дезадаптации, что является проблемой нормального развития подростков в школе. Психогенная школьная дезадаптация, в отличие от других её видов, не столько связана с объективными трудностями в обучении, сколько с внутренними психологическими переживаниями, конфликтами и травмами, которые формируют негативное отношение к школе и образовательному процессу.

Выявление причин и механизмов психогенной дезадаптации важно из-за ее потенциальных негативных последствий, к которым относится снижение успеваемости, эмоциональные нарушения, проблемы в поведении и отношениях. Несмотря на очевидную актуальность, исследований в этой области недостаточно, особенно в контексте современных социокультурных условий.

Таким образом, исследование психогенной школьной дезадаптации в подростковом возрасте представляется актуальным, поскольку направлено на решение значимой практической задачи - повышение психологического благополучия и успешности обучения современных подростков.

Поскольку мы находимся в начале нашего исследовательского пути, то методом исследования в нашей работе является теоретический анализ литературы.

Понятие «психогенная школьная дезадаптация» было введено В.Е. Каганом в 1984 году. Ученый определял его так: «Психогенная школьная дезадаптация — это, психогенные реакции, психогенные заболевания и психогенные формирования личности ребенка, нарушающие его субъективный и объективный статус в школе и семье и затрудняющие учебно-воспитательный процесс. Психогенная школьная дезадаптация является составляющей школьной дезадаптации, однако имеет в отличие от самой школьной дезадаптации психогенный характер. Эмоциональные проблемы у детей с психогенной школьной дезадаптацией возникают не из-за самих трудностей в учебе или общении, а из-за стресса и переживаний, вызванных этими трудностями» [1, с. 90]. В.Е. Каган подчеркивает, что это не только краткосрочные учебные трудности, но и серьезные психические расстройства, влияющие на взаимодействие ребенка с семьей и школой [1, с.90].

Психогенная школьная дезадаптация это несоответствие школьной среде или семейному климату, а еще – результат внутренней психологической борьбы ребенка с окружающей действительностью. Нельзя сказать, что данное явление до конца изучено, напротив, в современном мире, где идет ускоренное развитие всех сфер жизни, ребенок может не успевать за этим темпом развития, что больше усиливает появление психогенной школьной дезадаптации в подростковом возрасте. Это явление требует тщательного анализа психических процессов и эмоционального состояния обучающихся, поскольку нарушения в этих сферах негативно влияют на их способность к эффективному обучению и социальной адаптации.

Психогенная школьная дезадаптация имеет свои причины и формы проявления. Понимание причин и форм психогенной школьной дезадаптации является основой успешной диагностики и профилактики у подростков. Г. М. Коджаспирова пишет: «Причины проявления психогенной школьной дезадаптации могут быть разными, одной из таких причин являются негативные влияния образовательной среды, которые обозначают-

ся терминами дидактогенения и дидаскогенения. Термин «дидактогенения», введенный К. И. Платоновым, обозначает психогенное явление, возникающее в ситуации, когда сам процесс обучения выступает психотравмирующим фактором для ребёнка. Понятие «дидаскологения», предложенное Н. Шипковенски, характеризует деструктивное отношение педагога к учащимся, оказывающее негативное воздействие на их эмоциональное и психическое состояние» [2, с. 205].

В.Е. Каган весомой причиной психогенной школьной дезадаптации выделяет неблагоприятный семейный климат. Ученый подчеркивает, что «психотравмирующими факторами являются отношение к ребенку в семье, стиль родительского воспитания и родительская позиция» [1, с. 91]. Но, кроме этого, на проявления психогенной школьной дезадаптации особое влияние оказывают личностные особенности подростка. «Такие характеристики, как высокая тревожность, низкая самооценка, ранимость и недостаточная стрессоустойчивость повышают уязвимость подростка к стрессовым ситуациям, как в школе, так и в семье» - пишет автор.

Кроме причин психогенной школьной дезадаптации В.Е. Каган выделяет ее формы. От которых также зависит дальнейшая профилактическая работа. «К первой форме психогенной школьной дезадаптации относится острая реакция на стресс. Вторая форма включается в себя невротические реакции (тревожность, соматические симптомы). К третьей форме относятся психогенные формирования личности. Важно учитывать, что данные формы без своевременного выявления и коррекции могут переходить из одной формы в другую, что негативно сказывается на общем состоянии здоровья, и в дальнейшем влечет за собой трудности в обучении и социализации подростка. Следует рассматривать психогенную школьную дезадаптацию не как фиксированное состояние, а как динамичный процесс, в котором проявления дезадаптивного поведения могут усиливаться или изменяться на разных этапах» [1, с.90].

Рассмотрев теоретические аспекты проблемы психогенной школьной дезадаптации, перейдем к практической составляющей этого вопроса.

Так как само нарушение процесса адаптации имеет психогенный характер, и включает в себя многообразие проявлений, а также не является в полной мере изученным, могут возникнуть трудности в диагностике. Она требует использования комплексного подхода, который будет сочетать в себе не только применение тестовых методик диагностики, но и наблюдение за поведением в естественной среде и взаимодействие с педагогами и

родителями. Как отмечают Н. А. Мазаева, О. П. Шмакова, «диагностика психогенной школьной дезадаптации у подростков требует применения методов, которые учитывают не только субъективные переживания учащегося, но и его поведенческие реакции в реальных условиях школы» [3, с. 18]. Авторы пишут:» «Такие методы как стандартизированные опросники и интервью помогают выявить внутренние конфликты, тревожность и негативные установки. Чтобы узнать, как ребенок ведет себя в школе, можно воспользоваться методом наблюдения, он позволит проследить, как ребенок общается со сверстниками, с учителями, как реагирует на те или иные раздражители. Особую ценность наблюдение приобретает именно в контексте подросткового возраста, когда школьники склонны к сокрытию своих проблем из-за страха осуждения или желания соответствовать социальным ожиданиям. Ключевыми параметрами наблюдения при диагностике психогенной школьной дезадаптации могут стать: эмоционально-поведенческие реакции (агрессия, апатия, плач, замкнутость); учебная активность (степень вовлечённости, мотивация, реакции на неудачи); социальное взаимодействие (коммуникация с одноклассниками, позиция в группе); физиологические маркеры стресса (дрожь, потливость, тики) [3, с.19].

Кроме этого, может быть также использована карта наблюдений Д. Стотта. Этот инструмент позволяет выявить трудности ребенка в адаптации к школьной среде, анализируя проявления его поведения. Карта фиксирует внешние признаки, указывающие на внутренние проблемы. Она состоит из 162 поведенческих признаков (симптомов), объединенных в 11 групп (симптомокомплексов). Для регистрации результатов наблюдения за ребенком используется специальный бланк. Предложенная методика предназначена для совместной работы педагога и психолога, где педагог, как основной наблюдатель, предоставляет первичную информацию, а психолог проводит углубленный анализ, определяет диагноз и разрабатывает рекомендации по коррекции [4, с. 208]. Также для диагностики психогенной школьной дезадаптации может быть использован метод интервью и применение стандартизированных опросников. Метод интервью обеспечивает прямой доступ к субъективному опыту учащегося, что особенно важно в работе с подростками, чьи эмоциональные состояния часто скрыты за защитными механизмами. В диагностике используются три основных типа интервью: структурированное, полуструктурированное и неструктурированное [6, с.9]. При диагностике психогенной школьной дезадаптации у

подростков предпочтение следует отдавать полуструктурированному интервью, что объясняется рядом некоторых причин. Полуструктурированный формат сочетает заранее подготовленные вопросы с возможностью уточнений, что позволяет адаптировать беседу к индивидуальным реакциям подростка [6, с. 11].

Стандартизированные опросники могут идти как в дополнение к методам интервью и наблюдения, так и являться основным инструментом диагностики. Благодаря четкой структуре и единым критериям оценки, опросники позволяют количественно измерять различные психологические параметры, такие как уровень тревожности, депрессии, агрессивности и другие проявления дезадаптации.

Профилактика психогенной школьной дезадаптации может идти как до диагностики, и будет направлена на «группы риска», так может идти и после диагностики и будет направлена на устранение причин самой дезадаптации. Так как причины психогенной школьной дезадаптации могут зависеть как от школьного, так и от семейного климата, профилактическая работа должна проводиться не только с самими подростками, но и с педагогами и родителями. Особое внимание следует уделять созданию благоприятного психологического климата в образовательной среде, оптимизировать учебный процесс с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, развивать навыки конструктивного разрешения споров и формировать доверительные отношения между учителями, обучающимися и родителями через регулярный диалог и сотрудничество. Важной составляющей является просветительская работа с родителями, направленная на повышение их понимания значимости эмоциональной поддержки и адекватных ожиданий в отношении подростков. При работе с семьей важно также учитывать и тип данной семьи. Эффективная профилактика психогенной школьной дезадаптации невозможна без регулярного мониторинга и раннего выявления её проявлений посредством диагностических методов, таких как наблюдение, интервью и опросники, что позволит своевременно организовать системное сопровождение учащихся и предотвратить переход к более тяжёлым формам дезадаптации.

Подводя итог, можно сказать, что психогенная школьная дезадаптация – явление достаточно сложное и многомерное, оно имеет свои причины и формы проявления. Эффективная диагностика должна включать в себя несколько видов диагностических инструментов, а профилактическая

работа должна строиться на принципах целостности, индивидуализации и сотрудничества всех участников образовательного процесса.

Список использованной литературы:

- 1) Каган, В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 89–95.
- 2) Коджаспирова, Г.М. Педагогическая антропология: учебное пособие для студ. вузов / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Гардарики, 2005. – 287 с.
- 3) Мазаева, Н.А. Типология, диагностика и коррекция нарушений школьной адаптации у детей и подростков с психическими расстройствами: пособие для врачей / Н.А. Мазаева, О.П. Шмакова. – Москва: МАКС Пресс, 2005. – 34 с.
- 4) Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др.; под ред. И.В. Дубровиной. – Москва: Просвещение, 1991. — 303 с.
- 5) Славина, Л.С. Трудные дети: избранные психологические труды / Л.С. Славина. – Москва: МОДЭК, 2002. – 176 с.
- 6) Трубицына, Л.В. Проведение качественного интервью: учебное пособие / Л.В. Трубицына. – Москва: АСОУ, 2021. – 56 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ САООТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Ю.А. ЗАБРОВСКАЯ – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: y-zabrovskaya@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья содержит термины и определения понятий, которые являются базовыми в представленном исследовании: «самоотношение», «девиантное поведение». В ней рассмотрены особенности самоотношения подростков со склонностью к девиантному поведению, которые выделены при изучении первоисточников. Автор на основе психологической диагностики выделил группу учащихся подросткового возраста, склонных к девиантному поведению, и установил особенности их самоотношения. Это

выраженная внутренняя конфликтность, неуверенность, частое самообвинение.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиантное поведение, самоотношение.

В последние годы социальные педагоги и педагоги-психологи всё чаще сосредотачивают внимание на внутреннем мире подростков, поскольку именно в этом возрасте претерпевает изменения самосознание и формируются устойчивые модели поведения. В этот период самоотношение становится одним из значимых факторов личностного развития. Оно определяет уверенность подростка в собственных силах, уровень его психологической устойчивости и адаптивные способности.

Негативное самоотношение является значимым фактором отклоняющегося поведения подростка. Нередко это проявление того, как подросток пытается справиться с внутренним дискомфортом, восполнить ощущение собственной неполноценности и, возможно, выразить протест против навязанных извне требований [2].

Представленное в статье исследование опирается на понятийно-терминологический аппарат, охватывающий категории «подростковый возраст», «самоотношение» и «девиантное поведение». Полученные нами результаты вносят вклад в изучение личностных характеристик девиантных подростков, которые важно учитывать при разработке эффективных коррекционных программ.

Подростковый возраст – это сложный переходный этап в психосоциальном развитии человека, когда в организме происходят интенсивные физиологические изменения, а для личности характерна глубокая трансформация системы мотивов и ценностей [5]. Л.С. Выготский связывал этот этап с появлением нового уровня самосознания и глубокими изменениями в системе интересов [4, с.18], а Д.Б. Эльконин – с формированием чувства взрослости и сменой ведущей деятельности [3, с.15].

Самоотношение – это эмоционально-ценностное образование самосознания личности, состоящее в восприятии и оценке человеком себя. С.Р. Пантелеев отмечал, что оно включает принятие себя, самоуважение, эмоциональную оценку собственного «Я», способность к саморегуляции [7, с.210]. И.И. Чеснокова акцентировала внимание на связи самоотношения с эмоциональными переживаниями, которые формируют основу для понимания собственной личности [9, с. 35].

Девиантное поведение – нарушение социальных норм, которое является устойчивым и проявляется в виде агрессии, правонарушений, зависимого поведения или аутоагрессии. В.Д. Менделевич видел в нём дисгармонию психических процессов и трудности саморегуляции [7, с.3], а Н.В. Разживина считала, что склонность к девиациям складывается как устойчивая личностная направленность, формирующаяся под воздействием внутренних и внешних условий развития [8, с. 42].

Изучая работы в области возрастной психологии (В.С. Мухина, И.С. Кон) мы выделили характерные черты самосознания девиантных подростков: доминирование негативной самооценки, низкий уровень рефлексивных навыков и внутренние конфликтные установки. Перечисленные особенности являются составными звеньями механизмов, формирующих девиантное поведение.

Анализ предшествующих исследований, показал, что самоотношение подростков, склонных к девиантному поведению, отличается изменчивостью, одновременным стремлением к самоуважению и склонностью к сомнениям. Т.В. Дробот подчеркивала, что самопринятие подростков находится в стадии становления, что нередко обуславливает колебания эмоционального состояния [6, с.16]. С.Л. Богомаз отмечал выраженную внутреннюю конфликтность подростков, склонных к девиантному поведению [1, с.23]. Л.А. Сурчакова установила такие характеристики подростков этой группы как низкая саморегуляция, неуверенность в себе и уход во внутренний мир [9, с.259].

Мы стремились выяснить, отличаются ли друг от друга особенности самовосприятия подростков, склонных к девиантному поведению, от тех, кто не проявляет таких наклонностей.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы установить особенности самоотношения подростков, склонных к девиантному поведению. Мы исходили из предположения, о наличии статистически значимых различий в уровне сформированности и проявлениях компонентов самоотношения между группами подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению. Эмпирические данные были получены посредством тестирования («Склонность к девиантному поведению», авторы Э.В. Леус и А.Г. Соловьёв; «Методика исследования самоотношения (МИС)», автор С.Р. Пантилеев), а результаты обработаны посредством методов количественного и качественного анализа и расчета достоверности различий по

U-критерию Манна-Уитни. Группу испытуемых составили 22 учащихся 8 класса МБОУ «ОЦ №5» г. Владимир. Возраст учащихся – 14-15 лет.

Ориентируясь на результаты методики «Склонность к девиантному поведению» мы разделили учащихся на две группы. Учащиеся с высокими баллами, превышающими диагностический порог, вошли в группу «склонных» (54% испытуемых), а со средними и низкими баллами – в группу «не склонных» (46% испытуемых).

Для изучения особенностей самоотношения в обеих группах учащихся была предъявлена «Методика исследования самоотношения». В таблице 1 мы видим ее результаты.

Таблица 1 – Сравнительный анализ результатов диагностики самоотношения подростков, склонных и не склонных к девиантному поведению

Компоненты самоотношения	Количество учащихся с определенным уровнем сформированности компонентов самоотношения, в %.					
	Высокий		Средний		Низкий	
	Склонные к ДП	Не склонные к ДП	Склонные к ДП	Не склонные к ДП	Склонные к ДП	Не склонные к ДП
Закрытость	58%	0%	42%	80%	0%	20%
Самоуверенность	0%	70%	8%	30%	92%	0%
Саморуководство	0%	80%	33%	20% (n=2)	67%	0%
Отраженное самоотношение	0%	60%	33%	40%	67%	0%
Самоценность	0%	90%	100%	10%	0%	0%
Самопринятие	0%	0%	0%	100%	100%	0%
Самопривязанность	67%	0%	33%	50%	0%	50%
Внутренняя конфликтность	100%	0%	0%	100%	0%	0%
Самообвинение	92%	0%	8%	90%	0%	10%

Примечание: В группе «Склонные к ДП» n=12, что принято за 100%. В группе «Не склонные к ДП» n=10, что принято за 100%.

Проведённое исследование выявило различия в самоотношении между двумя группами подростков. Среди склонных к девиантному поведению учащихся больше тех, кто имеет проявления негативного самоотношения: 58% учащихся (7 человек) демонстрируют высокую закрытость, 100% учащихся (12 человек) – выраженную внутреннюю конфликтность, 92% учащихся (11 человек) – склонность к самообвинению. При этом у 92%

учащихся (11 человек) наблюдается низкая самоуверенность, у 67% учащихся (8 человек) – слабое саморуководство, а все 100% учащихся (12 человек) показывают низкий уровень самопринятия. В группе подростков, не склонных к девиантному поведению, больше подростков с проявлениями позитивного самоотношения: 70% учащихся (7 человек) обладают высокой самоуверенностью, 80% учащихся (8 человек) – развитым саморуководством, 90% учащихся (9 человек) – высокой самооценностью. Все респонденты этой группы демонстрируют средний уровень самопринятия и отсутствие внутренней конфликтности.

В таблице 2 представлены результаты определения достоверности различий в уровне сформированности компонентов самоотношения учащихся обеих групп.

Таблица 2 – Расчет достоверности различий уровня сформированности компонентов самоотношения подростков

Компоненты самоотношения	Среднее значение показателей самоотношения, в стенах		Uэмп	Достоверность различий Укрит.=101 $p \leq 0.01$; Укрит.=123 $p \leq 0.05$
	Склонные к ДП (n=12)	Не склонные к ДП (n=10)		
Закрытость	6,26	3,89	Uэмп = 17,5	Достоверно
Самоуверенность	3,26	6,63	Uэмп = 17,0	Достоверно
Саморуководство	3,31	6,47	Uэмп = 12,0	Достоверно
Отраженное самоотношение	3,89	6,31	Uэмп = 17,0	Достоверно
Самоценность	3,78	6,42	Uэмп = 25,5	Достоверно
Самопринятие	3,10	6,21	Uэмп = 13,0	Достоверно
Самопривязанность	6,10	3,89	Uэмп = 48,5	Достоверно
Внутренняя конфликтность	6,89	4,26	Uэмп = 24,5	Достоверно
Самообвинение	5,73	4,73	Uэмп = 27,0	Достоверно

Согласно полученным результатам, существуют статистически значимые различия в уровне сформированности компонентов самоотношения подростков со склонностью к девиантному поведению и без такой склонности. У подростков первой группы выявлены пренебрежительное отношение к собственному «Я» и обесценивание собственных качеств, неуверенность в личных возможностях и сомнения в способностях. Эти подростки демонстрируют повышенную самокритичность, что отрицательно

влияет на уровень их рефлексивности и создаёт препятствия для адекватного саморазвития. Они отличаются выраженной внутренней конфликтностью, самообвинением, и сниженной саморегуляцией. Подростки второй группы демонстрируют уверенность, позитивное отношение к себе и готовность к саморегулируемому поведению. Эти результаты подчёркивают важность психологической поддержки, направленной на укрепление позитивного самоотношения и создание условий, в которых подросток может почувствовать ценность собственной личности.

Итак, цель нашего исследования, состоявшая в том, чтобы установить особенности самоотношения подростков, склонных к девиантному поведению, была достигнута. Подтвердилась гипотеза о наличии различий в уровне сформированности и проявлениях компонентов самоотношения между выделенными нами группами учащихся. Подросткам со склонностью к девиантному поведению свойственно негативное самоотношение. Выявленные его особенности могут быть значимым фактором формирования девиантного поведения учащихся, что требует организации целенаправленной психологической профилактики.

Список использованной литературы:

- 1) Богомаз, С.Л. Психологические детерминанты стигматизации в старшем школьном возрасте: монография [Текст] / С.Л. Богомаз, Н.М. Куркова. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2015. – 134 с.
- 2) Великова, С.А. Самоотношение современного подростка [Электронный ресурс] / С.А. Великова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2020. – Т.2, № 4(100). – С.102-105. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=43041517> (04.11.2025).
- 3) Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков [Текст] / под ред. Д.Б. Эльконина, Т.В. Драгуновой. – Москва: Просвещение, 1967. – 358 с.
- 4) Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: Питер, 2021. – 224 с.
- 5) Дробот, Т.В. Самоотношение подростков [Текст] / Т.В. Дробот // Студенческий вестник. – 2021. – № 22-2(167). – С.15-20.
- 6) Менделевич, В.Д. Психология девиантного поведения [Текст] / В.Д. Менделевич. – М.: Городец, 2016. – 385 с.
- 7) Пантелеев, С.Р. Самоотношение [Текст] / С.Р. Пантелеев // Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара: БАХРАХ-М, 2021. – С. 208-242.

- 8) Регуш, Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни [Текст] / Л.А. Регуш // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 57-65.
- 9) Чеснокова, И.И. Проблема самосознания в психологии [Текст] / И.И. Чеснокова. – Москва: Наука, 1977. – 144 с.

УДК 37.013.42

**РАННЯЯ ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ**

К.С. ЗАБУНЯН – студент, группа 2168д, Алтайский государственный педагогический университет, E-mail: zabunyan02@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ О.И. ВАСИЛЬЕВА – к.п.н., доцент, доцент кафедры ОиСП, Алтайский государственный педагогический университет, E-mail: olgaivanovna64@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрывается проблема роста подростковой преступности, обосновывается необходимость профилактики правонарушений подростков. Рассматривается важность ранней профилактики через реализацию социально-педагогических программ. Представлены итоги эмпирического исследования, проведенного в образовательной организации.

Ключевые слова: правонарушение, социально-педагогическая диагностика, профилактика правонарушений, ранняя профилактика.

Одним из важнейших направлений деятельности социального педагога является профилактика правонарушений несовершеннолетних. Показатели совершения преступлений среди подростков согласно данным информационно-аналитических материалов МВД о состоянии преступности в Российской Федерации, свидетельствуют о том, что с января по сентябрь 2025 года несовершеннолетними совершено 21229 преступлений, что на 2219 правонарушений больше, чем за аналогичный период 2024 года (19010) [6, с. с.54; 7, с.54]. Вышеприведенная статистика подтверждает значимость профилактической работы, результативность которой в значительной степени определяется ранней профилактикой – важным направлением социально-педагогической деятельности.

А. А. Бакаев понимает под ранней профилактикой устранение обстоятельств, которые могут стать источником отрицательного влияния на несовершеннолетних или способствовать действию этих влияний в семье и ближайшем окружении до того, как их влияние существенно скажется на поведении несовершеннолетних [2, с.30].

Мы придерживаемся трактовки Н. А. Сапроновой, которая рассматривает профилактику правонарушений несовершеннолетних как систему социальных, правовых, педагогических и иных мер, направленных на выявление и устранение причин и условий, способствующих безнадзорности, беспризорности, правонарушениям и антиобщественным действиям несовершеннолетних [4, с.40].

Первым этапом профилактической работы является диагностика. Социально-педагогическая диагностика - область науки, разрабатывающая методы выявления и изучения актуального состояния и тенденций индивидуально-личностного развития субъектов социально-педагогического взаимодействия под воздействием социально-психологических, педагогических, экологических и социокультурных факторов [8, с.18]. Социально-педагогическая диагностика играет важную роль в составлении программы ранней профилактики правонарушений несовершеннолетних. С учётом ее данных осуществляется выбор технологий социально-педагогической профилактики.

В целях ранней профилактики правонарушений подростков мы провели эмпирическое исследование на базе МБОУ «СОШ № 99» города Барнаула. В исследовании приняли участие 24 учащихся 9 класса в возрасте 15-16 лет. Для исследования уровня агрессивности, которая рассматривается нами как ключевой фактор риска правонарушений подростков, а также склонности к конфликтности, нами подобран диагностический инструментарий: методика «Самооценка психических состояний» Г. Ю. Айзенка [1, с. 112-118]; опросник уровня агрессивности Басса-Дарки [3, с. 89-95], методика «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева [5, с.10].

Анализ диагностических данных по методике «Самооценка психических состояний» Г. Ю. Айзенка показал, что: 33,3% учащихся (8 человек) имеют высокий уровень агрессивности (15–20 баллов), 50% (12 человек) - средний уровень (7–14 баллов), 17% (4 человека) - низкий уровень (0–6 баллов). По опроснику уровня агрессивности Басса-Дарки выявлено 7 учащихся (29,1%) с выраженными агрессивными тенденциями, причем у

четверых из них показатели достигли критических значений (7–8 стенов). По результатам диагностики «Личностная агрессивность и конфликтность» Е. П. Ильина и П. А. Ковалева у 6 учащихся (25%) высокий уровень негативной агрессивности, причем у двоих из них этот показатель сочетался с высокой конфликтностью.

Таким образом, сравнительный анализ диагностических данных свидетельствует о необходимости проведения первичной профилактической работы с подростками.

В связи с этим нами разработана программа социально-педагогической профилактики «Будущее поколение», цель которой состоит в осуществлении профилактической работы, как направлении социально-педагогической деятельности, среди подростков, ориентированном как на снижение уровня правонарушений, в первую очередь на понижение уровня агрессивности, как ключевого фактора правонарушений подростков.

В соответствии с программой следующие виды социально-педагогических технологий: социально-педагогическое предупреждение - проведение воспитательных мероприятий для предупреждения и устранения причин, факторов и условий, ведущих к развитию социальных нарушений в поведении учащихся; социально-педагогическое содействие - оказание помощи и поддержки учащимся в разрешении конкретных социальных проблем, в адаптации к общественным правилам и нормам, построении коммуникативных связей; технология социально-педагогического общения - целенаправленное сотрудничество, посредничество, партнёрство, в исполнении роли координатора, помощника, психотерапевта, наставника, эксперта по отношению к учащимся, заключающееся в правильном педагогическом воздействии и в верно выбранной форме общения с подростками; технология педагогической поддержки - целенаправленная система педагогических действий, обеспечивающих становление у несовершеннолетнего мотивационной и операционной сторон осознанного управления своим развитием.

Реализация программы включала следующие виды работы с подростками диагностированной группы риска: индивидуальные консультации психолога, тренинги управления гневом, групповые занятия по развитию коммуникативных навыков, правовое просвещение, семейное консультирование.

В ходе апробации программы ранней профилактики правонарушений социально-педагогические технологии реализовывались в работе с учащимися при проведении социально-педагогических мероприятий в различных формах (анализ конфликтных ситуаций, классные часы, упражнения, общешкольные мероприятия, групповые работы, индивидуальные беседы). С помощью их решались задачи развития правового сознания, бесконфликтного и безопасного поведения, снижения уровня агрессивности у подростков. Результативность формирующего этапа оценивалась через наблюдения, опросы и обратную связь от участников. Кроме того, достигнуты положительные результаты в улучшении микроклимата в классе и развитии более конструктивных форм общения между учащимися.

Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики показало следующее: показатели, полученные на основе использования методики Г. Айзенка, свидетельствуют о снижении среднего уровня агрессивности с 12,4 до 9,7 баллов (уменьшение количества учащихся с высоким уровнем агрессивности с 8 до 6 человек). Данные по опроснику Басса-Дарки свидетельствуют о снижении показателей физической агрессии на 12,5%, (уменьшение вербальной агрессии на 4%, рост показателя «чувство вины» на 9%). По результатам диагностики Ильина-Ковалева можно сделать заключение о снижении негативной агрессивности на 4,2% (увеличение позитивной агрессивности на 8,3%, снижение общего показателя конфликтности на 16,6%).

Результаты апробации программы и применения социально-педагогических технологий ранней профилактики правонарушений показывают положительную динамику по снижению уровня агрессивности, конфликтности и эмоциональной нестабильности у участников, что отражается в позитивных изменениях в межличностных отношениях, учебной мотивации и микроклимате классе, зафиксированных через наблюдения и на основе опроса учителей.

Таким образом, данные контрольного этапа исследования подтвердили важность системной реализации программы «Будущее поколение», включающую социально-педагогические технологии, что позволяет снизить уровень агрессивности и склонности к правонарушениям среди подростков. В ходе исследования было выявлено, что подростки, склонные к правонарушению, которые участвовали в социально-педагогических мероприятиях, проявили значительное улучшение в контроле своей агрессии и провоцирования конфликтных ситуаций. Следовательно, ранняя профи-

лактика является значимым и необходимым направлением в деятельности социального педагога по предупреждению правонарушений подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Айзенк, Г.Ю. Методика «Самооценка психических состояний» / Г. Ю. Айзенк – Санкт-Петербург: Речь. Изд.1-е, 2010. – 200 с.
- 2) Бакаев, А.А. Система профилактики правонарушений несовершеннолетних: монография / А.А. Бакаев [и др.] – М.: ВНИИ МВД России, 2003. – 139 с.
- 3) Басс, А. Опросник уровня агрессивности: хрестоматия по психологической диагностике / А. Басс, А. Дарки – М.: МГУ. Изд.1-е, 2017. – 253 с.
- 4) Беженцев, А.А. Профилактика правонарушений несовершеннолетних: учебное пособие / А.А. Беженцев – М.: ИНФРА-М, 2018. – 272 с.
- 5) Ильин, Е.П. Методика «Личностная агрессивность и конфликтность»: методическое пособие / Е.П. Ильин, П.А. Ковалев Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 64 с.
- 6) Состояние преступности в Российской Федерации за январь – сентябрь 2025 года / Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: file:///C:/Users/Днс/Downloads/Sbornik_dlya_UOS_yanv-sent2025.pdf (15.11.2025).
- 7) Состояние преступности в Российской Федерации за январь – сентябрь 2025 года / Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [file:///C:/Users/Днс/Downloads/Sbornik_2409_UOS%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Днс/Downloads/Sbornik_2409_UOS%20(2).pdf) (15.11.2025).
- 8) Чубинашвили, Н.Г. Технологии социально-педагогической деятельности: социально-педагогическая диагностика: электронный учебно-методический комплекс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lib.brsu.by/sites/default/files/books/Чубинашвили%20Н.Г.%20-%20Технология%20социально-педагогической%20деятельности.pdf> (15.11.2025).

УДК 37.01

**ЦИФРОВАЯ ВИКТИМИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ:
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ПРОФИЛАКТИКИ
КИБЕРБУЛЛИНГА ЧЕРЕЗ ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ЭТИКИ
И ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ**

Н.В. ЗИМНЯКОВА – студент, группа 17.1–438, Казанский федеральный университет, E-mail: 89033076544@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.Ю. КОСТЮНИНА – к.п.н., доцент, доцент кафедры педагогики, Казанский федеральный университет, E-mail: 89033076544@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема цифровой виктимизации подростков в контексте роста кибербуллинга. На основе анализа нормативно-правовой базы (ФЗ-436, ФЗ-152, Письмо Минпросвещения от 28.06.2023 № ТГ-293/05), а также научных работ (Змановская Е.В., Медведева Е.А., Шнейдер Л.Б., Смирнова Е.О.), предложена авторская модель педагогического сопровождения, объединяющая формирование цифровой этики и правовой грамотности как педагогическое условие профилактики виктимного поведения. Впервые предложено рассматривать правовую грамотность в цифровой среде как функцию педагога (а не только юриста), а также внедрять инструмент «цифрового аудита» в практику классного руководства.

Ключевые слова: цифровая виктимизация, кибербуллинг, цифровая этика, правовая грамотность, педагогические стратегии, профилактика, подростки.

Актуальность темы подтверждается ростом числа случаев кибербуллинга среди подростков: по данным отчёта «Kids Online Russia 2024», в 2024 г. зафиксировано 21 300 случаев цифровой агрессии, из них 65 % — среди учащихся 13–15 лет [1]. При этом, как отмечает Е.В. Змановская, виктимное поведение формируется не только из-за личностных особенностей, но и в результате недостатка социальных компетенций, включая навыки безопасного и этичного поведения в цифровой среде [2, с. 178]. В то же время, согласно Письму Минпросвещения от 28.06.2023 № ТГ-293/05, профилактика кибербуллинга — прямая задача всей образовательной организации, включая педагогов-предметников и классных руководи-

телей [3]. Таким образом, актуальной становится разработка педагогических стратегий, реализуемых в повседневной школьной практике.

В работе использованы методы: теоретический анализ (синтез подходов виктимологии и цифровой педагогики), систематизация нормативных и научных источников, проектирование педагогической модели.

Под цифровой этикой понимается совокупность норм, регулирующих ответственное поведение в цифровой среде — уважение к другим, конфиденциальность, соблюдение авторских прав [4, с. 27]. Правовая грамотность — это знание и применение норм законодательства (ст. 5.61 КоАП РФ — оскорбление в сетях, ст. 137 УК РФ — нарушение неприкосновенности частной жизни), а также осознание последствий нарушений [3, с. 3]. Оба компонента входят в домен «цифровой культуры» по ФГОС ООО (Приказ Минпросвещения № 458 от 31.05.2021, п. 5.2.3) [5].

Теоретическая составляющая опирается на:

- концепцию педагогической профилактики (А.В. Мудрик),
- модель цифровой грамотности (Л.Б. Шнейдер), согласно которой цифровая этика и правовая компетентность формируются через образовательное взаимодействие [6, с. 50],
- исследования Е.О. Смирновой и Е.А. Тюльковой, показывающие, что профилактика кибербуллинга эффективна при включении педагогов в процесс сопровождения цифровой социализации [7, с. 84],
- требования ФГОС и Примерной программы воспитания [5, 8].

Практическая составляющая представлена авторской моделью, включающей три стратегии (разработаны авторами статьи):

Интеграция цифровой этики и правовой грамотности в воспитательную систему школы – классные часы: «Цифровой след и его юридические последствия», «Этические и правовые границы в чате»; – разработка «Кодекса цифрового гражданина класса» с разделами «Что я могу» (этика) и «Что запрещено законом» (право).

Интерактивное правовое просвещение:

- кейсы на основе реальных ситуаций (с разрешения участников): «Фото в чате без согласия: этика и статья 137 УК РФ»;
- ролевые игры: «Суд над киберхулиганом» (с анализом статей КоАП и УК РФ);
- анализ судебных решений (адаптированные выдержки из решений районных судов, опубликованных на pravo.gov.ru).

- Организация педагогически управляемого цифрового пространства
- закрытые школьные чаты (Telegram/ВКонтакте) с правилами, основанными на ФЗ-152 и этических нормах;
 - «цифровые старосты» – волонтеры, прошедшие обучение по программе «Безопасный цифровой класс»;
 - регулярные «цифровые аудиты» – рефлексивные занятия: «Безопасно ли мы общаемся? Что нарушает этику? Что нарушает закон?».

Результат проектирования — авторская модель, впервые объединяющая цифровую этику и правовую грамотность в единую систему педагогического сопровождения, ориентированную на повседневную деятельность классного руководителя.

Личный вклад авторов:

- выделение правовой грамотности как педагогической функции (впервые в отечественной педагогике применительно к профилактике виктимности);
- разработка инструмента «цифровой аудит» как элемента педагогического рефлексивного сопровождения;
- адаптация судебной практики для образовательных целей (с соблюдением требований ФЗ-152);
- создание «Кодекса цифрового гражданина класса» как инструмента педагогического взаимодействия.

Заключение. Предложенная модель позволяет реализовать педагогическую профилактику кибербуллинга без привлечения внешних специалистов. Она соответствует требованиям ФГОС ООО и Примерной программы воспитания, минимально ресурсоёмка и может быть внедрена уже в текущем учебном году. Перспективы — апробация в рамках школьных программ и дальнейшая адаптация под разные возрастные группы.

Список использованной литературы:

- 1) О состоянии здоровья детей и подростков в Российской Федерации в 2024 году: аналитический обзор / Роспотребнадзор. – М., 2025.
- 2) Приказ Минпросвещения России от 20.05.2024 № 298 «Об утверждении примерной программы воспитания».
- 3) Симонов, М.Ю. Цифровая этика в образовании: вызовы и решения // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 45–52.

- 4) Методические рекомендации по профилактике кибербуллинга в образовательных организациях / Минпросвещения России. – М., 2024.
- 5) UNESCO. Guidelines on digital ethics in education [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387512> (15.11.2025).
- 6) Ушакова, И.В. Цифровое воспитание как новое направление педагогики // Вопросы образования. – 2024. – № 2. – С. 88–103.
- 7) Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изменениями от 14.02.2024).
- 8) Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

УДК 159.9.07

ХАРАКТЕРИСТИКА КИБЕРКОММУНИКАТИВНОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ

М.К. КОРОЛЁВ – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: mak-korol@list.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. В статье раскрыта необходимость исследования зависимости подростков от социальных сетей. Представлены результаты исследования киберкоммуникативной зависимости подростков по методике А.В. Тончевой, которые показали средний уровень киберкоммуникативной зависимости у 40% респондентов. Сформулированы рекомендации по профилактике киберкоммуникативной зависимости подростков для социального педагога.

Ключевые слова: интернет-зависимость, киберкоммуникативная зависимость, социальные сети.

Тема исследования и его актуальность обусловлены стремительным развитием цифровых технологий и их глубоким проникновением в повседневную жизнь современного общества. Важно понимать, что полностью отказаться от социальных сетей, гаджетов и интернета невозможно, но можно стремиться снижать количество проводимого времени в виртуальном мире. Одной из главных проблем являются группы и сайты с неподхо-

дящим для подростков содержанием. Случайно наткнувшись на них в сети интернет, они могут усваивать деструктивный контент, что негативно сказывается на формировании их личности. Подростки, находящиеся на критическом этапе формирования личности и социальной идентичности, являются наиболее активными пользователями интернет-пространства, в частности, социальных сетей и мессенджеров, что, в свою очередь, может приводить к формированию интернет-зависимости.

К. Янг считает, что интернет-зависимость – это комплексное понятие, включающее в себя совокупность зависимостей и проблем в контроле над влечениями. В своей статье она выделяет 5 основных типов зависимостей: киберсексуальная зависимость, пристрастие к виртуальным знакомствам, навязчивая потребность нахождения в Сети, информационная перегрузка, компьютерная зависимость [5]. Нас интересует пристрастие к виртуальным знакомствам, которые возможны посредством использования мессенджеров или так называемых социальных сетей. Данное пристрастие может привести к развитию киберкоммуникативной зависимости.

Термин киберкоммуникативная зависимость до сих пор не имеет единого определения. Мы же будем придерживаться точки зрения А.В. Тончевой, которая в своей статье определяет киберкоммуникативную зависимость как психологическую зависимость подростка от общения в социальных сетях. Также некоторые авторы уточняют, что помимо вышеупомянутого объекта зависимости, могут быть и другие: онлайн игры, форумы и т.д. [3].

Э.Н. Забарная и И.В. Куриленко под социальной сетью понимают сообщество людей в онлайн среде, объединенных общими интересами в рамках одной платформы [1]. А.А. Шаповаленко в своём исследовании на основе опроса пользователей мессенджера «ВКонтакте» выявил, что социальные сети – это важный инструмент социализации. По данным, приведённым в статье, около 60% респондентов проводят в виртуальном мире по несколько часов каждый день. Объяснение этому простое – сеть интернет выполняет множество функций таких как: получение информации, общение, самовыражение, развлечение, знакомства, обобщение групп по интересам, формирование пространства для бизнеса и профессионального развития и т.д. [4].

Зачастую у подростков, склонных к киберкоммуникативной зависимости, наблюдаются проблемы с общением в реальном мире, пугливость, тревожность. Порой они склонны ко лжи, преувеличению и приукрашива-

нию ситуаций или черт характера. В когнитивной сфере у зависимых подростков наблюдается оправдание аддикции, при этом происходит формирование такого образа мышления, в котором преобладают фантазии об избыточном собственном могуществе, и «мышления по желанию». Вследствие чего снижается критичность к негативным последствиям своего аддиктивного мышления [2].

С целью выявления уровня киберкоммуникативной зависимости подростков была проведена методика А.В. Тончевой «Диагностика киберкоммуникативной зависимости». В исследовании приняли участие 20 подростков в возрасте от 13 до 15 лет.

Анализ полученных результатов, которые представлены на рисунке 1, показал, что 60% (12 чел.) опрошенных имеют низкий уровень киберкоммуникативной зависимости, что свидетельствует о низком влиянии социальных сетей на жизнь индивидов в данной группе. Такие подростки не испытывают проблем в общении с реальными людьми, в адаптации в незнакомых условиях и предпочитают жить в реальном мире. 40% (8 чел.) испытуемых имеют средний уровень зависимости. У них могут изредка возникать проблемы с общением со сверстниками в реальном мире, формироваться деструктивные представления об окружающем мире и т.д. В исследуемой группе не было выявлено подростков с высоким уровнем киберкоммуникативной зависимости. Стоит отметить, что во время проведения диагностики у подростков со средним уровнем киберкоммуникативной зависимости возникало много вопросов касаясь заданий теста, в то время как у учащихся с низким уровнем зависимости вопросов не было вообще, что может быть одним из проявлений «зависимого мышления».

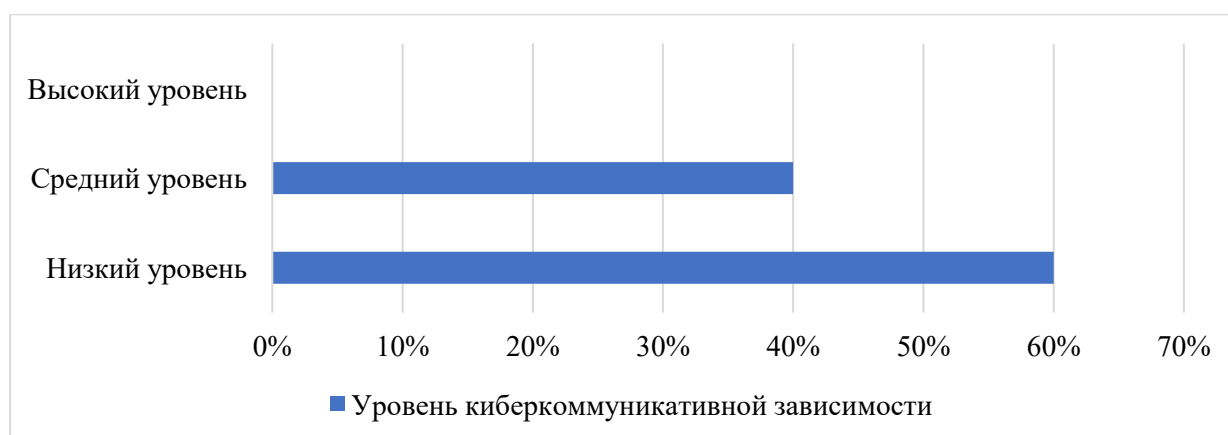


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике Тончевой А.В. «Диагностика киберкоммуникативной зависимости»

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что проблема киберкоммуникативной зависимости является актуальной и важной. Данные исследования подтверждают необходимость проведения просветительских бесед и тренингов с подростками, направленных на формирование цифровой грамотности и критического мышления. Важно объяснять механизмы влияния социальных сетей на психику, феномен «эхо-камер», риски кибербуллинга и искажения самооценки. Также рекомендуется контролировать создание в школе альтернативной, привлекательной для подростков среды общения и самореализации: поддерживать работу клубов по интересам, волонтерских движений, спортивных секций, творческих проектов. Особое значение имеет индивидуальная работа с подростками. Она должна быть направлена на выявление глубинных причин ухода в виртуальную реальность (тревожность, трудности в семье, проблемы со сверстниками) и поиск внутренних ресурсов для их преодоления.

Список использованной литературы:

- 1) Забарная, Э. Н., Куриленко, И. В. Социальный медиа-маркетинг (на примере системы образования) // Вестн. Волынского института экономики и менеджмента. – 2012. – № 5. – С. 74-82.
- 2) Завалишина, О.В. Моделирование педагогической поддержки подростков, склонных к проявлению интернет-зависимости // Научный журнал КубГАУ. – 2001. – № 70(06). – С. 601-606.
- 3) Тончева, А.В. Проблема киберкоммуникативной зависимости в подростковом возрасте [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-kiberkommunikativnoy-zavisimosti-v-podrostkovom-vozhraсте> (15.11.2025)
- 4) Шаповаленко, А.А. Активность пользователя социальной сети (на примере vk.com) и особенности личностного самоопределения в юности. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktivnost-polzovatelya-sotsialnoy-seti-na-primere-vk-com-i-osobennosti-lichnostnogo-samoopredeleniya-v-yunosti> (15.11.2025)
- 5) Янг К.С. Диагноз - интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СТИЛЯ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ЗАВИСИМОСТИ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ

Ю.С. ЛЕПЕШИНА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: lepeshina03@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. Рассмотрены особенности стиля саморегуляции подростков, склонных к зависимости от социальных сетей. Выделены и проанализированы основные понятия «саморегуляция», «зависимость от социальных сетей». Представлены результаты эмпирического исследования, направленного на выявление различий в стилях саморегуляции и уровнем выраженности зависимости от социальных сетей у подростков.

Ключевые слова: саморегуляция поведения, стили саморегуляции, зависимость от социальных сетей, подростки.

Актуальность данной темы связана с увеличением количества подростков, зависимых от социальных сетей. Данная аддикция влияет на все стороны жизни подростка, в частности на становление его личности. Зависимость подростка от социальных сетей затрудняет процесс формирования механизмов саморегуляции поведения. В связи с этим у подростков появляются проблемы с контролированием проведенного времени в социальных сетях.

Основными понятиями исследуемой нами темы являются «саморегуляция», «зависимость от социальных сетей».

Первое используемое нами понятие – «саморегуляция». Исследованиями саморегуляции занимались О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Б.В. Зейгарник. Они утверждали, что саморегуляция – это система осознанных регулятивных процессов для отслеживания поведения, которая включает в себя такие элементы как: планирование, моделирование, программирование, оценку результатов и гибкость. Нарушения данных процессов лежат в основе зависимых форм поведения [1].

Следующее рассматриваемое нами понятие – «зависимость от социальных сетей». А.Е. Мартынов определяет зависимость от социальных сетей как форму поведенческой зависимости, которая выражается в некон-

тролируемом использовании социальных медиа, которое сохраняется, даже при условии возникновения негативных последствий для самой личности, её учебной, профессиональной, социальной деятельности [2, с.25].

Саморегуляция подростка как фактор зависимости от социальных сетей изучали Н.Е. Жданова, И.М. Захарова, Д.С. Корниенко. Н.Е. Жданова определила, что существует взаимосвязь между стилями саморегуляции поведения и уровнем интернет-зависимого поведения у подростков. Так, зависимые подростки демонстрируют низкие показатели по шкалам программирование, оценивание результатов, гибкость, моделирование, планирование и общий уровень саморегуляции [3, с.562-563]. И.М. Захарова установила, что подростки, зависимые от социальных сетей, испытывают трудности в постановке целей деятельности, определении критериев их достижения, а также в разработке программы исполнительных действий, что связано с недостаточной сформированностью механизмов саморегуляции деятельности [4, с.710-711]. Д.С. Корниенко определил, что подростки со сниженной личностно-волевой саморегуляцией демонстрируют тенденцию к чрезмерному использованию социальных сетей [5].

На данный момент вопросы организации профилактики таких подростков разработаны недостаточно. Существуют программы профилактики интернет-зависимости, но они в основном направлены на информирование подростков. Однако отдельные модели профилактики подростков, склонных к зависимости от социальных сетей, учитывающие развитость их механизмов саморегуляции, пока не разработаны.

Отсюда цель нашего исследования состояла в выявлении различий в стилях саморегуляции и уровне выраженности зависимости от социальных сетей у подростков для определения направлений профилактики. Гипотеза исследования – имеются различия в стилях саморегуляции и уровне выраженности зависимости от социальных сетей у подростков. Для достижения поставленных цели, задач и проверки гипотезы были использованы методы: 1) сбора эмпирических данных: опрос («Шкала проблемного использования интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой), тестирование («Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросанова); 2) обработки результатов исследования: количественный и качественный анализ, методы математической статистики (U-критерий Манна-Уитни). Исследование проведено на базе Муниципального автономного общеобразовательного учреждения г. Владимира «Городской межшкольный учебный

комбинат №2». Исследуемая группа составила 20 учащихся в возрасте 15-16 лет.

Результаты группы по методике «Шкала проблемного использования интернета» А.А. Герасимовой, А.Б. Холмогоровой: у 25% учащихся класса (5 человек) была выявлена зависимость от социальных сетей. У 60% учащихся класса (12 человек) результаты находятся в пределах нормы. 15% учащихся (3 человека) имеют низкие значения по шкалам опросника. Все учащиеся по уровню проблемного использования социальных сетей были разделены на две группы: 1) зависимые от социальных сетей – 25% учащихся с высокими значениями по шкалам опросника «Проблемное использование социальных сетей» и 2) независимые от социальных сетей – 75% учащихся со средними показателями по шкалам опросника «Проблемное использование социальных сетей».

Далее для изучения стиля саморегуляции подростков обеих групп был использован тест «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой. Профиль самоотношения подростков, зависимых от социальных сетей, характеризуется низкими показателями по шкале «Общий уровень саморегуляции» (среднее значение 19 баллов), «Моделирование» (среднее значение 2 балла), «Оценка результатов» (среднее значение 2 балла). Это указывает на склонность не замечать собственные ошибки, что приводит к ухудшению качественных показателей деятельности. У группы подростков, независимых от социальных сетей, наблюдаются высокие показатели по шкалам «Общий уровень саморегуляции» (среднее значение 25 баллов) и «Планирование» (среднее значение 7 баллов). Таким образом, группа этих испытуемых демонстрируют умение ставить перед собой реалистичные цели.

Между подростками с зависимостью от социальных сетей и подростками без нее были выявлены статистически значимые различия показателей по шкале «Общий уровень саморегуляции», где $U_{\text{эмп}} = 0$, $p \leq 0.05$. Подростки, зависимые от социальных сетей, имеют несформированный стиль саморегуляции по сравнению со сверстниками без зависимости от социальных сетей. Можно сделать вывод, что эти учащиеся зависимы от ситуации и мнения окружающих.

Таким образом, гипотеза о существовании различий в стилях саморегуляции и уровне выраженности зависимости от социальных сетей у подростков подтвердилась. Можно сделать вывод, что профилактика зависи-

мости от социальных сетей у подростков, должна быть направлена на развитие механизмов их саморегуляции поведения.

Список использованной литературы:

- 1) Жданова, Н.Е. Исследование саморегуляции и интернет-зависимости подростков [Электронный ресурс] / Н.Е. Жданова // Психологические особенности цифрового поколения. – 2019. – №8. – С. 558-565. – Режим доступа: https://elar.uspu.ru/bitstream/ru-uspu/34941/1/978-5-8295-0699-5_2021_073.pdf?ysclid=mhtg4edodt729764363 (10.11.2025).
- 2) Корниенко, Д.М. Интеграция социальных медиа в ежедневную активность подростков при разных уровнях саморегуляции [Электронный ресурс] / Д.М. Корниенко, А.Я. Фоминых, А.Н. Веракса, А.М. Калимуллин, Ю.И. Семенов // Интеграция образования. – 2022. – №1. С. 25-30. – Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-sotsialnyh-media-v-ezhednevnyuyu-aktivnost-podrostkov-pri-raznyh-urovnyah-samoregulyatsii> (11.11.2025)
- 3) Мартынов, А.Е. Зависимость от социальных сетей [Текст] / А.Е. Мартынов. – М.: Литрес, 2023. – 72с.
- 4) Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как Психологический ресурс достижения целей [Текст] / В.И. Моросанова // Сборник научных статей: материалы Всероссийской научно-практической конференции: Издательский центр «Удмуртский университет», 2023. – С. 315-328.
- 5) Захарова, И.М. Специфика ценностей юношей и девушек, склонных к «Интернет-зависимости», в аспекте саморегуляции деятельности [Электронный ресурс] / И.М. Захарова // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2021. – № 3. – С. 705-716. – Режим доступа:<https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-tsennostey-yunoshey-i-devushek-sklonnyh-k-internet-zavisimosti-v-aspekte-samoregulyatsii-deyatelnosti> (10.11.2025).

УДК 159.923.33

**ИССЛЕДОВАНИЕ АГРЕССИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ
С УЧЁТОМ УРОВНЯ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ**

О.В. МЕДАЛЁВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: my-boringlife3@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Проанализированы понятия «агрессивность» и «школьная тревожность», охарактеризованы особенности проявления агрессивности в подростковом возрасте с разным уровнем школьной тревожности. В практической части представлены результаты диагностики, проведен их корреляционный анализ: установлена взаимосвязь между уровнем негативной агрессивности и школьной тревожностью подростков. Рекомендации по снижению агрессивности и школьной тревожности среди молодежи сформулированы на основании анализа полученных результатов.

Ключевые слова: агрессивность, школьная тревожность, подростки.

Актуальность проблемы агрессивности в подростковом возрасте сегодня не вызывает сомнений. В подростковый период происходит активное становление личности, формирование самосознания, поиск собственной идентичности и места в социуме, но перечисленные процессы часто сопровождаются повышенной эмоциональной неустойчивостью, конфликтностью, демонстрацией девиантных форм поведения, одной из которых является агрессивность.

Л. Берковиц определяет агрессивность как любую форму поведения, целью которой является причинение вреда или ущерба другому существу, которое не желает такого обращения. Учёный делает акцент не на инстинктивной природе, а на целенаправленности агрессивного действия и его деструктивном намерении. Данное определение охватывает как физическую, так и вербальную агрессию, подчеркивая ее преднамеренный характер и негативный исход для жертвы [1].

Специфика подростковой агрессии как части возрастных кризисов и поиска идентичности детально раскрыта в работах И.С. Кона. Учёный особо подчеркивал, что агрессивность у подростков часто выступает не только как способ демонстрации силы, но и как средство самоутверждения и по-

иска идентичности в условиях социальной неопределенности. Влияние группы сверстников, по мнению И.С. Кона, может, как сдерживать, так и провоцировать агрессивность, выступая мощным фактором социализации [4].

Так, рассмотренные подходы позволяют анализировать агрессивность не как изолированный феномен, а в контексте целостного процесса развития личности, социальной ситуации и ведущей деятельности. Особого внимания в контексте данного исследования заслуживает взаимосвязь агрессивности со школьной тревожностью.

Школьная тревожность определяется как психическое состояние, сопровождающееся эмоциональным напряжением, чувством беспокойства и страха. Л.И. Божович подчёркивает, что школьная тревожность проявляется в ситуациях, связанных с повышенными требованиями, такими как экзамены, контрольные работы и публичные выступления. Это состояние сопровождается вегетативными реакциями, такими как учащённое сердцебиение, потливость или головные боли, что существенно снижает успеваемость подростков и их общее эмоциональное благополучие [2].

Особенности учащихся подросткового возраста с разным уровнем школьной тревожности имеют свои специфические проявления.

Подростки с низким уровнем школьной тревожности обычно демонстрируют высокую учебную мотивацию, уверенность в своих силах, адекватную самооценку. Подростки со средним (оптимальным) уровнем школьной тревожности успешно используют тревогу как мобилизующий фактор. Перед контрольными работами или важными выступлениями они могут испытывать легкое волнение, которое помогает им сосредоточиться и показать лучший результат. Проявления высокой школьной тревожности у подростков носят комплексный характер. А.М. Прихожан подчёркивает, что школьная тревожность негативно влияет на познавательные процессы подростков [5].

Тревожность как причина агрессивности (оборонительная и компенсаторная агрессия) – хроническое состояние психоэмоционального напряжения, порождаемое школьной тревожностью, ищет выхода. Подросток, не обладая зрелыми копинг-стратегиями, может использовать агрессивность как:

- защитный механизм: упреждающая атака на потенциальный источник угрозы (одноклассник, который «странно посмотрел», учитель, который может вызвать к доске).

- способ «сброса» напряжения: немотивированная вспышка гнева или раздражительности является разрядкой для накопившегося стресса.
- компенсаторное поведение: чтобы скрыть от других и от себя чувство собственной неполноценности, уязвимости и страха, порожденные тревожностью и низкой самооценкой, подросток надевает «маску» жесткости, грубости и силы [3].

В практической работе с подростком, демонстрирующим агрессивность, психологу в обязательном порядке необходимо диагностировать уровень его школьной и личностной тревожности, так как агрессивность может быть лишь «верхушкой айсберга», в то время как ее глубинной причиной является хроническое, неотреагированное состояние страха и напряжения.

Таким образом, школьная тревожность в подростковом возрасте не только негативно влияет на учебную деятельность, но и деформирует процесс социализации, межличностные отношения и формирование адекватной самооценки, требуя целенаправленной психолого-педагогической поддержки.

С целью определения взаимосвязи между агрессивностью и уровнем школьной тревожности нами проведено эмпирическое исследование на базе одного из образовательных учреждений г. Владимира. В выборке участвовали 27 подростков в возрасте 13-14 лет. Для диагностики использовались следующие методики: «Личная агрессивность и конфликтность» (Е.П. Ильин и П.А. Ковалёв), «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан).

По результатам методики Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва «Личная агрессивность и конфликтность» будем учитывать результаты шкалы «негативная агрессивность» (Рисунок 1). Основная группа испытуемых 55% (15 человек) имеет низкий уровень негативной агрессивности, им свойственна высокая эмоциональная стабильность, толерантность, эмпатия; 30% (8 человек) имеют средний уровень негативной агрессивности, для них характерна ситуативная раздражительность, неустойчивая самооценка, избирательная эмпатия и периодическая враждебность; 15% (4 человека) имеют высокий уровень негативной агрессивности, им свойственна подозрительность и мнительность, импульсивность, обидчивость, злопамятность.

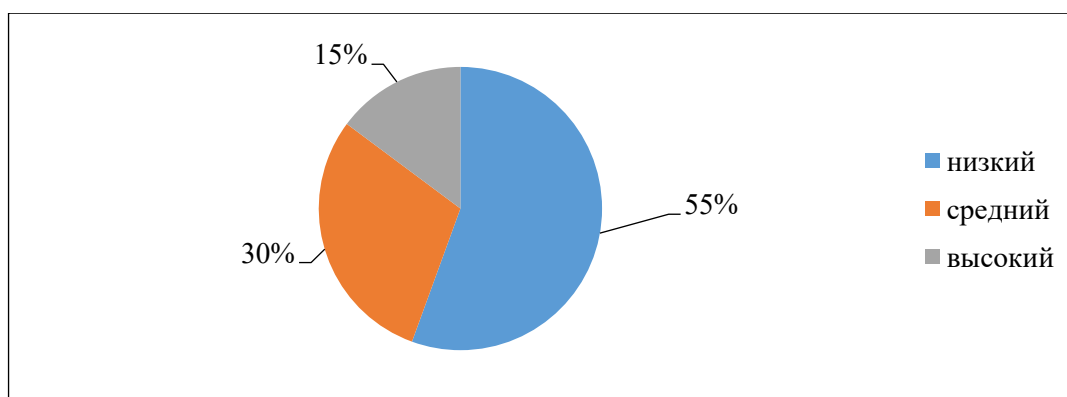


Рисунок 1– Уровень негативной агрессивности у испытуемых по методике Е.П. Ильина, П.А. Ковалёва «Личная агрессивность и конфликтность»

По результатам методики «Шкала личностной тревожности» (А.М. Прихожан) всех испытуемых мы разделили на 5 групп по уровню школьной тревожности (Рисунок 2).

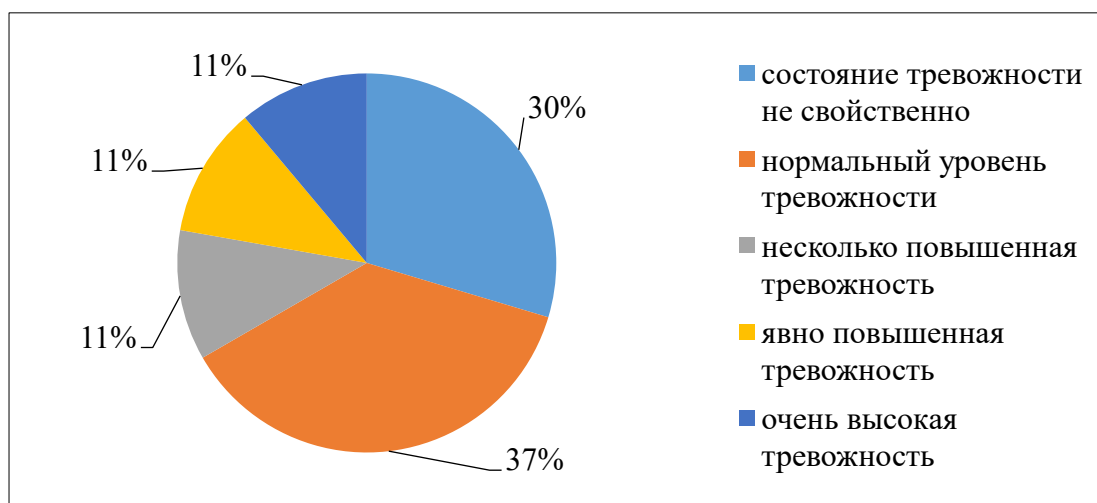


Рисунок 2 – Уровень школьной тревожности у испытуемых по методике А.М. Прихожан «Шкала личностной тревожности»

Из которых 30% (8 человек) имеют не свойственное состояние тревожности, эта группа с адекватной самооценкой, стабильной нервной системой и хорошей адаптацией; 37% (10 человек) основная группа с нормальным уровнем тревожности, адекватной реакцией на трудности, ответственностью, присущей социальной активностью; 11% (3 человека) с несколько повышенной тревожностью, для них характерна избирательность, тревога проявляется в конкретных ситуациях; 11% (3 человека) с явно по-

вышенной тревожностью, для них характерно постоянное напряжение, негативная самооценка, поведение избегание, повышенная чувствительность, социальные трудности; 11% (3 человека) с очень высокой тревожностью, эта группа испытуемых имеет очень высокий уровень страха, плаксивость, раздражительность.

При анализе результатов с помощью U- критерия Манна-Уитни были установлены достоверные различия по всем критериям оценки при ($p \leq 0,01$). Это подтверждает, что у подростков с высоким уровнем негативной агрессивности наблюдается высокий уровень школьной тревожности, а, следовательно, доказывается гипотеза исследования о том, что высокий уровень школьной тревожности способствует проявлению агрессивности подростков.

На основе проведённого исследования целесообразно рекомендовать педагогу-психологу обучать учащихся навыкам саморегуляции (распознаванию гнева и тревоги, техникам глубокого дыхания и релаксации). Для снижения тревожности учащихся необходимо провести занятия с педагогами по пересмотру системы оценивания, сменив акцент с карательной функции на формирующую, снизить учебную нагрузку, создавая ситуацию успеха для каждого ученика. Вместе с этим необходимо организовать просветительскую работу с родителями, осведомляя их о мерах поддержки детей, отказе от практик давления и принуждения.

Таким образом, проведённое исследование подтверждает наличие взаимосвязи между негативной агрессивностью и школьной тревожностью у учащихся подросткового возраста. Высокий уровень школьной тревожности способствует проявлению агрессивности как защитного механизма, способа снятия стресса. Для снижения этих негативных проявлений необходима комплексная психолого-педагогическая поддержка, участие родителей и педагогов.

Список использованной литературы:

- 1) Берковиц, Л. Агрессия: Социально-психологический анализ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://archive.org/details/aggressionsocial00berk/page/n3/mode/2up> (10.11.2025).
- 2) Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование): учеб. пособие / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

- 3) Вань, Е.Н. Особенности агрессивного поведения в подростковом возрасте / Е.Н. Вань // Гуманитарные научные исследования. – 2017. – № 10.
- 4) Меньшикова, Т.И. Специфика агрессивного поведения подростков / Т. И. Меньшикова // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2017. – № 2. – С. 106-115.
- 5) Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика: учеб. пособие / А. М. Прихожан. – М.: НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ РАЗНОМ УРОВНЕ САМООЦЕНКИ

А.А. МОВЧАНЮК – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: movchanyuk.arzu@yandex.com

К.Д. САЛИМОВА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: salimova.2019@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются сущность, виды, причины и особенности проявления агрессии в подростковом возрасте. Проанализирована взаимосвязь агрессии с самооценкой подростков. Представленные рекомендации для педагога-психолога, разработанные на основе эмпирических данных, позволяют предупредить агрессивность подростков.

Ключевые слова: агрессия, самооценка агрессивность, агрессивное поведение, проявление агрессивного поведения.

Цель исследования заключается в выявлении взаимосвязи между агрессивным поведением и самооценкой подростков.

В соответствии с целью исследования были сформулированы задачи: выявить склонность к агрессивному поведению и уровень самооценки у подростков; проанализировать взаимосвязь этих показателей; разработать рекомендации для педагога-психолога по повышению самооценки и предупреждению агрессивных проявлений подростков.

Объект исследования – агрессивное поведение подростков.

Предмет исследования – взаимосвязь агрессивного поведения и самооценки у подростков.

Получить значимые эмпирические данные позволили теоретические методы (анализ, синтез, изучение литературы и обобщение); эмпирические методы (методика «Опросник агрессивности Басса – Дарки», методика «Диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)»); методы статистического анализа (критерий Спирмена).

В подростковом возрасте происходят как позитивные изменения (формирование «Я-концепции» и самосознания, развитие критического мышления), так и негативные, одним из проявлений которых является агрессия. Агрессия может служить как механизмом самозащиты, так и способом самоутверждения и повышения своего статуса среди сверстников.

Сложные междисциплинарные понятия «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение» синонимичны, но не тождественны.

С.В. Батуев определяет агрессию как целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее общепринятым нормам в социуме, причиняющее вред объектам нападения и вызывающее негативное эмоциональное состояние [1].

П.У. Исаева и Р.М. Эхаева, изучая агрессивность в подростковом возрасте, охарактеризовали ее как деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам, принятым в обществе, направленное как на внешний мир, так и на самого себя [3].

А.А. Костенко, проанализировав работы как зарубежных, так и отечественных авторов, проинтерпретировал агрессивное поведение как форму поведения, приносящую вред другому человеку, группе лиц или самому себе [5].

Таким образом, нами будет рассмотрено агрессивное поведение как двухсторонний процесс: причинение вреда самому себе (аутоагрессия) и внешнему миру.

А.А. Рахматуллина определила следующую классификацию агрессивного поведения, которая чаще свойственна подросткам:

- физическое (непосредственное физическое воздействие);
- вербальное (использование в качестве эмоционального выражения негативных словесных форм, такими как насмешки, угрозы, словесные унижения и ругань);

- косвенное (выражение негативных эмоций через сплетни, злобные шутки и крики);
- скрытое (систематическое и повторяющееся давление, без открытого проявления, воздействующее на другого человека) [6].

Е.В. Жигалина, изучая агрессию в подростковом возрасте, выделила 3 группы факторов:

- 1) личностные факторы – индивидуальные особенности самого подростка: темперамент, характерологические и конституциональные свойства;
- 2) семейные факторы – неэффективные стили и приемы воспитания, жестокое обращение родителей по отношению к подростку;
- 3) внесемейные факторы – присоединение подростка к криминальным и девиантным группам, распространение насилия через СМИ, социальное отвержение [2].

О.А. Ткачук и К.А. Корнилов, изучая причины возникновения агрессивного поведения подростков, объединили их в 3 группы:

- 1) употребление ПАВ, влияющее на организм подростка, приводящее к снижению самообладания и способности осмысления последствий;
- 2) распространение с СМИ образцов агрессивного поведения как нормы, искажающее картину мира;
- 3) влияние социальных групп, семьи и сверстников, где подростки могут наблюдать постоянные конфликты, перенимая негативные модели поведения и воспринимая их как норму. [7]

А.А. Костенко, проанализировав особенности проявления агрессивного поведения, условно выделяет четыре группы подростков:

- с аморальными, даже девиантными потребностями, ценностями и взаимоотношениями, для которых характерны цинизм, дерзость, грубость, озлобленность, эгоистичность, а проявления агрессивного поведения направлены вовне;
- с искаженными нормами и ценностями, стремлением занять положение за счет ущемления более слабых, которым свойственны обман, раздражительность, импульсивность, частая и быстрая смена настроения;
- переживающие противоречие между искажёнными и позитивными потребностями, для которых характерны односторонние инте-

ресы, лживость и притворство с целью получения выгоды, чаще проявляющие косвенную и вербальную агрессию;

- с дезадаптированными потребностями, отсутствием определенных интересов и узким кругом социальных связей, которым свойственны подозрительность, трусость, робость, безвольность, часто сопровождающаяся словесной агрессией [5].

Следует обратить особое внимание на взаимосвязь проявления агрессивности с уровнем самооценки подростков. Самооценка является одним из важнейших личностных образований, которое определяет поведение и деятельность человека. Самооценка подростков отличается своей неустойчивостью и связана, в первую очередь, с самоуважением и личным удовлетворением подростков [4].

Для изучения взаимосвязи агрессивного поведения и самооценки подростков нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 47 учащихся в возрасте 12-14 лет.

По результатам методики «Опросник агрессивности Басса – Дарки» из 47 подростков в возрасте 12-14 лет высокий уровень агрессивности имеют 19% от общего числа учащихся (9 человек); средний уровень агрессивности имеют 60% (28 человек) и низкий уровень агрессивности – 21% (10 человек). Данные по шкале враждебности показали, что высокий уровень наблюдается у 28% учащихся (13 человек), средний уровень – у 62% (29 человек) и низкий уровень – у 17% (8 человек).

Показатели самооценки учащихся по методике «Диагностика самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан)» свидетельствуют о наличии завышенной самооценки у 15 % (7 человек), заниженной самооценки – у 23% (11 человек) и адекватной самооценки у 62 % учащихся (29 человек).

Для сопоставления показателей был применен метод математической обработки результатов – коэффициент ранговой корреляции Спирмена с целью выявления взаимосвязи между агрессивным поведением и уровнем самооценки подростков. В результате была выявлена взаимосвязь враждебности с заниженной самооценкой при уровне статистической значимости $p \leq 0.01$, взаимосвязь агрессивности и завышенной самооценки, враждебности и завышенной самооценки при уровне статистической значимости $p \leq 0.05$, обратная связь адекватной самооценки с агрессивностью и враждебностью при уровнях статистической значимости $p \leq 0.05$ и $p \leq 0.01$ соответственно.

На основании расчётов можно сделать следующий вывод: подросткам с заниженной самооценкой свойственна подозрительность и обида в отношении других людей, что усиливает их враждебность; завышенная самооценка необязательно приводит к агрессивности и враждебности, но в некоторых случаях может быть свойственна таким подросткам. Адекватная самооценка ассоциируется с более низким уровнем агрессивности и враждебности.

В результате проведённого нами исследования были разработаны рекомендации для педагога-психолога по повышению самооценки и предупреждению агрессивного поведения подростков:

- для формирования адекватной самооценки целесообразно применять упражнения «Мои сильные и слабые стороны», «Копилка источников уверенности», «Мои достоинства и недостатки» в групповой или индивидуальной форме;
- после каждого проявления агрессии необходимо обсудить поведение подростка, акцентируя внимание именно на поведении учащегося в конкретной ситуации, а не на его личности;
- обучать осознанию своих агрессивных мыслей и действий и контролю над ними (вести «Дневник гнева» или «Дневник эмоций» для фиксирования и анализа различного спектра эмоций, агрессивных проявлений, причин их появления и способов совладания).

Таким образом, агрессивное поведение в подростковом возрасте заключается в противоречии общепринятым нормам социума, причинении вреда при негативном эмоциональном состоянии. Если неадекватная самооценка (и заниженная, и завышенная в равной степени), являясь крайне неустойчивой и зависящей от внешних оценок, сопровождается агрессией, это свидетельствует о неуверенности подростка в себе, страхе, неумении справляться с эмоциями и конструктивно решать конфликты. Искаженное восприятие действительности при заниженной самооценке приводит к компенсаторной, фрустрационной или защитной агрессии. При завышенной самооценке подросток часто агрессивно отстаивает свое превосходство над другими.

Список использованной литературы:

- 1) Батуева, С.В. Проявление форм агрессивного поведения младших подростков, связанных с половой самоидентификацией / С.В. Батуева // Вестник Совета молодых ученых и специалистов Челябинской области.

- 2017. – Т. 2. – № 1 (16). – С. 16–18. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-form-agressivnogo-povedeniya-mladshih-podrostkov-svyazannyh-s-polovoy-samoidentifikatsiey> (17.11.2025)
- 2) Жигалина, Е.В. Агрессия в подростковом возрасте / Е.В. Жигалина // Вестник науки и творчества. – 2016. – №2 (2). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-v-podrostkovom-vozhraсте> (17.11.2025)
- 3) Исаева, П.У. Агрессивность в подростковом возрасте и ее коррекция / П.У. Исаева, Р.М. Эхаева // Педагогический вестник. – 2019. №11. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnost-v-podrostkovom-vozhraсте-i-ee-korreksiya-1> (13.11.2025)
- 4) Кашкуш, А. Специфика формирования самооценки в подростковом возрасте / А. Кашкуш // МНКО. – 2018. – №2 (69). – С.70-72. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-formirovaniya-samoootsenki-v-podrostkovom-vozhraсте> (13.11.2025)
- 5) Костенко, А.А. Проявление особенностей агрессивного поведения у подростков / А.А. Костенко, Н.А. Тарасьян, А.Н. Моц, М.С. Устьян // Теория и практика современной науки. – 2020. – №11 (65). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-osobennostey-agressivnogo-povedeniya-u-podrostkov> (19.11.2025)
- 6) Рахматуллина, А.А. Агрессивное поведение современных подростков: виды и методы преодоления / А.А. Рахматуллина // Вестник науки. – 2022. – №4 (49). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-sovremennyh-podrostkov-vidy-i-metody-preodoleniya> (11.11.2025)
- 7) Ткачук, О.А. Агрессивное поведение подростков: причины возникновения и проблемы коррекции / О.А. Ткачук, К.А. Корнилов // Инновационное развитие профессионального образования. – 2018. – №4 (20). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/agressivnoe-povedenie-podrostkov-prichiny-vozniknoveniya-i-problemy-korreksii> (18.11.2025)

УДК 159.9

**ПРОФИЛАКТИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ
ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

А.А. МУРАТОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: youramur04@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема профилактики межличностных конфликтов в подростковом возрасте. Освещаются основные особенности подросткового возраста, рассматриваются причины возникновения и виды конфликтов в подростковом возрасте, рассматриваются меры, с помощью которых можно предотвратить возникновение конфликтного поведения. Эмпирическое исследование позволяет выявить предпочитаемые стратегии поведения подростков в конфликте. На основе полученных данных разработаны рекомендации для педагога-психолога.
Ключевые слова: подростковый возраст, конфликт, межличностные конфликты.

Подростковый возраст является важнейшим этапом для формирования самосознания личности. Он сопровождается сильными физиологическими изменениями, гормональным всплеском, психическими новообразованиями и изменениями в окружении подростков. Подростковый возраст часто называют «скачком» в развитии личности, что влияет на самопринятие подростков и восприятие других.

Л.И. Божович определяет подростковый возраст как критический период, сопровождающийся формированием «чувства взрослости» и желанием быть принятым как в кругу сверстников, так и в кругу взрослых. Л.И. Божович выделяет такие возрастные рамки как 10-17 лет. [3]

Сильнейшим изменениям подвергается вся жизнь подростков: их отношения с семьей и с друзьями, а главное отношения с собой. Такие изменения приводят к резкой смене приоритетов. Это может вызвать различные трудности во взаимодействии с окружающими.

В зависимости от степени проявления интенсивности индивидуальных особенностей личности и особенностей воспитания подростковый

возраст может сопровождаться различными конфликтами. Из этого вытекает актуальность проблемы конфликтов в подростковом возрасте.

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте является общение со сверстниками.[3] Большинство поступков в поведении подростков говорят о желании быть признанными. При этом, в их эмоциональной сфере присутствует ранимость и чувствительность, которые больше свойственны детскому возрасту. Общество, в частности и социальные сети, развили вокруг подростков постоянное чувство «воображаемой аудитории». Будто каждый человек со стороны постоянно наблюдает за ними. По своей сути, данное явление представляет когнитивное искажение, которое, в свою очередь, заставляет их совершать необдуманные поступки, выставлять свою эпатажность, вести себя «наигранно» и «неестественно». Данное поведение и желание быть лучше, активнее, ярче чем другие может провоцировать различные конфликты. Если вовремя не отрегулировать поведение подростков в конфликте, то это может привести к нежелательной агрессии по отношению к окружающим, а вследствие и к девиации. Для того, чтобы в подростковом возрасте личность сформировалась целостно и гармонично, важно научить подростков адекватному поведению в конфликте. [4]

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов в свои работах определяют конфликт как острый способ разрешения противоречий, возникающих в процессе взаимодействия. Он основан на противодействии субъектов конфликта и, чаще всего, сопровождается яркими негативными эмоциями. [1]

Сфера общения в подростковом возрасте нестабильна. Частые конфликты пагубно влияют на устоявшиеся взаимоотношения между людьми. Поэтому межличностные конфликты – это одна из самых распространенных проблем, с которыми сталкиваются подростки в современном мире.

По определению Н.В. Гришиной – межличностный конфликт выступает как осознанное столкновение противоположно направленных интересов и целей, значимых для личности в процессе непосредственного взаимодействия. Отличительной чертой межличностного конфликта является некое противоборство в процессе непосредственного взаимодействия субъектов конфликта. [5]

Если говорить о поводах и причинах для возникновения конфликта, то можно выделить несколько групп. Самая распространенная группа – это личностно-оценочная. Речь идет о неприятии характера оппонента, его поведении, внешности, манере одеваться и говорить. Еще одной группой является – нормативно-ценностная. Подростки с трудом принимают мнение,

которое отличается от мнения большинства. Группа деятельностных причин обусловлена конкурентной природой во взаимодействии подростков. В их среде присутствует конкуренция за статус, за звание «лучшего», «сильнейшего», «умнейшего», конкуренция в учебной деятельности. Группа коммуникативных причин проявляется в дефиците навыка конструктивного ведения диалога. А также, кроме отношений с окружающими на возникновение и протекание конфликта влияют личностные характеристики подростков: темперамент, характер, качество сформировавшейся к подростковому возрасту самооценки. [2]

В рамках образовательного учреждения можно выделить несколько видов конфликта, к которыми подростки сталкиваются на протяжении всего обучения.

Конфликты между учеником и учителем часто происходят из-за игнорирования возрастных особенностей подростка, его внутренней индивидуальности и значимости как личности.

Конфликт между подростками проявляется в желании доказать свою значимость среди сверстников, убедить других в верности своей позиции по отношению к конкретному вопросу и желании отстоять свое мнение и интересы.

Самый серьезный конфликт, который проживает каждый подросток на данном возрастном этапе – это конфликт между подростком и его родителями. Отец и мать все еще являются самыми близкими людьми в жизни подростков. Поэтому такие конфликты накладывают сильнейший отпечаток на жизни подростка и могут сопровождаться сильнейшим моральным истощением. [6]

Для определения индивидуальных стилей поведения в конфликтных ситуациях подростка было проведено эмпирическое исследование. Исследование проводилось среди 29 учащихся 7 «В» класса в возрасте 12-13 лет на базе одной из школ г. Владимир. Была выбрана методика «Диагностика predispositions личности к конфликтному поведению» К. Томаса» (адаптация Н.В. Гришиной). Результаты диагностики представлены графически на Рисунке 1.

По результатам обработки полученных данных было выявлено, что стратегию конфронтации предпочитают 17% (5 человек), стратегию сотрудничества – 17% (5 человек), стратегию компромисса выбирают 21% опрошенных (6 человек), уклонение – 35% (10 человек) и приспособление – 10% (3 человека), см. Рисунок 1.

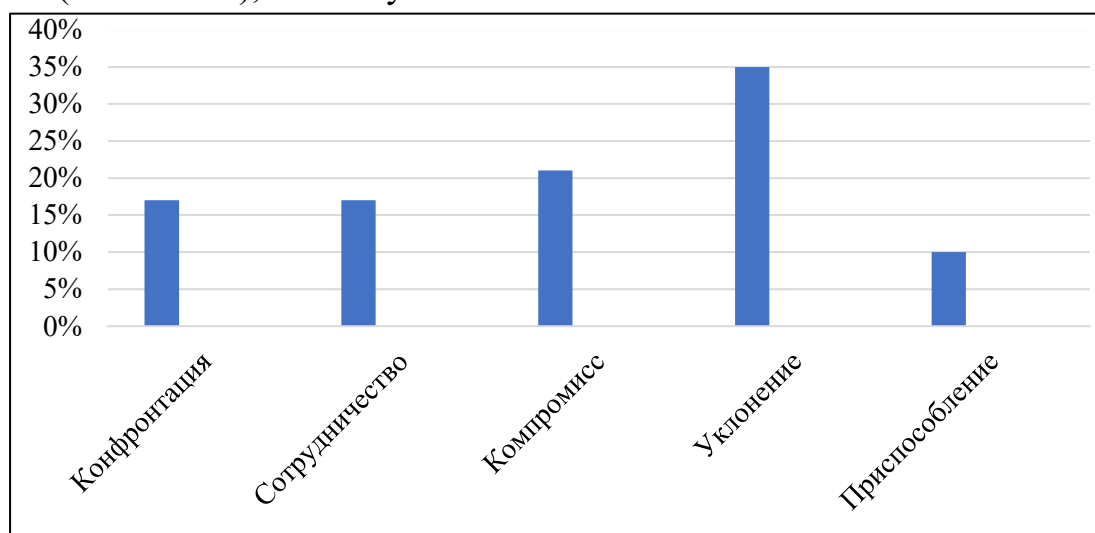


Рисунок 1 – результаты методики «Диагностика предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса» (адаптация Н.В. Гришиной).

Преобладание стратегии уклонения в подростковой среде говорит о некоторой неоднозначности. С одной стороны данный механизм позволяет подростку избежать сильных для него эмоциональных столкновений и возможного ущерба для самооценки. А с другой стороны, доминирование избегания как предпочитаемой стратегии свидетельствует о деструктивных навыках коммуникации. Подростки не чувствуют себя уверенно в использовании стратегий сотрудничества и компромисса. Данные навыки требуют определенного уровня сформированности коммуникативной компетентности, эмпатии и умения вести переговоры конструктивно и эффективно. Постоянное уклонение от конфликта способствует накоплению фоновое напряжения. Избегание проблемы может привести к будущему ее обострению или психосоматическим последствиям у самого подростка.

Тот факт, что стратегии сотрудничества и конфронтации находятся на одном, достаточно низком, уровне свидетельствует о том, что подростки либо уходят от проблемы, либо входят в прямое противоборство, игнорируя партнерские, конструктивные формы взаимодействия с окружающими.

Рекомендации педагогу-психологу по формированию в подростковом коллективе конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях:

- 1) Развитие навыков конструктивного решения конфликта. Дифференцировать стратегии, объяснить возможные последствия к которым может привести стратегия избегания конфликта, целенаправленно обучать стратегиям компромисса и сотрудничества через трениговую работу и ролевые игры.
- 2) Создание безопасной коммуникативной среды. Обучить педагогов распознавать скрытые конфликты в классе на ранних стадиях и научить созданию условий для открытого обсуждения конфликтов, внедрить медиативные практики, чтобы показать подросткам на реальных примерах, как можно решить конфликт мирно и справедливо.
- 3) Индивидуальная и групповая работа с учащимися, которые устойчиво выбирают стратегии уклонения и приспособления. Провести с ними индивидуальные консультации, обучить их техникам аргументации и отстаивания своих личных границ.

Список использованной литературы:

- 1) Анцупов, А. Я. Конфликтология : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – Москва : ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
- 2) Балакирева, Н. А. Психолого-педагогическая профилактика деструктивных конфликтов в межличностных отношениях подростков / Н. А. Балакирева, И. А. Ахметшина, А. А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-1. – С. 319-323.
- 3) Божович, Л. И. Подростковый возраст / Л. И. Божович // Возрастная и педагогическая психология : хрестоматия : для студентов высших педагогических учебных заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – Москва : Академия, 2001. – С. 214–219
- 4) Гаджихмедова, Л. М. Особенности конфликтов у подростков / Л. М. Гаджихмедова, Е. В. Гаспарян // Вестник социально-педагогического института. – 2022. – № 2 (42). – С. 73–77.
- 5) Гришина, Н. В. Психология конфликта : учебное пособие / Н. В. Гришина. – 2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2009. – 538 с.

- 6) Манакова, М. В. Особенности протекания межличностных конфликтов в подростковом возрасте / М. В. Манакова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-protekaniya-mezhlichnostnyh-konfliktov-v-podrostkovom-vozhraсте> (01.10.2025).

УДК 159.9.01

ПРОФИЛАКТИКА ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПУТЁМ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ СВОБОДЫ (ПО ТЕОРИИ Э. ФРОММА)

С.А. ОСИПОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: sofyaosipova2005@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. Проблема тревожности – одна из важных и актуальных тем в современной психологии. Тревожность – особое отрицательное эмоциональное состояние, которое может сильно проявляться у подростков, влияя на все сферы их жизни: учёбу, общение, здоровье и общий уровень психологического благополучия. В работе рассматриваются ключевые социальные риски, в том числе воздействие социальных сетей, семейные и школьные трудности, которые влияют на подростков, а также факторы, способствующие их возникновению. Предлагаются методы, которые помогут подросткам справиться с тревогой и беспокойством. Помимо этого, отражена позиция Э. Фромма относительно истоков, особенностей тревожности и пути её преодоления.

Ключевые слова: тревожность, подросток, «Я-концепция», профилактика тревожных состояний, личностная свобода, живое общение, виртуальное общение, самооценка.

Проблема повышенной тревожности у подростков остаётся актуальной из-за множества факторов, влияющих на их психологическое благополучие. Среди ключевых причин подростковой тревожности можно выделить: интенсивную учебную нагрузку и связанные с ней стрессы; тревогу перед экзаменами; страх потерпеть неудачу; напряжённые отношения с одноклассниками и учителями; семейные конфликты; а также пагубное влияние цифровых технологий и соцсетей. Помимо этого, происходящие в

подростковом возрасте гормональные изменения могут способствовать развитию психических нарушений и усиливать стрессовые реакции. В последние годы наблюдается рост тревожности среди молодёжи. По статистическим данным, 60-75% российских подростков имеют повышенный уровень тревожности, в то время как обычно «норма тревожности» составляет 15% [3].

Тревожность у подростков способна привести к серьёзным последствиям, таким как снижение успеваемости, нарушение самооценки, перепадам настроения; вызвать различные соматические заболевания: головные боли, бессонницу, учащённое сердцебиение, гастрит и др. Возникает риск развития депрессии, панических атак, социальной изоляции. Длительное состояние повышенной тревожности может спровоцировать развитие зависимостей, суицидальные мысли и снижение качества жизни в будущем.

Таким образом, когда чувство тревоги становится постоянным спутником подростка, оно превращается в серьёзную проблему, решение которой невозможно без системной профилактической работы.

Подростковый возраст – время, когда тревожность нередко перерастает в устойчивую личностную характеристику. В период взросления человек учится вырабатывать личное мировоззрение, создавая представление о себе и реальности – так формируется «Я-концепция», включающая все ощущения и мнения о себе и окружающем пространстве. «Я-концепция» подростка часто двойственна. Это создаёт сложности с восприятием и оценкой собственных достижений и неудач, что подкрепляет отрицательный эмоциональный опыт и способствует формированию тревожности как свойства личности. Когда подросток способен к объективному самоанализу и сопоставляет свою ответственность с ожиданиями социума, у него формируется адекватная самооценка. В случае переоценки собственных сил возникает завышенное самомнение, которое провоцирует тревожность и осложняет взаимодействие со сверстниками и взрослыми. При заниженной самооценке подросток, напротив, недооценивает себя, что препятствует построению здоровых отношений с окружающими [7].

Определённый уровень тревожности в подростковом возрасте – это нормальная и необходимая черта активной деятельности, но слишком высокая тревожность плохо влияет на личностное развитие подростка [5]. В подростковом возрасте общение со сверстниками приобретает особый смысл, особенно важна роль чувства «мы» и принадлежности к группе.

Сверстники служат источником эмоциональной поддержки и помогают лучше понимать чувства других людей. Для подростка важно быть частью группы, где его принимают. Отсутствие поддержки со стороны коллектива, сложности в общении, а также низкая самооценка, обусловленная влиянием социальных сетей и постоянным сравнением себя с «идеальными» интернет-образами, могут привести к формированию у подростка комплекса неполноценности. Он мешает комфортно общаться со сверстниками и порождает страх осуждения, что способно вызвать хроническую тревожность и постоянное ожидание угрозы даже в безопасных ситуациях [2].

Особенности взаимоотношений между родителями и детьми – одна из главных проблем образования и психологии. Иногда родители тревожных подростков предъявляют к ним завышенные требования, которые он не в силах выполнить. Это приводит к тому, что подросток начинает испытывать страх не соответствовать ожиданиям, чувствовать себя неудачником и со временем привыкает сдаваться без борьбы даже в обычных ситуациях. Некоторые родители, стремясь защитить своего ребёнка от любых угроз, создают у него ощущение незащитности, тем самым ограничивая его свободу, мешая нормальному развитию и реализации творческих способностей. Разногласия в семье, неблагоприятная психологическая атмосфера и низкий общекультурный уровень родителей могут быть источниками рисков для подростков. Для поддержки подростка родителям необходимо обеспечить атмосферу доверия, здоровый образ жизни, поощрять увлечения [5].

Школьная успешность оказывает существенное влияние на уровень тревожности подростков. Грубость и нетактичное поведение учителей, а также конфликты с ними могут стать причинами повышенной тревожности – особенно у тех, кто уже испытывает тревожное состояние. Усугубление подросткового кризиса нередко влечёт за собой формирование вредных привычек, проявления агрессии (драки, вандализм, воровство) а также способствует распространению буллинга в школьной среде. В свою очередь, травля провоцирует у жертв повышенную тревожность, склонность к одиночеству и снижение самооценки [5].

Следует учитывать многостороннее воздействие социальных сетей на подростков в процессе их социализации. Социальные сети могут быть как местом для поиска поддержки и самовыражения, так и причиной стресса, тревожности, депрессии или агрессии. При попытке сократить или прекратить использование интернета у подростков появляется раздражи-

тельность, тревога и желание постоянно находиться в сети. Важно самим родителям демонстрировать пример здорового использования гаджетов и интернета. Они должны рассказать детям и подросткам об опасностях социальных сетей, в том числе о кибербуллинге (интернет-травле) и интернет-зависимости, а также показать, как можно использовать интернет-платформы для обучения и творчества. С профилактической точки зрения психологи способны проводить тренинги, чтобы помочь подросткам стать увереннее в себе и снизить склонность к постоянным сравнениям с другими. Учителя имеют возможность развивать у школьников критическое мышление и обучать их правилам интернет-безопасности с помощью современных образовательных методик. Педагоги могут организовывать групповые проекты, содействующие общению и сотрудничеству, чтобы помочь подросткам осознать ценность реального взаимодействия. Благодаря совместным действиям родителей, педагогов и психологов необходимо создать для подростков благоприятную среду, в которой виртуальный и реальный миры гармонично сочетаются, а влияние цифровых технологий безопасно и полезно для личностного развития [2].

Справиться с повышенной тревожностью у подростков помогает программа обучения саморегуляции: она учит распознавать признаки психического напряжения, выявлять его причины и применять способы релаксации, включая дыхательные техники и управление эмоциональным состоянием. Предсказуемость внешних событий, возможность подготовиться к ним, а также контролировать их, заметно снижают уровень беспокойства. Помимо этого, волевые качества подростка способствуют уменьшению негативного влияния тревожного состояния на его жизнь. Следует учитывать индивидуальные особенности нервной системы обучающихся. При работе с тревожностью у подрастающего поколения ключевое значение имеют диагностика и самодиагностика. Важно своевременно обратиться к специалисту для оценки психоэмоционального состояния подростка и получения необходимой помощи. Развитие у подростков ключевых личностных качеств – локуса контроля, психологической устойчивости и здоровой самооценки – в сочетании с созданием благоприятной эмоциональной атмосферы способствует снижению тревожности и улучшению психологического самочувствия. Дополнительным ресурсом становится индивидуальный стиль преодоления: он позволяет задействовать природные механизмы организма для борьбы со стрессом, тревогой и восстановления эмоционального равновесия [6].

Немецкий философ и социальный психолог XX века Эрих Фромм считал, что тревожность возникает у человека из-за отрыва от природных корней, а это приводит к ощущению незащищённости, страху и чувствам неуверенности, бессилия, сомнения, одиночества, тревоги [4]. Чтобы избавиться от тревоги, по мнению Эриха Фромма, нужно достичь позитивной свободы, которую можно обрести только через любовь и творческую деятельность. Учёный считал, что не нужно скрывать свои интеллектуальные и эмоциональные способности, необходимо их реализовывать. Свободная деятельность личности, то есть спонтанная активность поможет человеку реализовать своё «я», обрести единство с людьми, с миром и самим собой [1].

Согласно Э. Фромму, снижение уровня тревожности у подростков происходит в процессе развития самостоятельности и осмысления своей роли в обществе. Чтобы поддержать этот процесс, важно помочь подросткам укрепить уверенность в себе и предоставить им свободу для участия в социально значимой деятельности. Благодаря этому они обретают новые нравственные ориентиры и учатся осознанно оценивать свои действия.

Таким образом, тревожность – естественная черта подростков, но её высокий уровень вредит личностному развитию и может привести к социальной изоляции, депрессии, трудностям в учёбе, проблемам со здоровьем и др. Профилактика тревожности подростков важна для развития их личностной свободы через формирование навыков саморегуляции, повышение самооценки и развитие эмоциональной устойчивости. Подростку важно ощущать тепло, внимание и помощь со стороны родителей, находить опору и понимание в дружеских отношениях. Необходимо поощрять подростков к творческому самовыражению, так как творческая деятельность помогает им обрести личностную свободу, выразить свои чувства и снизить уровень тревожности. Чтобы помочь подросткам достичь эмоциональной гармонии и развить необходимые качества, умения и навыки, важно обеспечить им психологическое сопровождение и помощь, включающую поддержку семьи, школы и специалистов.

Список использованной литературы:

- 1) Иванова, И.С. Проблема истинных и ложных ценностей в работе Э. Фромма «Бегство от свободы» и отношение к ней в современной России [Электронный ресурс]/ И.С. Иванова // Горизонты гуманитарного знания. – 2016. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema->

- istinnyh-i-lozhnyh-tsennostey-v-rabote-e-fromma-begstvo-ot-svobody-i-otnoshenie-k-ney-v-sovremennoy-rossii/viewer (19.10.2025).
- 2) Кожогелдиева, М.А. Влияние социальных сетей на психоэмоциональное состояние [Электронный ресурс]/ М. А. Кожогелдиева // Эпоха науки. – №40. – 2024. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-sotsialnyh-setey-na-psihoemotsionalnoe-sostoyanie-podrostkov> (17.10.2025).
 - 3) Козырева, М. А. Подростковая тревожность: проблема и пути решения / М. А. Козырева // Молодой учёный. – 2022. – № 33 (428). – С. 117-119.
 - 4) Скуднова, Т.Д., Бех, Е.В. Актуальность идей Эриха Фромма в современных условиях трансформации общества и образования [Электронный ресурс]/ Т.Д. Скуднова, Е.В. Бех // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. – 2022. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnost-idey-eriha-fromma-v-sovremennyh-usloviyah-transformatsii-obschestva-i-obrazovaniya/viewer> (19.10.2025).
 - 5) Старшинина, И.В. Феномен подростковой тревожности [Электронный ресурс]/ И.В. Старшинина // Преподаватель XXI век. – 2007. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-podrostkovoy-trevozhnosti/viewer> (17.10.2025).
 - 6) Чупракова, Н.Н. Тревожность у детей и подростков: пути решения проблемы [Электронный ресурс]/ Н.Н. Чупракова // Sciences of Europe. – № 60. – 2020. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/trevozhnost-u-detey-i-podrostkov-puti-resheniya-problemy/viewer> (18.10.2025).
 - 7) Шувалова, Н.В., Чапурин, М.Н., Хикматуллин, М.С. Развитие Я-концепции личности в подростковом возрасте с девиантным поведением в условиях интеграции образовательной деятельности и социальной среды [Электронный ресурс]/ Н.В. Шувалова, М.Н. Чапурин, М.С. Хикматуллин // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-ya-kontseptsii-lichnosti-v-podrostkovom-vozhraсте-s-deviantnym-povedeniem-v-usloviyah-integratsii-obrazovatelnoy/viewer> (17.10.2025).

УДК 159.9.07

ПРОФИЛАКТИКА АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Ю.В. РЫБАКОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: yulya.julia.rybakova@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье проанализированы причины возникновения и развития агрессивного поведения в младшем школьном возрасте. Была выявлена связь склонности к агрессивному поведению и мотивации учения в младшем школьном возрасте. Разработаны рекомендации по организации эффективной профилактики агрессивного поведения младших школьников с учетом их мотивации учения.

Ключевые слова: младший школьник, агрессивность, агрессия, агрессивное поведение, мотивация учения, развивающее обучение.

Актуальность данной темы связана с тем, что в современной Российской действительности продолжается рост случаев проявлений агрессии в поведении несовершеннолетних. Агрессивное поведение, является отклоняющимся от нормы. Что доставляет дискомфорт существованию и комфортному пребыванию жизни в обществе. С присутствием такого поведения окружающая социальная среда перестает быть безопасной и комфортной для различных коммуникативных взаимодействий и деятельности.

Особое внимание стоит обратить на глубокое изучение всех особенностей и аспектов агрессивного поведения именно у младших школьников. Так как данный период является важным и ключевым моментом в жизни человека, здесь происходит переход в большой социальный институт «школа». Ребенку нужно адаптироваться к новым обстоятельствам, требованиям, деятельности, которых не было прежде в его жизни. Возникает такая социальная роль, как «ученик», которому установлены конкретные правила поведения, должна сформироваться ответственность за свои поступки и действия, произвольность. Но как известно, в жизни не без трудностей, и не у каждого получается справиться с ними быстро и пройти этот этап жизни достойно. В худшем случае в последствии могут возникать различные виды девиантного поведения у школьников. Этот факт отравля-

ет жизнеспособность школьного обучения, социальное общение среди учеников и возникают конфликты. В стенах школы становится не безопасно, когда в них присутствуют и реализуются различные формы агрессии, которые направлены на причинение вреда кому-либо, это оказывает значительное влияние на психоэмоциональное состояние младших школьников, и провоцирует у других формирование устойчивых форм агрессивного поведения, негативно сказывающихся на личностном развитии и дальнейшей социализации.

Существуют разнообразные взаимосвязанные факторы, обуславливающие проявление агрессивности в поведении: индивидуальный фактор - психобиологические предпосылки асоциального поведения, которые затрудняют адаптацию ребенка в обществе; психолого-педагогический фактор - дефекты школьного и семейного воспитания; социально-психологический фактор - неблагоприятные особенности взаимодействия ребенка с ближайшим окружением в семье, на улице, в коллективе сверстников; личностный фактор - активно-избирательное отношение ребенка к предпочитаемой среде общения, к нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности, а также личные ценностные ориентации и личная способность к саморегулированию поведения и социальный фактор, определяющийся социально-экономическими условиями.

Уровень агрессивности детей может меняться в зависимости от ситуации, но иногда агрессивность принимает устойчивые формы. Причин этому много: положение ребенка в коллективе, отношение к нему сверстников, взаимодействие с учителями и родителями. Стойкая агрессивность детей проявляется в, частности, в том, что порой они иначе, чем другие, понимают поведение окружающих, интерпретируя его как враждебное. К агрессии больше склонны мальчики. Она входит в мужской стереотип поведения, который культивируется в семье и в средствах массовой информации. Однако, как мы отметили выше, в настоящее время и у девочек все чаще и чаще встречаются проявления различных форм агрессии.

Часто причиной детской агрессивности является семья. Агрессивное поведение ее членов в обыденных жизненных ситуациях - крики, ругань, хамство, унижения, взаимные упреки и оскорбления. Психологи считают, что ребенок проявляет агрессивность в обыденной жизни в несколько раз чаще, если ежедневно наблюдает ее у взрослых, если она стала нормой его жизни. Не приводит ни к чему хорошему и непоследовательность родите-

лей в обучении детей правилам и нормам поведения: дети теряются, озлобляются, агрессивно настраиваются против родителей и окружающих людей.

Формированию детской агрессивности способствует и неприятие со стороны взрослых – безразличие, устранение от общения с ним, нетерпимость и властность, враждебность к самому факту существования ребенка.

Понятие «развивающее обучение» ввели в науку Д.Б. Эльконин и В.В. Давыдов. Это программа для начальных классов, в которой учёба сочетается с развитием личности. Обучение здесь строится в соответствии с тремя принципами: предметом усвоения являются общие способы действия – способы решения класса задач. С них начинается освоение учебного предмета. В дальнейшем общий способ действия конкретизируется применительно к частным случаям. Программа устроена так, что в каждом последующем разделе конкретизируется и развивается уже освоенный способ действия; освоение общего способа ни в коем случае не может быть его сообщением – информацией о нем. Оно должно быть выстроено как учебная деятельность, начинающаяся с предметно-практического действия. Реальное предметное действие в дальнейшем свертывается в модель-понятие. В модели общий способ действия зафиксирован в «чистом виде»; ученическая работа строится как поиск и проба средств решения задачи. Поэтому суждение ученика, отличающееся от общепринятого, рассматривается не как ошибка, а как проба мысли. Следование указанным принципам позволяет достичь основной цели обучения – формирования системы научных понятий, а также учебной самостоятельности и инициативности.

Цель нашего исследования состояла в изучении склонности к агрессивному поведению и изучении учебной мотивации, а также в выявлении связи между склонностью к агрессивному поведению и мотивацией учения в младшем школьном возрасте. Гипотеза исследования – программа профилактики агрессивного поведения младших школьников может быть основана на формировании мотивации учения. В соответствии со сформулированными задачами в исследовании были использованы методы: 1) сбора эмпирических данных: опросник «Узнай себя» И.П. Подласый; «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга; 2) обработки результатов исследования: количественный и качественный анализ, методы математической статистики (расчет корреляции Спирмена r_s). Исследование проведено на базе ООО «Развитие-М» (Школа Монтессори) г.

Владимир. Исследуемая группа составила 20 учащихся младших школьников 1-2 класса, 12 девочек и 8 мальчиков. Возрастной диапазон испытуемых 6-8 лет.

Результаты по методике опросник «Узнай себя» И.П. Подласый: большинство исследуемых, а именно 40%, обладают средним уровнем агрессивности, что является умеренной агрессивностью, уверенностью в себе, решительностью, самостоятельностью. У 35% выявлен уровень ниже среднего, что определяется как спокойствие, сдержанность и коммуникабельность в поведении. 15% присущ уровень выше среднего, что означает нетерпимость, раздражительность и доминантное поведение. У 5% наблюдается низкий, что обычно свидетельствует о недостаточной уверенности в собственных силах, стеснительности, неготовности к борьбе за выживание. И у 5% высокий, что подразумевает под собой излишнюю агрессивность, жестокость по отношению к другим, жертвование интересами других ради своих, получение удовольствия от агрессии.

Далее для выявления уровня учебной мотивации была использована методика «Изучение мотивации обучения у младших школьников» М.Р. Гинзбурга. По результатам исследования группы младших школьников в возрастном диапазоне 6-8 лет большинство исследуемых, а именно 45% (9 человек), обладают нормальным (средним) уровнем мотивации учения, что может характеризоваться как проявление интереса к учебным предметам и готовность участвовать в учебном процессе. 20% (4 человека) присущ сниженный уровень, что означает отсутствие желания участвовать в деятельности на уроке, выполнять домашнее задание, отсутствие намерения получить новые знания. У 15% (3 человека) наблюдается очень высокий уровень, что свидетельствует об активном проявлении любопытства к новым знаниям, стремлении разобраться в сложных темах, желании достигать успехов, положительном восприятии учебного заведения. Так же у других 15% (3 человека) имеется высокий уровень, что означает присутствие желания учиться и исследовать что-то новое, имеется чувство комфорта от нахождения в учебной среде. И у 5% (1 человек) низкий, что подразумевает под собой отсутствие интереса к учебе, не выполнение домашних заданий, отсутствие представлений о том, зачем вообще нужно учиться.

Между младшими школьниками с повышенным уровнем агрессивности и низким уровнем выявлены различия. По критерию Спирмена результат составил: $r_s = -0,803$, что определяется критическим значением,

находящимся в зоне значимости. Согласно полученному результату было установлено, что взаимосвязь между уровнем агрессивности и уровнем мотивации учения существует. Ученики с высоким уровнем агрессивности имели меньшую мотивацию учения, а ученики же с низким уровнем наоборот имели большую мотивацию учения.

Таким образом, гипотеза о том, что программа профилактики агрессивного поведения младших школьников может быть основана на формировании мотивации учения подтвердилась. Можно сделать вывод, что профилактика агрессивности у младших школьников, должна быть направлена на формирование и развитие мотивации учения.

На основе подтверждения гипотезы была составлена программа профилактики агрессивного поведения младших школьников путем развития мотивации учения. Ее целью является снижение агрессивного поведения младших школьников через развитие мотивации к учению. Разработанная система занятий реализуется в групповой форме. Занятия основаны на следующих принципах: принцип гуманизма; принцип справедливости; принцип конфиденциальности; принцип компетентности; принцип ответственности; принцип благополучия участников. При работе с учащимися были используются следующие методы и приемы: лекция, беседа, моделирование и анализ проблемной ситуации, дискуссия, релаксирующие упражнения. Занятия разделены на 3 блока: вводный, основной, заключительный. В рамках первого блока происходит знакомство педагога-психолога с учащимися, ознакомление с понятием «мотивация»; во втором блоке младшие школьники формируют позитивное отношение к обучению и школе, развивают навыки саморегуляции и коммуникативные умения; в третьем блоке закрепляются полученные в ходе программы знания и навыки путем применения их на практике. В программу входит 10 занятий продолжительностью 45 минут. Каждое занятие логически вытекает из предыдущего и включает в себя релаксирующие упражнения для создания и поддержания благоприятного настроения.

Список использованной литературы:

- 1) Глухих, Л. С. Профилактика агрессивного поведения в условиях начальной школы: [16+] / Л. С. Глухих; Тюменский государственный университет, Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова (филиал) ТюмГУ, Кафедра теории и методики начального и дошкольного образования. – Ишим: б.и., 2022. – 152 с.

- 2) Дик, Н. Ф. Школа полного дня: новое содержание обучения и воспитания в 1-2 классах: школа полного дня и стандарты второго поколения, развивающие педагогические технологии, основные направления внеучебной работы, проектная деятельность младших школьников. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. – 317 с.
- 3) Долматов, А. В. Креативные методы и проектные технологии в развивающем образовании: учебник: [16+] / А. В. Долматов, Л. А. Долматова; под ред. А. В. Долматова; Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (РГПУ), 2023. – 328 с. – С. 317-326.
- 4) Реан, А. А. Совладание педагога с деструктивным поведением учащихся: реакция на агрессию учащихся и агрессивность педагогов / А. А. Реан, И. А. Коновалов, Е. С. Кошелева // Интеграция образования. – 2022. – Т. 26, № 4(109). – С. 688-707.

УДК 159.92

ВЗАИМОСВЯЗЬ АУТОАГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ И ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К СЕБЕ

Д.А. РЯЗАНЦЕВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: dasha.ryazantseva.2016@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Проанализированы понятие, причины и особенности аутоагрессии подростков. Рассмотрено эмоционально-ценностное отношение к себе и его проявления в аутоагрессивных ситуациях. Представлены результаты эмпирического исследования по тесту агрессивности (Л.Г. Почебут) и методике самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн).

Ключевые слова: аутоагрессия, эмоционально-ценностное отношение к себе, подростковый возраст.

Подростковый возраст сам по себе является периодом повышенного риска для формирования аутоагрессии, что связано с гормональной перестройкой, интенсивным процессом самопознания, формированием иден-

тичности, и часто неадекватной самооценкой. Невыраженная и непроработанная аутоагрессия может привести к серьезным последствиям. Высокий уровень аутоагрессии негативно сказывается на всем психическом состоянии: усиливается чувство тревоги и безнадежности, что в конечном итоге может усугубить саморазрушающее поведение.

Е.В. Руженкова определяет аутоагрессию как поведенческую реакцию, направленную на самоповреждение, которая может выступать как форма выражения внутренней боли и конфликтов, возникающих в результате стрессовых ситуаций [2]. Это определение акцентирует внимание на психоэмоциональных аспектах аутоагрессии и ее связи с трудностями, возникающими в условиях стресса.

А.Б. Холмогорова и Н.Г. Гаранян описывают личностные особенности, влияющие на развитие агрессивности:

- склонность к импульсивности. Данная черта, рассматриваемая в рамках теорий регуляции поведения, характеризуется неспособностью к торможению поведенческих реакций и трудностями в самоконтроле;
- эмоциональную восприимчивость (ранимость) [3]. Это особенность, подробно изучавшаяся в контексте теорий аффективной регуляции, проявляется в склонности легко испытывать чувство дискомфорта, неудовлетворенности и обиды;
- когнитивный стиль: вдумчивость и рассеянность. Вдумчивость ассоциируется с инструментальной агрессией, в то время как рассеянность приводит к эмоциональной агрессии;
- враждебная атрибуция. Индивиды с такой предвзятой схемой восприятия склонны интерпретировать неоднозначные действия и намерения других людей как враждебные по отношению к себе [4].

Описанные регуляторные и когнитивные особенности, безусловно, влияют на проявления аутоагрессии, но их корни часто уходят в более глубокий пласт личности. Ключевым фактором, который опосредует и усиливает их действие, является эмоционально-ценностное отношение к себе.

По мнению И.С. Кон эмоционально-ценностное отношение к себе – это совокупность переживаний, отражающих меру удовлетворенности человека собой, его самоуважение и самопринятие. Это ядро самосознания

личности, которое определяет внутреннюю согласованность, интерпретацию опыта и является источником ожиданий относительно себя самого [1].

Негативное эмоционально-ценностное отношение создает почву для аутоагрессии. Подросток, который не уважает и не принимает себя, может начать воспринимать себя как объект для наказания. Аутоагрессивные действия (селфхарм, суицидальные мысли) в этом контексте являются трагическим способом: выразить ненависть к себе, наказать «плохое» Я, временно снять невыносимое эмоциональное напряжение, порожденное внутренним конфликтом и самоотвержением [2].

С целью определения взаимосвязи между аутоагрессией и уровнем эмоционально-ценностного отношения к себе нами проведено эмпирическое исследование на базе одной из школ г. Владимир. Выборка составила 26 учащихся 8-го класса в возрасте 14-15 лет. Для диагностики использовались следующие методики: тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут), методика самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн).

Тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) направлен на выявление уровня агрессивного поведения человека, выявление обычного стиля поведения в стрессовых ситуациях и особенности приспособления в социальной среде. Для исследования будет использована только одна шкала опросника – самоагрессия (СА) – которая указывает на то, что человек не ощущает гармонии и согласия с самим собой; его механизмы психологической защиты либо отсутствуют, либо ослаблены, что делает его уязвимым в агрессивной обстановке.

С помощью теста агрессивности (опросник Л.Г. Почебут) по шкале «самоагрессия» были получены результаты, представленные на рисунке 1.

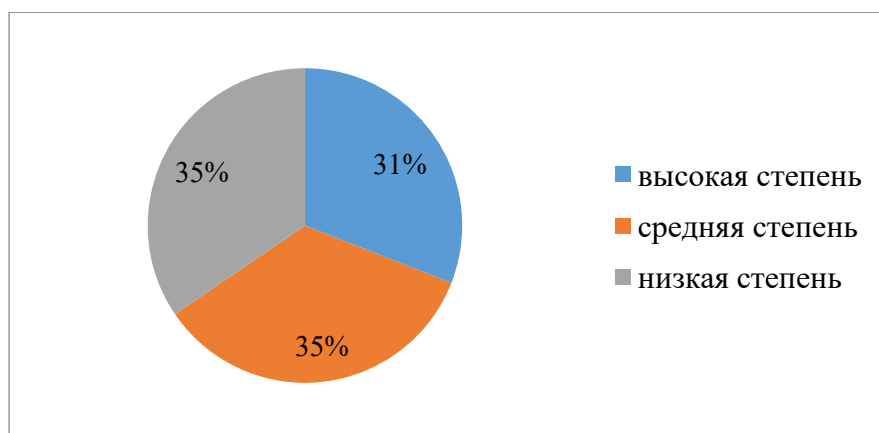


Рисунок 1 – Результаты исследования по шкале «самоагрессия» теста агрессивности (опросник Л.Г. Почебут)

По результатам методики выявлено, что в классе в составе 26 человек низкой степенью самоагрессии обладают 34,6% учащихся (9 человек), средней степенью самоагрессии обладают 34,6% (9 человек), а высокой степенью самоагрессии обладают 30,8% (8 человека).

Методика самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн) направлена на непосредственное оценивание (шкалирование) школьниками ряда личных качеств, таких как здоровье, способности, характер и т. д.

По результатам методики «Самооценка и уровень притязаний» (Дембо-Рубинштейн), были получены результаты, представленные на рисунке 2.

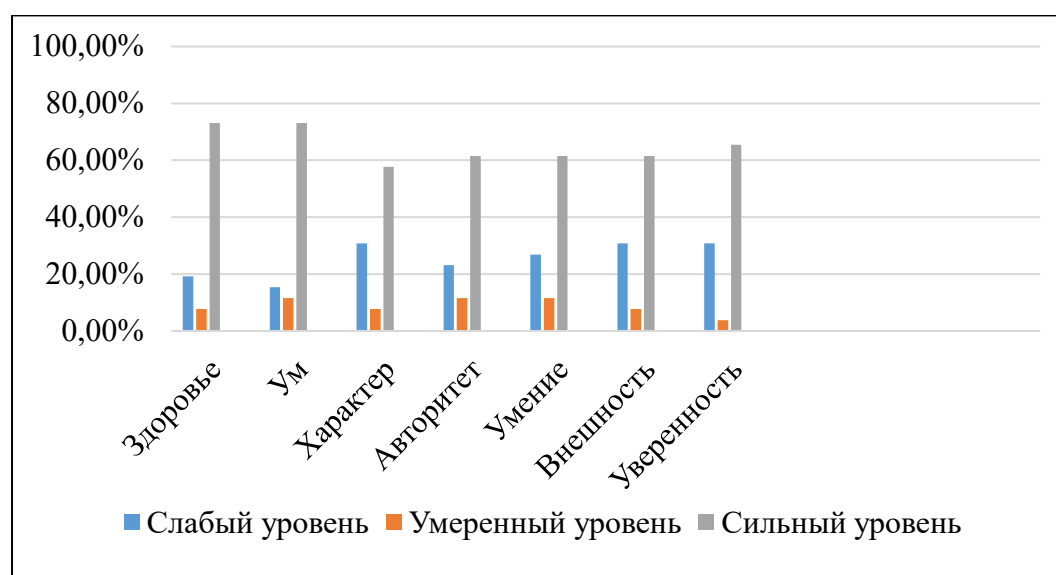


Рисунок 2 – Результаты исследования по методике самооценки и уровня притязаний (Дембо-Рубинштейн)

По результатам методики, в исследуемой группе выявлены подростки, у которых по шкале «здоровье» слабый уровень – у 19,2% (5 человек), умеренный уровень – у 7,7% (2 человека), сильный уровень – у 73,1% (19 человек); по шкале «ум» слабый уровень – у 15,4% (4 человек), умеренный уровень – у 11,5% (3 человека), сильный уровень – у 73,1% (19 человек); по шкале «характер» слабый уровень – у 30,8% (8 человек), умеренный уровень – у 7,7% (2 человека), сильный уровень – у 61,5% (16 человек); по шкале «авторитет» слабый уровень – у 27% (7 человек), умеренный уровень – у 11,5% (3 человека), сильный уровень – у 61,5% (16 человек); по шкале «умение» слабый уровень – у 27% (7 человек), умеренный уровень – у 11,5% (3 человека), сильный уровень – у 61,5% (16 человек); по шкале

«внешность» слабый уровень – у 30,8% (8 человек), умеренный уровень – у 7,7% (2 человека), сильный уровень – у 61,5% (16 человек); по шкале «уверенность» слабый уровень – у 30,8% (8 человек), умеренный уровень – у 3,8% (1 человека), сильный уровень – у 65,4% (17 человек).

При анализе результатов с помощью корреляции Спирмена не были установлены различия по всем критериям оценки при ($p \leq 0.05$). Это не подтверждает, что у подростков с высоким уровнем аутоагрессии наблюдается слабый уровень эмоционально-ценностного отношения к себе, а, следовательно, не доказывается гипотеза исследования о том, что высокий уровень эмоционально-ценностного отношения к себе способствует проявлению аутоагрессии подростков. Такой результат может быть обусловлен малым количеством выборки. При дальнейшем исследовании этой темы необходимо увеличить количество выборки.

По результатам проведенного исследования, мы можем сформулировать следующие рекомендации для педагога-психолога по работе с учащимися, имеющими признаки аутоагрессивного поведения:

- проведение цикла психологических занятий и тренинговых упражнений для учащихся, направленных на развитие навыков эмоциональной саморегуляции, распознавания деструктивных эмоций (гнев, тревога, вина) и обучения здоровым способам их выражения;
- организация индивидуальной психологической работы с учащимися, демонстрирующими высокий уровень аутоагрессии, для выявления причин и проработки внутренних конфликтов;
- проведение просветительских мероприятий (родительских собраний, лекций) для родителей, направленных на информирование о природе аутоагрессии, ее признаках, и формирование поддерживающей семейной среды, исключающей практики давления и критики.

Таким образом, профилактика аутоагрессии – это важное направление в работе с подростками, которое способствует их психологическому благополучию и личностному развитию. Эффективное управление эмоциями и развитие самопринятия способствуют снижению уровня аутоагрессии, повышению уверенности в себе.

Список использованной литературы:

- 1) Кон, И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
- 2) Руженкова, Е. В. Аутоагрессивное поведение у подростков: клинико-психологические аспекты / Е. В. Руженкова, А. Л. Жияев // Медицинская психология в России. – 2015. – № 6 (35). – С. 11.
- 3) Холмогорова, А. Б. Психологические факторы риска расстройств аффективного спектра у студентов и проблема профилактики в студенческой популяции / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Социальная и клиническая психиатрия. – 2011. – Т. 21, № 2. – С. 13–19.
- 4) Холмогорова, А. Б. Мультифакторная модель депрессивных, тревожных и соматоформных расстройств как основа их интегративной психотерапии / А. Б. Холмогорова, Н. Г. Гаранян // Московский психотерапевтический журнал. – 2001. – № 1. – С. 43–63.

УДК 159.923.5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ АЛКОГОЛЬНО-ЗАВИСИМЫМИ РОДИТЕЛЯМИ

Д.Р. САДЫКОВА – студент, группа 2331-у, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова, E-mail: dianochka.murr03@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Г.Р. СИТДИКОВА – к.п.н., доцент, Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирязова

Аннотация. Изучены последствия воздействия алкоголизма родителей на развитие психики подростка. Выделены поведенческие особенности подростка – подавленность, низкая самооценка и страх перед неизвестностью. Рассмотрены методы психолого-педагогической коррекции личностных особенностей подростков, воспитывающихся алкогольно-зависимыми родителями. Приведены примеры результатов исследования личностных характеристик подростков из семьи с алкогольной зависимостью.

Ключевые слова: личность подростка, алкоголизм, социализация, психолого-педагогическая коррекция, адаптация подростков.

По информации Национального научного центра наркологии, алкоголизм встречается у более 80% сыновей и у 25% дочерей родителей с ал-

когольной зависимостью. В таких семьях у детей появляется искажение в видении жизни, так как они считают нормой поведение родителей, из-за чего у детей появляются сложности с подготовкой к школьному обучению, потому что слабо развита речь и умственные способности, также для них характерен слабый уровень контроля, они не умеют анализировать, сравнивать, выделять главное. У подростков, воспитывающихся алкогольно-зависимыми родителями чаще всего, низкая самооценка, даже добиваясь больших вершин, по мнению многих, считают, что не заслуживают хорошего, часто принимают на себя вину взрослых. Психологические последствия воспитания в семье, где родители злоупотребляют алкоголем, включают: ощущение подавленности, чувство утраты своего «Я», страх перед неизвестностью, дефицит положительных переживаний, так как ребенок не чувствует любовь от родителей или чувствует проявления эпизодически, так же возникает чувствительность к средовым воздействиям, поэтому ребенок ищет свою щадящую «социальную нишу», что может привести к вовлечению в асоциальные группировки.

Даже если в семье только один алкоголик, то все остальные ее члены страдают психологически. Просто невозможно жить рядом с алкоголиком и не быть вовлеченным в его болезнь эмоционально. Психическое состояние родственников больных зависимостью обозначают термином созависимость [3, с.5].

Психолого-педагогическая коррекция помогает подросткам овладеть положительным эмоциональным опытом, понять свои ролевые установки, научиться справляться с негативными эмоциями, как доверять другим людям, смогут справиться с чувством вины и приобретут разнообразные жизненные навыки.

При условии системных и регулярных психолого-педагогических мероприятий с детьми, работа будет успешной. Особенно эффективна в работе групповая тренинговая работа – она развивает коммуникативные навыки и способствует коррекции самооценки и отношения к себе [6, с.6].

Перед психологом-педагогом в работе с обучающимися, воспитывающимися в семьях с алкогольной зависимостью, стоят такие задачи, как: объяснить подростку, что алкоголизм – это болезнь, с которой справится только специалист; снять чувство вины, объяснив, что подросток не виноват в проблеме родителей; выявить факты, которые заставляют ребенка терпеть насилие и выполнять ту или иную роль в семье; научить подростка заботиться о себе через осознание собственных потребностей; сформиро-

вать у подростка уверенность в себе, самостоятельность, навыки адекватного переживания и выражения эмоций, коммуникативные навыки, активную и ответственную жизненную позицию, что находит параллели в исследовании Саглам Ф. А. и Голынской А. С., посвящённом формированию грамматической компетенции в рамках посткоммуникативных методов преподавания иностранных языков [5].

Для достижения данных задач психолог-педагог может использовать следующие методы: музыка – рисование, рациональная и игровая психотерапия под музыку открывают большие возможности для преодоления конфликтных переживаний, нормализации эмоционального состояния [4]; арт-терапия – рисование, лепка, чтение и обсуждение прочитанного помогают подросткам безопасно воспроизвести и освободиться от мучительных переживаний [1]; игра – в игре подросток может осознать недостатки своего характера и найти оптимальные пути решения проблемных или конфликтных ситуаций общения; интервью – подросток может выразить свои чувства истинные, а также привитые ему; индивидуальный психологический опросник – позволяет выявить отношения к родителям и сверстникам, обложить настоящие желания подростка [6, с. 73]: объяснить подростку, что алкоголизм – это болезнь, с которой справится только специалист; снять чувство вины, объяснив, что подросток не виноват в проблеме родителей; выявить факты, которые заставляют ребенка терпеть насилие и выполнять ту или иную роль в семье; научить подростка заботиться о себе через осознание собственных потребностей; сформировать у подростка уверенность в себе, самостоятельность, навыки адекватного переживания и выражения эмоций, коммуникативные навыки, активную и ответственную жизненную позицию.

Очень важно, что работа с подростками из семей, где родители злоупотребляют алкогольными напитками, должна носить комплексный характер и включать: организацию правильного режима, стимуляцию психического развития, физического воспитания, логопедическую работу, медикаментозное лечение и психотерапию. Также важно для эффективной коррекции комплексное участие всей семьи и ее социального окружения.

Теоретические составляющие работы психолога-педагога с подростком, воспитывающимся в семье с алкогольной зависимостью, включают: оценку вклада семейных отношений в развитие неврологических и психических нарушений; выявление особенностей социально-психологического функционирования подростков; выявление агрессивного поведения и ис-

кажённого самоотношения; разработку психодиагностической модели социально-психологического функционирования подростков из семей с алкогольной зависимостью и программы их медико-психологического сопровождения; определение структурных компонентов модели психического здоровья подростков, чьи родители страдают алкогольной зависимостью, что соответствует подходу, рассматриваемому в работе Ханмурзиной Р. Р. по формированию социальной самозащитности у студентов вуза в едином образовательном пространстве [8].

Методические составляющие работы психолога-педагога с подростком являются: принцип «здесь и сейчас» (акцент только на актуальный опыт подростка); принцип подкрепления позитивного опыта, процесс групповой психокоррекции основывается на процедурах конверсии негативного опыта, балансировки негативного и позитивного в поведении подростков и затем на постепенной трансформации и закреплении социально приемлемых поведенческих моделей; принцип иерархизации техник – от вербализации чувств, модификации простых поведенческих реакций к формированию устойчивых когнитивных нравственных установок. [7, с. 135]

Исходя из полученных данных, можно сделать вывод, что подростки, воспитывающиеся в семьях с алкогольной зависимостью, подвержены низкой самооценке, трудностям в подготовке к школьному обучению, проблемам в социальной адаптации, повышенной тревожности, агрессивному поведению и подавлению собственных потребностей. Без участия психолога и своевременно организованной системы коррекционной работы считать возможным успешное развитие таких подростков невозможно. Коррекция должна начинаться при первых признаках проблемы. Многие семьи скрывают наличие алкогольной зависимости, поэтому статистика остаётся заниженной. Оценки указывают, что примерно каждый четвёртый ребёнок в стране воспитывается родителями, злоупотребляющими алкогольными напитками.

Алкоголь занимает (и это необходимо признать) чёткое и устойчивое место в современном образе жизни, и, следовательно, до сих пор остаются актуальными слова В. Португалова, сказанные еще в 1890 г., о том, что существующая привычка к алкоголю «порождает и в последующих поколениях преемственное расположение и путем подражания, переимчивости передается... из поколения в поколение». Разумеется, эти привычки не присущи всем в одинаковой степени – существуют разные микрокультур-

ные традиции. В настоящее время опубликовано многочисленное количество работ, рассматривающих различные особенности микросреды и связанные с ними алкогольные практики [2, с. 142].

Список использованной литературы:

- 1) Аиткулова, Ф. С. Использование арт-терапии для проведения тренингов с обучающимися, страдающими эмоциональными нарушениями в рамках психологического консультирования: работа с метафорическими картами / Ф. С. Аиткулова // Вызовы XXI века : Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием), Набережные Челны, 17–25 апреля 2024 года. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2024. – С. 13-15. – EDN WPVTSM.
- 2) Братусь Б. С. Аномалии личности. – М.: Изд-во «Мысль», 1988. – 301 с.
- 3) Москаленко В. Д. Зависимость: семейная болезнь. – М.: ПЕРСЭ, 2004. – 336 с.
- 4) Рыбасова, Ю. Ю. Арт-терапевтическое сопровождение людей с орфанными заболеваниями через аутентичные танцевальные упражнения / Ю. Ю. Рыбасова, Е. Е. Новгородова, Г. Р. Ситдикова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2023. – № 2. – С. 157-161.
- 5) Саглам, Ф. А. Формирование грамматической компетенции в рамках посткоммуникативных методов преподавания иностранных языков / Ф. А. Саглам, А. С. Голынская // Тенденции и закономерности развития современного российского общества: экономика, политика, социально-культурная и правовая сферы : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием: в 2-х частях, Чистополь, 15 апреля 2016 года. Том Часть II. – Чистополь: Издательство "Познание", 2016. – С. 104-106.
- 6) Сборщикова К., Терентьева А. Развитие ребёнка в алкогольной семье// Новое образование, № 10, 1999 г..
- 7) Фурманов И. А. Психология депривированного ребёнка: пособие для психологов и педагогов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 319 с.
- 8) Ханмурзина, Р. Р. Формирование социальной самозащитности у студентов вуз в едином образовательном пространстве / Р. Р. Ханмурзина // Казанский педагогический журнал. – 2009. – № 7-8(73-74). – С. 41-49.

УДК 159.9.07

ВЗАИМОСВЯЗЬ ТРЕВОЖНОСТИ И КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

М.М. ТОРОПОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: toropova140104@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию взаимосвязи уровня тревожности и коммуникативных умений учащихся подросткового возраста. Были рассмотрены основные понятия исследования – «тревожность», «межличностные отношения», «затрудненное общение», – используемые различными авторами, которые изучали данные явления. Автором статьи было проведено исследование, в котором установлена взаимосвязь уровня тревожности и коммуникативных умений учащихся подросткового возраста. Основным результатом автора – тревожность способствует агрессивному и зависимому стилю взаимодействия подростка со сверстниками.

Ключевые слова: тревожность, подростковый возраст, межличностные отношения, затрудненное общение.

Подростковый возраст представляет собой один из наиболее значимых этапов онтогенеза, в рамках которого межличностное взаимодействие со сверстниками становится значимым фактором развития личности. Повышенная тревожность может осложнять взаимодействие подростков с окружающими людьми и способствовать возникновению затрудненного общения.

Основными понятиями, которыми мы оперируем в статье и которые составляют ее понятийный аппарат, являются «подростковый возраст», «тревожность», «межличностные отношения», «затрудненное общение».

В подростковом возрасте, как отмечает В.С. Мухина, общение со сверстниками переосмысливается, значимость дружеских связей с ними существенно возрастает, они становятся существенным компонентом социального опыта подростка [2, с. 346]. Включение подростка в группы сверстников играет ключевую роль в усвоении социальных норм и формирование ролевых моделей поведения в межличностных взаимодействиях [там же, с. 367-369]. Однако, как подчеркивают М.Б. Батюта и Т.Н. Князе-

ва, для данного периода характерны повышенная эмоциональная восприимчивость и острое переживание социальных оценок, что обуславливает повышенную эмоциональную реактивность в межличностных контактах [1, с. 201]. Согласно исследованиям А.М. Прихожан, высокая тревожность значительно усложняет для подростка процесс установления межличностных отношений со сверстниками [5, с. 98].

Понятие «тревожность» в научной литературе трактуется неоднозначно.

Ч. Спилбергер разграничивает два понятия «тревога» и «тревожность». По его мнению, тревога – это ситуативное состояние внутреннего напряжения и беспокойство, а тревожность – это устойчивая индивидуально-психологическая склонность человека, черта его личности, которая проявляется в частном переживании подобных состояний [7, с. 85- 86]. Р.С. Немов определяет тревожность как относительно стабильное ощущение внутреннего дискомфорта и психического напряжения [3, с. 132].

Ч. Спилбергер выделяет ситуативную и личностную тревожность, первая из которых проявляется как реакция на конкретные события, а вторая отражает устойчивые личностные особенности индивида [7, с. 86]. А.М. Прихожан выделяет виды тревожности в зависимости от вызывающих ее факторов и ситуаций: учебная, самооценочная, межличностная [5, с. 248- 249].

Понятие межличностные отношения, согласно Н.Н. Обозову, представляет собой систему осознанных связей между людьми, основанных на эмоционально-ценностных переживаниях и индивидуально-психологических характеристиках личности [4, с.149]. Межличностные отношения подростка со сверстниками способствуют развитию социальной компетентности, формированию коммуникативных навыков и становлению самосознания подростков [там же, с.150].

А.Г. Самохвалова под затрудненным общением понимает нарушенный процесс социального взаимодействия, возникающий под влиянием комплекса индивидуально-психологических и социальных факторов. Согласно ее мнению, нарушения в сфере коммуникации имеют серьезные последствия для подростка: он может столкнуться с социальной изоляцией, его уверенность в себе снизится, а сложности в общении с окружающими закрепятся и станут устойчивыми [6, с. 229].

Проведенное нами исследование было направлено на достижение цели определить взаимосвязь уровня тревожности и коммуникативных

умений учащихся подросткового возраста в межличностных отношениях со сверстниками. В качестве объекта исследования мы выделили межличностные отношения подростков со сверстниками, а его предмета - коммуникативные умения учащихся подросткового возраста, реализуемые в межличностных отношениях со сверстниками. Гипотеза исследования предполагает, что подростки с высоким уровнем тревожности демонстрируют несформированность коммуникативных умений в межличностном взаимодействии со сверстниками.

Исследование проведено посредством использования ряда методов. Сбор эмпирических данных происходил с помощью тестирования («Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан; «Тест коммуникативных умений» Л. Михельсона (адаптация Ю.З. Гильбуха)). Методы, использованные для обработки данных, – количественный и качественный анализ, методы математической статистики (r_s - критерий Спирмена).

Исследование проведено в МБОУ «Образовательный центр №5» г. Владимир. Испытуемыми являлись 30 учащихся 8 класса. Половой состав исследуемой группы – 18 мальчиков, 12 девочек.

Для определения уровня тревожности была проведена методика «Шкала личностной тревожности» и получены следующие результаты по субшкале «Шкала общей тревожности»: у 40% испытуемых (12 человек) уровень общей тревожности находится на низком уровне, то есть им она не свойственна; у 40% испытуемых (12 человек) уровень общей тревожности находится в норме; у 13% испытуемых (4 человека) уровень общей тревожности повышенный; у 7% испытуемых (2 человека) высокий уровень общей тревожности.

Для оценки уровня развития коммуникативных умений и стиля общения учащихся был применен «Тест коммуникативных умений». Нами были получены следующие результаты: у 80% учащихся (24 человека) коммуникативные умения были оценены как «сформированные», эти подростки преимущественно демонстрировали компетентный способ общения. Для 20% учащихся (6 человек) было установлено, что эффективная коммуникация не сформирована. Среди подростков с несформированными коммуникативными умениями были выявлены следующие преобладающие стили общения: агрессивный стиль общения – у 10% учащихся (3 человека); зависимый стиль общения – у 10% (3 человека) учащихся.

Следующим этапом исследования было определение с помощью коэффициента ранговой корреляции r_s -критерия Спирмена наличия стати-

стической связи между уровнем тревожности и коммуникативными умениями. В результате этого была получена корреляционная матрица (таблица 1).

В таблице 1 представлена взаимосвязь тревожности и коммуникативных умений (n=30)

Таблица 1 – взаимосвязь тревожности и коммуникативных умений (n=30)

Стили общения	Виды тревожности			
	Общая тревожность	Межличностная тревожность	Самооценочная тревожность	Магическая тревожность
Компетентный	- 0.42	- 0.38	- 0.31	- 0.28
Агрессивный	0.67	0.58	0.51	0.46
Зависимый	0.53	0.44	0.39	0.34

Примечание: 1) $r_s = 0,36$ при $p \leq 0,05$; 2) $r_s = 0,47$ при $p \leq 0,01$.

Нами установлены следующие значимые корреляции.

- 1) Показатель «Общей тревожности» имеет отрицательную взаимосвязь с показателем «Компетентного стиля общения» ($r_s = -0,42$, $p \leq 0,05$) и положительные взаимосвязи с показателями «Агрессивного стиля поведения» ($r_s = 0,67$, $p \leq 0,01$) и «Зависимого стиля общения» ($r_s = 0,53$, $p \leq 0,01$). Это значит, что чем выше уровень общей тревожности, тем чаще подростки будут проявлять агрессивные реакции в межличностных отношениях, демонстрировать склонность к вспыльчивости, резким высказываниям, и зависимые реакции, становясь подчиняемыми, нерешительными, избегающими инициативы.
- 2) Показатель «Межличностной тревожности» имеет отрицательную взаимосвязь с показателем «Компетентного стиля общения» ($r_s = -0,38$, $p \leq 0,05$) и положительные взаимосвязи с показателями «Агрессивного стиля поведения» ($r_s = 0,58$, $p \leq 0,01$) и «Зависимого стиля общения» ($r_s = 0,44$, $p \leq 0,01$). Это значит, что чем выше уро-

вень межличностной тревожности, тем чаще подростки будут реагировать раздражением, резкостью в межличностных отношениях, а при зависимом стиле общения демонстрировать покорность и уступчивость.

- 3) Показатель «Самооценочной тревожности» положительные взаимосвязи с показателями «Агрессивного стиля поведения» ($r_s = 0,51$, $p \leq 0,01$) и «Зависимого стиля общения» ($r_s = 0,39$, $p \leq 0,01$). Это значит, что чем выше уровень самооценочной тревожности, тем чаще подростки будут прибегать к агрессии как способу защитить себя от критики, либо, наоборот, занимать подчиненную позицию, боясь проявлять инициативу и опасаясь негативного суждения от окружающих.
- 4) Показатель «Магической тревожности» имеет положительную взаимосвязь с показателем «Агрессивного стиля поведения» ($r_s = 0,46$, $p \leq 0,05$). Это значит, что чем выше уровень магической тревожности, тем выше вероятность, что подростки будут демонстрировать раздражительность, грубость в общении.

Итак, результаты определения корреляций между уровнем различных видов тревожности и проявлениями коммуникативных качеств личности свидетельствуют, что тревожность препятствует компетентному проявлению коммуникативных качеств личности и способствует агрессивным и зависимым проявлениям.

Таким образом, цель нашего исследования была достигнута, а гипотеза о том, что подростки с высоким уровнем тревожности демонстрируют несформированность коммуникативных умений в межличностном взаимодействии со сверстниками, подтвердилась. Мы приходим к выводу, что необходима своевременная диагностика тревожности, особенностей стиля общения и коммуникативных навыков учащихся. По ее результатам целесообразна организация психологического сопровождения, направленного на коррекцию тревожности и формирование конструктивных стилей взаимодействия подростка со сверстниками, что будет необходимым условием гармоничного развития его личности.

Список использованной литературы:

- 1) Батюта, М.Б. Возрастная психология: учеб. Пособие [Текст] / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2013. – 306 с.
- 2) Мухина, В.С. Возрастная психология [Текст] / В.С. Мухина – М.: Академия, 2007. – 640 с.
- 3) Немов, Р.С. Психодиагностика [Текст] / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 640 с.
- 4) Обозов, Н.Н. Межличностные отношения [Текст] / Н.Н. Обозов. – Л.: 2010. – 172 с.
- 5) Прихожан, А.М. Тревозность у детей и подростков [Текст] / А.М. Прихожан // Психологическая природа и возрастные особенности. – М.: МОДЭК, 2000. – 304 с.
- 6) Самохвалова, А.Г. Коммуникативные трудности ребенка [Текст] / А.Г. Самохвалова. – СПб.: 2011. – 432 с.
- 7) Спилбергер, Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги [Текст] / Ч. Спилбергер // Тревога и тревожность. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – С. 85–100.

УДК-316.485.617:28

ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ БАРЬЕРЫ В РАБОТЕ ВОЛОНТЕРОВ ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ НА ТЕРРИТОРИИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

П.Е. ФИРСОВА – студент, группа ЭУМ-243807, Уральский Федеральный университет, E-mail: Firsova.Poli2002.ru@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.А. ДРОЗДОВА – к.социол.н., доцент кафедры социологии и технологии государственного и муниципального управления, Уральский Федеральный университет

Аннотация. Статья посвящена анализу организационных барьеров, с которыми сталкиваются волонтеры-медиаторы школьных служб примирения (ШСП) в Свердловской области. Актуальность исследования обусловлена высокой распространенностью буллинга в школах и признанным потенциалом восстановительных практик в снижении уровня конфликтности. Несмотря на это, эффективность ШСП ограничивается комплексом системных проблем, среди которых ключевое место занимают трудности в организации волонтерской деятельности. Целью исследования является выяв-

ление и анализ этих барьеров на разных этапах жизненного цикла организации работы волонтеров.

Ключевые слова: школьные службы примирения (ШСП), волонтеры-медиаторы, организационные барьеры, управление волонтерской деятельностью, восстановительная медиация, школьные конфликты, институциональные угрозы.

Актуальность развития школьных служб примирения (ШСП) в современной образовательной системе обусловлена поиском эффективных инструментов противодействия буллингу и конструктивного разрешения конфликтов. Согласно данным ВЦИОМ, с травлей в школе сталкивался каждый четвертый россиянин (25%), что подтверждает социальную значимость данной проблемы [1]. Исследователи отмечают позитивное влияние медиативных практик на школьный климат: в образовательных учреждениях, внедривших восстановительные программы, наблюдается значительное снижение уровня конфликтности [2].

Однако потенциал ШСП реализуется не в полной мере вследствие комплекса системных ограничений. Анализ научных публикаций позволяет выявить такие проблемы как институциональный формализм при создании служб, низкий уровень медиативной компетентности участников образовательного процесса, а также недостаточную системность в подготовке и сопровождении волонтеров-медиаторов [3]. При этом субъективный опыт самих добровольцев, являющихся ключевым ресурсом ШСП, остается малоизученным в академическом дискурсе.

Целью настоящего исследования выступает выявление и анализ организационных барьеров в работе волонтеров школьных служб примирения через призму их собственного восприятия. Методологическую основу составляет синтез теорий управления волонтерской деятельностью, на базе которого разработана авторская четырехэтапная модель организации работы добровольцев в ШСП.

Методологическая рамка и дизайн исследования

Теоретическую основу исследования составил синтез ключевых подходов к менеджменту волонтерской деятельности:

- 1) Концепция управления волонтерами как стратегическим человеческим капиталом (Volunteer Management Inventory) [4].
- 2) Циклическая модель PER (Preparation, Engagement, and Perpetuation), акцентирующая непрерывность работы с добровольцами [4].

3) Модель «храповика» (Ratchet Model), фокусирующаяся на поступательном наращивании вовлеченности и ответственности [4].

На стыке указанных теорий была разработана авторская четырех-этапная модель организации волонтерства в ШСП, выступившая в качестве аналитического инструмента. Модель включает этапы:

- 1) Привлечение (рекрутинг и первичная мотивация).
- 2) Подготовка (формирование специальных компетенций).
- 3) Поддержка (сопровождение, супервизия и мотивационное подкрепление).
- 4) Воспроизводство (трансляция опыта и обеспечение преемственности).

Основная гипотеза данного исследования состоит в том, что выявленные институциональные барьеры макроуровня не только являются первичными, но и напрямую реплицируются (дублируются) на мезоуровне — уровне конкретных образовательных организаций, порождая и усугубляя там комплекс проблем. Данная гипотеза была проверена на основе эмпирического материала, демонстрирующего, как институциональные проблемы проявляются на различных этапах волонтерской деятельности.

На этапе привлечения отсутствие системной информационной поддержки на федеральном уровне нивелирует ценность волонтерского участия для потенциальных кандидатов. На этапе подготовки дефицит унифицированных учебно-методических комплексов приводит к несистемности и низкому качеству обучения. На этапе поддержки отсутствие формализованной системы признания заслуг волонтеров подрывает их долгосрочную мотивацию. На этапе воспроизводства невозможность фиксации приобретенных компетенций приводит к безвозвратной утрате кадрового и экспертного потенциала.

Эмпирическую базу составили три фокус-группы, проведенные в мае-сентябре 2025 г. с командами волонтеров-медиаторов из трех управленческих округов Свердловской области (Восточного, Южного, Горнозаводского). В каждой фокус-группе участвовало по 40 человек (8 команд из 5 волонтеров-медиаторов). Отбор участников осуществлялся на основе опыта работы в ШСП не менее полугода.

Результаты исследования

Проведенный анализ данных фокус-групп позволил выявить и детализировать четыре ключевых организационных барьера, препятствующих эффективной работе волонтеров-медиаторов.

1. Барьеры привлечения волонтеров в школьные службы примирения: низкая осведомленность, нехватка времени и конкуренция активностей.

В целом, ситуация с привлечением новых волонтеров в школьные службы примирения оценивается как проблемная. Обсуждения в фокус-группах выявили, что ограниченное число заинтересованных обучающихся является прямым следствием их низкой информированности о существовании и задачах службы. Эта проблема была прямо озвучена участниками: *«Я уже говорил, что о нас не знают, поэтому... у нас было всего три задокументированных случая, к нам просто боятся идти»* (жен., 15 лет).

Также респонденты указывали на острую нехватку времени, обусловленную как высокой учебной нагрузкой, так и их высокой добровольческой активности в различных сферах: *«Большинство из нас – учащиеся 11 классов, и у нас просто нет времени заниматься такой деятельностью, много времени занимает подготовка к экзаменам»* (жен., 17 лет).

Это высказывание иллюстрирует, как объективные академические требования (подготовка к выпускным экзаменам) напрямую ограничивают возможности для волонтерской деятельности, создавая ситуацию вынужденного выбора между учебой и общественной активностью.

Дополнительным фактором, усугубляющим данную проблему, является тенденция к диверсификации волонтерской деятельности. Как отмечают сами участники, активные школьники склонны участвовать одновременно в нескольких проектах, что ведет к распылению их усилий и ресурсов: *«Мы и мероприятия проводим, и эко-волонтерством занимаемся. Если активные – то активные во всем»* (жен., 14 лет).

Эта фраза, с одной стороны, характеризует высокую социальную ориентацию респондентов, а с другой – указывает на внутреннюю конкуренцию между различными видами добровольческой деятельности за ограниченный временной ресурс подростка.

2. Барьер подготовки: дефицит квалифицированных медиаторов и нехватка системного обучения.

Что касается этапа подготовки волонтеров, то здесь, как следует из анализа дискуссий, центральной проблемой является отсутствие системного обучения и недостаток у новых участников необходимых для медиации навыков. Данная проблема была выделена респондентами как одна из главных, причем дефицит знаний констатировали как сами волонтеры, так

и кураторы школьных служб примирения: *«...не хватает знаний, курсов для [новых ребят в Школьной службе примирения]...»* (муж., 15 лет).

Предлагаемые волонтерами решения, такие как *«провести обучение-тренинги, организовать семинары с психологами»* или *«посетить какие-либо тренинги или другие обучающие платформы»*, прямо указывают на дефицит поддержки со стороны квалифицированных специалистов. Эта позиция находит прямое подтверждение в высказывании о невозможности привлечь внешних экспертов: *«...у нас нет возможности приглашать в школу, например, более опытных людей, тех же психологов... которые могут ребятам дать какие-то новые знания, которых еще пока что нет у нас»* (жен., 17 лет). Эти высказывания указывают на то, что собственными силами, без поддержки подготовленного педагога-медиатора, качественно обучить новых волонтеров не представляется возможным.

3. Барьеры поддержки: 1) недоверие и сопротивление со стороны учителей и родителей.

Помимо внутренних кадровых проблем, в дискуссиях ярко проявилась тема отсутствия внешней поддержки. Речь идет о серьезном барьере непонимания и недоверия со стороны ключевых стейкхолдеров школьного сообщества — учителей и родителей. Эта проблема звучала в разных группах: *«Это недопонимание учителей и детей... учителя некоторые не понимают, зачем дети этим занимаются... Они хотели бы, чтобы они [старания детей] были направлены на их предмет именно»* (муж., 14 лет).

Со стороны родителей, как отмечали респонденты, также звучит отторжение. Озвученная командой проблема — *«Родители не хотят, чтобы служба примирения решала конфликт»* (жен., 14 лет) — объясняется их опасениями: *«Родители боятся за ответственность за поступки, которые дети совершают, как волонтеры»* (жен., 15 лет). Эта позиция, озвученная в разных группах, усугубляет чувство профессиональной неостребованности у волонтеров, что, в свою очередь, негативно сказывается на их мотивации;

2) внутренние конфликты и ролевая неопределенность в волонтерской команде.

Также анализ дискуссий выявил, что в некоторых службах примирения возникают конфликты, обусловленные нечетким распределением ролей и напряженностью в отношениях между лидерами и рядовыми участниками: *«У нас была проблема номер один. Это конфликт между волонтерами. Он произошел из-за того, что один из волонтеров начал прояв-*

лять лидерские качества, но делал это достаточно агрессивно, пытаясь доминировать над другими, что вызывало сопротивление и нарушало общую работу» (жен., 16 лет).

Наличие столь острых внутренних конфликтов и неспособность команды найти для них восстановительное решение ставит под сомнение саму возможность эффективной деятельности службы. Возникает закономерный вопрос: если будущие медиаторы не могут справиться с противоречиями в собственной группе, обладают ли они необходимым авторитетом и компетенцией для разрешения конфликтов среди других?

4. Барьер воспроизводства: текучесть кадров и утрата накопленного опыта.

Наконец, проблема воспроизводства кадрового состава и передачи знаний была четко идентифицирована участниками как критическая. Высокая текучесть, связанная с выпуском старших волонтеров, приводит к потере накопленного опыта, причем эта проблема была детально описана респондентами: *«У вас есть сменяемость поколений, ребята, которые до этого занимались. Они выпускаются, они не успевают передать опыт» (муж., 16 лет).*

Само обсуждение этой проблемы и активный поиск решений в виде создания системы наставничества — *«Мы привлекали наставников [приглашенных экспертов, психологов, медиаторов] обучаться, обмениваться опытом и помогать другим волонтерам, чтобы передать свой наработанный опыт» (жен., 15 лет)* — является прямым доказательством того, что стихийного воспроизводства кадров не происходит. Без целенаправленных усилий по интеграции новичков служба сталкивается с постоянной проблемой «сырых» кадров и утрачивает эффективность.

Заключение

Проведенное исследование выявило системные барьеры в работе волонтеров школьных служб примирения Свердловской области. На этапе привлечения «кадровый голод» обусловлен низкой осведомленностью школьного сообщества, учебной нагрузкой и конкуренцией с другими активностями. Подготовка страдает от дефицита системного обучения и доступных федеральных образовательных ресурсов. Поддержку подрывает институциональное недоверие со стороны администрации, педагогов и родителей, а также внутренние конфликты в командах. Воспроизводство блокируется высокой текучестью кадров из-за выпуска учащихся, что ведет к безвозвратной утрате уникального опыта. Полученные результаты

свидетельствуют о необходимости пересмотра подходов к развитию ШСП. Повышение их эффективности требует целенаправленных усилий по устранению выявленных институциональных дефицитов через интеграцию основ медиации в образовательные стандарты, разработку сертифицированных онлайн-курсов, создание системы формального признания заслуг волонтеров-медиаторов, а также реализацию программ повышения медиативной грамотности и формирование устойчивых систем наставничества.

Список использованной литературы:

- 1) ВЦИОМ. (н.д.). Травля в школе: масштаб проблемы и пути решения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/travlja-v-shkole-masshtab-problemy-i-puti-reshenija> (03.03.2025)
- 2) Гордиенко, Н. В., Кирсанова, В. Г., Першина, Л. А. Оценка результативности работы школьной службы медиации как ресурса воспитания обучающихся. – Москва: Московский государственный психолого-педагогический университет, Академия социального управления., 2022.
- 3) Шалагинова, К. С., Чилачава, М. К. Анализ готовности подростков к работе в качестве медиаторов в школьной службе примирения // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2019. – № 5. – С. 20–23.
- 4) Word, J. K. A., & Sowa, J. E. (Eds.) The nonprofit human resource management handbook: From theory to practice. Routledge [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lccn.loc.gov/2016054950>

УДК 159.9.07

ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ КАК ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ

И.С. ХОЖАЛОВ – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: vanya-moon0@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Б. ЕЛИЗАРОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: liza.elizarova2011@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются характеристики интернет-зависимости подростков, анализируются причины подросткового кризиса, способствующие формированию интернет-зависимости. Представлены результаты эмпирического исследования, которые показали, что 55% ре-

спондентов имеют проблемы с чрезмерным использованием сети Интернет. Сформулированы рекомендации для социального педагога по работе с подростками, склонными к интернет-зависимости.

Ключевые слова: виртуальная среда, интернет-зависимость, подростковый возраст,

Количество времени, которое подростки проводят в Интернете, значительно увеличилось за последние несколько десятилетий. С развитием технологий и их доступностью интернет стал неотъемлемой частью жизни молодых людей, предоставляя не только возможности для общения и развлечения, но и необходимые ресурсы для обучения и саморазвития. Однако наряду с положительными моментами активное использование интернет-ресурсов может привести к формированию зависимости, которое может негативно сказаться на жизнедеятельности и процессе социализации подростков.

Интернет-зависимость – это сложное явление, охватывающее различные аспекты жизни молодого человека, включая его эмоциональное состояние, его взаимоотношения с другими людьми и его социальную адаптацию в обществе. В условиях постоянного доступа к виртуальному миру подростки могут испытывать трудности в реальном общении и взаимодействии, что может привести к уменьшению социальной активности, социальной изоляции и ухудшению психоэмоционального состояния.

А. Голдберг под интернет-зависимостью понимает расстройство психики человека, которое выражается в навязчивом желании подключиться к интернету, в котором он стремится к непрерывной стимуляции своих чувств и осуществляет поиск новшеств [3]. Также интернет-зависимость характеризуется болезненной неспособностью отключиться от интернета, которая вызывает большое количество проблем, связанных с поведением и самоощущением.

Интернет представляет из себя обширную базу знаний, трудов и различной информации, и поэтому современное обучение отводит одну из главных ролей именно виртуальному миру. Но, к сожалению, в интернете могут содержаться не только полезные источники, но и всевозможные нежелательные сайты, которые может посетить подросток. Также интернет имеет огромный поток информации и влияет на сознание подростка.

Причинами посещения интернета подростками могут быть разнообразны. А.Е. Войкунский, например, считает, что одной из причин ухода ре-

бёнка в виртуальный мир может быть наличие определенных нездоровых стилей воспитания в семье, или уход одного из родителей из семьи, что может вызвать у подростка психологическую травму [1]. Большинство же современных психологов придерживаются мнения, что ведущая роль в формировании интернет-зависимости принадлежит личностным особенностям подростков: низкие коммуникативные способности; неадекватная самооценка; агрессивность; ранимость; обидчивость; эмоциональная неустойчивость; склонность к поиску новых ощущений [2].

Подростковый возраст является кризисным периодом, в основе которого лежат три группы причин:

- 1) Физиологические. Эта группа причин связана с активным ростом организма, половым созреванием и физиологической перестройкой.
- 2) Психологические. Подросток может часто сомневаться в себе, у него появляется повышенная тревожность и раздражительное поведение. При этом, подросток пытается найти своё место в мире, то есть у него выражена потребность в самопознании.
- 3) Социальные. Ведущей деятельностью подросткового возраста является интимно-личностное общение со сверстниками, и, соответственно, у подростка меняется ориентация на мнение его друзей и знакомых [4].

Данные причины подросткового кризиса способствуют возникновению интернет-зависимости. К. Янг выделяет четыре типа интернет-зависимых людей. Первый тип людей с явным влечением к работе с компьютером; второй тип людей – это человек, который постоянно находится в работе с компьютером и который постоянно ищет определённую информацию на поисковых сайтах; третий тип людей – это люди, которые имеют патологическую зависимость от азартных игр, электронных покупок и аукционов, которые происходят в интернете; четвертый тип людей – это люди, которые непрерывно общаются в различных социальных сообществах, социальных сетях и мессенджерах [3].

С целью выявления патологического пристрастия к интернету у подростков использовался опросник К. Янг на интернет-зависимость у подростков (адаптированный В.А. Лоскутовой).

Анализ результатов диагностики уровня склонности к Интернет-зависимости показал, что 55% испытуемых (11 человек) имеют некоторые проблемы, связанные с использованием Интернета, что говорит о большом

количестве времени нахождения в социальных сетях и использования интернет-ресурсов. В свою очередь 45% подростков (9 человек) являются обычными пользователями интернета, что означает умеренное количество времени нахождения в интернете, которое никак не вредит таким подросткам.

Таким образом, наблюдается чрезмерное увлечение подростками интернетом, которое может иметь негативные последствия. Для работы с такими подростками необходимо установить, прежде всего, причины возникновения зависимости и потребности, которые подросток стремится реализовать в сети Интернет. Социальному педагогу рекомендуется проводить с подростками просветительские мероприятия, на которых будут озвучены негативные последствия (ухудшение здоровья, снижение успеваемости и проблемы в общении), проанализированы реальные примеры зависимых людей, рассмотрены способы преодоления интернет-зависимости и т.п. Стоит также вовлекать подростков в другие виды деятельности, например, посещение спортивных секций, творческих кружков, общественно-полезных мероприятий и т.п. Обязательны родительские собрания по проблеме интернет-зависимости подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Войскунский, А.Е. Актуальные проблемы зависимости от интернета. / А.Е. Войскунский // Психологический журнал – 2022. – № 1. – С. 90-100.
- 2) Кузнецова, Л.Э. Социально-психологические факторы формирования интернет-зависимости у подростков [Электронный ресурс] / Л.Э. Кузнецова, Е.С. Ромнова // Молодой учёный. Психология. – 2019. – №18 – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/256/58543> (10.11.2025)
- 3) Митичева, Т.И. Психолого-педагогическая профилактика интернет-зависимости подростков [Электронный ресурс] / Т.И. Митичева, Е.С. Хрустова // Молодой учёный. Педагогика. – 2017. – №5. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/139/39259> (07.11.2025)
- 4) Фоменко, Н.В. Подростковый возраст как наиболее сложный этап в развитии ребенка [Электронный ресурс] / Педагогика. – 2015. – №2 – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/podrostkovyy-vozrast-kak-naibolee-slozhnyy-etap-razvitiya-rebenka/viewer> (01.11.2025).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПОВЫШЕННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

У.А. ЦЫЦУЛИНА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: uliana.tsytsulina@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье обозначены теоретические представления о феномене тревожности. Рассмотрены различные понимания термина «тревожность», а также его соотношение с термином «тревога». Проанализированы особенности проявления высокой тревожности в подростковом возрасте. Представлены результаты эмпирического исследования по данной теме, даны соответствующие рекомендации для дальнейшей работы социального педагога.

Ключевые слова: тревога, тревожность, подростковый возраст.

Подростковый возраст часто называют «трудным». Это связано с тем, что молодые люди в достаточно короткое время переживают резкие социальные и биологические изменения. Именно стремительные преобразования делают данный период онтогенеза наиболее предрасположенным к переживанию чувства тревожности. Необходимость наладить социальные отношения со сверстниками, определиться с будущим, а также другие изменения в структуре взаимоотношений с родителями способствуют возникновению чувства тревожности у подростка, что может негативно повлиять на успешность его дальнейшей социализации. Этим и обусловлена актуальность представленной темы.

Тема тревожности и специфика ее проявления имеют достаточно высокую степень изученности. Общие вопросы возникновения тревожности изучали американские психологи Р. Мэй, Ч. Спилберг и т.д. Проявления тревожности в разные периоды детства рассматривали отечественные исследователи В. М. Астапов, А. И. Захаров, В. Р. Кисловская, Б. И. Кочубей и Е. С. Новикова и др.

Т.Ю. Артюхова и Н.В. Басалаева определяют тревожность как «индивидуальную психологическую особенность, заключающуюся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизнен-

ных ситуациях, в том числе и таких, которые к этому не предрасполагают» [1, с. 15].

По-другому трактуется термин «тревога». Так, в психологическом словаре А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского дается следующее определение: «тревога – это эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагоприятного развития событий» [2, с. 407].

Понятие «тревожность» неразрывно связано с понятием «тревога». Оба эти термина обозначают совокупность негативных эмоций, которые испытывает человек из-за какого-либо предстоящего явления. Однако, при более детальном анализе научной литературы становится ясно, что эти термины подчёркивают разную природу и характеристики упомянутых психологических явлений. Таким образом, можно выделить следующие различия этих психологических явлений:

- тревожность является личностной характеристикой человека, а тревога – это ситуативная реакция на предстоящее событие;
- при тревоге причина конкретна, а при тревожности – нет;
- тревога имеет кратковременный эффект, тревожность же более устойчива;
- тревога может иметь положительный эффект, позволяя мобилизовать силы, а тревожность, из-за длительного эмоционального истощения человека, несет негативные последствия.

Часто исследователи, изучая феномен тревожности, обращают свое внимание на ее специфические проявления в подростковом возрасте. При этом, сам термин «подростковый возраст» имеет несколько формулировок.

Так И.В. Шаповаленко пишет, что «подростковый возраст – период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет» [3, с. 242].

Особенности обусловлены сложностью личностного и физиологического становления подростков. В один период ему приходится сталкиваться с созреванием структур головного мозга, половым созреванием, изменением гормонального фона, сменой авторитетов и большим количеством других факторов, которые влияют на его самоощущение в этом мире.

Значительная часть причин, обуславливающих рост тревожности в подростковом возрасте связана со спецификой физиологических измене-

ний в организме. Исследователи отмечают, что в данном этапе онтогенеза «...увеличивается внимание к себе, к своим физическим особенностям; обостряется реакция на мнение окружающих, повышается чувство собственного достоинства и обидчивость. Физические недостатки часто преувеличиваются» [1, с. 17].

Однако, психологи уделяют большее внимание социальным причинам подростковой тревожности. В частности, отмечается роль напряженной семейной обстановки, нестабильной самооценки, зависимости от стороннего мнения, обусловленной ведущей деятельностью подростков, «промежуточного положения» между взрослостью и детством, развития самопознания и саморефлексии, а также трудностей в выстраивании взаимоотношений со сверстниками.

Следовательно, тревожность становится характерной для подросткового возраста в контексте реакции на частые стрессовые ситуации, возникновение которых обусловлены объективными и субъективными факторами.

В целях изучения специфики проявления тревожности у подростков нами было проведено эмпирическое исследование. Выборку составили обучающиеся 9 классов в возрасте 14–16 лет в количестве 30 человек. В качестве диагностического инструментария использовался тест «Шкала реактивной и личностной тревожности», разработанный Ч. Спилбергом (адаптация Ю.Л. Ханина).

Результаты методики позволяют сделать вывод об уровне ситуативной и личностной тревожности в классном коллективе. Так, у 47% обучающихся (14 человек) имеется умеренный уровень ситуативной тревожности, у 13% (4 человек) – низкий уровень, а у 40% (12 человек) отмечаются высокие показатели. Также, анализ результатов диагностики личностной тревожности позволяет сделать вывод о том, что у 50% (15 человек) отмечается умеренный уровень личностной тревожности, у 37% (11 человек) – высокий уровень, а 13% (4 человек) имеют низкий уровень (рисунок 1).

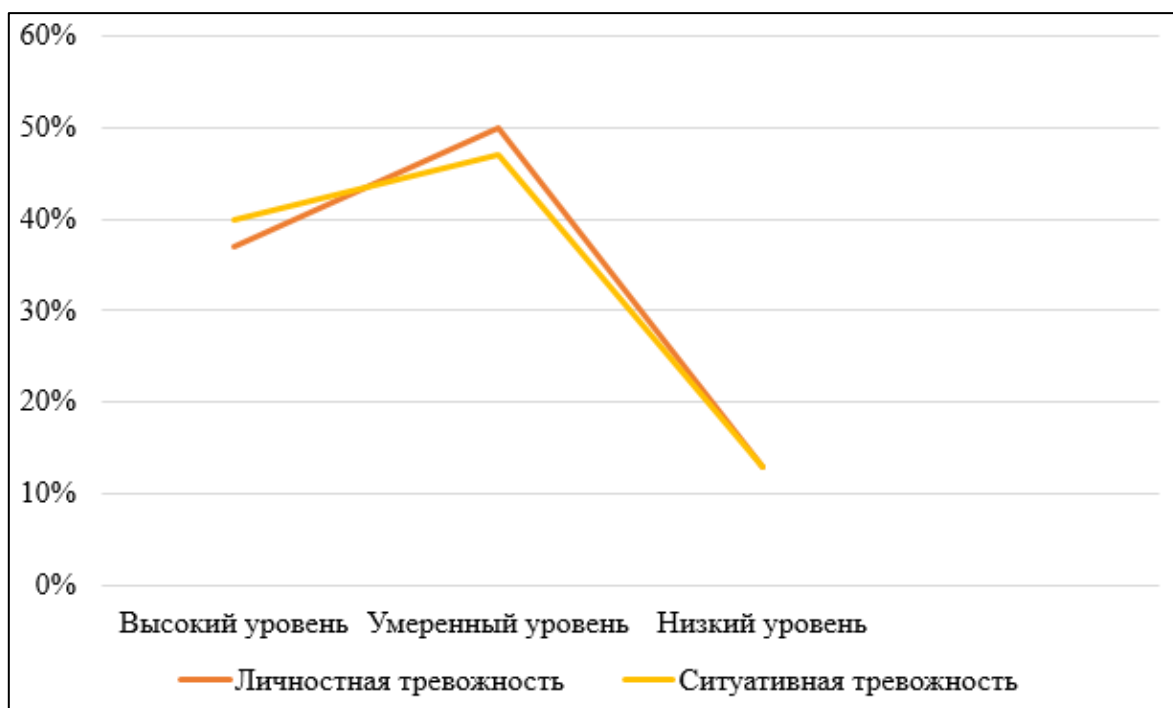


Рисунок 1 – Результаты диагностики по методике «Шкала реактивной и личностной тревожности», разработанный Ч. Спилбергом (адаптация Ю.Л. Ханина)

При сопоставлении результатов, отмечается то, что у 83% респондентов, имеющих высокую ситуативную тревожность, выявлены и высокие показатели личностной тревожности.

Анализ результатов приведенной методики позволяет дать следующие рекомендации социальному педагогу по дальнейшей работе с подростками, имеющими высокую ситуативную и личностную тревожность:

- необходимо внедрить в работу с подростками групповые занятия с элементами тренинга по развитию навыков саморегуляции с целью обучения их способам самостоятельного снижения повышенной тревожности;
- для учащихся с наиболее высокими показателями стоит разработать план индивидуального консультирования с целью выработки эффективных стратегий поведения при высокой тревожности с учетом индивидуальных особенностей личности подростка;
- стоит уделить особое внимание работе с семьями учащихся. Так, информирование (как частное, так и в формате родительских собраний) или консультирование родителей тревожных подростков

поможет создать благоприятные условия для реализации системной работы с учеником.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что специфика протекания подросткового возраста делает учащихся более склонными к переживанию высокой тревожности. Данное утверждение подтверждается результатами проведенного эмпирического исследования, указывающего на то, что большая часть подростков в классе испытывает высокий уровень ситуативной и личностной тревожности. В соответствии с результатами тестирования, были представлены рекомендации для выстраивания работы социального педагога с тревожными подростками.

Список использованной литературы:

- 1) Артюхова, Т.Ю Тревожность современных подростков / Н.В. Басалаева. // Альманах современной науки и образования. – 2009. – № 4 – С. 15-19.
- 2) Психология. Словарь /Под общ. ред. А.В. Петровского, Г.М. Ярошевского. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
- 3) Шаповаленко, И.В. Возрастная психология: (Психология развития и возрастная психология): Учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / И.В. Шаповаленко. – М: Гардарики, 2004. – 349 с.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО СОСТОЯНИЯ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К ЭКСТРЕМАЛЬНО-РИСКОВАННОМУ ПОВЕДЕНИЮ

Д.Ф. ШАЛЬ – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: diana.shal.95@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена исследованию проблемы рискованного поведения подростков в современном обществе, а также рассмотрению характерных особенностей их психики. Проанализированы результаты эмпирического исследования на выявление взаимосвязи между различными характеристиками психического состояния подростков и их уровня склонности к экстремально-рисковому поведению. Разработаны рекомендации для

педагога-психолога по работе с подростками, склонными к экстремальному поведению.

Ключевые слова: рискованное поведение, подростковый возраст.

Современный мир провоцирует подростков на рискованные ситуации, делая экстремальное поведение серьёзной социальной проблемой. Молодёжь стремится к острым ощущениям, самоутверждению и проверке границ, что повышает вероятность попадания в опасные ситуации.

Исследования показывают, что подростки, склонные к экстремальному поведению, обладают характерными особенностями психики: они отличаются повышенной возбудимостью и агрессивностью, низким контролем над эмоциями, повышенным уровнем тревоги, склонностью к депрессиям, отрицательным отношением к социальным нормам и трудностями в плане саморегуляции и планирования своих действий. Эти признаки формируют уникальный психологический профиль подростка, находящегося в зоне риска проявления экстремального поведения [1].

Формы экстремального поведения разнообразны: от участия в опасных видах спорта до употребления наркотиков и нарушения закона.

Н.Л. Пузыревич считает, что рискованное поведение — это активность подростков, направленная на экспериментирование со своими собственными возможностями [3].

Выделяют два вида рискованного поведения: конструктивный вид, характеризующийся достижением поставленных целей путем применения творческого потенциала личности, а также адаптацией к условиям современной жизни; деструктивный вид, приводящий к неблагоприятным последствиям (например, распаду личности). Также, рискованное поведение может привести к возникновению у подростков интереса к экстремальным увлечениям, употреблению различных веществ, воровству.

Подростковый возраст — это этап жизненного цикла, приходящийся на период от 11 до 18 лет, характеризующийся рядом возрастных изменений, таких как повышенная эмоциональная чувствительность, жажда нового опыта и потребность в признании сверстниками. В этот период подростки стремятся проверить собственные возможности, что делает их восприимчивыми к различного рода рискованным ситуациям [1].

Популярность рискованного поведения в подростковой среде обусловлена разнообразными факторами, которые можно разделить на четыре группы: когнитивные (отсутствие необходимых знаний о последствиях

рискованного поведения), личностные (эмоциональная неустойчивость, импульсивность, смелость, индивидуализм, темперамент), возрастные (склонность к риску, в том числе к необдуманным поступкам, поиску новых ощущений и впечатлений), социальные (потребность в самоутверждении; степень значимости выраженности у сверстников) [2].

Эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей самооценки психических состояний и склонности к экстремально-рисковому поведению среди подростков, проводилось на выборке из 22 учащихся 15-16 лет на базе одной из средних общеобразовательных школ г. Владимира. Для достижения поставленных целей использовались два стандартных психологических инструмента: методика «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенк), позволяющая оценить уровень тревожности, депрессивности, фрустрированности и агрессии, а также методика «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цукерман), предназначенная для выявления степени предрасположенности подростков к риску и опасным формам поведения.

В результате проведения методики «Самооценка психических состояний» (Г.Ю. Айзенк) было выявлено, что большинство подростков 77,27% (17 человек) демонстрируют низкий уровень тревожности, что свидетельствует о хорошей адаптации к школьным условиям и удовлетворительной самооценке. Лишь небольшая группа подростков 22,73% (5 человек) обладает средним уровнем тревожности. Высокий уровень тревожности отсутствует вовсе.

Аналогично, большинство подростков имеют низкий уровень фрустрации 68,18% (15 человек), что отражает адекватную реакцию на трудности и способность справляться с жизненными препятствиями. 27,27% участников (6 человек) характеризуется средним уровнем фрустрации. Только 4,55% (1 человек) имеет высокий уровень фрустрации, что требует особого внимания педагогов и родителей ввиду риска возникновения проблем с мотивацией и уверенностью в собственных силах.

Анализируя показатель агрессии, выявляется следующая картина: значительное число учащихся 50% (11 человек) проявляют низкую степень, что характеризует их спокойными и способными контролировать свое поведение. Средний уровень агрессии отмечается у 40,91% (9 человек), отражая эпизодичность вспышек раздражения. У 9,09% (2 человека) зафиксирован высокий уровень.

Что касается показателя ригидности, подавляющее большинство детей 77,27% (17 человек) относятся к группе со средней степенью ригидности, показывая гибкость в принятии решений и легкость изменения установок. Низкая степень ригидности наблюдается лишь у 18,18% (4 человека), что обеспечивает устойчивость их поведенческих реакций. 4,55% (1 человек) отличается повышенной ригидностью, что затрудняет адаптацию к изменениям окружающей среды и увеличивает риск развития конфликтов. Результаты представлены на рисунке 1.

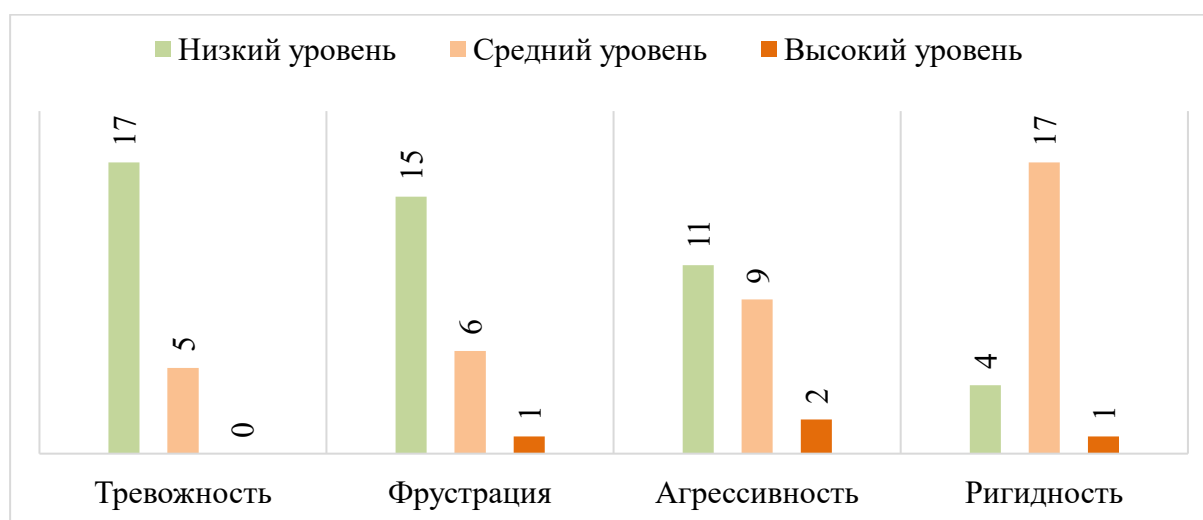


Рисунок 1 – Показатели уровня психических состояний подростков (методика Г.Ю. Айзенка)

По методике «Самооценка склонности к экстремально-рискованному поведению» (М. Цукерман) получены следующие результаты. Шкала «поиск острых ощущений»: 36,36% (8 человек) продемонстрировали низкий уровень склонности к риску, 36,36% (8 человек) имеют средний уровень, а 27,28% (6 человек) проявили высокий уровень стремления к остроте переживаний. Шкала «непереносимость однообразия»: 13,64% (3 человека) отметили низкую потребность в переменах, 54,55% (12 человек) указали средний уровень нетерпимости к рутине, 31,81% (7 человек) заявили о высоком желании разнообразия. Шкала «поиск новых впечатлений»: 22,73% (5 человек) опрошенных обозначили низкий интерес к новым переживаниям, 40,91% (9 человек) подтвердили среднее значение интереса, 36,36% (8 человек) выразили сильное стремление к новизне. Шкала «неадаптивное стремление к трудностям»: 22,73% (5 человек) сообщили о низком уровне готовности преодолевать трудности без учета последствий, 50% (11 чело-

век) оценили себя как умеренно склонных к таким поступкам, 27,27% (6 человек) оказались высоко восприимчивыми к данному параметру. Результаты методики представлены на рисунке 2.

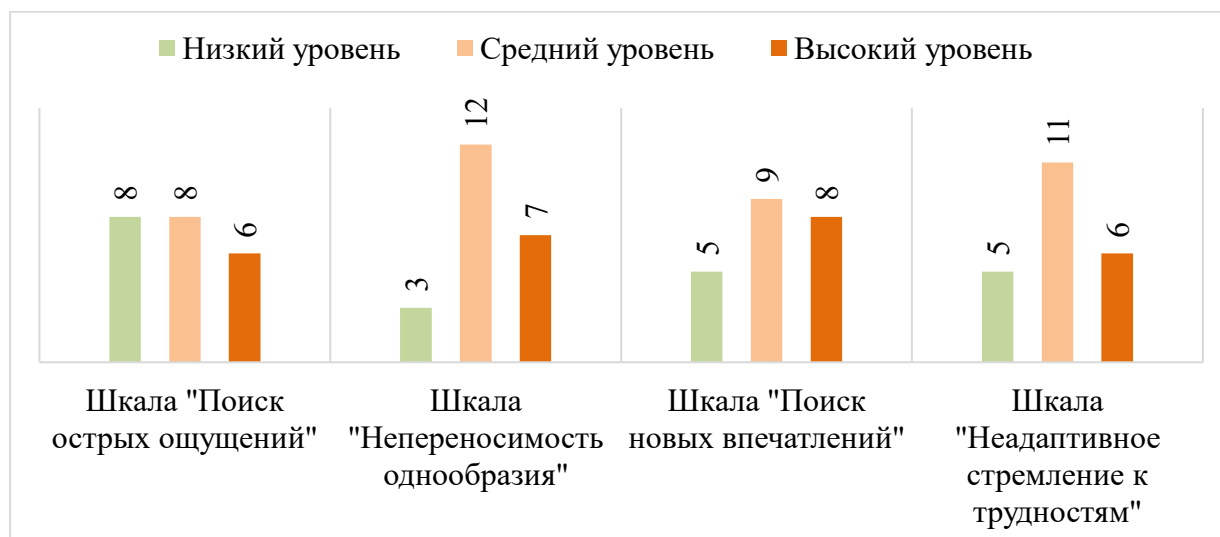


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня склонности к экстремально-рискованному поведению (методика М. Цукермана)

Для сопоставления показателей был выбран метод математической статистики коэффициент ранговой корреляции Спирмена с целью выявления взаимосвязи между различными характеристиками психического состояния подростков и их уровня склонности к экстремально-рисковому поведению. В результате вычислений обнаружены следующие взаимосвязи: между показателем «поиск острых ощущений» (ПОО) и уровнем тревожности (при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$), наблюдается положительная связь, демонстрируя, что подростки с ярко выраженным желанием испытывать сильные ощущения чаще сталкиваются с повышенной тревожностью; показатель «непереносимость однообразия» (НО) прямо связан с состоянием фрустрации (при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$), что свидетельствует о прямой зависимости: недовольство обыденностью вызывает у подростков усиление внутреннего дискомфорта и раздражительности; установлено прямое соотношение показателя «поиск новых впечатлений» (ПНВ) и уровня агрессивности (при уровне статистической значимости $p \leq 0,01$): подростки, испытывающие высокую потребность в ярких событиях, одновременно проявляют большую склонность к агрессивным реакциям. В результате проведенного анализа выявлены статистически значимые взаимосвязи между компонентами рискованного поведе-

ния подростков и отдельными аспектами их психического состояния. Положительные корреляции свидетельствуют о том, что высокая тяга к острым ощущениям связана с усилением тревожности, нетерпимость к однообразию ассоциируется с ростом фрустрации, а стремление к новым впечатлениям сопровождается увеличением агрессивности.

В результате проведённого исследования разработаны следующие рекомендации для педагога-психолога по работе с подростками, склонными к экстремальному поведению:

- развивайте умения рефлексии. Предлагайте записывать события прошедшего дня и осмысленно оценивать своё внутреннее состояние. Такие записи помогают лучше понимать причины своего настроения и формировать навыки рефлексивного восприятия действительности;
- помогите развить навыки саморегуляции. Предложите освоить дыхательные практики, техники расслабления или йогу. Объясните важность умения управлять своим внутренним состоянием и поведением в сложных ситуациях;
- предложите классному руководителю организовать досуговые мероприятия, создавая условия для активного отдыха и увлекательных занятий, которые отвлекают подростков от мыслей о рискованном поведении (участие в спортивных мероприятиях, экскурсиях, творческом самовыражении);
- укрепляйте связи с семьёй. Регулярно организовывайте встречи с родителями подростков, посвящённые вопросам взаимодействия семьи и ребёнка, созданию доверительных отношений с детьми и формированию правильных моделей поведения.

Таким образом, экстремально-рискованное поведение подростков взаимосвязано с определенными характеристиками их психического состояния. Эмпирическое исследование показало наличие значимых связей между тягой к острым ощущениям, неприятием однообразия и поиском новых впечатлений с такими показателями, как тревожность, фрустрация и агрессивность. Полученные результаты позволили сформулировать рекомендации для педагога-психолога, направленные на профилактику и минимизацию рисков негативного поведения среди подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Головей, Л.А. Психология развития и возрастная психология. Учебник и практикум для академического бакалавриата / Головей Л.А., Рыбалко Е.Ф. – СПб.: Питер, 2016. – 234 с.
- 2) Пузыревич, Н.Л. Конструктивное и неконструктивное рискованное поведение / Н.Л. Пузыревич // Вестник БарГУ. Серия «Педагогические науки. Психологические науки. Филологические науки». – 2013. – №1. – С. 104-108.
- 3) Ильин, Е.П. Психология риска / Е. П. Ильин. – М.: Питер, 2012. – 490 с.

УДК 159.9

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ ПОДРОСТКОВ

Н.Д. ЯХРУГИНА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: jahrugina@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Описана сущность и причины формирования компьютерной игровой зависимости подростков. Обозначены ее стадии, признаки, последствия. На основе эмпирического исследования выявлено преобладание учащихся с риском развития компьютерной игровой зависимости. По результатам исследования сформулированы рекомендации.

Ключевые слова: компьютерная игровая зависимость, подростковый возраст.

Актуальность темы обусловлена тем, что компьютерная игровая зависимость приобретает всё большую значимость в современном обществе, особенно среди подростков. Именно подростки, в силу своих возрастных, физиологических, психологических изменений и новообразований являются самыми уязвимыми.

Компьютерная игровая зависимость – форма психологической зависимости, проявляющаяся в бесконтрольном и непреодолимом влечении к компьютерным играм [4].

Она представляет собой форму нехимической зависимости и сопровождается потерей контроля над временем, проведенным за игрой, игно-

рированием собственных обязанностей и негативными последствиями для личности.

Подростковый возраст – стадия онтогенетического развития между детством и взрослостью (от 11-12 до 15 лет), характеризующаяся качественными изменениями, связанными с половым созреванием и вхождением во взрослую жизнь [2]. Известно, что ведущей деятельностью в этом возрасте является межличностное общение со сверстниками. Именно сверстники, в силу своей значимости для подростка, могут повлиять на его пристрастие к играм. Неудовлетворенность общения со сверстниками, неумение наладить контакт в реальной жизни, стремление быть успешнее своих друзей в какой-либо игре – все это предпосылки для формирования компьютерной игровой зависимости в подростковом возрасте [3].

Выделяют несколько стадий компьютерной игровой зависимости. Первая – стадия легкой увлеченности. Характеризуется первыми попытками понять правила игры, увлечением графикой и музыкальным сопровождением. Вторая – стадия увлеченности. На ней игра приобретает систематический характер. Третья стадия – стадия зависимости. Характеризуется непреодолимым желанием посвящать все свободное время компьютерным играм, а сама игра становится смыслом жизни.

Причины формирования компьютерной игровой зависимости различны. К ним относятся: стремление к уходу от реальности, повышенная эмоциональность и характер, определяющий устойчивое поведение человека, неумение выстраивать межличностные отношения.

Основными признаками данной зависимости являются: постоянное желание играть, потеря интереса к другим видам деятельности, нарушение режима сна и питания из-за игр, раздражительность, тревожность при попытках сократить время игры, социальная изоляция [1].

Последствия компьютерной игровой зависимости, по мнению С.А. Шапкина, следующие: ущерб социальному статусу, стрессовое состояние, торможение индивидуально-личностного развития, игнорирование обязательств в реальной жизни [5].

С целью изучения компьютерной игровой зависимости подростков нами было проведено эмпирическое исследование среди 20 учащихся 13-14 лет на базе одного из общеобразовательных учреждений г. Владимира. Методикой исследования являлась «Диагностика компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот. Выбор был в пользу данной методики,

так как она надежна и валидна, а также соответствует теме исследования и возрасту респондентов.

На рисунке 1 приведены результаты методики «Диагностика компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот.

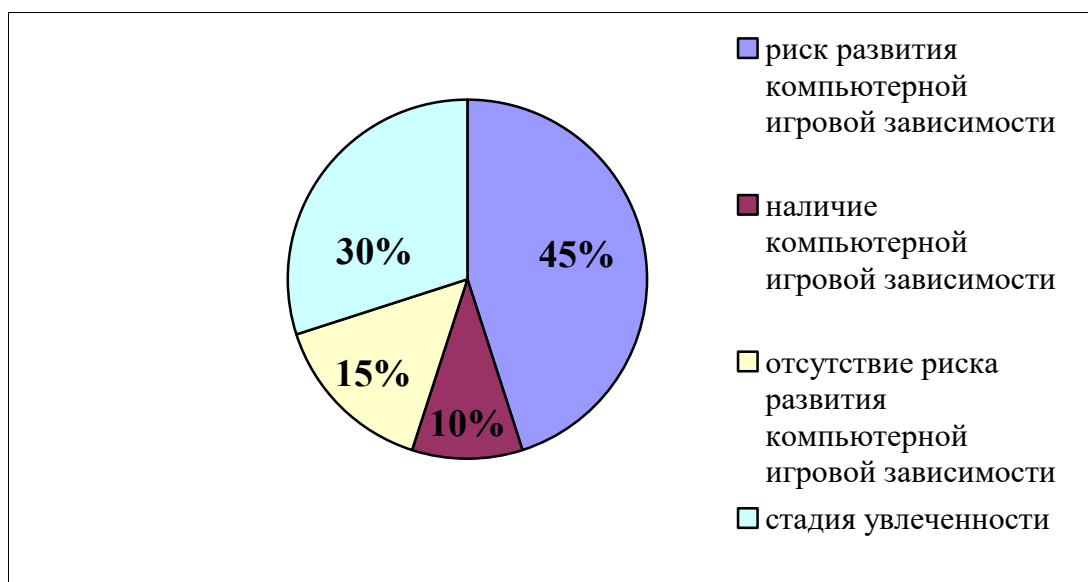


Рисунок 1 – Результаты методики «Диагностика компьютерной зависимости» Л.Н. Юрьевой, Т.Ю. Больбот

Исследование показало, что в классе преобладает число учащихся с риском развития компьютерной игровой зависимости (45%). Это свидетельствует о возможном переходе увлечения в зависимость, для предотвращения которого необходимо проведение профилактических программ. Отсутствие риска развития компьютерной игровой зависимости характерно для 15% учащихся. Этой группе свойственно умеренное и осознанное использование компьютера. 30% учеников свойственна стадия увлеченности. Для данной группы характерно желание проводить больше времени за компьютерными играми, чем за другими видами активности, хотя важные обязательства все еще выполняются. Наличие компьютерной игровой зависимости характерно для 10% учащихся. Эти ученики обладают психологической зависимостью от компьютерных игр, которые являются для них приоритетом.

С учетом результатов исследования нами составлены рекомендации по групповой форме работы для социального педагога учреждения при привлечении классного руководителя:

- просвещение. Целесообразно объяснить негативные стороны увлечения компьютерными играми, рассказать, как работают механизмы, направленные на вовлечение пользователя (например, система вознаграждений, яркая графика и др.);
- альтернативный способ проведения досуга. Необходимо предложить различные виды деятельности, которые станут заменой компьютерным играм: спорт, вовлечение в проектную или волонтерскую деятельность;
- планирование времени. Следует научить обозначать четкие границы времени, отведенные на компьютерные игры. В этом поможет создание расписания, в котором спланирован распорядок дня, включающий учебу, домашние обязанности, хобби.

В рамках индивидуального консультирования с учащимися, у которых выявлена компьютерная игровая зависимость (10%), целесообразно:

- проведение доверительной беседы. Необходимо узнать у подростка, какие трудности и проблемы заставляют его избегать реальности и погружаться в виртуальный мир;
- обучение постановки целей. Вместе с подростком сформулировать конкретные реалистичные цели. Например, «сократить время за компьютерной игрой до двух часов в день» или «играть не более 10 часов в неделю»;
- применение когнитивно-поведенческой терапии. Предполагает выявление и изменение негативных мыслей подростка, формирование навыков управления эмоциями и поведением благодаря осознанию триггеров, приводящих к желанию погрузиться в компьютерную игру.

Таким образом, наше исследование показало, что компьютерная игровая зависимость подростков является серьезной и актуальной проблемой в современном обществе. На основе результатов исследования были сформулированы рекомендации для социального педагога учреждения по групповой и индивидуальной формам работы.

Список использованной литературы:

- 1) Больбот, Т.Ю. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика / Т.Ю. Больбот, Л. Н. Юрьева. – М.: Днепропетровск, 2006. – 196 с.

- 2) Выготский, Л.С. Педология подростка // Л.С. Выготский в 6-ти т./ Т.4. – М.: Педагогика, 1982. – 242 с.
- 3) Гришина, А.В. Психологические факторы возникновения и преодоления игровой компьютерной зависимости в младшем подростковом возрасте: Автореф. дис. канд. псих. наук.: 13.00.01. – Нижний Новгород, 2011. – 183 с.
- 4) Риппинен, Т.О. Взаимосвязи личностных особенностей подростков с повседневным использованием компьютера / Т.О. Риппинен // Психологический журнал. – 2022. – № 4 – С. 18.
- 5) Шапкин, С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований / С.А. Шапкин // Психологический журнал. – 2020. – № 1 – С. 47.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ РАЗНЫХ СТУПЕНЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК ОСНОВЫ SOFT SKILLS

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Л.С. АКИШЕВА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: liliiarasheva29@mail.ru.

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена эмоциональному интеллекту в подростковом возрасте. В ней определено понятие «эмоциональный интеллект», раскрыта его сущность и основные компоненты. Дан анализ исследований, в которых приведены противоречивые данные о связи эмоционального интеллекта с буллингом. В статье представлены результаты эмпирического исследования автором развития компонентов эмоционального интеллекта подростков. Сделан вывод об их неравномерной сформированности. Даны рекомендации для работы педагога-психолога с учащимися, у которых эмоциональный интеллект имеет низкий уровень.

Ключевые слова: подростковый возраст, эмоциональный интеллект, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность нашего исследования продиктована его значением для успешной социализации подростка и становления его личности. Сформированность умений, составляющих эмоциональный интеллект, является основой конструктивных отношений подростка с окружающими и его психологического благополучия.

Подростковый возраст (12-15 лет) – это период, когда ведущими становятся потребности в принадлежности к группе сверстников и признании ими. Развитый эмоциональный интеллект является условием удовлетворения подростками этих социальных потребностей. Подросток, который понимает свои эмоции и эмоции сверстников, владеет умениями эмоциональной регуляции, может успешно взаимодействовать со своими сверстниками [3, с.87].

Для отечественной психологии характерно наличие ряда подходов к пониманию сути эмоционального интеллекта. Д.В. Люсин рассматривает эмоциональный интеллект как способность понимать и управлять эмоциями. В его структуре он различает такие составляющие как идентификация эмоций, понимание эмоций, управление эмоциями и их использование для повышения эффективности мышления и деятельности. [6, с.31]. М.А. Манойлова рассматривает эмоциональный интеллект как интегративное личностное образование, объединяющее эмоциональные, коммуникативные и регуляторные способности, которые позволяют человеку осознавать, принимать и регулировать как собственные эмоции, так и переживания других людей [7, с.18]. Согласно И.Н. Андреевой, эмоциональный интеллект является сложным интегральным образованием, единством умственных способностей, личностных свойств и компетенций, направленных на обработку эмоциональной информации [1, с.108].

Обобщая определения данного понятия, можно сделать вывод о том, что эмоциональный интеллект – это комплекс способностей и умений, позволяющих человеку распознавать как собственные эмоции, так и эмоциональные состояния окружающих. Это набор социально-психологических навыков, дающий способность точно распознавать эмоции и целенаправленно применять эти знания для повышения эффективности общения и управления отношениями.

В ряде современных исследований изучены вопросы формирования и развития эмоционального интеллекта в подростковом возрасте. А.Я. Чебыкина и И.Г. Павлова установили, что 1) в 11–13 лет снижается самоконтроль и эмпатия, резко возрастает эмоциональная экспрессивность. 2) В 14–15 лет экспрессивность продолжает снижаться, формируется осознанная саморегуляция. Девочки больше сосредоточены на сопереживании другим, а мальчики – на регуляции своих собственных чувств. 3) В 16–17 лет уровень эмпатии повышается, а способность к саморегуляции несколько снижается. В этот период происходит совершенствование личного эмоционального интеллекта [5, с.22].

Согласно исследованиям И.Н. Андреевой, девушки демонстрируют более развитый эмоциональный интеллект, чем юноши, особенно в сфере распознавания и понимания эмоций. Эти гендерные различия объясняются влиянием социальных норм, традиционно связывающих эмоциональную компетентность с женскими ролями, и сохраняются на протяжении подросткового возраста и во взрослой жизни [1, с.106].

Согласно данным, приведенным психологом О.И. Власовой, высокий уровень эмоционального интеллекта у подростков является фактором их успешной социальной адаптации, способствует занятию лидерских позиций в коллективе и оказывает позитивное влияние на формирование благоприятного психологического климата в группе [2, с.111].

Современные зарубежные авторы А. Бэкон и Л. Риган провели исследования, которые показывают сложный и неоднозначный характер связи между эмоциональным интеллектом и асоциальным поведением подростков, в частности буллингом. С одной стороны, выявлена прямая корреляция между низким уровнем развития эмоционального интеллекта и проявлениями агрессии, целью которой является целенаправленное разрушение социального статуса жертвы. С другой стороны, установлено, что высокий эмоциональный интеллект может не предотвращать агрессию, а, напротив, использован для более изощренного причинения вреда [4, с.9].

Наше исследование носило констатирующий характер. Его цель состояла в том, чтобы определить уровень и отличительные черты развития эмоционального интеллекта у подростков. Объект нашего исследования – эмоциональный интеллект, а предмет – сформированность его компонентов в подростковом возрасте. Для сбора данных был использован метод тестирования («Эмоциональный интеллект» (ЭМИн) Д.В. Люсина»). Для анализа эмпирических данных применены количественный и качественный анализ. В исследовании участвовали учащиеся 8 класса МБОУ «ОЦ № 5» г. Владимира в количестве 26 человек в возрасте 13–14 лет (17 девочек и 9 мальчиков).

Рассмотрим полученные результаты.

Таблица 1 – Уровень сформированности компонентов эмоционального интеллекта

Субшкалы	Количество учащихся в %		
	«Высокий» и «очень высокий» уровень ЭИ	«Средний» уровень ЭИ	«Низкий» и «очень низкий» уровень ЭИ
Межличностный ЭИ	23,0% (6 чел.)	46,2% (12 чел.)	30,8% (8 чел.)
Внутриличностный ЭИ	11,5% (3 чел.)	65,4% (17 чел.)	23,1% (6 чел.)
Понимание чужих эмоций	15,4% (4 чел.)	50% (13 чел.)	34,6% (9 чел.)
Управление чужими эмоциями	7,7% (2 чел.)	42,3% (11 чел.)	50% (13 чел.)
Понимание своих эмоций	11,5% (3 чел.)	53,8% (14 чел.)	34,6% (9 чел.)

Управление своими эмоциями	7,7% (2 чел.)	57,7% (15 чел.)	34,6% (9 чел.)
Контроль выражения эмоций	15,4% (4 чел.)	46,2% (12 чел.)	38,5% (10 чел.)

Результаты исследования демонстрируют неравномерную сформированность компонентов эмоционального интеллекта у подростков.

«Межличностный эмоциональный интеллект» у почти четверти испытуемых – 23% учащихся – сформирован на высоком уровне, но при этом у 30,8% учащихся его уровень сформированность остается низким. Наиболее проблемными зонами являются «Понимание чужих эмоций», где средний уровень сформированности установлен у 50% учащихся, а низкий уровень – у 34,6% учащихся, и «Управление чужими эмоциями», где 42,3% учащихся имеют средний уровень сформированности этого компонента и 50% опрошенных показали низкий уровень его сформированности.

«Внутриличностный эмоциональный интеллект» сформирован у 65,4% испытуемых на среднем уровне, а высокий уровень установлен у 11,5% испытуемых. Низкий уровень его развития показали 23,1% учащихся. Компонент «Управление своими эмоциями» у 57,7% испытуемых соответствует среднему уровню, а его высокий уровень встречается гораздо реже – у 7,7% учащихся.

Такие результаты свидетельствуют о дефиците умений распознавания и управления эмоциями, особенно чужими.

Особого внимания заслуживает выявленная по результатам анализа данных группа из 4 человек (15,4% учащихся), у которых есть снижение показателей по нескольким шкалам («Межличностный эмоциональный интеллект», «Понимание чужих эмоций», «Управление своими эмоциями», «Контроль выражения эмоций»). У данных испытуемых могут возникнуть проблемы с управлением собственными эмоциями и плохим пониманием эмоций окружающих, что проявляется в импульсивном поведении, аффективных реакциях и трудностях социальной адаптации. Данная группа требует первоочередного психолого-педагогического сопровождения, направленного на развитие эмоционального самоконтроля и эмпатийных способностей.

Для преодоления выявленных проблем в развитии эмоционального интеллекта педагогу-психологу необходимо провести работу с подростками, показавшими по результатам диагностики средний, низкий и очень

низкий уровни развития его компонентов. Работа может быть организована в двух формах. С подростками, показавшими «очень низкий уровень», необходимо организовать индивидуальные занятия по развитию эмоциональной грамотности. С подростками со средним и низким уровнем развития эмоционального интеллекта работу можно будет провести в форме группового тренинга.

Содержательно такую работу целесообразно выстроить по двум направлениям. Первое направление – развитие внутриличностного интеллекта – включает формирование навыков распознавания и управления собственными эмоциями. Второе направление – развитие межличностного интеллекта – эмпатии и понимания эмоций окружающих. В рамках первого направления планируется обучение методам саморегуляции и ведение дневника эмоций. Реализуя второе направление, мы будем применять метод упражнений, направленных на распознавание эмоций по фотографиям и видеосюжетам, отрабатывать навыки активного слушания и анализа невербальных сигналов в коммуникации.

Список использованной литературы:

- 1) Андреева, И.Н. Современные представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности / И. Н. Андреева // Журнал Белорусского государственного университета. Философия. Психология. – 2017. – № 2. – С. 104–109.
- 2) Власова, О.И. Теоретические подходы к изучению поколений как социальных групп / О. И. Власова // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Екатеринбург: Нито, 2021. – С. 107-114.
- 3) Коломинский, Я.Л. Основы психологии: учебник для учащихся старших классов и студентов первых курсов высших учебных заведений / Я. Л. Коломинский. – М.: АСТ, 2010. – 352 с.
- 4) Кочетова, Ю.А. Эмоциональный интеллект в условиях информационного общества и кибербуллинга / Ю.А. Кочетова, М.В. Климакова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2. – С. 6-11.
- 5) Лобанов, А.П. Интеллект и личностный рост: Учеб. пособие / А.П. Лобанов, С.И. Коптева, О.А. Ткачук. – Минск: БГПУ, 2015. – 128 с.
- 6) Люсин, Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, ис-

следования; под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29–36.

- 7) Манойлова, М.А. Развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов / М. А. Манойлова. – Псков: ПГПИ, 2004. – 60 с.

УДК 159.9.07

СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В КЛАССЕ С САМООЦЕНКОЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Д.О. АНТОХИНА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: dashuta.antokhina@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент, доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь социально-психологического климата класса и уровня самооценки подростков. Проблема осмысливается в контексте социальной и возрастной психологии, где особое внимание уделяется роли микросреды, межличностных отношений и особенностей формирования Я-концепции в пубертатный период. Проведено эмпирическое исследование по изучению связи социально-психологического климата в классе с самооценкой подростков.

Ключевые слова: социально-психологический климат, самооценка, подростковый возраст, коллектив, межличностные отношения, уровень притязаний.

Формирование личности в подростковом возрасте во многом определяется качеством межличностных взаимодействий, которые развиваются в учебном коллективе. Социально-психологический климат отражает общий эмоциональный настрой группы и степень удовлетворенности участников своим положением в коллективе. В школьной среде данный феномен проявляется через систему отношений между одноклассниками, их восприятием друг друга и совместную деятельность. Важной характеристикой является то, что климат оказывает непосредственное влияние на самочувствие учащихся, их мотивацию и самооценку [1, с. 45]. Целью исследования явилось изучение связи социально-психологического климата в учебном коллективе и уровня самооценки подростков.

В отечественной психологии понятие «социально-психологический климат» рассматривалось как динамическая система отношений между членами коллектива, включающая эмоциональный, когнитивный и поведенческий аспекты взаимодействия. По мнению Г. М. Андреевой, климат отражает степень сплоченности, уровень доверия и согласованности целей между участниками группы [2, с. 53]. Автор подчеркивала, что эмоциональная атмосфера коллектива формируется через активную совместную деятельность и распределение ролей в группе [2, с. 53]. Г. В. Акопов связывал позитивный климат с чувством удовлетворенности каждого члена группы своей социальной позицией и восприятием справедливости взаимодействий [1, с. 207].

М. И. Загвозкин отмечал, что качество климата в подростковом коллективе определяется способностью его участников к сотрудничеству, взаимопомощи и эмпатии [6, с. 284]. Благоприятная атмосфера проявляется в открытости, уважении и высокой степени эмоциональной поддержки, что создает предпосылки для личностного роста и укрепления самооценки. Неблагоприятный климат, напротив, сопровождается конкуренцией, тревогой и снижением мотивации. Проблема самооценки в подростковом возрасте подробно анализировалась О. Н. Молчановой, которая определяла её как систему субъективных суждений человека о себе, включающую оценку собственных качеств, способностей и моральных установок [6, с. 76]. Л. В. Бороздина связывала самооценку с «Я-концепцией» личности, считая её центральным звеном самосознания [3, с. 59]. По мнению Т. В. Галкиной, самооценка выступает механизмом саморегуляции поведения, определяя уровень притязаний и устойчивость к фрустрации [4, с. 142].

Отметим, что самооценка подростков неустойчива, она формируется под влиянием внешней оценки, сравнения с ровесниками и внутреннего анализа собственных достижений. В благоприятном коллективе подросток чувствует себя значимым и уверенным, что способствует развитию адекватного восприятия собственных возможностей. В конфликтной или напряженной среде, напротив, повышается риск занижения самооценки и утраты уверенности в себе.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ «Лицей № 17» города Владимира. В выборке участвовали 18 учащихся 8 класса в возрасте 14-15 лет. Исследование включало два психодиагностических мето-

да: тест А. Ф. Фидлера «Оценка психологической атмосферы в коллективе» и методику Р. В. Овчаровой «Определение уровня самооценки».

Методика Фидлера позволила определить восприятие подростками микроклимата класса и выявить общие тенденции в эмоциональной атмосфере. Полученные результаты представлены в виде распределения учащихся по уровням благоприятности климата, где первый уровень обозначал крайне низкий, а четвертый — максимально благоприятный. Данные отображены на рисунке 1.

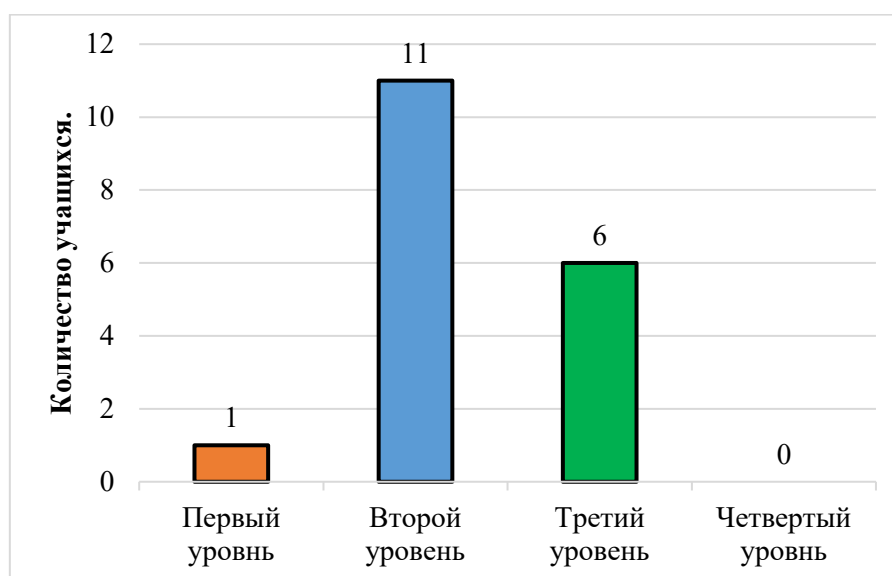


Рисунок 1 – Результаты методики «Уровень психологического климата в коллективе по А. Ф. Фидлеру

Для оценки самооценки использовался опросник Овчаровой, где участникам предлагалось ответить на 16 утверждений, касающихся восприятия собственных качеств и успехов. Подсчет баллов позволил отнести результаты к одному из трех уровней — высокому, среднему или низкому. Данные отображены на рисунке 2.

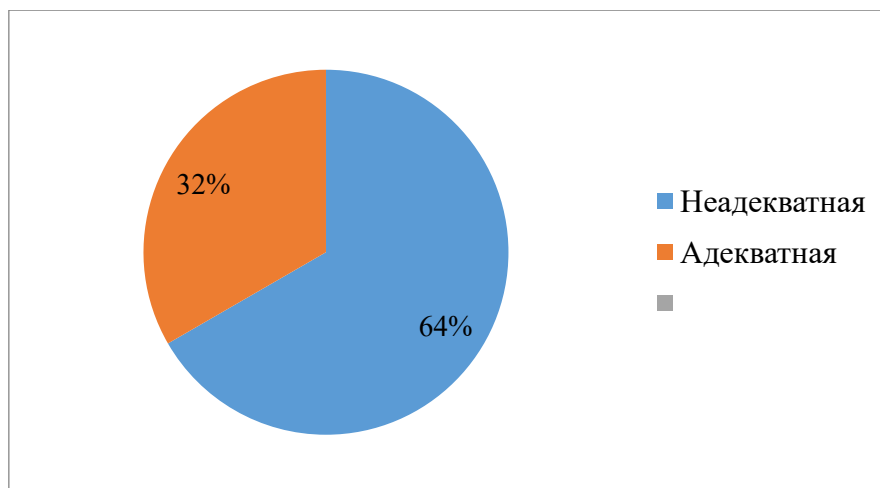


Рисунок 2 – Результаты методики «определения уровня самооценки у подростка» Р.В. Овчаровой

После обработки результатов была проведена корреляция рангов Спирмена, направленная на выявление связи между показателями уровня климата и самооценки.

Результаты диагностики показали, что большинство учащихся оценивают психологическую атмосферу в классе как благоприятную. Второй уровень климата, соответствующий комфортным взаимоотношениям и взаимоподдержке, отметили 11 участников, третий уровень – 6, первый – 1, а четвертый уровень отсутствовал, что свидетельствует о том, что эмоциональные связи внутри класса устойчивы и носят преимущественно положительный характер. При исследовании самооценки выявлено, что 16 учащихся продемонстрировали адекватную самооценку, а у двух отмечалась тенденция к неадекватной (завышенной или заниженной). Такой результат согласуется с возрастными особенностями подростков, для которых характерны колебания оценки своих возможностей.

Анализ полученных данных показал, что подростки, оценивающие климат класса как благоприятный, чаще имеют устойчивую и положительную самооценку. Учащиеся, воспринимающие атмосферу менее комфортной, склонны к более критическому самоанализу и внутренней неуверенности. Расчет корреляции Спирмена выявил коэффициент 0,1475, что указывает на слабую связь между переменными. Несмотря на статистическую незначимость показателя, наблюдается содержательная взаимосвязь: позитивный климат способствует эмоциональному комфорту, а он, в свою очередь, поддерживает стабильность самооценки.

Полученные результаты подтверждают, что социально-психологический климат является важным контекстным фактором развития личности подростка. Его влияние проявляется не в прямой корреляционной зависимости, а в характере межличностных взаимодействий, которые формируют эмоциональное самочувствие учащихся. Когда коллектив характеризуется взаимоуважением и сотрудничеством, учащиеся демонстрируют уверенность, активность и готовность брать ответственность за свои действия. В случае конфликтов или напряженности наблюдается снижение самооценки, что отражает уязвимость подростков к социальному одобрению и групповым ожиданиям.

Список использованной литературы:

- 1) Акопов, Г. В. Социально-психологические аспекты современного образования / Г.В. Акопов, Т.П. Варфоломеева, Е.Л. Чернышова // Известия Саратовского университета. – 2024. – С. 203–210.
- 2) Андреева, Г. М. Социальная психология. / Г.М. Андреева // М.: ИНФРА-М, 2015. – 180 с.
- 3) Бороздина, Л. В. Сущность самооценки и её соотношение с Я-концепцией / Л.В. Бороздина // Вестник МГУ. – 2021. – № 1. – С. 54–65.
- 4) Галкина, Т. В. Самооценка как процесс решения задач: Системный подход. / Т.В. Галкина // М.: Институт психологии РАН, 2021. – 399 с.
- 5) Загвозкин, М. И. Оптимизация социально-психологического климата в коллективе подростков / М.И. Загвозкин // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования. — Барнаул: АлтГПУ, 2022. – С. 283–285.
- 6) Молчанова, О. Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования / О.Н. Молчанова // М.: Флинта, 2020. – 255 с.
- 7) Эльконин, Д. Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин // М.: Академия, 2023. – 384 с.

УДК 159.99

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Е.С. БАРАНОВА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: b.Elizaveta2101@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрена коммуникативная компетентность учащихся подросткового возраста, ее влияние на различные сферы деятельности. Выделены и описаны основные виды самооценки. Дана характеристика высокого и низкого уровня коммуникативной компетентности. На основе результатов эмпирического исследования определена взаимосвязь уровня самооценки и уровня коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: подростковый возраст, коммуникативная компетентность, самооценка.

Актуальность формирования коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста с различным уровнем самооценки заключается в том, что в подростковом периоде общение является ведущим видом деятельности. Подростки стремятся быть принятыми сверстниками, что зависит от эффективности общения, для чего и необходима сформированность коммуникативной компетентности. На процесс общения большое влияние оказывает самооценка учащихся: неадекватный уровень самооценки (завышенная или заниженная) зачастую становится преградой в общении между подростками.

По мнению Л.С. Выготского подростковый возраст – это возраст, охватывающий следующие стадии периодизации: школьный возраст (7-13 лет), кризис (13 лет), пубертатный возраст (13-17 лет). Развитие на протяжении данного возрастного этапа происходит только во время социальных взаимодействий [1, с.255].

Общение для подростков является не только способом получения информации, но и основным компонентом развития личности человека, следовательно, формирование эффективных способов общения становится обязательным и необходимым условием.

Г.К. Селевко определял коммуникативную компетентность как умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, владение умениями общения [4, с.13]. Коммуникативная компетентность является сложным социальным навыком, который состоит из языковых знаний, умений, навыков, а также из мотивации к общению и ориентации на партнёра в процессе речевой деятельности, для чего необходим адекватный уровень самооценки.

По определению А.В. Петровского самооценка – это оценка личностью самой себя, своих качеств, возможностей, места среди других людей [3, с.352].

Традиционно выделяют три уровня самооценки (Г.Ш. Ульябаева, Д.М. Шакирова):

- завышенный уровень (индивид необъективно высоко оценивает себя);
- заниженный уровень (индивид недооценивает свои достоинства и заикливается на своих отрицательных качествах);
- адекватный уровень (индивид объективно оценивает себя, складывает свой общий образ из достоинств и недостатков).

Самооценка является важнейшим личностным образованием, компонентом самосознания, регулятором поведения человека, оказывает влияние на адаптацию и межличностные отношения подростка. От уровня самооценки зависит развитие индивидуальных характеристик личности, а ее адекватность обусловлена оценками сверстниками и значимыми взрослыми [2].

Чувство взрослости, эмоциональная нестабильность и резкая смена настроения могут привести к возникновению трудностей, связанных с низким уровнем коммуникативной компетентности, и процесс общения может стать не только неэффективным, но и деструктивным. Низкий уровень коммуникативной компетентности приводит к снижению уровня самооценки, формируется страх коммуникации с окружающими людьми, в результате чего подростки находятся в ситуации постоянного стресса.

В подростковом возрасте происходит процесс формирования самосознания, формируется «Я-концепция», которая способствует или ограничивает становление коммуникативной компетентности. При положительно сформированной «Я-концепции» подросток уверен в себе, он осознаёт и понимает свою ценность, значимость среди других, что предопределяет позитивную направленность во взаимоотношении с окружающими людьми.

ми. Негативная «Я-концепция» является серьёзным «барьером» в процессе формирования коммуникативной компетентности.

Низкий уровень коммуникативной компетентности проявляется в неумении слушать собеседника и выражать свои мысли, непонимании невербальных сигналов, отсутствии эмоциональной гибкости, сложности с установлением и поддержанием контактов, непонимании социального контекста разговора.

Коммуникативная компетентность оказывает влияние на различные сферы деятельности. Сложности в учебной деятельности (снижение успеваемости и мотивации) при низком уровне сформированности коммуникативной компетентности возникают, так как ученик не умеет грамотно преподнести свои знания, аргументировать свою точку зрения и соблюдать коммуникативную культуру. Высокий уровень коммуникативной компетентности предполагает умение выстраивать процесс общения и способствует социальному становлению личности, что снижает риск возникновения девиаций. Несформированность коммуникативной компетентности может приводить к страху быть отвергнутым из-за неудовлетворённой потребности в общении со сверстниками, в следствие чего нарушается система ценностей индивида и проявляется отклоняющееся поведение. Сформированность коммуникативной компетентности позволяет подростку без труда находить общий язык с окружающими людьми, легко устанавливать контакт с учётом особенностей собеседника или целой аудитории, применять различные методы влияния в процессе общения.

Высокому уровню коммуникативной компетентности способствуют знания об особенностях процесса общения; умение слушать и понимать собеседников; восприятие партнёра по общению как личность; владение навыками саморегуляции; владение средствами вербального и невербального общения (мимика, жесты, поза), осознание их значимости в процессе коммуникации; обладание коммуникабельностью.

Нами было проведено исследование уровня коммуникативной компетентности и уровня самооценки учащихся подросткового возраста.

По результатам проведения методики «Тест коммуникативных умений Михельсона» (адаптация Ю.З. Гильбуха) установлено, что 35% учащихся подросткового возраста имеют зависимый тип коммуникативного поведения, 42% учеников, имеющих компетентный тип коммуникативного поведения, 23% составляют ученики с агрессивным типом коммуникативного поведения.

Проведение методики «Определение уровня самооценки» (Р.В. Овчарова) позволило установить, что в группе учеников, имеющих зависимый тип коммуникативного поведения, 56% учащихся имеют средний уровень самооценки, 44% учащихся имеют низкий уровень самооценки. В группе учеников, имеющих компетентный тип коммуникативного поведения, 36% учащихся имеют высокий уровень самооценки, 64% учащихся имеют средний уровень самооценки. В группе учеников, имеющих агрессивный тип коммуникативного поведения, 83% учащихся имеют высокий уровень самооценки, 7% имеют средний уровень самооценки.

В результате анализа и интерпретации результатов исследования, мы можем сделать вывод, что количество учащихся подросткового возраста с компетентным типом коммуникативного поведения больше, чем количество учащихся с зависимым и агрессивным типом коммуникативного поведения. Учащиеся с зависимым типом коммуникативного поведения имеют средний и низкий уровень самооценки и не имеют высокий уровень самооценки. Учащиеся с компетентным типом коммуникативного поведения имеют высокий и средний уровень самооценки. Учащиеся с агрессивным типом коммуникативного поведения в большинстве своём имеют высокий уровень самооценки, также у них был выявлен средний уровень самооценки. На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что существуют различия уровня развития коммуникативной компетентности учащихся подросткового возраста, имеющих различный уровень самооценки.

Таблица 1 – Уровни самооценки учащихся с различными типами коммуникативного поведения

Тип коммуникативного поведения	Количество учащихся, в %		
	Низкий уровень самооценки	Средний уровень самооценки	Высокий уровень самооценки
Зависимое поведение	44%	56%	0%
Компетентное поведение	0%	64%	36%
Агрессивное поведение	0%	7%	83%

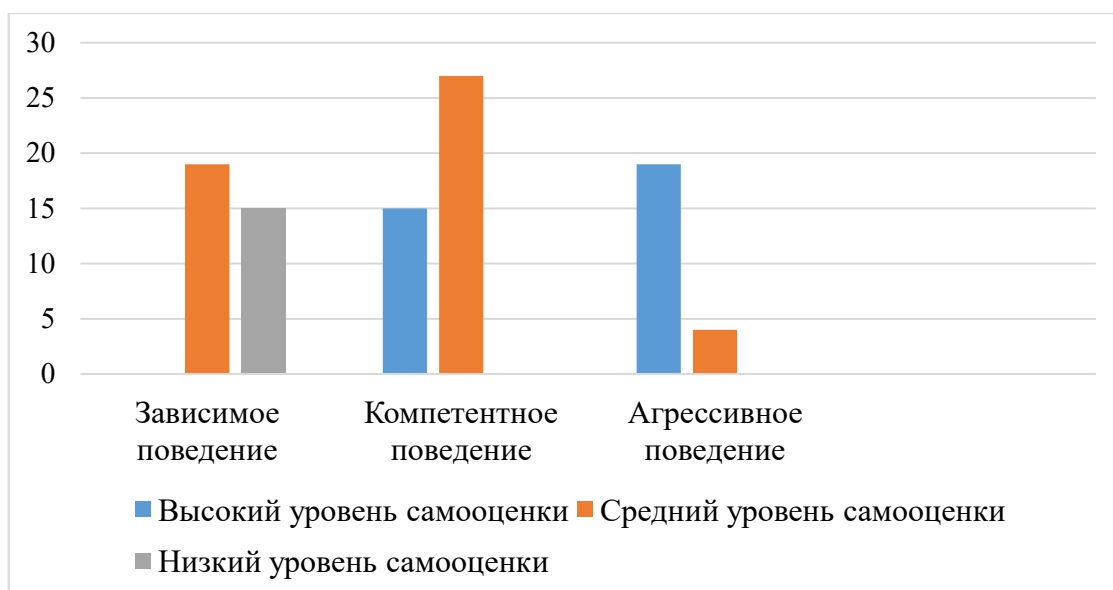


Рисунок 1 – Процентное соотношение уровня самооценки учащихся с различным типом коммуникативного поведения по результатам диагностики по методике «Определение уровня самооценки» (Р.В. Овчарова)»

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования коммуникативных знаний, умений и навыков. Межличностные взаимодействия с окружающими людьми продолжают развиваться с появлением нового жизненного опыта, новой социальной позицией. Высокий уровень коммуникативной компетентности гарантирует успешность адаптации индивида в любой социальной среде, адекватность в оценке личностью самой себя и установление, поддержание социальных контактов.

Список использованной литературы:

- 1) Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4 Детская психология [Электронный текст] / Под ред. Д.Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с. Режим доступа: <https://djvu.online/file/uHoZE2SqMYENd> (12.11.2025)
- 2) Зотова, Д.И. Исследование самооценки подростков [Электронный текст] / Д.И. Зотова // Вестник магистратуры, 2023. - №4-3 (139). – с.58-59. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-samoosenki-podrostkov> (16.11.2025)
- 3) Петровский, А.В. Психология. Словарь [Электронный текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский // М.: Политиздат, 1990. – 494 с. Режим доступа: <https://djvu.online/file/zUYJlDn7npXpa> (12.11.2025)

- 4) Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 1 [Электронный текст] / Г.К. Селевко // М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. Режим доступа: https://psv4.userapi.com/s/v1/d/0G1zbQe3NqvXJvyFSL0K7reoEgyTLPxPA4qd4aqWVLAQXPCHrgwqnjSw0PxglsJg4o_HEMfDqg7RxGTcvQZWtyxaPDdsDFDGNRZNhQfZ6On2Ogl2zs8DRw/Entsiklopedia_obrazovatelnykh_tekhnologiy_V_2_t_T_1_Selevko_G_K_2006_-_816s.pdf (12.11.2025)

УДК 372.881.1

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

О.Ю. БЫКОВА – студент, группа ПОм-11, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, E-mail: olechka.bikova17@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Н. БАКУРОВА – к. пед. наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, E-mail: jelenabakurova@gmail.com

Аннотация. В данной статье рассматривается реализация практико-ориентированного подхода как инструмента, способного повысить профессиональные компетенции студентов, обучающихся по неязыковым направлениям подготовки, в частности, по направлению «Туризм и гостеприимство». Рассматривает вариант текста и составленного задания, выполнение которого позволяет студентам применять свои профессиональные знания на практике.

Ключевые слова: практико-ориентированный подход, компетенция, коммуникация, профессиональная среда, навыки.

Современный мир в эпоху глобализации и постоянных изменений ставит в образовательной среде задачу повысить компетенции как языковые, предполагающие овладение в достаточной мере лексическим запасом и грамматическими правилами, так и профессиональные, позволяющие обучающемуся понять, как оперировать языком в реальных ситуациях при решении профессиональных задач.

Цель работы – рассмотрение возможности использования практико-ориентированного подхода для повышения профессиональных навыков студентов неязыковых направлений подготовки.

Практико-ориентированный подход – достаточно распространённый подход в современной дидактике [1], начинает выходить в преподавании на лидирующие позиции ещё с 1980 года [2]. Основной целью применения данного подхода было создание облегчённых вариантов текстов, позволяющих обучающимся не просто знакомиться с информацией, но и решать когнитивные задачи, требующие проявления креатива, творчества и образного представления разработанного решения.

В первую очередь, данный подход предполагает работу с текстом, который содержит не только ряд вопросов для формирования целостного представления о прочитанной информации, но и задания, направленные на анализ ситуации и дальнейшую практическую реализацию: визуализацию, театральные (лингвистические) постановки, ролевые игры и пр.

Так, исследователи Катарина Делиус, Карола Суркамп и Андреас Вираг описывают в работе «Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung» эффективность данного вида работы для студентов, что включает в себя интерактивное включение в работу с текстом, мотивацию более глубоко изучать тематический материал, потребность комментировать, выражать мнение и вступать в коммуникацию касательно темы текста [3].

Стоит принять во внимание и тот момент, что каждое такое занятие требует длительной подготовки преподавателя, так как необходимо учитывать компетенции обучающихся, их интересы и увлечения, профессиональную сферу [4].

Рассмотрим преимущества использования данного подхода с точки зрения развития профессиональных навыков на занятиях иностранного языка у студентов неязыковых вузов:

- 1) У студентов появляется высокая мотивация использовать свои знания на практике, что позволяет им становиться более целенаправленными в развитии профессиональных навыков.
- 2) Задания позволяют обучающимся развивать коммуникативную компетенцию, навык общения в деловой среде.
- 3) Погружение в языковую сферу позволяет в большей мере овладеть профессиональной терминологией, что является необходи-

мостью в современном мире для обсуждения практик с партнёрами на мировой арене.

Предлагаем пример задания, разработанного для обучающихся 1-2 курсов по направлению «Туризм» института экономики, управления и сервисных технологий ЕГУ им. И. А. Бунина.

Wollen wir uns vorstellen, Sie arbeiten in einem Reisebüro, das einen Brief mit der Bitte erhält, Freizeit für eine Familie zu organisieren. Lesen Sie bitte den folgenden Geschäftsbrief.

«Sehr geehrter Herr Schmidt,

vielen Dank für die Gelegenheit, mit Ihrem Reisebüro zusammenzuarbeiten.

Ich plane in zwei Wochen die Stadt Jelez im Gebiet Lipezk zu besuchen. Ich werde mit meiner Frau und meinen zwei Kindern kommen.

Ich möchte ein Hotel im Stadtzentrum mit einem schönen Blick aus dem Fenster buchen.

Meine Frau benötigt einen Sportkomplex mit einem Schwimmbad, der sich in der Nähe des Hotels befinden würde.

Ich bitte Sie auch, die Möglichkeit einer persönlichen Stadtrundfahrt für meine Familie in Betracht zu ziehen. Bitte beachten Sie jedoch, dass meine Kinder noch klein sind, daher können nicht alle Themenführungen für sie interessant sein. Wir erwägen in dieser Stadt für eine Woche zu bleiben.

Mit freundlichen Grüßen

Herr Guttman»

Преподаватель может предложить обучающимся для выполнения следующие задания:

1. *Welche berufliche Aufgabe stellt Ihnen der Autor des Textes vor?*(Какую профессиональную задачу ставит автор текста?)

2. *Wie beschreibt der Autor des Briefes seine Familie? Welche Anforderungen müssen besonders beachtet werden?*(Как описывает автор письма его семью? На какие требования необходимо обратить особое внимание?)

3. *Welche Maßnahmen können Sie ergreifen, um die Aufgabe von Herrn Guttman zu lösen? Bieten Sie eine Lösung für diese Aufgabe an: Schreiben Sie einen Antwortbrief an den Herrn Guttman.*(Какие меры вы можете предпринять, чтобы решить поставленную господином Гутманом задачу? Предложите решение данного задания: напишите ответное письмо господину Гутману).

Для решения поставленной автором задачи обучающимся было необходимо ознакомиться с инфраструктурой города Ельца Липецкой об-

ласти, проанализировать гостиницы и отели под запрос клиента, выбрать лучшие варианты, учитывая пожелания, подробно описанные заказчиком.

Преподаватель во время проведения занятия ориентировал обучающихся в дальнейшем на проектную деятельность, потому как перед студентами появилась задача подготовить развёрнутый ответ на письмо с подробным описанием предлагаемых вариантов, а также составление плана экскурсии с точками, необходимыми для посещения в городе Ельце. Данный вид работы позволил обучающимся в полной мере погрузиться в профессиональную среду и найти решения профессиональных задач.

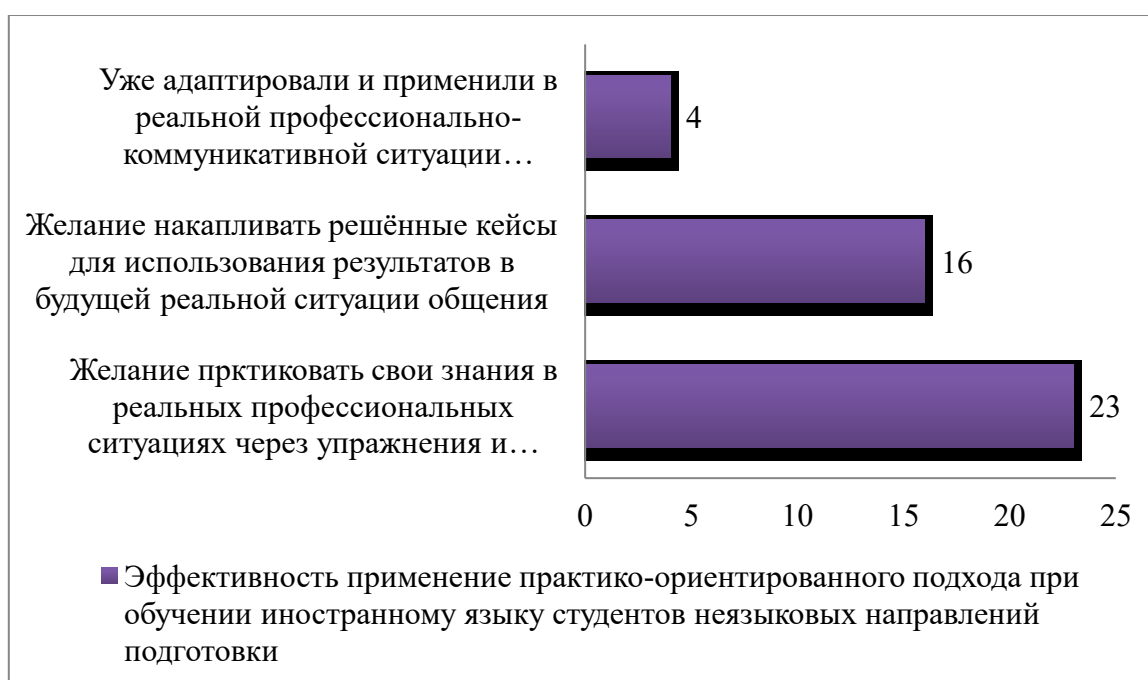


Рисунок 1 – Эффективность применения практико-ориентированного подхода при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки

Из 28 опрошенных студентов, ставших участниками проведённого занятия, 23 (82,1%) отметили необходимость проведения большего количества занятий подобного формата, 16 (57,1%) внесли полученные в ходе урока результаты в папку с готовыми кейсами для дальнейшего использования, а 4 человека (14,3%) уже использовали накопленный материал и практику в реальной жизни при подготовке маршрута для иностранных обучающихся ЕГУ им. И. А. Бунина, владеющих немецким языком, корректируя запросы граждан, но беря за основу разработки, сделанные в рамках выполнения задания на занятии.

Таким образом, эффективность подготовленного полного ответа на письмо напрямую будет зависеть от уровня понимания текста письма, ведь именно последнее содержит в себе конкретные технические задания для выполнения. Использование практико-ориентированного подхода показывает, как на занятии можно привлекать студентов к решению профессиональных задач уже на младших курсах обучения, что позволит постепенно знакомить их с рабочими вопросами и предлагать предпринять шаги, которые сформируют готовый кейс, возможный для будущего использования в работе. Помимо этого, студенты отметили, что хотели бы чаще становиться участниками практико-ориентированных уроков, что характеризует данную технологию как одну из тех, которые способны сфокусировать внимание обучающихся на занятии и повысить интерес к решению профессиональных задач на начальном этапе обучения.

Список использованной литературы:

1. Bredella L., Burwitz-Melzer E. (2004): Rezeptionsästhetische Literaturdidaktik mit Beispielen aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch. Tübingen: Narr. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/12562/7/zif-2721-bationo.pdf> (30.09.2025).
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with New Descriptors (2018). Council of Europe (Hrsg.). Straßburg. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/168078798> (30.09.2025).
3. Delius K., Surkamp C., Wirag A. (2021): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht: Zur Einführung in den Band und zum Stand der Forschung. In: Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch: Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten. Universitätsverlag Göttingen. S. 7-32
4. Lütge C. (2017): Handlungsorientierung. In: Surkamp, Carola (Hrsg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 119–120.

УДК 159.923.5

**ФЕНОМЕН ГРУППОВОЙ СПЛОЧЁННОСТИ В УСЛОВИЯХ СПО:
ОТ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕОРИЙ К КОНТЕКСТУАЛЬНОЙ
ПАРАДИГМЕ**

Л.Д. ГАВАРИЕВА – студент, группа 17.1-438, Казанский федеральный университет, E-mail: lianadavidovna@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.Н. КАЛАЦКАЯ – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Казанский федеральный университет, E-mail: lianadavidovna@mail.ru

Аннотация. В статье представлен критический анализ классических теорий групповой сплочённости с точки зрения их применимости к условиям среднего профессионального образования. Выявлены системные ограничения концепций Л. Фестингера, А.В. Петровского и Т. Ньюкома, обусловленные недостаточным учётом отраслевой специфики СПО. Методологически обоснован переход к контекстуальной парадигме, интегрирующей факторы практико-ориентированности, социальной гетерогенности и сжатых временных рамок образовательного цикла. Разработана структурно-динамическая модель формирования групповой сплочённости, содержащая целевой, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный блоки.

Ключевые слова: групповая сплочённость, среднее профессиональное образование, контекстуальная парадигма, структурно-динамическая модель, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность исследования феномена групповой сплочённости в системе среднего профессионального образования становится особенно значимой в контексте масштабности данного образовательного сегмента: согласно данным Росстата, в 2023 году в учреждениях СПО обучалось более 3,4 миллионов человек [4, с. 156].

При этом классические теории групповой динамики, изначально разработанные для академических коллективов, демонстрируют свою ограниченную применимость к специфическим условиям техникумов и колледжей. Это закономерно приводит к необходимости переосмысления устоявшихся подходов в свете таких характеристик СПО, как практико-

ориентированный характер обучения, социальная гетерогенность контингента и сжатые сроки подготовки.

Рассматривая классические теоретические построения, следует отметить, что концепция Л. Фестингера [1], определяющая сплочённость как результирующую сил, удерживающих индивидов в группе, не учитывает специфику мотивации студентов СПО. Данное утверждение находит своё подтверждение в исследовании М.Л. Аграновича, который отмечает, что "до 40% абитуриентов СПО выбирают образовательную организацию исходя из прагматических соображений доступности, а не профессиональной привлекательности" [5, с. 38].

Подобная исходная мотивация создаёт принципиально иную динамику группообразования, требующую целенаправленного формирования групповой привлекательности через организацию совместной деятельности.

Аналогичные ограничения обнаруживаются и при обращении к стратометрической концепции А.В. Петровского [2]. Предлагаемая им многоуровневая структура сплочённости, предполагающая последовательное восхождение от эмоциональных связей к ценностно-ориентационному единству и далее к совместной деятельности, оказывается не вполне соответствующей логике профессионального образования.

В условиях СПО именно совместная, профессионально-значимая деятельность становится не завершающим уровнем, а отправной точкой и основным механизмом формирования групповых связей.

Не менее существенная трансформация требуется и при применении теории Т. Ньюкома [3], чрезмерно акцентирующей роль изначального сходства установок. Социально-экономические и образовательные различия, изначально присущие студенческим группам СПО, делают поиск такого сходства малопродуктивным.

В этой связи более перспективным представляется путь целенаправленного формирования общего ценностного ядра через систему педагогически выстроенных ситуаций профессионально-ориентированного взаимодействия.

Выявленная методологическая неадекватность классических подходов естественным образом приводит к необходимости разработки новой, контекстуальной парадигмы, учитывающей три ключевых аспекта СПО.

Прежде всего, практико-ориентированный характер обучения создаёт уникальные условия для формирования "деятельностной сплочённости",

основанной на взаимной профессиональной зависимости. Как справедливо отмечает В.И. Панов, «в СПО учебная деятельность максимально приближена к реальным производственным процессам, что создаёт уникальные условия для группообразования» [7, с. 89].

Далее, социальная гетерогенность, традиционно рассматриваемая как проблема, при грамотном педагогическом сопровождении может быть трансформирована в ресурс развития. И.М. Яковлева подчёркивает, что "разнородность состава студенческих групп способствует формированию более сложных и гибких форм группового взаимодействия" [9, с. 59], обогащая групповой опыт за счёт различий в социальном опыте и компетенциях.

Наконец, сжатые сроки обучения (3-4 года) объективно обуславливают необходимость интенсификации процессов группообразования. Е.Р. Белова аргументированно указывает на то, что "адаптационный период в техникумах должен быть максимально насыщен ситуациями совместной деятельности, целенаправленно формирующими сплочённость" [10, с. 117], поскольку временной ресурс для спонтанного становления групповых связей ограничен.

Интеграция этих трёх аспектов находит своё воплощение в разработанной структурно-динамической модели формирования групповой сплочённости, включающей четыре взаимосвязанных блока.

Целевой блок определяет формирование профессионально-ориентированной сплочённости как системообразующую цель, смещая акцент с эмоционально-психологического на инструментальное понимание данного феномена.

Содержательный блок раскрывает трёхкомпонентную структуру сплочённости через единство когнитивно-ценностного, эмоционально-отношенческого и деятельностно-поведенческого аспектов.

Процессуальный блок описывает поэтапную динамику формирования сплочённости от адаптационно-диагностического этапа через проектно-содержательный к рефлексивно-обобщающему.

Завершает модель оценочно-результативный блок, содержащий комплекс критериев для отслеживания эффективности процесса формирования сплочённости.

Таким образом, проведённое исследование демонстрирует не только методологическую недостаточность классических теорий групповой сплочённости.

чѐнности применительно к условиям СПО, но и продуктивность предложенной контекстуальной парадигмы.

Разработанная структурно-динамическая модель, интегрирующая ключевые характеристики образовательной среды техникумов и колледжей, открывает перспективы для создания конкретных педагогических технологий, направленных на целенаправленное формирование сплочѐнности студенческих групп как необходимого условия качества профессиональной подготовки.

Список использованной литературы:

- 1) Festinger, L. Informal social communication // *Psychological Review*. – 1950. – Vol. 57. – P. 271-282.
- 2) Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
- 3) Newcomb, T. M. The prediction of interpersonal attraction // *American Psychologist*. – 1956. – Vol. 11. – P. 575-586.
- 4) Федеральная служба государственной статистики. Образование в России. – М.: Росстат, 2023. – 312 с.
- 5) Агранович, М.Л. Мониторинг качества приѐма в вузы и учреждения СПО // *Университетское управление*. – 2023. – № 5. – С. 34-48.
- 6) Johnson, D.W. Cooperative learning in technical education // *Journal of Engineering Education*. – 2023. – Vol. 46. – P. 67-78.
- 7) Панов, В.И. Психологические основы профессионального образования. – М.: Просвещение, 2023. – 267 с.
- 8) Рожков, М.И. Социально-педагогические технологии в профессиональном образовании. – Ярославль: ЯГПУ, 2022. – 203 с.
- 9) Яковлева, И.М. Инклюзивное образование в профессиональной школе // *Педагогика*. – 2023. – № 4. – С. 56-67.
- 10) Белова, Е.Р. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов СПО // *Высшее образование в России*. – 2023. – № 8. – С. 112-125.

УДК 372.217.3:39:159.922.7

**НАРОДНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ
ПАТРИОТИЧЕСКИХ УСТАНОВОК У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ**

Р.Р. ГИЗУТДИНОВА – студент, группа 17.1-438, Казанский федеральный университет, E-mail: rmingazeeva@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.Н. КАЛАЦКАЯ – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Казанский федеральный университет, E-mail: lianadavidovna@mail.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ потенциала народной культуры в контексте патриотического воспитания дошкольников. Обосновывается, что именно в дошкольном возрасте - в силу сензитивности к символическому освоению мира - народная культура выступает оптимальным ресурсом для формирования у детей чувства принадлежности к родной земле. Рассмотрены основные подходы к интеграции фольклора, традиций и ремёсел в образовательную среду ДОО. Показано, как такие практики способствуют одновременно гражданскому становлению и развитию soft skills - эмпатии, уважения, саморегуляции и когнитивной гибкости. Особое внимание уделено поликультурному контексту Республики Татарстан как возможной основе для формирования единой гражданской идентичности через диалог культур. Личный вклад автора заключается в систематизации существующих подходов и обосновании перспективы перехода от фрагментарного использования народной культуры к целостному психолого-педагогическому сопровождению.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, дошкольный возраст, народная культура, фольклор, soft skills, поликультурная среда, психолого-педагогическое сопровождение.

Актуальность темы обусловлена возрастающим вниманием к раннему патриотическому воспитанию в нормативных документах, в частности - в Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2021–2025 годы [1]. Однако традиционные формы (рассказы о героях, заучивание символов) зачастую не соответствуют возрастным особенностям дошкольников, для которых «Родина» - не абстракция, а конкретный

образ: дом, улица, бабушка, колыбельная, праздник. Как отмечают Шипицина и Майер, «патриотизм дошкольника формируется не через знания, а через опыт привязанности к месту и людям» [2, с. 35]. В этом контексте народная культура - не архив прошлого, а живая педагогическая среда, где ценности передаются через образ, ритуал и совместную деятельность.

Теоретической основой анализа выступает культурно-историческая теория Л.С. Выготского, согласно которой высшие психические функции возникают в социальном взаимодействии и опосредованы культурными знаками [3, с. 142]. Применительно к патриотическому воспитанию это означает: только через культурные артефакты - сказку, песню, игрушку, обряд — абстрактное понятие «Родина» приобретает для ребёнка эмоционально насыщенное содержание. Параллельно используется концепция «внутренней позиции дошкольника» Д.Б. Эльконина: именно в старшем дошкольном возрасте формируется способность к символическому мышлению и идентификации с социальной ролью [4], что открывает «окно возможностей» для освоения культурных кодов.

На основе анализа современных исследований (Лаврентьева, Соколова и др.) можно выделить три взаимосвязанных уровня включения народной культуры в воспитательный процесс ДОО - уровни, которые целесообразно рассматривать как основу системного психолого-педагогического сопровождения [5]:

1. Эмоционально-чувственный уровень - формирование «сенсорного следа» через восприятие:

- архаические жанры фольклора (потешки, заклички, прибаутки) развивают привязанность к родному языку и ритму;
- звучание народных инструментов (курай, балалайка, жалейка) активизирует эмоциональную память и формирует аффективную связь с культурой;
- цветовые и тактильные символы (красный - солнце/жизнь; глина - земля-кормилица; шерсть - тепло семьи) создают базовое ощущение «своего» мира.

2. Деятельностно-практический уровень - освоение через «делание»:

- совместное создание кукол-оберегов (русские «берегини», татарские «кумыс кызы»), где каждый элемент несёт смысл (напр., красная нить - защита, кудели - преемственность поколений);

- участие в адаптированных обрядах («встреча весны», «праздник первого урожая», «чулпан» - «звёздочка» в татарской традиции);
- мини-проекты «Моя семья в народных традициях», интегрирующие семейный опыт.

3. Рефлексивно-идентификационный уровень - переход от «я чувствую» к «я принадлежу»:

- диалоги-рассуждения: «Почему у всех народов есть сказки про храбрых героев?», «Чем похожи Масленица и Сабантуй?»;
- создание коллективных образов «малой Родины» (панно «Наш уютный уголок»: ул. Баумана, Кремль, оз. Кабан, река Казанка);
- совместные выходы с родителями в музеи, на фестивали, в ремесленные мастерские.

Важно подчеркнуть, что реализация этих уровней требует не спонтанного, а целенаправленного сопровождения со стороны педагога: отбора адекватных возрасту и культурному контексту материалов, выстраивания последовательности - от чувственного восприятия к рефлексии, обеспечения диалога культур. Особенно актуально это в Республике Татарстан, где сосуществуют русская, татарская, чувашская, марийская и другие традиции. Здесь народная культура может стать не основой разделения, а ресурсом формирования общей гражданской идентичности, основанной на уважении многообразия и признании общих ценностей: трудолюбия, заботы о природе, уважения к старшим [6].

Следует также отметить, что интеграция народной культуры в ДОО способствует развитию не только патриотических установок, но и ключевых soft skills, востребованных в современном мире:

- при совместном создании оберега - саморегуляция и устойчивость к фрустрации (ожидание результата, терпение при лепке/вышивке);
- при обсуждении сюжетов сказок - эмпатия («Как чувствовал себя герой?») и когнитивная гибкость (поиск аналогов в разных культурах);
- при подготовке семейного проекта - коммуникативная компетентность и ответственность.

Личный вклад автора заключается в:

- систематизации существующих подходов к использованию народной культуры в патриотическом воспитании дошкольников;

- выявлении дисбаланса между фрагментарным применением фольклора (например, только «Масленица» или только «Сабантуй») и необходимостью целостного сопровождения;
- обосновании перспективы конструирования образовательной среды ДОО на основе принципа триединства культурного опыта (эмоционального → деятельностного → рефлексивного), как условия устойчивого формирования патриотических установок.

В заключение, народная культура - это не пережиток прошлого, а живой педагогический ресурс, способный обеспечить естественное и личностно значимое становление гражданина. Её интеграция в ДОО требует не столько новых технологий, сколько осмысленной позиции педагога - от транслятора традиций к сопровождающему культурному опыту.

Список использованной литературы:

- 1) Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации на 2021-2025 годы. Утв. распоряжением Правительства РФ от 28.04.2021 № 1109-р.
- 2) Шипицина, Л.М., Майер, Н.Ю. Патриотизм как психологический феномен: возрастные особенности формирования // Вопросы психологии. – 2023. – № 4. – С. 32–41.
- 3) Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
- 4) Эльконин, Д.Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
- 5) Калацкая, Н.Н. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях поликультурного региона // Вестник Казанского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3 (53). – С. 78- 85.
- 6) Лаврентьева, Т.В. Этнопедагогика в условиях поликультурного образования: монография. – М.: Флинта, 2023. – 212 с.

УДК 37.012.6:159.955.4:372.851

РОЛЬ ПЕДАГОГА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ СТУДЕНТОВ СПО ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ АСПЕКТ

Г.Н. ГЛУХОВА – студент, группа 17.1-438; Казанский федеральный университет, E-mail: 89179140973gn@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Р.А. ВАЛЕЕВА – д-р пед. наук, профессор кафедры педагогики, Казанский федеральный университет, E-mail: 89179140973gn@gmail.com

Аннотация. В статье раскрывается ключевая проблема современного применения игровых технологий в СПО: рост поведенческой активности при сохранении или даже снижении когнитивной и эмоциональной вовлеченности. На основе анализа ФГОС СПО, Концепции развития СПО до 2030 г. и теории самодетерминации обосновывается, что эффективность геймификации определяется не технической сложностью игры, а уровнем психолого-педагогического сопровождения, осуществляемого педагогом. Предложена компетентностная модель педагога как субъекта сопровождения, в которой каждый компонент напрямую соотнесён с формированием soft skills (ключевых компетенций будущего): мотивационно-теоретический блок → саморегуляция и автономия; операциональный → коммуникативная компетентность; рефлексивно-оценочный → критическое мышление; этический → ответственность и эмпатия. Особое внимание уделено СПО-специфике: студентам данной ступени необходима не абстрактная «игра», а профессионально значимая деловая игра, где игровая цель идентична профессиональной задаче. Личный вклад автора: выявление трёх системных дисбалансов в современном дискурсе геймификации (технологический, мотивационный, этический), разработка структуры компетентностной модели, ориентированной на становление личности студента как профессионала.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, вовлеченность, игровые технологии, soft skills (ключевые компетенции будущего), СПО, геймификация, педагогическая рефлексия, деловая игра.

Современное внедрение игровых технологий в образовательный процесс СПО сталкивается с парадоксом: несмотря на рост внешней ак-

тивности студентов (повышение частоты ответов, участие в конкурсах), уровень глубокой вовлеченности - когнитивной и эмоциональной - остаётся низким [3, с. 89]. Такое расхождение указывает на то, что игра сама по себе не является гарантией развития личностных качеств. Как подчёркивается в Письме Минпросвещения РФ от 12.05.2022 № ТП-689/08, именно осмысленное сопровождение образовательного процесса способствует формированию soft skills - ключевого запроса рынка труда [6]. В этих условиях особую значимость приобретает не сама технология, а роль педагога как субъекта психолого-педагогического сопровождения.

Для студентов СПО, как отмечает Валеева Р.А., характерна высокая потребность в профессиональной релевантности учебного материала [8, с. 116]. Это означает, что игровая активность будет устойчивой только тогда, когда студент осознаёт связь игровой цели с будущей профессией. Например, в рамках дисциплины «Основы бухгалтерского учёта» деловая игра «Проведение документальной проверки» мотивирует не потому, что в ней есть баллы или уровни, а потому, что её цель - подтвердить компетентность бухгалтера, - напрямую соотносится с требованиями профессионального модуля ПМ.02 и универсальной компетенцией УК-3 («принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность») [4, с. 8, 14]. Таким образом, педагогу необходимо выступать не как «техник геймификации», а как проектировщик образовательного опыта, где игра становится формой освоения профессионального смысла.

Исходя из этого, на основе синтеза теории самодетерминации [1], концепции осмысленной геймификации [2] и отечественных исследований сопровождения [5, 8] разработана компетентностная модель педагога, ориентированная на развитие soft skills:

1) мотивационно-теоретический блок (понимание триады «автономия–компетентность–связанность») позволяет педагогу создавать условия, в которых студент ощущает свободу выбора стратегии, уверенность в своих силах и включённость в профессиональное сообщество - что формирует саморегуляцию и автономию как основы профессиональной идентичности;

2) операциональный блок (умение проектировать кооперативные деловые игры, балансировать конкуренцию и сотрудничество) направлен на развитие коммуникативной компетентности: студенты учатся договариваться, распределять роли, давать конструктивную обратную связь - в условиях, имитирующих реальное профессиональное взаимодействие;

3) рефлексивно-оценочный блок (способность встраивать в игру «точки осмысления» и анализировать не только результат, но и процесс) стимулирует критическое мышление и метакогницию: переход от вопроса «Что я сделал?» к «Почему это сработало?» становится шагом от тактики к стратегии;

4) этический блок (соблюдение принципов добровольности, недискриминации, информированного участия) формирует ответственность и эмпатию: педагог учитывает индивидуальные особенности (например, тревожность при публичных выступлениях), обеспечивая безопасную среду для всех.

Важно подчеркнуть: данная модель не предполагает создания новой должности. Речь идёт о трансформации существующей профессиональной позиции в рамках требований Концепции развития СПО до 2030 года, где сопровождение определяется как «деятельность, направленная на поддержку становления личности обучающегося» [5, с. 7]. Педагог, реализующий указанные функции, остаётся преподавателем, но его компетентность расширяется за счёт рефлексивного управления образовательным опытом.

Личный вклад автора заключается в следующем:

1) проведён критический анализ 19 источников, выявив три системных дисбаланса в современном дискурсе геймификации:

- технологический (акцент на механиках, а не на смысле),
- мотивационный (использование внешних стимулов без опоры на внутреннюю мотивацию),
- этический (игнорирование индивидуальных особенностей и добровольности);

2) предложена альтернатива - модель, где деловая игра становится средством диагностики и развития soft skills, а не инструментом стимуляции активности;

3) разработана структура компетентности, ориентированная не на «успешное проведение игры», а на становление личности студента СПО как самостоятельного профессионала.

Таким образом, педагог СПО выступает ключевым субъектом психолого-педагогического сопровождения, способным через осмысленное использование игровых технологий содействовать формированию не только профессиональных, но и личностных качеств - в полном соответствии с задачами, обозначенными в Концепции развития СПО до 2030 года [5].

Список использованной литературы:

- 1) Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, № 1. – P. 68–78. – DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 2) Deterding S., Dixon D., Khaled R., Nacke L. From game design elements to gamefulness: defining «gamification» // *Proc. of the 15th Int. Academic MindTrek Conf.* – 2011. – P. 9-15. – DOI: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- 3) Sailer M., Homner L. The gamification of learning: a meta-analysis // *Educational Psychology Review*. – 2020. – Vol. 32. – P. 77- 112.
- 4) Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по специальности 38.02.01 «Экономика и бухгалтерский учёт». - М.: Минобрнауки РФ, 2020. – 48 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-spo-3-0-38-02-01> (15.11.2025)
- 5) Концепция развития среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года. - Утв. распоряжением Правительства РФ от 29.12.2023 № 4075-р. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.cntd.ru/document/573154169> (15.11.2025)
- 6) Письмо Минпросвещения России от 12.05.2022 № ТП-689/08 «О психолого-педагогическом сопровождении обучающихся» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минпросвещения.рф/документы/23849> (15.11.2025)
- 7) Reeve J. A self-determination theory perspective on student engagement // *Handbook of research on student engagement*. – Springer, 2012. – P. 149-172.
- 8) Валеева, Р.А. Психолого-педагогическое сопровождение формирования профессиональной мотивации у студентов колледжа // *Вестник Казанского государственного педагогического университета*. – 2022. – № 2 (53). – С. 114–122. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6587321>

УДК 37.013.77

КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК SOFT SKILL: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ АНАЛИТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ

В.Д. ГЛУШКОВА – студент, Академия биологии и медицины Южного федерального университета, E-mail: lera.melnikova3101@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. СЕВОСТЬЯНОВА – к.б.н., доцент кафедры теории и методики биологического образования, Академия биологии и медицины Южного федерального университета, E-mail: sevmar@yandex.ru

Аннотация. Проанализированы понятия «критика», «мышление» и «критическое мышление». Рассмотрены основные подходы к формированию навыка критического мышления. Выделены недостатки применения этих подходов.

Ключевые слова: критика, мышление, критическое мышление, проблемное обучение, дискуссии, анализ текстов, кейс-метод, проектирование.

Анализируя термин «критическое мышление», мы можем увидеть в нём два других термина – «критика» и «мышление». Именно эти два термина лежат в основе того навыка, про который пойдёт речь далее, поэтому проанализируем их.

Под критикой подразумевается ряд частных понятий, таких как критическая оценка, критический подход, критическое отношение и т.д. Каждым из этих понятий можно оперировать как самостоятельным термином. Но в то же время все они составляют общее – «критика».

Во многих словарях данное слово имеет несколько разные характеристики, но суть склоняется к одному – «указание недостатков».

По Ожегову критика – это обсуждение, разбор чего-нибудь с целью вынести оценку, выявить недостатки; отрицательное суждение о чём-нибудь, указание недостатков [1, с.172-173].

С мышлением немного сложнее. По Ушакову мышление - способность рассуждать, мыслить. Это функция человеческого мозга [2, с.582].

По Рубинштейну – активный умственный процесс, отражающий реальность через понятия [3, с.78-80]. По Ягудиной – мыслительная деятель-

ность, которая осуществляется через интеллектуальные умения [4, с.45-46].

Таким образом, проанализировав два понятия – «критика» и «мышление» – мы подошли к определению понятия «критическое мышление».

Итак, критическое мышление – это способность всестороннего анализа информации и умение делать обоснованные выводы.

Чтобы сформировать критическое мышления у учащихся требуется множество психолого-педагогических аспектов, связанных и с образовательными методиками активизации мыслительных процессов, и с когнитивными особенностями развития детей разных возрастных групп. Критическое мышление, как *soft skill*, нужно именно формировать, спонтанно сам по себе этот навык не возникнет [5, с.46].

Психологи утверждают, что этот навык начинает формироваться в младшем школьном возрасте, когда их развитие позволяет проводить анализ информации и делать на её основе выводы. Далее, в подростковом возрасте, когнитивные способности, необходимые для критического мышления будут только развиваться, и здесь важна роль учителя.

Для того, чтобы обучающий процесс был более эффективным, необходимо применять различные методы обучения. В зависимости от поставленной цели, педагог использует те технологии, которые приведут его к достижению желаемого результата. Если целью учителя является формирование у ученика навыков критического мышления, то логичным будет использование продуктивных технологий, направленных на развитие умений мыслить, анализировать, обобщать и так далее. Например, хорошо зарекомендовали себя в этом плане проблемное обучение, дискуссии, дебаты, анализ текстов, работа с кейсами и проектирование. Ниже приведены их характеристики [6, с.401-402].

Если учитель стремится стимулировать творческие способности и самостоятельность учащихся, то одним из наиболее часто используемых для этого методов будет проблемное обучение. Это очень эффективный метод, который побуждает учащихся задействовать все свои внутренние способности и формирует навык использования адекватной аргументации. При этом учитель выступает в роли наставника, и роль его заключается в создании ситуации или проблемы, при решении которой школьники должны выполнить ряд умственных действий. Например, поиск альтернативных вариантов решения проблемы, их оценка и планируемые достижения. Одним из обязательных моментов является необходимость аргументировать

свое решение и умение отстаивать свою точку зрения. Такое обучение формирует у учащихся навык коллективного мышления, критический подход к решению задачи [7, с.75].

Дискуссии и дебаты – оригинальные методики, которые помимо развития навыков критического мышления формируют у школьников массу других полезных компетенций, таких как умение выражать своё мнение и грамотно аргументировать свою позицию [8, с.93].

Анализ текстов применяется очень широко в гуманитарных науках, но и в плане преподавания естественнонаучных дисциплин может быть очень полезен. Он не только способствует развитию критического мышления, но и развивает навык анализа информации. Школьники учатся искать аргументы автора, оценивать, насколько они обоснованы, искать логические несоответствия в этих аргументах [9, с.37].

Кейс-технологии, достаточно интересный и относительно недавно внедрённая в образовательный процесс технология. В школе используется достаточно широко и предполагает участие школьника либо в искусственно смоделированной, либо в реальной ситуации, для решения которой необходимо разностороннее мышление, высокая скорость принятия решения. Это позволяет сформировать навык критического мышления

Метод проектирования применяется в образовательной практике довольно давно и его эффективность так же не вызывает сомнений. В современной школе при организации проектной деятельности необходимо опираться на общемировые тенденции, такие как междисциплинарный подход, интеграция разных областей науки и творческое мышление.

Какие методики наиболее эффективны для развития критического мышления, в чём их перспективы – вопросы, которые волнуют множество педагогов и психологов в современной образовательной среде.

Каждый из перечисленных методов, в рамках исследуемого явления имеет как достоинства, так и недостатки. Они связаны с реальным педагогическим процессом, несовершенством системы школьных отметок и особенностями школьного администрирования.

Современная педагогика ставит перед учителем новые задачи, связанные с внедрением современных педагогических технологий, ориентированных на активное вовлечение ученика в процесс познания. Применение методик по развитию критического мышления уже доказало свою эффективность и перспективность, так как критическое мышление – неотъ-

емлемая часть жизни и профессиональной деятельности не только школьников, но и педагогов.

Список использованной литературы:

- 1) Толковый словарь русского языка: 100000 слов, терминов и выражений./ Ожегов С. И.; под общ. ред. Скворцова Л. И. – 28-е изд., перераб. – М.: Мир И образование, 2015. – 1375 с.
- 2) Толковый словарь русского языка: современная редакция; под ред. Д. Н. Ушакова. – М.: Дом Славянской кн., 2008. – 959 с.
- 3) Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб. : Питер, 2007. – 316 с.
- 4) Ягудина, Т. А. Мышление обучающихся в информационно-педагогическом процессе // Журнал Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 2 – С. 65–68.
- 5) Савина, Н.Ю., Колесников, П.В. Методы формирования критического мышления у школьников в образовательном процессе // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6 С. – 45-54.
- 6) Самохина, А.А., Еловская, Л.В., Бысь, А.О., Тычинина, Е.В. Формирование навыков критического мышления у школьников: психолого-педагогический подход // Педагогический журнал. – 2024 – Т. 14 – № 5А. – С. 398-405.
- 7) Морозова, Л.П. Проблемное обучение и его роль в развитии критического мышления школьников // Вопросы психолого-педагогического сопровождения образования. – 2019 – № 3 – С. 72-81.
- 8) Шаталова, Е.В. Дискуссия как метод активизации критического мышления у учащихся // Образование и общество. – 2020 – № 4 – С. 91-97.
- 9) Павлов, Г.В., Савин, Н.А. Анализ текстов как способ развития критического мышления в школьной практике // Вестник педагогических инноваций. – 2020 – № 2 – С. 33-40.

УДК 159.9.07

ХАРАКТЕР СВЯЗИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ И УРОВНЯ ОБЩИТЕЛЬНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

У.В. ДЕТКОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: lyulyanka12@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. ДУБРОВИНА – к.пс.н., доцент, доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: dubrovina69@bk.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрена проблема творческих способностей и общительности в подростковом возрасте, представлено теоретическое, а также эмпирическое обоснование связи между этими характеристиками личности.

Ключевые слова: подростковый возраст, общительность, способности, творчество, творческие способности.

Общение для человека – необходимая и неотъемлемая часть жизни. Человек нуждается в социальном окружении, ему важно понимать окружающих и быть понятым. Особенно обостряется это желание у подростков, тогда, когда на смену учебной ведущей деятельности приходит интимно-личностное общение. Сам подростковый период является предметом обсуждения довольно давно. Исследователи приводят огромное количество тезисов, объясняющих те или иные факторы, присущие данному этапу, но дать однозначный ответ на интересующие вопросы достаточно сложно. Одной из актуальных проблем является тема общительности. Однако это довольно широкая область для рассмотрения, поэтому нас интересует характер связи творческих способностей с уровнем общительности. Так как в наше время существует огромное множество ресурсов, позволяющих себя реализовать в различных сферах, творческая деятельность может быть замечена везде.

Подростковый период – это необходимый этап становления личности человека. Проявившиеся в данном возрасте черты характера в будущем характеризуют уже взрослого человека, поэтому подростку необходимо уделять больше времени и внимания для формирования социально полезных, одобряемых качеств.

В периодизации Д.Б. Эльконина [4, с. 21] подростком считается человек в возрасте от 11 до 15 лет. По мнению Л.И. Божович [1, с. 16-19],

термин «подростковый возраст» следует понимать, как период активного формирования мировоззрения человека, включающей его взгляды на себя, мнение об окружающей действительности и других людях. Именно здесь самооценка поддается огромному влиянию, требует совершенствования. Подросток ждёт отношения к себе, как к взрослому, жаждет признания со стороны сверстников. Фокус его внимания смещается с учебной деятельности на интимно-личностное общение, референтной группой становится общество таких же подростков с схожими увлечениями и мнением.

Для того, чтобы быть принятым сверстниками, подростку приходится открывать в себе новые качества, развивать те, что уже могли быть сформированы. Чем интереснее личность подростка – тем выше вероятность, что он будет замечен сверстниками. Но полученное внимание необходимо удержать. Чтобы это реализовать, необходимо обладать определённым уровнем общительности. В работе А.И. Ильиной [3, с. 17-23] общительность выступает как некая потребность человека в общении, что, в свою очередь, характеризуется лёгким вступлением в контакт с другими людьми, выразительностью этих контактов, а также устойчивостью данного явления.

Общительность – важный фактор взаимодействия как у подростков между собой, так и со взрослыми. Поэтому так важно уделять развитию данного качества как можно больше времени, ограничивая опасные контакты.

Творческие способности, по определению Г.А. Жаворонковой [2, с. 95-101], – это набор определённых задатков, имеющихся от природы, а также качеств, что формируются уже в течение всей жизни личности. Разумеется, для того, чтобы получить положительный результат, необходимо уделять время занятиям, требующим творческого подхода.

Так как подросток «интересует всё и сразу», они могут попробовать себя в разных сферах. У них хватает времени на учёбу, общение с друзьями, а также на любимые занятия. Но случается так, что одна сфера деятельности требует больше сил и внимания, отчего страдают другие. Творческая деятельность может «вытеснять» необходимую для подростка общительность, создавая определённые препятствия в общении, так же может быть наоборот – высокий уровень общительности способен на столько занять свободное время подростка, что тот забудет о своих увлечениях.

В исследовании, проводимом на базе МБОУ ОЦ №5 с учениками 8 класса, были использованы методика В.Ф. Ряховского «Оценка уровня общительности», позволяющая дифференцировать уровень общительности у подростков, методика Г. Дэвиса «Определение творческих способностей учащихся», с помощью которой можно определить, на каком уровне находится творчество подростка.

Результат первой методики представлен на рис.1.:

- у 0% респондентов коммуникабельность носит болезненный характер (1 группа);
- у 33% респондентов «общительность бьёт ключом» (2 группа);
- у 47% респондентов достаточная общительность (3 группа);
- у 13% респондентов нормальная коммуникабельность (4 группа);
- у 7 % респондентов в известной степени общительность (5 группа);
- у 0% респондентов замкнутость, неразговорчивость (6 группа);
- у 0% респондентов явная некоммуникабельность (7 группа).

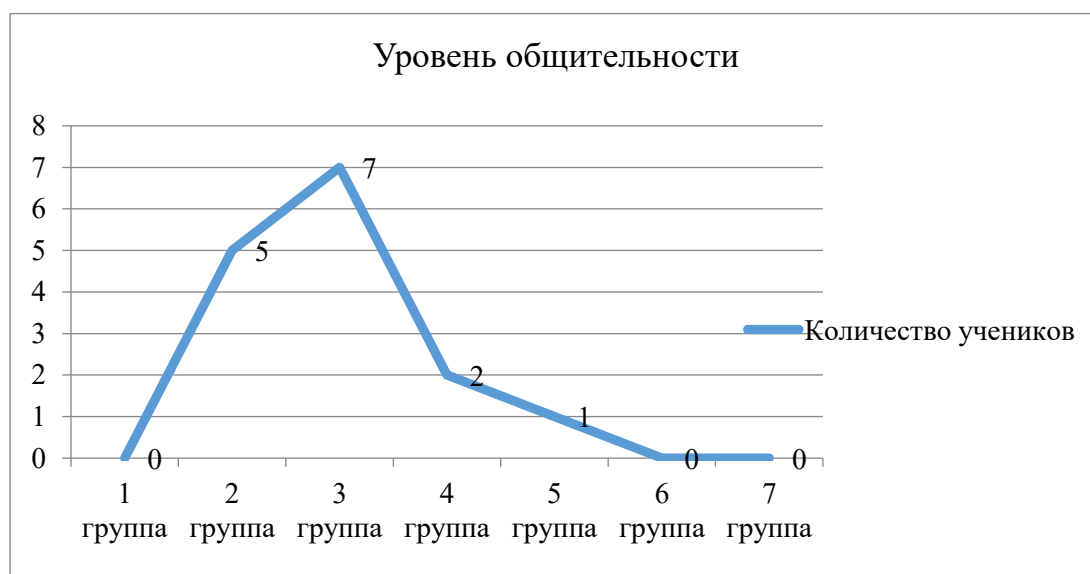


Рисунок 1 – Результаты методики «Оценка уровня общительности» В.Ф. Ряховского

Норма в данной ситуации – это результаты третьей, четвёртой и пятой групп (т.е. 67% опрошенных). Для первой и второй группы характерен недостаточный уровень общительности (33%), для шестой и седьмой – чрезмерный уровень общительности (0%).

Результаты второй методики отображены на рис.2, где:

- у 13% респондентов высокий уровень творческих способностей;
- у 80% респондентов средний уровень творческих способностей;
- у 7% респондентов низкий уровень творческих способностей.

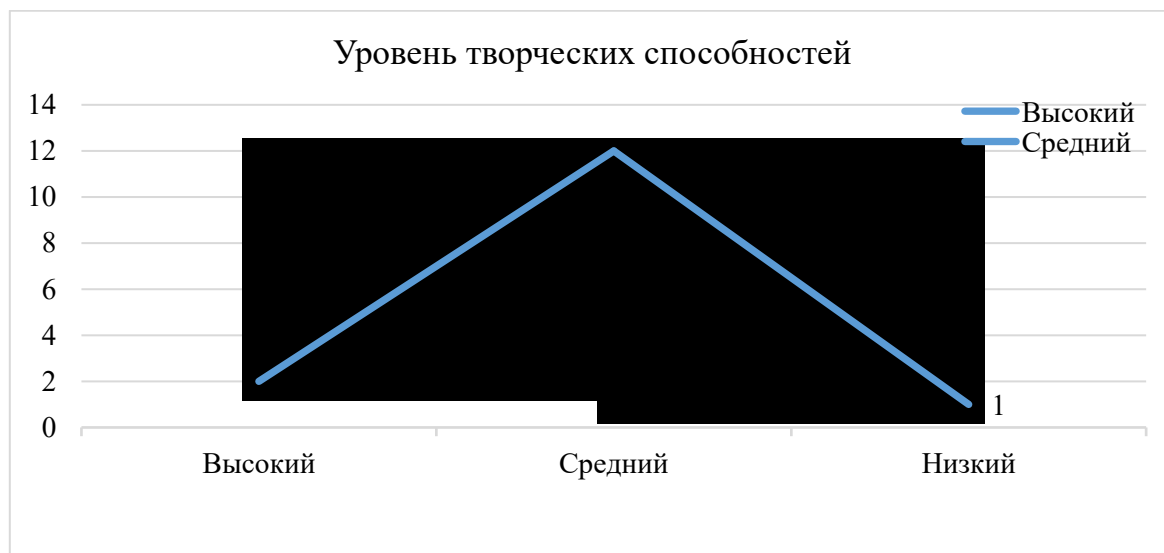


Рисунок 2 – Результаты методики Г. Дэвиса «Определение творческих способностей учащихся»

Полученные результаты позволяют сделать следующий вывод: большинство детей в классе является достаточно общительными подростками. Благодаря корреляции Спирмена нам удалось выявить процент корреляции – 0,4. Это является нижней границей наличия связи между исследуемыми явлениями. Такой результат объясняется недостаточностью выборки, а также множеством факторов, которые мешали исследованию – такие как наличие посторонних шумов в классе, присутствие других взрослых людей.

Тем не менее, мы можем сделать вывод о существовании связи между уровнем общительности и творческими способностями. Поэтому для развития эффективного общения подростков можно использовать один из таких способов, как развитие их творческих способностей, так как творческий человек интересен и для себя самого, и для других людей. Также это может стать одним из методов профилактики возникновения буллинга – самой распространенной социальной девиации в подростковой среде. Творчество поможет подросткам само утверждаться не за счет унижения других, а за счет демонстрации своих талантов.

Список использованной литературы:

- 1) Божович, Л. И. Психологические особенности развития личности подростка / Л. И. Божович. – М.: Знание. – 1979. – 40 с.
- 2) Жаворонкова Г.А. «Творческая личность»: сущность понятия и характеристики [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskaya-lichnost-suschnost-ponyatiya-i-harakteristiki/viewer> (17.11.2025)
- 3) Ильина, А.И. Общительность и темперамент у школьников. // А.И. Ильина – Пермь. – 1962.
- 4) Эльконин, Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений [Текст] / Под ред. Эльконина Б.Д.; 4-е изд. – М.: «Академия» – 2007. – 194 с.

УДК: 159.9.07

САМОВОСПРИЯТИЕ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОЙ ЭМПАТИИ

К.Д. ДУДОЧКИНА – студент, группа ППД-122, ВлГУ E-mail: karina.dudochkina.04@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.В. НЕФЁДОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи социальной эмпатии и самовосприятия в подростковом возрасте. Теоретический анализ позволил выявить основные подходы к пониманию данных феноменов. Эмпирическая часть, проведенная на выборке учащихся 7 класса, с использованием методик диагностики социальной эмпатии (Н.П. Фетискин) и самовосприятия (С. Хартер), подтвердила гипотезу о наличии связи между уровнем эмпатии и позитивностью самовосприятия.

Ключевые слова: самовосприятие, социальная эмпатия, подростковый возраст, Я-концепция, самооценка.

Подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования самосознания, где центральное место занимает самовосприятие – процесс ориентировки человека в собственном внешнем мире, который происходит в результате самопознания и сравнения себя с другими, вклю-

чающий самооценку, самоотношение и Я-концепцию [4, с.3], [5, с.157]. Одновременно происходит интенсивное развитие социального интеллекта, ключевым компонентом которого выступает социальная эмпатия, понимаемая как способность к пониманию и сопереживанию эмоциональным состояниям других людей, а также готовность к оказанию помощи [6, с.5].

В современной социально-психологической литературе интерес к проблеме взаимовлияния эмоциональной и когнитивной сфер личности в подростковом возрасте неуклонно растет. Теоретический анализ (А. Бандура, Д. Бем, К. Роджерс, Э. Эриксон) указывает на потенциальную взаимосвязь между способностью к эмпатии и характером самовосприятия. Предполагается, что развитая эмпатия, способствуя успешной социальной адаптации и построению гармоничных отношений, может опосредованно формировать более позитивное и адаптивное самовосприятие [1, с.69], [3, с.70].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью эмпирической проверки теоретических положений о взаимосвязи эмпатии и самовосприятия в отечественном контексте. Несмотря на существующие теоретические предпосылки, эмпирические данные носят противоречивый характер, а однозначная модель данной взаимосвязи отсутствует. Полученные результаты имеют практическую значимость для разработки психолого-педагогических программ, направленных на гармоничное развитие личности подростка.

Цель исследования: изучить особенности взаимосвязи между уровнем социальной эмпатии и самовосприятием у подростков.

Гипотеза исследования: подростки с высоким уровнем социальной эмпатии имеют более положительное и адаптивное самовосприятие по сравнению с подростками с низким уровнем социальной эмпатии.

Эмпирическое исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 26 г. Владимира. В нем приняли участие 20 учащихся 7 класса (средний возраст 13-14 лет).

Для диагностики использовался следующий инструментарий: методика «Диагностика социальной эмпатии» (Н.П. Фетискин). Направлена на оценку индекса эмпатийности; методика «Самовосприятие подростков» С. Хартер (адаптация Н.К. Радиной, Е.Ю. Терешенковой).

Метод статистической обработки данных: для проверки гипотезы о различиях в уровне самовосприятия между группами с разным уровнем

эмпатии был применен ф-критерий Фишера. Уровень статистической значимости принимался за $p \leq 0,05$.

Теоретическая составляющая работы заключалась в анализе и синтезе научных подходов к пониманию самовосприятия (теория самовосприятия Д. Бема, концепция Я-концепции К. Роджерса, теория идентичности Э. Эриксона) и социальной эмпатии (взгляды О.А. Полюшкевич, Т.П. Гавриловой и др.). Были рассмотрены факторы, влияющие на развитие обоих феноменов в подростковом возрасте, такие как детско-родительские отношения, социокультурная среда, индивидуальные особенности [2, с.30]. На основе теоретического анализа была выдвинута гипотеза исследования.

Практическая составляющая включала в себя:

- организацию и проведение эмпирического исследования в образовательном учреждении;
- диагностику уровня социальной эмпатии и компонентов самовосприятия у подростков;
- статистическую обработку и содержательную интерпретацию полученных данных.

Эмпирическое исследование было направлено на проверку гипотезы о наличии взаимосвязи между уровнем социальной эмпатии и самовосприятием у подростков.

По результатам диагностики социальной эмпатии (методика Н.П. Фетискина) выборка была разделена на три группы:

- с низким уровнем эмпатии – 8 чел. (40%);
- со средним уровнем эмпатии – 9 чел. (45%);
- с высоким уровнем эмпатии – 3 чел. (15%).

Для проверки гипотезы о различиях в самовосприятии между группами с высоким и низким уровнем эмпатии был применен ф-критерий Фишера. Сравнительный анализ проводился по девяти субшкалам методики «Самовосприятие подростков» С. Хартер. Методика оценивает самоотношение подростков в нескольких значимых областях, включая успехи в учебе, спорте, восприятие своей внешности, отношения с друзьями и сверстниками, а также общее представление о себе.

Статистически значимые различия (при $p > 0,05$) были выявлены по четырем из девяти субшкал, что указывает на наличие тенденции к более позитивному самовосприятию у высокоэмпатийных подростков в конкретных сферах.

Результаты статистического анализа представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Статистическая значимость различий в самовосприятии между группами подростков с высоким и низким уровнем социальной эмпатии (ф-критерий Фишера)

Субшкала самовосприятия	Уровень значимости (p)	Интерпретация результата
Физическая форма (удовлетворенность внешностью)	0,49	$p > 0,05$. Подтверждена тенденция к более позитивному восприятию своей внешности у подростков с высокой эмпатией.
Близкие дружеские отношения (способность к установлению близких отношений)	0,49	$p > 0,05$. Подтверждена тенденция к более высокой оценке своих способностей в дружеских отношениях у высокоэмпатийных подростков.
Атлетическая компетентность (самооценка спортивных достижений)	0,06	$p > 0,05$. Обнаружена выраженная тенденция к более высокой спортивной самооценке в группе с высокой эмпатией.
Профессиональная компетентность (готовность к трудовой деятельности)	0,23	$p > 0,05$. Подтверждена тенденция к более высокой оценке своей профессиональной готовности у высокоэмпатийных подростков.

Таким образом, статистический анализ выявил тенденцию к наличию значимых различий по ключевым аспектам самовосприятия. Подростки с высоким уровнем социальной эмпатии склонны демонстрировать более положительное самовосприятие в сферах, связанных с физической формой, дружескими отношениями, спортивной и профессиональной компетентностью, по сравнению с подростками с низким уровнем эмпатии. В то же время, по остальным пяти субшкалам (школьная, социальная и романтическая компетентность, поведение и глобальная самооценка) статистически значимых различий выявлено не было.

Гипотеза исследования, состоящая в предположении о том, что подростки, обладающие высоким уровнем социальной эмпатии, будут иметь более положительное и адаптивное самовосприятие, по сравнению с подростками с низким уровнем социальной эмпатии, частично подтверждается.

Личный вклад автора заключается в следующем:

- 1) Проведение теоретического анализа научной литературы по проблеме исследования.
- 2) Организация и непосредственное проведение эмпирического исследования на базе образовательного учреждения, включая ин- структирование испытуемых и сбор первичных данных.
- 3) Обработка и статистический анализ полученных эмпирических данных с использованием ф-критерия Фишера.

Проведенное исследование позволило сделать вывод о частичном влиянии уровня социальной эмпатии на самовосприятие у подростков 13-14 лет. Эмпатия не является универсальным фактором, определяющим все аспекты самовосприятия, но проявляет себя в конкретных жизненных сфе-рах. Статистический анализ выявил тенденцию к более позитивному само-восприятию у высокоэмпатийных подростков в таких областях, как отно-шение к собственной внешности, компетентность в дружеских и профес-сиональных отношениях, а также в оценке своих спортивных способно-стей. Можно предположить, что с когнитивным и личностным созревани-ем эта связь может укрепляться и становиться более устойчивой в старшем подростковом и юношеском возрасте [7, с. 104].

Частичное подтверждение гипотезы подчеркивает практическую ценность работы. Полученные результаты указывают на необходи-мость дифференцированного подхода к развитию личности подростка. Це-лесообразно не просто развивать эмпатию как общую способность, но и помогать подростку проецировать ее на конкретные аспекты самовосприя-тия, особенно в сферах социального взаимодействия и физического «Я».

Список использованной литературы:

- 1) Берецкая, Е. А. Эмпатия как условие позитивного развития самоотно-шения субъекта коммуникации [Электронный ресурс]. – Режим до-ступа: <https://disk.yandex.ru/d/zaSTuiQfn59Dmg> (20.04.2025).
- 2) Василенко, В. Е. Я-концепция и образ взрослости у подростков в связи с характеристиками семейного взаимодействия и типом привязанности [Электронный ресурс]. –]. – Режим доступа: https://pure.spbu.ru/ws/files/93845930/_2021.pdf#page=29 (18.04.2025).
- 3) Голубева, Н. М. Ценностно-смысловые детерминанты развития эмпатийных навыков у старшеклассников [Электронный ресурс]. –]. – Ре-жим доступа: <https://disk.yandex.ru/i/-cyFr2Q4SJvZhA> (26.04.2025).

- 4) Еникова, О. Ю. Самовосприятие личности в старшем дошкольном возрасте как проблема психологии развития [Электронный ресурс]. –]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/samovospriyatie-lichnosti-v-starshem-doshkolnom-vozraste-kak-problema-psihologii-razvitiya> (15.11.2025).
- 5) Кузьмина, К. Е. Детско-родительские отношения как фактор развития представлений подростка о самом себе [Электронный ресурс]. –]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/detsko-roditelskie-otnosheniya-kak-faktor-razvitiya-predstavleniy-podrostka-o-samom-sebe> (18.04.2025).
- 6) Полюшкевич, О. А. Социальная эмпатия: вопросы консолидации российского общества [Электронный ресурс]. –]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-empatiya-voprosy-konsolidatsii-rossiyskogo-obschestva> (18.04.2025).
- 7) Суханова, М. О. Особенности сопереживания на разных этапах подросткового возраста [Электронный ресурс]. –]. – Режим доступа: https://psyjournals.ru/journals/chp/archive/2019_n1/Sukhanova_Sheryagina (18.04.2025).

УДК 373

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ КУЛЬТУРЫ ПОВЕДЕНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ**

О.А. ЗАЙЦЕВА – студент, группа 5301-440402Z, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, E-mail: olesyazaytseva1984@icloud.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.В. ИВАНУШКИНА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой педагогики, Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева, E-mail: inw38641@mail.ru

Аннотация. Полученные результаты исследования показали, что формирование культуры поведения у дошкольников является одной из основных задач в процессе их развития и воспитания. Сформированные у детей дошкольного возраста компоненты культуры поведения: интеллектуальный, эмоциональный и поведенческий, определяют ее уровень. Анализ современных исследований позволил определить психолого-педагогическую ра-

боту по формированию культуры поведения дошкольников, которая включает цикл занятий. Данный цикл способствует развитию у детей компонентов культуры поведения. Результаты данного анализа можно использовать в работе детских учреждений при создании и внедрении учебных планов по нравственному воспитанию детей.

Ключевые слова: культура поведения, нравственное воспитание, диагностика.

В современном обществе приоритетное внимание необходимо уделять психолого-педагогической работе по формированию культуры поведения у детей дошкольного возраста. В соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств [1]. Формирование культуры поведения у детей дошкольного возраста входит в число приоритетных направлений их обучения, воспитания и развития. Проблема формирования культуры поведения у детей становится особенно актуальной именно в этом возрастном периоде. В дошкольном возрасте происходит формирование основных черт характера у ребенка, устанавливаются его моральные принципы и социальные стандарты поведения. В этом возрасте дети активно усваивают модели поведения и социальные нормы, которые они заимствуют от сверстников и взрослых.

Изучение культуры поведения дошкольников является обязательным элементом образовательной системы. На основе анализа полученных результатов психолого-педагогической диагностики, педагог планирует и реализует дальнейшую работу по нравственному воспитанию детей.

Степень развития сформированности культуры поведения у детей оценивается через три компонента: интеллектуальный – способность понимать правила и нормы поведения, распознавать неправильные действия и предлагать верные решения; эмоциональный – анализ чувств ребенка по отношению к моральным стандартам; поведенческий – оценка уровня усвоения детьми моральных принципов, умения анализировать ситуации и определять мотивы выбора конкретной модели поведения. Создание устойчивого поведенческого стереотипа помогает ребенку эффективно интегрироваться в социум, налаживать сбалансированные связи с другими людьми и чувствовать уверенность в разных жизненных эпизодах [2, с. 28].

На основе диагностики среди старших воспитанников СП ГБОУ СОШ №3 «ОЦ» с. Кинель-Черкассы Самарской области детского сада «Колосок» создан цикл занятий, с целью обучения культуре поведения детей этого возраста. Структура цикла состоит из блоков: диагностического, информационного и заключительной диагностики, обеспечивая комплексный метод решения поставленной проблемы. Обучение включает проектные задания, игровые занятия, анализ литературных произведений, театрализованные игры, подкрепленные тесным взаимодействием педагога с родителями. Занятия направлены на развитие каждого компонента культуры поведения. Формированию понимания норм и правил поведения посвящены занятия: игры «Живые картинки: Беспорядок в доме игрушек. Дом где все игрушки дружат», «Волшебный сундучок», «Паутина дружбы»; театрализованная игра «Кукольный театр вежливости»; проектная деятельность: «Правила группы», «Дерево добрых дел»; чтение и обсуждение стихотворений С. Маршака «Ежели вы вежливы» и А. Барто «Медвежонок-невежа», рассказа В. Осеевой «Волшебное слово». Развитию умения оценивать проявления нравственных качеств в поведении проведены занятия: игры «Волшебные очки», «Хорошо-Плохо»; театрализованные игры «Поступок», «Эмоции героя»; чтение и обсуждение рассказов В. Осеевой «Просто старушка», Л. Толстого «Котенок», С. Прокофьева «Сказка о высунутом языке», сказки «Рукавичка»; проектная деятельность: «Солнышко Доброты». Осознанию дошкольником нравственных норм, навыка оценки поведения определены занятия: игры «Камень в пруду», «Раздели конфеты»; театрализованная игра-миниатюра «Остановка», театрализованная игра «Театр Живых Скульптур»; чтение и обсуждение рассказов В. Осеевой «Почему?», Э. Мошковской «Жадина», Н. Носова «Карасик», сказки «Заюшкина избушка», стихотворения А. Барто «Я выросла»; проектная деятельность: «Дерево Последствий», «Плакат Справедливости», «Копилка Трудных Выборов».

После проведенного цикла занятий повторная психолого-педагогическая диагностика выявила повышение уровня сформированности культуры поведения у обследуемых детей: увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем осознания нравственных норм, навыка оценки поведенческих ситуаций, уменьшилось количество детей, испытывающих затруднения в понимании и применении правил культурного поведения. Использование данного цикла занятий позволило создать благоприятные условия для формирования культуры поведения у дошкольников.

Список использованной литературы:

- 1) Нормативно-правовой акт. Об образовании в Российской Федерации [Текст]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2023. – № 13. – Ст. 1447.
- 2) Запесоцкий, А.С. Культура: взгляд из России / А.С. Запесоцкий – М.: Мозаика-Синтез, 2022. – 114 с.
- 3) Богуславская, Н.Е. Веселый этикет (развитие коммуникативных способностей ребенка) / Н.Е. Богуславская – Екатеринбург: ЛИТУР, 2022. – 192 с.
- 4) Калинина, Р.Р. Психолого-педагогическая диагностика в детском саду / Р.Р. Калинина – СПб.: Речь, 2023. – 144 с.
- 5) Калинина, Р.Р. Тренинг развития личности дошкольника: занятия, игры, упражнения / Р.Р. Калинина [и др.] – СПб.: Речь, 2021. – 160 с.
- 6) Зворыгина, Е.В. Игра дошкольник / Е.В. Зворыгина [и др.] – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 286 с.
- 7) Гурович, Л.М. Ребенок и книга / Л.М. Гурович [и др.] – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 128 с.
- 8) Веракса, Н.Е. Проектная деятельность дошкольников / Н.Е. Веракса [и др.] – М.: Мозаика-Синтез, 2021. – 64 с.
- 9) Комарова, Т.С. Театрализованные игры в детском саду / Т.С. Комарова – М.: Мозаика-Синтез, 2020. – 128 с.
- 10) Арнаутова, Е.П. Сотрудничество педагогов и родителей в воспитании дошкольников / Е.П. Арнаутова – М.: Сфера, 2022. – 128 с.

УДК 37.02

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ

В.А. КИМ – студент, группа Б2122-44.03.05ИТМ, Дальневосточный Федеральный Университет, E-mail: kim.vana@dvfu.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ О.Е. КАДЕЕВА – к.филос.н., доцент, Дальневосточный Федеральный Университет

Аннотация. Данная статья посвящена важности формирования и развития креативного мышления учащихся на уроках информатики. Рассмотрены инструменты и формы организации учебной деятельности, предложены

конкретные примеры способов и заданий, подходящих для применения в школьном курсе.

Ключевые слова: креативное мышление, информатика, школьное образование.

Традиционное образование, которое ориентировано в большей степени на репродуктивное усвоение знаний, оказывается недостаточно эффективным и конкурентноспособным в условиях быстро меняющегося компьютеризированного мира. Особое внимание стоит уделить развитию креативного мышления как метапредметной компетенции, позволяющей учащимся со школьных лет не только адаптироваться к технологическим изменениям, но и принимать участие в создании цифрового будущего. [5, с. 98]

В настоящее время удивителен факт, что современные школьники демонстрируют высокий уровень осведомленности в области технологий, но испытывают трудности при решении творческих задач, требующих нестандартных подходов. При таких условиях потенциал школьной информатики можно рассматривать как ведущий инструмент для преодоления подобного рода противоречий. [4, с. 15]

Под креативностью принято понимать нестандартное мышление, генерацию уникальных идей, умение смотреть на вещи под разными углами и находить нешаблонные решения для задач, имеющих практическую значимость. Это навык, который можно и нужно развивать, так как он находит применение не только в повседневной жизни, но и в науке, образовании, бизнесе, инженерии и многих других сферах и делает человека более востребованным на рынке труда. В таком случае информатика является уникальным учебным предметом, способным раскрывать все составляющие креативности, при этом сочетая актуальные технологические навыки.

В развитии креативного мышления учитель выполняет несколько целей одновременно: формируется нетривиальное, без стереотипное мышление, позволяющее расширить границы и служащее мотивацией для учащихся, потому что дает больше свободы и возможностей проявить себя, повышая уровень заинтересованности; улучшается подвижность и гибкость ума; развиваются фантазия и мыслительные способности личности. [3, с. 127]

На Рисунке 1 представлена роль различных разделов школьной информатики в формировании и развитии креативного мышления учеников.



Рисунок 1 – Разделы курса информатики, способствующие формированию креативного мышления

В Таблице приведены методы и приемы развития креативного мышления школьников с указанием их влияния на формирование отдельных факторов креативности.

Таблица 1 – Методы и приемы развития креативного мышления школьников

Метод/прием	Суть метода	Пример заданий	Развиваемые факторы
Мозговой штурм	Генерация всевозможных идей по заданной теме	Сформулируйте возможности применения знаний по теме «кодирование информации»	Беглость, оригинальность
Проектная деятельность	Создание личного цифрового продукта	Творческие проекты: придумайте и разработайте комикс о себе; Исследовательские проекты: создайте игру по наиболее интересной теме для вашего класса за учебный год	Оригинальность, разработанность
Решение задач с множественными	Выполнение задач, имеющих более од-	Напишите программу для генера-	Беглость, гибкость

вариантами	ного верного способа решения	ции безопасных паролей	
Логические задачи	Решение задач, требующих рассуждений, умения анализировать и делать выводы, продумывать связи и последовательности	В каком порядке выстроены следующие числа? 8, 2, 9, 0, 1, 5, 7, 3, 4, 6 [1, с. 10]	Беглость, гибкость
Ребусы	Шифрование и дешифрование слов, фраз, предложение с помощью картинок, букв и прочих символов	Расшифруйте ребус на Рисунке 2 [2, с.37]	Беглость, гибкость, разработанность
Анаграммы	Создание нового слова из исходного путем перестановки в нем букв	Составьте из слова «формула» как можно больше других слов	Беглость, гибкость, оригинальность
Кластеризация	Выделение в теме подтем	Составьте кластер по теме «Операционные системы»	Беглость, гибкость, разработанность
Личное самовыражение	Вариации формулировки темы и цели урока на основе картинки	Сформулируйте три различных заголовка к Рисунку 3	Беглость, оригинальность



Рисунок 2 – Ребус



Рисунок 3 – Задание для «личного самовыражения»

В ходе апробации описанных методов и приемов в течение 2024-2025 года, в которой было задействовано 138 учащихся 5-9 классов, получены следующие результаты:

- 1) Показатель беглости увеличился на 62%, что проявлялось в способности учащихся генерировать большое количество идей за ограниченное время. Например, при выполнении задания по теме «Кодирование информации» в 6 классе в среднем было предложено 4-6 способов на ученика. Разработанность возросла на 59%, что особенно заметно у учащихся 8-9 классов при создании веб-сайтов, где они демонстрировали детальную проработку содержания. Наиболее впечатляющим был прогресс в развитии оригинальности – 81%. В частности, при решении логических задач школьники стали предлагать нестандартные подходы.
- 2) На 29% возросло количество учащихся, способных находить несколько вариантов решения задач. На уроке по теме «Алгоритмизация» в 8 классе при создании программ учениками предлагалось минимум 3 различных алгоритма.
- 3) Увеличился уровень мотивации в изучении информатики;
- 4) Наиболее эффективными методами оказались проектная деятельность, мозговой штурм и задачи с множественными вариантами решений;
- 5) Повысилась общая успеваемость по предмету «информатика».

Результаты апробации подтвердили результативность методик и приемов в формировании и развитии креативного мышления, показывают перспективность их использования и совершенствования, доказывают воз-

возможность развития творческих способностей без потери качества освоения предметного содержания.

В заключении можно сказать, что в связи с современными тенденциями перед школьной информатикой стоит важная задача – быть не просто предметом по изучению цифровых технологий и развитию алгоритмического мышления, а инструментом для развития метапредметных квалификаций и раскрытия творческого потенциала школьников. Интегрируя в компьютерную грамотность развитие таких гибких навыков как креативность, выполняются соответствия как требованиям ФГОС, так и современным потребностям работодателей, делая учащихся профессионально конкурентноспособными и востребованными. Преимуществом для самих учащихся также является формирование более полного мышления, благодаря которому зарождается не просто умение решать поставленные задачи, а нахождение скрытых от глаз проблем, которые можно обратить в точки роста. Информатика сочетает в себе не только теоретическую базу, но и практические способы для выполнения творческих задач – от программирования до работы с мультимедийными разработками.

Список использованной литературы:

- 1) Богомолова, О.Б. Логические задачи / О.Б.Богомолова. – М.:Бином. Лаборатория знаний, 2013. – 277 с.
- 2) Босова, Л.Л. Занимательные задачи по информатике / Л.Л.Босова, А.Ю.Босова, Ю.Г.Коломенская. – 3-е изд. – М.:БИНОМ. Лаборатория знаний, 2007. – 119 с.
- 3) Зиновкина, М.М. Креативная педагогика, или Педагогическая креативного образования. Теоретический блок / М.М. Зиновкина, В.В.Утёмов. - Киров: АНО ДПО «Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании», 2014. – 108 с.
- 4) Муштавинская, И.В. роль технологии развития критического мышления в формировании метакогнитивных умений учителя и ученика / И.В. Муштавинская // Проблемы и перспективы развития образования. – 2012. – С. 19-24.
- 5) Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В.Муштавинская. – СПб.:КАРО, 2009. – 114 с.

УДК 159.9.075

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ АНАЛИЗА
ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ОБРАЗОВ ГЕРОЕВ НА УРОКАХ
ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ**

А.В. КУШНАРЕВА – студент, группа 403, ГБПОУ «Миасский педагогический колледж», E-mail: kushnarevanast9@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.А. АКУЛОВ – преподаватель, ГБПОУ «Миасский педагогический колледж», E-mail: akulov_1993@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются результаты исследования развития эмоционального интеллекта младших школьников посредством анализа художественных образов героев басен И.А. Крылова на уроках литературного чтения. Представлены результаты диагностики эмоционального интеллекта обучающихся 4 класса, проведенной с помощью методики Д.В. Люсина «ЭмИн». Сделаны выводы об эффективности анализа художественных образов в развитии эмоционального интеллекта младших школьников.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, младшие школьники, литературное чтение.

В современном мире, который стремительно меняется под напором технического прогресса, мы сталкиваемся с противоречивым явлением. С одной стороны, технологии подарили нам невиданные ранее удобства и возможности для связи, но с другой — они же привели к ослаблению живого, непосредственного человеческого общения. Взаимодействие через экраны гаджетов всё чаще подменяет собой настоящий диалог, что порождает серьёзные трудности в понимании и выражении эмоций. Особенно остро эта проблема затрагивает детей, ведь именно в детском возрасте закладываются фундаментальные основы межличностного общения, самосознания и умения управлять своими чувствами.

В ответ на данную ситуацию в психологической науке на первый план выходит концепция эмоционального интеллекта (ЭИ). Под этим термином понимается целый набор способностей: распознавать, понимать и управлять как собственными эмоциями, так и эмоциями окружающих. Несмотря на активный интерес к этой теме за рубежом, в отечественной си-

системе образования и практической психологии всё ещё ощущается недостаточное количество системных исследований и программ, целенаправленно развивающих ЭИ у младших школьников. Суть проблемы заключается в том, что отсутствие такой работы в начальной школе влечёт за собой целый ряд негативных последствий. Это может проявляться в виде алекситимии — это затруднения в осознании и описании собственных переживаний; в росте школьной тревожности и даже психосоматических заболеваний, а также в трудностях с адаптацией к школьной среде и построением здоровых отношений со сверстниками. Важно подчеркнуть, что младший школьный возраст (6–11 лет) является наиболее сензитивным, то есть чувствительным периодом для развития эмоционального интеллекта, поскольку в это время интенсивно формируются самооценка, навыки рефлексии и регулятивные функции психики.

Теоретической основой исследования послужили работы таких признанных авторов, как П. Сэловей и Дж. Майер, которые в 1990 году впервые определили эмоциональный интеллект как способность к тщательному постижению, оценке и выражению эмоций, их пониманию и управлению [3]. Дэниел Голман расширил эту концепцию, выделив пять ключевых компонентов: самосознание, саморегуляцию, внутреннюю мотивацию, эмпатию и социальные навыки [1]. Все эти навыки являются очень важными для развития личности ребенка и входят в так называемые *soft-skills*, то есть «гибкие» или «мягкие» навыки. Без развитого эмоционального интеллекта затруднительно работать в группе с другими людьми, устанавливать и поддерживать с ними контакты, поскольку человек с низким эмоциональным интеллектом не до конца осознает и понимает чувства и эмоции других людей и свои собственные тоже.

В рамках производственной практики нами было проведено исследование, целью которого было измерение уровня эмоционального интеллекта обучающихся 4 класса, проведение занятий с использованием анализа художественных образов героев на уроках литературного чтения. Всего в исследовании приняло участие 22 человека.

В качестве диагностической методики использовался тест эмоционального интеллекта Д.В. Люсина «ЭМИн». Тест состоит из 46 вопросов и позволяет оценить уровни межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта [2]. Вопросы достаточно доступны для понимания учениками 4 класса, при проведении диагностики у детей была возможность задавать уточняющие вопросы, если они не понимали смысла вопро-

са. По каждой шкале минимально испытуемый мог получить 1 балл, максимально – 9 баллов, что свидетельствовало о высоком уровне развития конкретного качества личности.

По результатам диагностики на констатирующем этапе работы было выявлено, что у 8 из 22 человек (36,3%) низкий уровень межличностного эмоционального интеллекта, у 12 человек (54,5%) – средний и лишь у 2 человек (9,1%) – высокий. Среднее арифметическое значение межличностного эмоционального составило 4,3 балла. У 6 человек (27,3%) был зафиксирован низкий уровень внутриличностного эмоционального интеллекта, у 14 человек (63,6%) – средний, у 2 человек (9,1%) – высокий. Среднее арифметическое значение внутриличностного эмоционального составило 5,1 балла. Показатели шкалы «Понимание эмоций» распределились следующим образом: 5 человек (22,7%) – низкий уровень, 14 человек (63,6%) – средний уровень, 3 человека (13,6%) – высокий уровень. Среднее арифметическое значение по шкале «Понимание эмоций» составило 5,3 балла. Значения по шкале «Управление эмоциями»: 5 человек (22,7%) – низкий уровень, 15 человек (68,2%) – средний уровень, 2 человека (9,1%) – высокий уровень. Среднее арифметическое – 4,1 балла.

После первичной диагностики была проведена серия из 4 занятий, а которых изучались басни И.А. Крылова «Стрекоза и Муравей», «Слон и Моська», «Ворона и Лисица», «Лжец». В ходе каждого занятия подробно анализировались персонажи, их поступки. Дети предлагали причины, по которым персонажи вели себя определенным образом, давали оценку действиям, сравнивали себя и персонажей. Поощрялась любая активность детей, любые мнения обсуждались коллективно. Детям предлагалось оценить действия героев и последствия, к которым эти действия привели. Большая часть класса была заинтересована в заданиях, обучающиеся выполняли задания с энтузиазмом.

После окончания занятий была проведена повторная диагностика методикой Д.В. Люсина. Результаты диагностики на констатирующем и контрольном этапах представлены на рисунке 1.

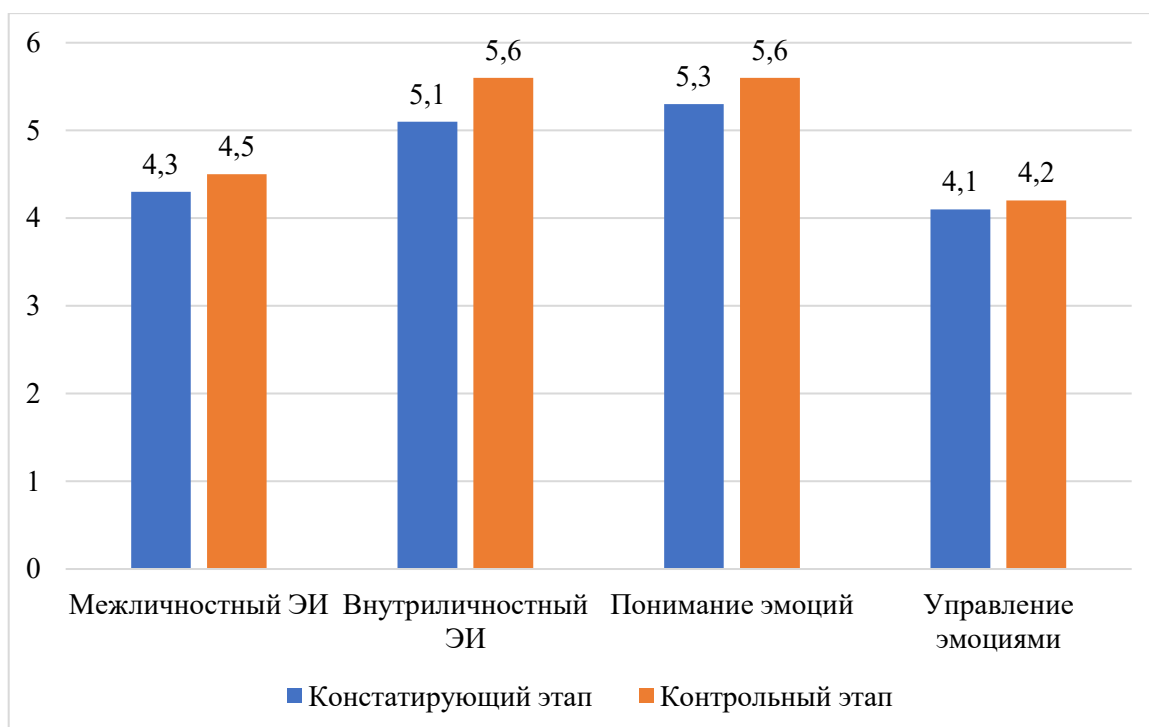


Рисунок 1 – Результаты диагностики составляющих эмоционального интеллекта методикой Д.В. Люсина «ЭмИн» на констатирующем и контрольном этапах

На рисунке 1 видно, что средние показатели у каждого компонента эмоционального интеллекта хоть незначительно, но увеличились. Наименьший прирост мы зафиксировали в шкалах «Управление эмоциями» (+0,1 балла) и «Межличностный интеллект» (+0,2 балла), что логично, поскольку на уроках не было организовано никаких занятий, направленных на обучение контролю эмоций и навыкам взаимодействия с другими людьми. Самую большую положительную динамику мы получили по шкалам «Внутриличностный эмоциональный интеллект» (+0,5 балла) и «Понимание эмоций» (+0,3 балла). Увеличение данных показателей можно объяснить тем, что обучающиеся уделяли большое внимание анализу чувств и эмоций персонажей басен, учились выявлять их мотивы, «применяли» на себя роли героев.

Таким образом, работа по развитию эмоционального интеллекта доказала свою эффективность. В качестве практических рекомендаций предлагается включить элементы развития ЭИ в учебный процесс через тематические классные часы и обсуждение эмоций литературных героев.

В заключение можно с уверенностью утверждать, что развитие эмоционального интеллекта — это не просто модное веяние, а ключевой фактор успешной учебы, гармоничной социализации и психического здоровья подрастающего поколения. Системная и целенаправленная работа по его формированию в начальной школе является одной из приоритетных задач современного, гуманистически ориентированного образования.

Список использованной литературы:

- 1) Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект [Текст] / Гоулман, Д. – 3-е изд.. – Москва: АСТ, 2021 – 478 с.
- 2) Люсин, Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин [Текст] // Социальный и эмоциональный интеллект: Теория, измерение, исследования . – Москва: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
- 3) Mayer J.D., Salovey P. What is emotional intelligence ? // P. Salovey, D. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. New York: Basic, 1997.

УДК 373.24

ИНТЕРАКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МУЗЫКЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.О. ЛОБАН – студент, УО МГПУ им.И.П.Шамякина, Беларусь, E-mail: lobanv080@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.А. КОВАЛЕВСКАЯ – канд. пед. наук, доцент, УО МГПУ им.И.П.Шамякина, Беларусь

Аннотация. Раскрыты актуальность и проблематика музыкального развития детей старшего дошкольного возраста в условиях традиционных образовательных практик; представлены современные подходы к интерактивному обучению музыке, основанные на активной вовлечённости ребёнка через игру, движение и эмоциональное переживание; определена необходимость перехода от репродуктивных методов к интерактивным формам, способствующим развитию творческой инициативы, слухового восприятия и эмоциональной отзывчивости дошкольников.

Ключевые слова: интерактивное обучение, музыкальное развитие, дети старшего дошкольного возраста.

Современное дошкольное образование находится на перепутье между традиционными методами преподавания и инновационными цифровыми технологиями, способными максимально раскрыть потенциал ребенка. Особое внимание уделяется музыкальному развитию, поскольку именно в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) формируются базовые музыкальные способности: слух, ритмическое чувство, эмоциональная отзывчивость на музыку, способность к импровизации и музыкальной самореализации.

Однако, несмотря на признанную важность музыкального воспитания, в практике дошкольных учреждений преобладают пассивные формы обучения: прослушивание записей, заучивание песен, повторение движений под музыку. Такой подход не способствует развитию самостоятельности, креативности и мотивации к музыкальной деятельности.

Актуальность решаемой задачи обусловлена глубокими изменениями в образовательной среде и особенностях развития современного ребёнка. В условиях стремительного технологического прогресса дети с раннего возраста активно взаимодействуют с цифровыми устройствами, что формирует у них иные способы восприятия информации, отличные от тех, на которые ориентированы традиционные методы обучения. Музыкальное развитие, являясь важнейшим компонентом гармоничного формирования личности дошкольника, зачастую сталкивается с ограниченностью используемых педагогических подходов: преобладают репродуктивные формы деятельности — повторение песен, подражание движениям, слушание записей без возможности интерактива. Такие методы не всегда способны удерживать внимание ребёнка, стимулировать его творческую активность и развивать эмоциональную отзывчивость. Между тем, старший дошкольный возраст (5–7 лет) является сензитивным периодом для формирования музыкальных способностей — именно в это время наиболее эффективно развивается музыкальный слух, ритмическое чувство, способность к импровизации и эмоциональному выражению через звук. Современные интерактивные технологии открывают широкие возможности для создания динамичной, гибкой и персонализированной образовательной среды, где ребёнок становится не пассивным слушателем, а активным участником музыкального процесса. Использование игровых приложений, сенсорных панелей, геймифицированных заданий и средств дополненной реальности позволяет превратить обучение в увлекательное открытие звукового мира, опираясь на естественную детскую любознательность и потребность в действии. Повышение мотивации, развитие креативности, усиление эмоцио-

нальной вовлечённости и формирование навыков сотрудничества — всё это становится возможным благодаря интеграции интерактивных методов в музыкальное образование.

Интерактивное обучение музыке — это педагогический процесс, в котором ребёнок выступает не как пассивный получатель знаний, а как активный субъект музыкальной деятельности, взаимодействующий с звуком, инструментом, средой и сверстниками в режиме реального времени.

Как определяет Е.Н. Волкова [1, с. 78], интерактивное музыкальное обучение — «это организация педагогического процесса, при которой музыкальное развитие ребёнка происходит через его самостоятельное творческое взаимодействие с музыкальной средой, включающее импровизацию, выбор звуковых средств, эмоциональное откликание и совместное создание музыкального произведения».

Интерактивное обучение музыке детей старшего дошкольного возраста изучали зарубежные (Золтан Кодай (Zoltan Kodaly), Карл Орф (Carl Orff), Эмиль Жак-Далькроз (Emile Jaques-Dalcroze) — разработали системы музыкального воспитания, основанные на естественном развитии музыкальных способностей через пение, движение и игру, а также создали орфовскую педагогику, объединяющую музыку, ритмику и драматизацию); российские (Т.И. Бабаева, Е.Н. Волкова, Л.С. Выготский и другие — акцентировали внимание на игровых и творческих формах обучения, подчеркивая важность вовлеченности ребенка и эмоционального отклика. Они разработали концепцию «музыкального развития личности», акцентируя индивидуализацию и использование цифровых инструментов); белорусские (Н.А. Бабич, О.В. Гаврилова, В.Ф. Лукьянова и другие — изучили влияние мультимедийных технологий на музыкальное восприятие дошкольников и доказали эффективность интерактивных методов в воспитании, подчеркивая их значимость для развития креативности и коммуникативных навыков) ученые.

Современные интерактивные технологии трансформируют традиционный подход к музыкальному обучению, превращая его из пассивного восприятия в активный, переживаемый и многоканальный опыт. В основе их эффективности лежит мультимодальная теория восприятия, согласно которой человек лучше усваивает информацию, когда она подаётся одновременно через несколько сенсорных каналов: слуховой, зрительный, кинестетический (тактильный и двигательный). Это особенно актуально для

детей дошкольного возраста, чьё мышление носит наглядно-образный характер, а основной формой познания мира является действие.

Например, при использовании приложений «Toca Band» или «SoundScape» дети не просто слышат музыку — они видят, как каждый персонаж или объект на экране отвечает за определённый звуковой слой и могут включать или выключать их касанием. При этом изменение ритма или тембра сопровождается визуальной реакцией (мерцание, движение), что помогает ребёнку понять структуру композиции на интуитивном уровне. Таким образом, интерактивные технологии не только делают процесс обучения более увлекательным, но и способствуют глубокому пониманию музыкальных концепций, позволяя детям активно взаимодействовать с музыкой и развивать свои творческие способности.

Для эффективного построения образовательного процесса были выделены и теоретически обоснованы шесть ключевых принципов интерактивного музыкального обучения, которые обеспечивают целостность, доступность и результативность педагогического взаимодействия.

1. Активность. Ребёнок не должен быть пассивным слушателем или исполнителем по образцу. Интерактивное обучение предполагает, что он действует: создаёт, экспериментирует, принимает решения. Например, вместо того чтобы просто повторять песню за воспитателем, ребёнок может собрать свою мелодию из готовых фраз в приложении, изменить ритм, добавить звук животного или природы. Такая активность способствует формированию познавательной инициативы и творческого мышления.

2. Обратная связь в реальном времени. Одним из главных преимуществ цифровых технологий является возможность немедленной реакции на действия ребёнка. Если он касается экрана — сразу звучит нота; если ошибся в ритме — приложение мягко подсказывает правильный вариант. Такая оперативная обратная связь позволяет ребёнку учиться на ошибках без страха быть наказанным, формируя установку на развитие «growth mindset». Это соответствует идеям Л.С. Выготского о том, что обучение должно опережать развитие, но при этом быть поддержано.

3. Индивидуализация. Каждый ребёнок уникален: одни быстрее осваивают ритм, другие — мелодику, третьи нуждаются в дополнительной эмоциональной поддержке. Интерактивные платформы позволяют адаптировать уровень сложности, скорость подачи материала, тип заданий (аудиальные, визуальные, тактильные) под индивидуальные особенности. Например, приложение может предлагать более простые ритмические фи-

гуры детям с нарушениями внимания или использовать яркие визуальные подсказки для детей с задержкой речевого развития. Это реализует дифференцированный и инклюзивный подход, который сегодня становится стандартом качественного образования.

4. Коллаборативность (сотрудничество). Интерактивное обучение не исключает, а наоборот — способствует совместной деятельности. Современные технологии позволяют детям работать в парах или группах: один управляет ритмом, другой — мелодией, третий — звуковыми эффектами. Такие формы взаимодействия развивают коммуникативные навыки, умение договариваться, учитывать мнение других, чувствовать «групповой ритм». Это особенно важно в дошкольный период, когда закладываются основы социального поведения. Коллаборативные проекты (например, создание «музыкальной сказки» всей группой) формируют чувство общности и гордости за совместный результат.

5. Эмоциональность. Музыка — это прежде всего язык чувств. Интерактивное обучение строится не только на формировании навыков, но и на развитии эмоционального интеллекта. Задания часто связаны с выражением настроения: «Создай музыку для грустного клоуна», «Подбери звуки для весеннего леса». Дети учатся соотносить музыкальные параметры (темп, динамика, регистр) с эмоциями, что способствует самовыражению и эмоциональной регуляции. Исследования Т.И. Бабаевой [2, с. 54] и Е.Н. Волковой показывают, что такие занятия снижают уровень тревожности и повышают эмоциональную устойчивость у дошкольников.

6. Телесность (кинестетическая вовлечённость). Тело — первый инструмент ребёнка. Идеи Жака-Далькроза о связи движения и музыки находят новое воплощение в современных технологиях: дети могут управлять звуком с помощью движений (через «Kinect», «Leap Motion»), хлопать в такт с виртуальным барабаном, шагать по интерактивному коврику, где каждый шаг вызывает определённый звук. Такие упражнения развивают не только ритмическое чувство, но и координацию, внимание, проприоцепцию. Телесное включение делает обучение более глубоким и запоминающимся, поскольку информация, прошедшая через тело, усваивается на уровне ощущений, а не только на уровне знаний.

Эти принципы составляют методологическую основу интерактивного музыкального обучения и позволяют построить образовательный процесс как динамичную, гибкую и ориентированную на ребёнка систему, в которой технологии служат не заменой педагога, а мощным инструментом

его профессиональной деятельности, направленной на раскрытие творческого потенциала каждого дошкольника.

Нами в ГУО «Детский сад №41 г. Мозыря» было проведено экспериментальное исследование по внедрению интерактивных технологий в обучение музыке детей старшего дошкольного возраста. Целью данного исследования было изучение влияния интерактивного обучения на развитие музыкальных навыков и творческих способностей у детей.

Пилотажный эксперимент включал в себя две группы: контрольную и экспериментальную. В контрольной группе занятия проводились по традиционной методике, где основное внимание уделялось слушанию музыки и выполнению заданий на основе устных объяснений. В экспериментальной группе использовались интерактивные приложения и мультимедийные ресурсы, такие как «Toca Band» и «SoundScape». Занятия проводились в течение четырех недель, два раза в неделю по 30 минут. В процессе обучения дети имели возможность не только слушать музыку, но и активно взаимодействовать с ней, создавая собственные музыкальные композиции и исследуя звуковые текстуры.

Анализ результатов показал, что дети из экспериментальной группы продемонстрировали значительное улучшение в следующих областях:

1. Музыкальная память — 80% детей смогли запомнить и воспроизвести мелодии, созданные во время занятий.
2. Творческое самовыражение — 75% детей проявили активность в создании собственных музыкальных композиций, используя различные звуковые элементы.
3. Социальные навыки — наблюдалось улучшение взаимодействия между детьми, они охотно делились идеями и работали в группах.

В контрольной группе таких результатов достигли только 40% детей. Таким образом, внедрение интерактивных технологий в музыкальное обучение положительно сказалось на развитии музыкальных навыков и творческих способностей у старших дошкольников, что подтверждает эффективность данного подхода в образовательном процессе.

Список использованной литературы:

- 1) Волкова, Е.Н. Музыкальное развитие личности дошкольника: теория и практика /Е.Н. Волкова. – М.: Просвещение, 2018. – С. 240.
- 2) Бабаева, Т.И. Интерактивные технологии в музыкальном образовании дошкольников /Т.И. Бабаева. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – С. 112.

УДК 159.922

ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

О.А. ПАШУГИНА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: myshovaolgaa@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрено понятие эмоционального интеллекта и его модель по Р. Бар-Ону. Дана характеристика низкого, среднего и высокого уровня эмоционального интеллекта. Проанализированы результаты эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей эмоционального интеллекта старших подростков.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, старший подростковый возраст, уровни эмоционального интеллекта.

В современных условиях важно понимать не только содержательную, но и эмоциональную сторону взаимодействия, поэтому эмоциональный интеллект становится предметом изучения педагогов и психологов. Развитый эмоциональный интеллект влияет на коммуникацию, адаптацию в общении, саморегуляцию, пути разрешения конфликтов и психоэмоциональное состояние, обеспечивая комфортные межличностные отношения.

Основоположники изучения эмоционального интеллекта Д. Майер и П. Сэловей, считают, что эмоциональный интеллект – это особая способность человека, которая позволяет ему распознавать свои эмоции и эмоции других людей, а полученную из анализа эмоций информацию использовать для принятия определенных решений. Учёные считали, что данный вид интеллекта влияет на регуляцию эмоций и межличностных отношений, карьерный рост, восприятие реальности [5, с. 58-59].

В работах Р. Бар-Она эмоциональный интеллект определяется как совокупность определенных характеристик индивида, способствующих его безопасности от негативных воздействий окружающего мира [6]. Модель эмоционального интеллекта Р. Бар-Она состоит из познания себя и окружающих; адаптации; стрессорегуляции; общего настроения [6, с. 144].

Эмоциональный интеллект развивается всю жизнь с накоплением социального опыта, что говорит о необходимости его развития в любом

возрасте. Наиболее сензитивным периодом для развития эмоционального интеллекта является подростковый возраст [1, с. 47].

Подростковый период – период завершения детства, выход из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10–11 до 14–15 лет [7, с. 242]. Старший подростковый период (14–17 лет) представляет собой важный этап в развитии личности, когда происходит подлинный переход к зрелости, когда прежний опыт оказывается недостаточным для эффективного взаимодействия с окружающей действительностью, при этом взрослый опыт ещё не усвоен на осознанном уровне.

Для старших подростков характерна потребность в глубоких эмоциональных связях, стремление найти друзей и единомышленников. Их эмоциональная жизнь отличается особой насыщенностью и противоречивостью: типичны частые конфликты, резкие перепады настроения, категоричность мышления. Формирование эмоционального интеллекта позволяет регулировать внешние поведенческие проявления эмоций [2, с. 30]. В период старшего подросткового возраста эмоциональный интеллект становится важным внутренним ресурсом, который существенно влияет на достижения в учёбе, построении отношений со сверстниками, родителями, педагогами, и процесс выбора будущей профессии. Воздействие этого ресурса осуществляется посредством взаимосвязанных процессов управления эмоциями, совершенствования навыков общения, развития способности к самоанализу и умения ставить цели.

Для изучения особенностей эмоционального интеллекта, мы провели исследование в МАОУ г. Владимира «Городской межшкольный учебный комбинат № 2» (МАОУ «ГМУК № 2»). Исследуемая группа составила 23 учащихся 10 класса.

Была использована методика, разработанная д.пс.н. Дж. Холлом, «Тест эмоционального интеллекта Холла», который определяет такие аспекты эмоционального интеллекта, как эмоциональная осведомленность (это осознание и понимание своих эмоций), управление своими эмоциями, самомотивация (управление своим поведением, за счет управления эмоциями), эмпатия (понимание эмоций других людей, умение сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, а также готовность оказать поддержку), распознавание эмоций других людей. Анализ полученных результатов определяет высокий, средний или низкий уровень эмоционального интеллекта.

Высокий уровень эмоционального интеллекта характеризуется комплексом устойчивых признаков: психологическим благополучием как показателем гармоничного функционирования личности; балансом внутриличностной регуляции и межличностного взаимодействия; наличием осознанной системы ценностных ориентаций; высоким уровнем самоконтроля; развитой способностью к распознаванию, интерпретации и осмыслению как собственных эмоциональных состояний, так и переживаний окружающих; выраженной эмпатией.

Средний уровень эмоционального интеллекта отличается иной характеристикой: наличием субъективного ощущения психологического благополучия и удовлетворённости собой; использованием произвольной регуляции деятельности и коммуникативного поведения, реализуемой посредством осознанных волевых усилий, в отличие от автоматизированных механизмов эмоциональной регуляции, присущих высокому уровню; эпизодическими затруднениями в управлении эмоциональными реакциями, проявляющимися в специфических, стрессогенных ситуациях.

Низкий уровень эмоционального интеллекта проявляется следующим образом: заниженная самооценка; состояние эмоциональной подавленности; недостаточный уровень самоконтроля, провоцирующий импульсивные, необдуманные реакции; низкий уровень эмоциональной осознанности; стереотипность и шаблонность эмоциональных реакций; сниженную способность к эмпатии, ограничивающую понимание чувств других людей; склонность к конфликтному стилю коммуникации, проявляющуюся в провоцировании споров и взаимных претензий [3].

Результаты исследования показали, что у 10 подростков (44%) – низкий уровень эмоционального интеллекта, у 12 человек 52%) – средний уровень, у 1 испытуемого (4%) – высокий уровень. Общий анализ результатов представлен на рисунке.

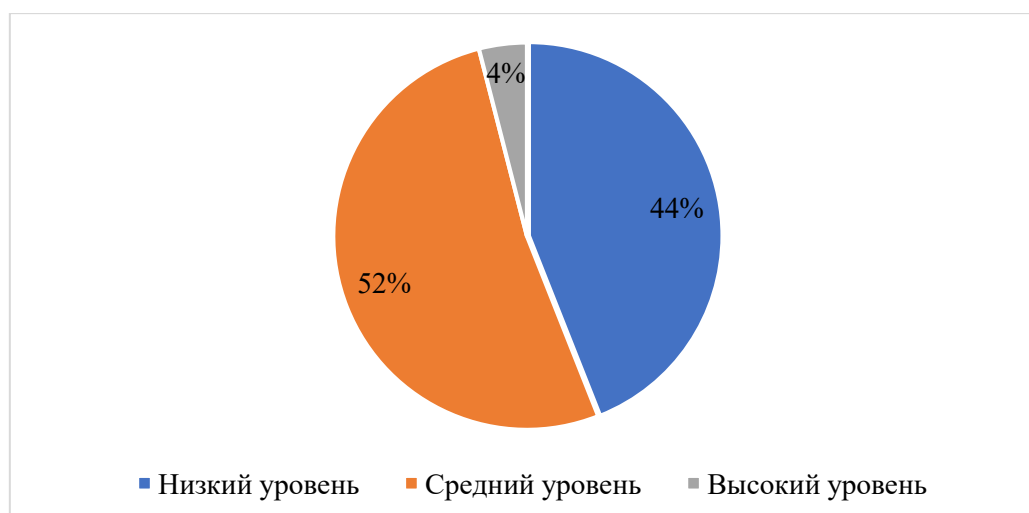


Рисунок 1 – результаты определения общего уровня эмоционального интеллекта по тесту эмоционального интеллекта Холла

Анализ результатов по пяти шкалам позволяет сделать следующие выводы:

По шкале «Эмоциональная осведомленность» у 8 человек (35%) выявлен низкий уровень, у 10 человек (43%) – средний уровень, у 5 человек (22%) – высокий уровень эмоциональной осведомлённости. Это говорит о том, что у современных подростков недостаточно информации и понимания об эмоциях и их проявлениях.

По шкале «Управление своими эмоциями» ситуация иная: у 16 учащихся (69%) – низкий уровень, у 5 учащихся (22%) – средний, у 2 учащихся (9%) – высокий уровень управления своими эмоциями. У большинства испытуемых существуют проблемы с саморегуляцией собственных эмоций, что связано с особенностями возрастного периода и социальной ситуацией развития. Подросткам, имеющим низкий уровень управления своими эмоциями, необходима работа со специалистами, которая поможет выработать умение справляться конструктивно с проявлениями эмоций в отношениях с окружающими.

По шкале «Самомотивация» у 10 человек (43%) – низкий уровень, у 7 человек (31%) – средний уровень, у 6 человек (26%) – высокий уровень самомотивации, что свидетельствует о неумении подростков регулировать своё поведение за счёт регулирования эмоций.

По шкале «Эмпатия» количество испытуемых, имеющих низкий уровень эмпатии составляет 6 человек (26%), средний уровень у 11 человек

(48%), а высокий у 6 человек (26%), что говорит о том, что большинство подростков способны сопереживать и поддерживать окружающих.

По шкале «Распознавание эмоций других людей» мы получили следующие результаты: низкий уровень распознавания эмоций у 6 учащихся (26%), средний – у 13 учащихся (57%), высокий – у 4 учащихся (17%). Большинство подростков, участвовавших в нашем исследовании, могут распознавать весь спектр эмоциональных состояний людей, что очень важно для их существований в обществе.

Проведя качественный и количественный анализ результатов эмпирического исследования, мы можем сделать вывод о том, что в настоящее время в жизни современных подростков уделяется недостаточно внимания развитию эмоционального интеллекта, что доказано процентными показателями общего уровня эмоционального интеллекта испытуемых и отдельных его компонентов, то есть эмпатии, умения управлять своими эмоциями, понимание своих и чужих эмоций.

Подростки с низким и средним уровнем эмоционального интеллекта испытывают трудности в построении межличностных отношений, обучении, самоотношении. С целью повышения эмпатии, понимании собственных и чужих эмоций, регуляции поведения учащимся необходима специализированная работа с психологом или педагогом-психологом. Данная работа может быть представлена диагностикой разных сфер личности, консультированием по вопросам эмоциональной сферы, тренингами на развитие эмоционального интеллекта, проведением развивающих игр, релаксационными упражнениями для снятия напряжения и регуляции поведения.

Список использованной литературы:

- 1) Адушкина, К.В. Развитие эмоционального интеллекта подростков в условиях дополнительного образования средствами музыкальной терапии [Электронный ресурс] / К.В. Адушкина // Психолого-педагогические проблемы образования. – 2015. – №9. – С. 47-51. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-emotsionalnogo-intellekta-podrostkov-v-usloviyah-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-sredstvami-muzykalnoy-terapii> (21.10.2025)
- 2) Батюта, М.Б. Возрастная психология: учебное пособие / М.Б. Батюта, Т.Н. Князева. – М.: Логос, 2016. – 306 с.
- 3) Бенедюк, Д.А. Исследование взаимосвязи эмоционального интеллекта и психологического благополучия личности (на материале учреждений

- социальной защиты населения) [Электронный ресурс] / Д.А. Бенедюк // Вестник магистратуры. – 2018. – №12-4 (87). – С. 75-76. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vzaimosvyazi-emotsionalnogo-intellekta-i-psihologicheskogo-blagopoluchiya-lichnosti-na-materiale-uchrezhdeniy> (21.10.2025)
- 4) Иванова, С.В. Эмоциональный интеллект: что это? (аналитический обзор литературы по эмоциональному интеллекту в педагогическом аспекте) [Электронный ресурс] / С.В. Иванова // Ценности и смыслы. – 2022. – № 4 (80). – С. 6–53. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnyy-intellekt-cto-eto-analiticheskiy-obzor-literatury-po-emotsionalnomu-intellektu-v-pedagogicheskom-aspekte?ysclid=mhz4l8imkz362190297> (20.10.2025)
- 5) Никитина, О.А. Эмоциональный интеллект: понятие, структура, генезис / О.А. Никитина, А.Р. Никитина // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – №3. – С. 58-63.
- 6) Рыжов, Д.М. Современное представление об эмоциональном интеллекте / Д.М. Рыжов // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. – 2012. – № 1 (73). – С. 142-147.
- 7) Шаповаленко, И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология) / И.В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2015. – 349 с.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ЭМОЦИЯМИ ПОДРОСТКОВ С УЧЁТОМ ГЕНДЕРНОЙ ТИПИЗИРОВАННОСТИ

К.Д. САЛИМОВА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: salimova.2019@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Рассмотрены эмоции как инструмент регуляции поведения подростков и специфика их эмоционального развития. Выделен гендерный аспект развития эмоциональной сферы подростков. Проанализированы результаты эмпирического исследования на выявление взаимосвязи между типами гендера и особенностями управления эмоциями подростков. Разра-

ботаны рекомендации для педагога-психолога по работе с эмоциональной сферой подростков.

Ключевые слова: эмоции, эмоциональная сфера, гендер, гендерные типы.

Актуальность выбранной темы обусловлена тем, что в подростковом возрасте происходят кардинальные физиологические, психологические, социальные перестройки организма и изменения личности, вследствие чего наблюдается интенсивный рост эмоциональной неустойчивости, которая может проявляться в виде раздражительности и тревожности, резких перепадов настроения, депрессивных состояний и агрессии. Такие проблемы с эмоциональной регуляцией могут привести к трудностям в обучении, конфликтам с окружающими и различным формам социально-психологической дезадаптации. Особенности управления эмоциями тесно связаны с гендером подростка, который определяет степень понимания ими своих и чужих эмоций, реакции на различные жизненные ситуации и др.

Одним из важнейших психических процессов, выступающим в качестве механизма адаптации и определяющим жизнедеятельность человека, его взаимодействие с окружающей действительностью, являются эмоции. Ж.А. Барсукова определяет эмоции, как психические процессы, являющиеся выражением отношений человека к окружающему миру, связанных с возможностью удовлетворения им своих актуальных потребностей, и протекающие в форме различных субъективных переживаний, а также физиологических реакций [1, с. 12]. Другими словами, эмоции связаны с избытком или недостатком информации, которая необходима для удовлетворения потребностей, помогают человеку выражать своё отношение к другим людям, к обществу, к событиям и ситуациям, происходящим вокруг него, и к окружающей действительности в целом. Эмоции затрагивают все сферы жизни человека и служат для выполнения всевозможных функций: регулятивной, оценочной, функции принятия решений и др. Они составляют основу эмоциональной сферы. Эмоциональная сфера – совокупность эмоций, чувств, переживаний, настроений и привязанностей, составляющих сложную систему [1]. Она является устойчивым компонентом в структуре личности. Её развитие проходит на протяжении всей жизни человека, но интенсивнее всего в подростковом возрасте на фоне перестроек всех сторон личности.

Младший подростковый возраст характеризуется эмоциональной неустойчивостью, в то время как в старшем подростковом возрасте эмоциональная сфера становится более стабильной. При этом и младшим, и старшим подросткам свойственно, так называемое, «застревание» на своих эмоциях в независимости от их направленности. Они сталкиваются с множеством новых эмоций, начинают глубже и ярче переживать их [4]. К.А. Игнатов пришёл к выводу, что к концу подросткового возраста подростки уже умеют распознавать широкий круг всевозможных эмоций, но лучше всего способны определить эмоции, с которыми чаще всего встречаются в данном возрасте, – радость и гнев [3].

Важным фактором становления эмоциональной сферы является гендерная идентичность. Именно в подростковом возрасте становятся наиболее значимыми, ощутимыми, яркими и осознаваемыми подростками, различия, связанные с гендером. Под гендером Ж.Г. Дусказиева понимает совокупность социально-психологических характеристик личности, которые так или иначе связаны с полом, но возникают в обществе, во взаимодействии с другими людьми [2]. По сути, гендер – это социальный пол, то, как человек воспринимает себя в обществе, в общении с другими людьми, какую социальные роли принимает. Гендерные различия в эмоциональной сфере подростков изучали Ю.А. Кочетова и М.В. Климакова; С.С. Игнатович, Ю.Д. Магдалинова и А. С. Мамбеталина; О.А. Вешкина.

В концепции психологической андрогинии С. Бем выделяется четыре гендерных типа, которые выстраиваются на основе двух независимых характеристик – маскулинности (мужественности) и феминности (женственности). Этими характеристиками обладает каждый человек. В зависимости от соотношения маскулинности и феминности выделяют следующие типы: маскулинный (преобладание мужественных черт личности над женственными); феминный (преобладание женственных черт личности над мужественными); андрогинный (сочетание как мужественных, так и женственных черт). Если и маскулинные, и феминные характеристики в личности слабо выражены, это определяют, как недифференцированный тип личности [2].

Для изучения взаимосвязи особенностей управления эмоциями подростков и их гендерными типами нами проведено эмпирическое исследование на базе одного из образовательных учреждений г. Владимира. В исследовании участвовали 27 учащихся в возрасте 15-16 лет (11 девочек и 16

мальчиков). Методики исследования: Полоролевой опросник С. Бем, опросник эмоционального интеллекта «ЭмИн» (Д.В. Люсин).

В результате проведения методики «Полоролевой опросник С. Бем» было выявлено, что у 44% (12 чел.) преобладает андрогинный тип личности (сочетает маскулинные и феминные черты); у 30% (8 чел.) преобладает феминный тип и у 26% (7 чел.) – маскулинный тип. Результаты представлены на рисунке 1.

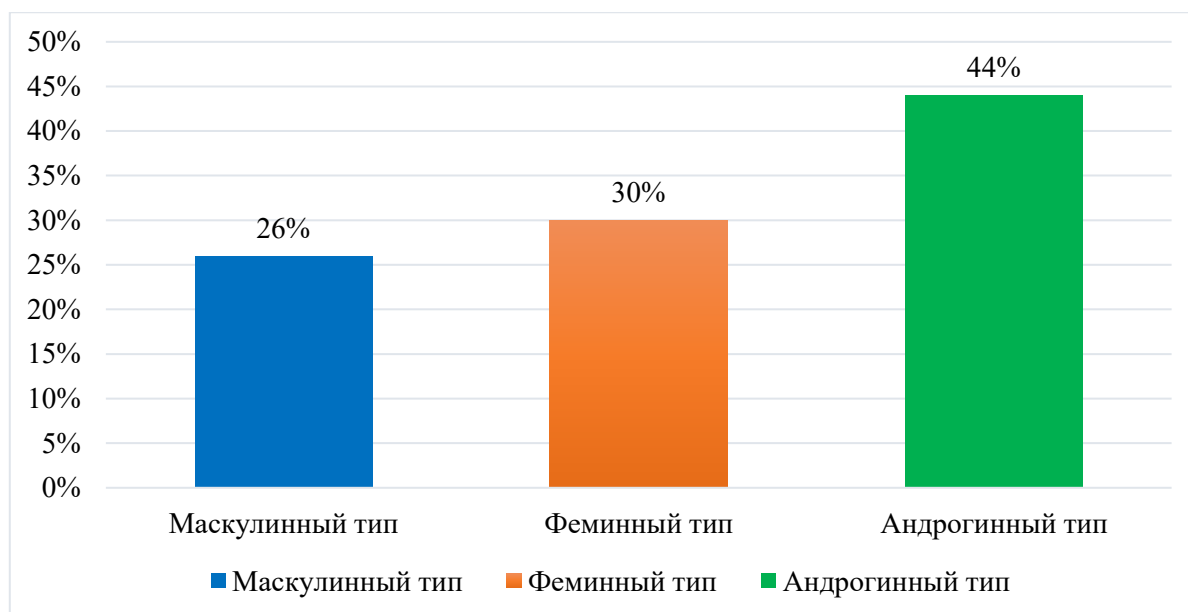


Рисунок 1 – Результаты методики «Полоролевой опросник С.Бем»

По методике «Опросник эмоционального интеллекта (ЭмИн) Д.В. Люсина» для исследования особенностей управления эмоциями была взята шкала «Управление эмоциями (УЭ)» и входящие в неё субшкалы. Были получены следующие результаты: низкий уровень управления чужими эмоциями выявлен у 59% учащихся (16 чел.), средний – у 11% (3 чел.) и высокий – у 30% (8 чел.); низкий уровень управления своими эмоциями выявлен у 19% (5 чел.), средний – у 4% (1 чел.) и высокий – у 78% (21 чел.); низкий уровень контроля экспрессии выявлен у 7% (2 чел.), средний – у 26% (7 чел.) и высокий – у 67% (18 чел.). Общий показатель по шкале «Управление эмоциями (УЭ)» низкий – у 11% учащихся (3 чел.), средний – у 33% учащихся (9 чел.), высокий – у 56% учащихся (15 чел.). Результаты методики представлены на рисунке 2.

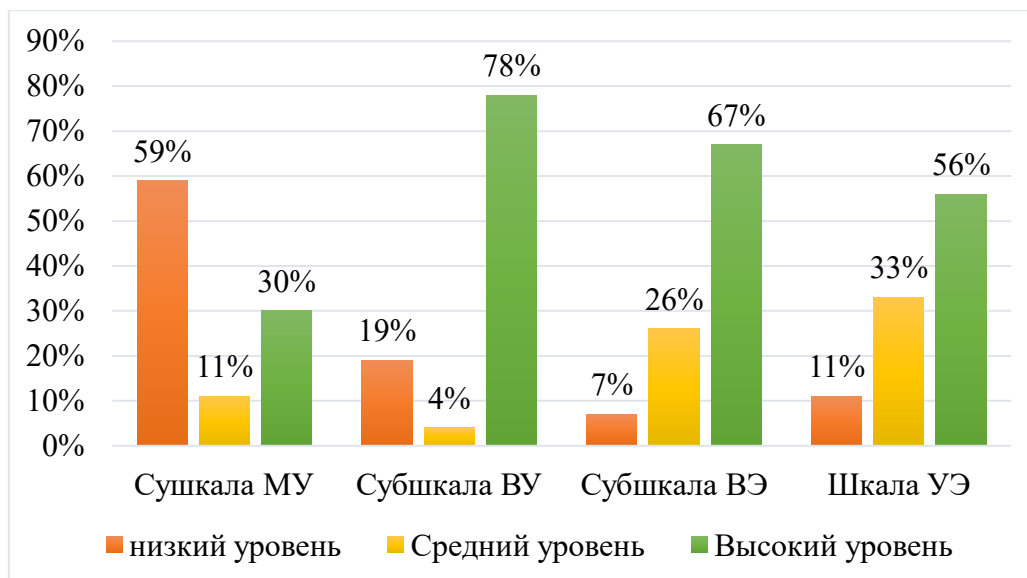


Рисунок 2 – Результаты методики «Опросник эмоционального интеллекта (ЭМИН) Д.В. Люсина»

Для сопоставления показателей был выбран метод математической статистики коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В результате вычислений обнаружилась взаимосвязь феминного типа личности и управления чужими эмоциями; маскулинного типа и управления своими эмоциями и андрогинного типа с общим показателем управления эмоциями (при уровне статистической значимости $p \leq 0,05$). Можно сделать вывод о том, что подросткам с маскулиным типом в большей мере свойственно понимать и контролировать свои эмоции; подросткам с феминным типом, наоборот, лучше удаётся управлять чужими эмоциями; подростки с андрогинным типом способны на высоком уровне управлять, как своими, так и чужими эмоциями, что может быть обусловлено сочетанием маскулиных и феминных черт личности.

В результате проведённого исследования были разработаны следующие рекомендации для педагога-психолога по работе с эмоциональной сферой подростков в рамках группового консультирования:

- формируйте осознанность эмоций. Например, начинайте каждую встречу с обсуждения эмоций, которые испытывает подросток в данный момент, так он научится распознавать свои эмоции и называть их; используйте, например, упражнения «Отгадай эмоцию» и «Эмоциональный крокодил»;

- предложите вести дневник эмоций: фиксировать эмоции, которые возникают в течении дня, события, с которыми они связаны, появляющиеся в результате мысли, телесные реакции;
- развивайте эмпатию и социальные навыки. Например, через ролевые игры (проигрывание различных жизненных ситуаций, эмоций связанных с ними, оптимальных вариантов реагирования), метод «Я-высказываний» (проговаривание подростком своего состояния с помощью фраз: «Я разочарован, когда ... », «Я беспокоюсь, если ...».); беседы и дискуссии на темы: «Что такое эмоции?», «Как эмоции влияют мой выбор?», и др.;
- учитывайте гендерный аспект: подросткам с маскулинным типом гендера подойдут задания на распознавание и понимание чужих эмоций, например, через моделирование ситуаций, где подросток должен описать, что каждый из участников чувствует, какие эмоции испытывал бы он сам; у подростков с феминным типом необходимо формировать навыки саморегуляции, например, с помощью упражнения «Мешочек эмоций», где предлагается вытащить из мешочка предметы и связать их с эмоциями (шоколад – счастье, пение птиц – спокойствие и т.д.); подросткам с преобладающим андрогинным типом личности можно предложить задания на укрепление саморегуляции, эмпатии и конструктивного выражения эмоций (например, проводить в небольших группах упражнения «Копилка обид» и «Цвет моего настроения» с последующим совместным обсуждением ответов каждого).

Таким образом, гендер во многом определяет особенности эмоциональной сферы подростков и, в частности, особенности управления эмоциями: подростки с маскулинным типом личности хорошо справляются с управлением своими эмоциями, но испытывают трудности с пониманием чужих эмоций; подростки с феминным типом, наоборот, лучше управляют чужими эмоциями, также склонны к эмпатии; подростки с андрогинным типом обладают высоким уровнем саморегуляции и способны управлять эмоциями других.

Список использованной литературы:

- 1) Барсукова, Ж.А. Общая психология. Эмоции и мотивация: курс лекций / сост. Ж. А. Барсукова. – Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 134 с.

- 2) Дусказиева, Ж.Г. Гендерная психология: учебное пособие / Ж.Г. Дусказиева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. – 108 с.
- 3) Игнатов, К.А. Эмоциональная сфера современных подростков / К.А. Игнатов // Психология. Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2023. – Т. 12. – № 11А. – С. 40-51.
- 4) Казанская, В. Г. Подросток. Трудности взросления / В. Г. Казанская. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 177 с.

УДК 159.9.07

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ТРЕНИНГА

Д.К. СИНИЦЫНА – студент, группа СП-122, ВлГУ, E-mail: sinichka_105@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.В. НЕФЁДОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены особенности младшего школьного возраста, представлены особенности коммуникативной сферы в этом возрасте. Проанализированы результаты эмпирического исследования уровня сформированности коммуникативных умений, а также предложены тренинговые занятия по коммуникативному развитию младшеклассников.

Ключевые слова: младший школьный возраст, коммуникативные умения, социально-психологический тренинг.

Представленная тема имеет широкую актуальность в мире современной системы образования. Важно развивать коммуникативные умения у детей такого возраста для дальнейшего благополучного включения в жизнь общества.

Основными понятиями, представленными в статье обозначаются «младший школьный возраст», «коммуникативные умения», «социально-психологический тренинг».

Д. Б. Эльконин полагал, что младший школьный возраст – это такой возрастной период (от 7 до 11 лет), где ведущей для ребёнка становится учебная деятельность, а самыми значимыми новообразованиями становятся внутренняя позиция ученика и умение учиться [1, с.17]. Ж. Пиаже выде-

лял младший школьный возраст как отдельную ступень развития интеллекта – стадию конкретных операций. В понимании учёного, данный период считается главным поворотным моментом в развитии когнитивной сферы, соответственно, переходом от детского к взрослому интеллекту. [2, с.33].

Л. Д. Столяренко раскрывает понятие «коммуникативные умения» как качества личности, необходимые для полноценной реализации общения, межличностного взаимодействия, которые, в свою очередь проявляются в умении строить свое поведение в соответствии с задачами общения, требованиями ситуации и особенностями собеседника, а также непосредственно в осознанных коммуникативных действиях [4, с. 413].

Социально-психологический тренинг в определении М. А. Реньш рассматривается как область практической психологии, которая ориентирована на использование активных методов групповой психологической работы. При этом целью данной области является развитие компетентности в общении [3].

На первый план выдвигают следующие особенности коммуникативной сферы детей в младшем школьном возрасте:

- ребенок ощущает свои чувства и эмоции, что способствует новому отношению к себе;
- у школьника возникает логическое осмысление собственных чувств;
- происходит потеря своей непосредственности;
- освоение общения в условиях новой – учебной деятельности.

В эмпирическом исследовании, проведенном на базе «ОЦ № 5» г. Владимира была использована методика «Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (Модификация Л. С. Колмогоровой)». Целью теста является изучение сформированности коммуникативных умений. В исследовании принимали участие 25 младших школьников в возрасте 9-10 лет.

В таблице 1 представлены результаты испытуемых по указанной методике.

Таблица 1 – Типы реакций

Испытуемые	Типы реакций		
	Зависимая, пассивная	Компетентная, «на равных»	Агрессивная, оказывающая давление
1. А. К.	7	16	1
2. А. И.	5	17	2
3. А. С.	10	13	1
4. В. Д.	8	15	1
5. В. О.	3	18	3
6. В. И.	5	18	1
7. Ж. К.	2	21	1
8. З. И.	6	17	1
9. З. А.	7	15	2
10. И. В.	5	18	1
11. К. Т.	9	13	2
12. К. Я.	7	16	1
13. Л. Е.	4	19	1
14. М. М.	10	12	2
15. Н. А.	3	17	4
16. П. В.	6	17	1
17. П. Р.	4	19	1
18. П. Ю.	11	7	6
19. П. У.	5	17	2
20. С. Д.	2	21	1
21. С. М.	4	19	1
22. С. К.	7	16	1
23. У. Т.	5	18	1
24. Х. А.	6	16	2
25. Ю. Н.	3	20	1

Анализ диагностических данных, представленных в таблице 1, позволяет обнаружить выраженность (в процентах) реакций каждого типа в целом по группе испытуемых. Получается, что зависимые, пассивные реакции выявлены в 24% случаев, компетентные, «на равных» – в 69%, а на долю агрессивных, оказывающих давление, реакций остается всего 7%.

Следовательно, наряду с большинством ответов, характеризующим компетентность в общении (69%), у испытуемых существуют некоторое количество реакций зависимости, пассивности (24%), и минимально выражены агрессивные, оказывающие давление реакции (7%) во взаимодей-

ствии с другими людьми. Эти данные свидетельствует о неполной сформированности коммуникативных умений младших школьников.

Хотя полученные результаты демонстрируют достаточный уровень коммуникативной компетентности младшекласников, наличие у них нежелательных реакций (зависимости, пассивности, агрессии) свидетельствуют о необходимости осуществления специальной работы, направленной на формирование коммуникативной сферы учащихся начальной школы. В связи со сказанным, далее в таблице 2 представлен план тренинга по развитию коммуникативных умений учащихся младших классов.

Таблица 2 – Тренинг по развитию коммуникативных умений учащихся младших классов

№	Тематический блок	Содержание упражнений	Количество минут
1	Формирование представлений о коммуникативных умениях	1) Приветствие; 2) Беседа: «Что означают коммуникативные умения?» 3) Упражнение «Карусель впечатлений»	40
2	Повышение компетентности общения	1) Упражнение «Приветствие в парах» 2) Упражнение «Передай другому» 3) Упражнение «Аплодисменты по кругу»	80
3	Развитие умения слушать и слышать	1) Упражнение «Передай улыбку» 2) Активное слушание 3) Упражнение «Комплимент»	80
4	Обучение выполнению социальных ролей	1) Упражнение «Я рад тебя видеть!» 2) Упражнение «Без слов» 3) Упражнение «Изменения»	80
5	Подведение итогов проделанной работы	1) Приветствие 2) Беседа «Что мы теперь умеем?» 3) Упражнение «Карусель впечатлений»	40

Таким образом, представленная программа, используемая для развития коммуникативных умений младших школьников, находится на стадии внедрения в практику образовательного учреждения.

Список использованной литературы:

- 1) Обухова, А.С. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для бакалавров / под общ. ред. А. С. Обухова. – М.: Издательство Юрайт, 2016 – 583 с.

- 2) Пиаже Ж. Психология интеллекта / пер. А. М. Пятигорского. – СПб. : Питер, 2004
- 3) Реньш, М. А. Психологический тренинг: учебно-методическое пособие / М. А. Реньш, Е. Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.- пед. ун-та, 2016. – 235 с.
- 4) Столяренко, Л. Д. «Основы психологии» [Текст] / Л.Д. Столяренко. – М.: «Феникс», 2008. – 703 с.

УДК 159.99

**РОЛЬ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ В РАЗВИТИИ
ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ КАК ОСНОВЫ SOFT SKILLS
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

А.А. СТЕПАНОВА – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: art.ct2000@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.В. НЕФЁДОВА – старший преподаватель кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: a.nefyodova@yandex.ru

Аннотация. В статье рассмотрен процесс влияния здорового образа жизни на формирование личности младших школьников. Рассмотрено понятие «soft skills». Выделены основные причины необходимости развития ЗОЖ в младшем школьном возрасте. Проанализированы результаты эмпирического исследования уровня знаний детей младшего школьного возраста о здоровье.

Ключевые слова. здоровый образ жизни, личностные качества, soft skills, младший школьный возраст.

В современном мире здоровье людей является одной из самых главных проблем общества. В условиях школьной среды самочувствие детей – одно из основных условий успешного обучения и становления личности ребенка. Школьник, который плохо себя чувствует, вряд ли сможет в полном объеме усваивать предоставляемый ему для изучения материал, а также нормы и образцы поведения, принятые в обществе. Поэтому присутствует необходимость во внедрении основ здорового образа жизни в школьную программу. Особенно это актуально в младшем школьном возрасте, поскольку именно в данный период закладываются основы физического, психического, умственного развития личности.

Цель исследования – проанализировать влияние здорового образа жизни на развитие личностных качеств младшего школьника как основы soft skills.

Soft skills – «мягкие» навыки, совокупность непрофессиональных умений, которые позволяют человеку успешно адаптироваться в новых условиях. Они не связаны с какой-либо определенной деятельностью [3, с.19]. Формирование soft skills происходит преимущественно в начальной школе и особую роль в этом играют основы здорового образа жизни.

Здоровый образ жизни – деятельность человека, направленная на сохранение и улучшение своего здоровья [1, с.136]. Данный процесс состоит из следующих компонентов: правильное питание, двигательный режим, распорядок дня, личная гигиена, благоприятный психологический климат. Основы правильного образа жизни закладываются у обучающихся как во время урока, так и во внеклассной деятельности. Младшие школьники начинают формировать представление о своем здоровье, понимают, какие меры нужно предпринять для его сохранения и укрепления. Существует ряд причин, объясняющих необходимость и важность формирования ЗОЖ для младших школьников.

Во-первых, сохранение ментального (психологического) здоровья школьников, поскольку от этого состояния зависит в целом успешность освоения процесса обучения. Особенно это актуально для детей младшего школьного возраста, поскольку они еще не полностью адаптированы к школе и учебной деятельности в целом. Физическая активность улучшает настроение, поднимает мотивацию, позволяет ученику чувствовать себя лучше. Если ребенок испытывает чувство безопасности, у него есть друзья, он не подвержен излишней тревоге, то тогда школьник сможет продуктивно осуществлять свою учебную деятельность и сохранять собственное здоровье [2, с.421].

Во-вторых, в процессе становления основ здорового образа жизни у младшего школьника развивается самодисциплина, а занятие ребенка спортом способствует выработке гормона – дофамина, который влияет на появление у ребенка позитивного настроения на обучение, уверенности в себе, как качества soft skills [2, с.421].

В-третьих, укрепление физического здоровья ребенка способствует его правильному развитию. У школьника, занимающегося в секциях, появляется желание познакомиться с людьми со схожими интересами, а это, в

свою очередь, позволяет развить у него социальные и коммуникативные качества [2, с.422].

Для подкрепления вышесказанной информации было проведено исследование на учениках 3Б класса в МБОУ «ОЦДО «Прогресс» г. Владимира в количестве 22 человек. Обследование состояло из двух методик на выявление уровня знаний о здоровье детей младшего школьного возраста: «Мое здоровье», «Знания о здоровье».

В ходе обработки результатов методики «Знания о здоровье» были выявлены следующие результаты:

- 68% (15 человек) опрошенных имеют приемлемый уровень знаний, они хорошо ориентируются в вопросах сферы здравоохранения, их представления о данном феномене достаточно полные, осознанные, систематизированные;
- 18% (4 человека) респондентов имеют высокий уровень, у них присутствует необходимый объем и глубина знаний о ЗОЖ и здоровье, суждения о принципах и сущности здоровьесбережения точные;
- 14% (3 человека) опрошенных имеют средний уровень знаний о здоровом образе жизни, их ответы недостаточно полные и осознанные. Система знаний отсутствует.

Таким образом, на основе анализа данной методики можно судить о хорошем представлении класса о здоровом образе жизни, а, следовательно, и о возможности развития необходимых личностных качеств посредством данного процесса.

Методика «Мое здоровье», целью которой является изучение уровня информированности младших школьников о ЗОЖ, показала следующие результаты:

- 45% (10 человек) испытуемых имеют средний уровень информированности в данной области, что свидетельствует о фрагментарности знаний, базовом понимании основных компонентов, а также отсутствии глубокого осознания составляющих ЗОЖ;
- 41% (9 человек) опрошенных имеют высокий уровень информированности о здоровом образе жизни, это указывает на то, что дети имеют представления об основных компонентах правильного образа жизни, понимают принципы данного процесса;

- 14% (3 человека) респондентов обладают низким уровнем информированности, что говорит об отрывочных и бессистемных знаниях о здоровье, а также о слабой ориентировке в вопросах его сохранения.

Таким образом, данная методика показывает, что в образовательном учреждении МБОУ «ОЦДО «Прогресс» г. Владимира присутствует необходимость введения дополнительных мероприятий, осведомляющих детей по вопросам здравоохранения, чтобы повысить уровень знаний обучающихся в данной сфере и способствовать развитию «мягких» навыков школьников.

Подводя итог всему вышесказанному, важно отметить роль здорового образа жизни в формировании таких личностных качеств младшего школьника, как уверенность в себе, коммуникабельность, дисциплинированность, лидерство и др. На основе проведенного исследования, стоит указать, что присутствует необходимость внедрения программ, повышающих мотивацию школьников к занятию спортом, а также развивающих у них стремление к получению знаний в данной области.

Список использованной литературы:

- 1) Кудряшова, С. К. Формирование у обучающихся здорового образа жизни [Текст] / С. К. Кудряшова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С. 136-139.
- 2) Погребная, А. Д. Развитие здорового образа жизни у младших школьников [Текст] / А. Д. Погребная, Т. В. Тимохина // Студенческая наука Подмоскovie : Сборник материалов Международной научной конференции молодых ученых, проводимой в рамках Года педагога и наставника в России, Орехово-Зуево, 10–29 апреля 2023 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет. – 2023. – С. 420-424.
- 3) Толокнова, Н.М. Развитие soft skills навыков младших школьников в образовательном процессе [Электронный ресурс] / Н.М. Толокнова, И.В. Енова, А.И. Кабалина // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-soft-skills-navykov-mladshih-shkolnikov-v-obrazovatelnom-protsesse/viewer> (11.11.2025).

УДК 316.472

**ОСОБЕННОСТИ САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ,
ИМЕЮЩИХ РАЗНЫЙ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИЙ СТАТУС
В ГРУППЕ СВЕРСТНИКОВ**

Е.Д. ТАРАСОВА – студент, группа СП-123, ВлГУ, E-mail: li-za.tarasova05@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.Г. БОБЧЕНКО – к.пс.н., доцент, кафедра СПП, ВлГУ E-mail: ta-bobchenko@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению роли самооценки в межличностных отношениях подростков со сверстниками. Цель работы – выявить особенности самооценки подростков с благоприятными и неблагоприятными статусами в классе. В исследовании использованы методы тестирования (методика «Изучения общей самооценки» Г.Н. Казанцевой и «Определение самооценки подростка» Т.П. Гавриловой), социометрия (методика М.Ю. Орловой). Статистически значимых различий в уровне самооценки учащихся между группами с благоприятными и неблагоприятными статусами не обнаружено. Предложены рекомендации для формирования благоприятной социометрической структуры класса с учетом того, что в нем есть учащиеся с низкой самооценкой.

Ключевые слова: группа сверстников, межличностные отношения, самооценка, социометрический статус.

Актуальность исследования связана с ролью самооценки в личностном развитии подростков и их социальном взаимодействии. Знание особенностей самооценки учащихся с благоприятными и неблагоприятными статусами в группе сверстников помогает предотвратить проблемы межличностных отношений подростков со сверстниками и разработать эффективные психолого-педагогические воздействия для их оптимизации.

Основными понятиями, которые мы используем в статье, являются «группа сверстников», «самооценка», «социометрический статус». Определим их.

Группу сверстников Д.В. Альжев рассматривает как малую группу, не обязательно объединённую по возрасту и характеризующуюся определенной системой взаимоотношений [1, с.72]. О.В. Гребенникова считает,

что в образовательных учреждениях в такой группе благодаря равноправным отношениям учащихся происходит их социализация [4, с.55].

Самооценка, как пишет Л.И. Божович, – ключевой компонент самопознания, формирующий эмоционально-ценностное отношение человека к себе и служащий показателем развития его самосознания [3, с.134]. Мы понимаем самооценку как личностную характеристику, отражающую субъективное восприятие и оценку человеком своих качеств, способностей и достоинств. Она, как пишет З.С. Курбанова, формируется на основе индивидуального опыта, социальных взаимодействий и внутренних убеждений и оказывает влияние на уверенность человека в себе, а также на его поведение в различных ситуациях [7, с.92].

Социометрический статус, согласно Я.Л. Коломинскому, – позиция индивида в структуре межличностных отношений малой группы [5, с.172]. Эту позицию определяют в ходе социометрического исследования на основе количества полученных учащимися выборов и предпочтений. Они могут иметь в группе статусы: «звёзды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные», «отвергнутые».

Анализ исследований в рамках изучаемого нами вопроса показал, что как самооценка влияет на положение подростков в группе сверстников, так и последнее определяет формирование самооценки подростка.

А.В. Амхадов установил, что для здорового развития подросткам необходимы понимание и уважение, которые укрепляют самооценку и чувство принадлежности к группе. Подростки испытывают сильный личностный дискомфорт, когда их самооценка не поддерживается социумом, а поведение оценивается негативно, что приводит к неудовлетворенной потребности в самоуважении [2, с.239]. Д.И. Фельдштейн также подчеркивал влияние оценок взрослых и сверстников на формирование самооценки. Взрослые должны поддерживать здоровую самооценку подростков, чтобы они чувствовали себя признанными в группе, осознавали свои ценности и адекватно оценивали свои способности [9, с.136]. Ф. Райс установил, что с возрастом самооценка юношей становится менее зависимой от мнения сверстников, в то время как у девушек такая зависимость усиливается [8, с.552].

М.Е. Шмуракова сделала вывод, что подростки с низкой самооценкой сталкиваются с отвержением и низким принятием в группе, стремясь оставаться незаметными и становясь мишенями для насмешек, что приводит к одиночеству. Подростки с умеренной самооценкой, напротив, поль-

зуются высокой степенью принятия [10, с.19]. Я.В. Косова показала, что адекватная самооценка способствует лучшему взаимодействию подростка и его интеграции в группу сверстников, в то время как заниженная или завышенная затрудняют социальную адаптацию [6, с.89].

Наше исследование вносит вклад в изучении роли самооценки в формировании социометрического статуса подростков в группе сверстников – школьном классе.

Цель представленного в статье исследования – определить различия уровня самооценки подростков в зависимости от их социометрического статуса в группе сверстников. Мы сформулировали две гипотезы. Рабочая гипотеза: существуют различия самооценки подростков с благоприятными и неблагоприятными социометрическими статусами. Альтернативная гипотеза: различия самооценки подростков с благоприятными и неблагоприятными социометрическими статусами отсутствуют. Для сбора эмпирических данных мы использовали методы тестирования (методики «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой, «Определение самооценки подростка» Т.П. Гавриловой) и социометрии (методика М.Ю. Орловой). Обработку данных мы проводили путем количественного и качественного анализа, а также методов математической статистики (U-критерий Манна-Уитни).

Базой проводимого исследования стало МБОУ г. Владимира «ОЦДО «Прогресс» Исследуемая группа состояла из 18 учащихся 10-го класса (2 юношей, 16 девушек).

Ниже представлены основные результаты проведенного исследования.

Социометрия показала, что 33% учащихся имеют благоприятный статус («лидер» и «предпочитаемый»), 67% учащихся имеют неблагоприятный статус («принятые»). Отверженных учащихся в данном классе нет.

Согласно результатам методики «Изучение общей самооценки» Г.Н. Казанцевой, 50% учащихся имеют средний уровень самооценки и также 50% учащихся — высокий уровень самооценки. Низкий уровень самооценки у учащихся этого класса отсутствует. Достоверность различий уровня самооценки учащихся с благоприятными и неблагоприятными статусами в классе по U-критерию Манна-Уитни показала, что они недостоверны ($U=34.5$, $p>0.05$).

Исходя из данных методики «Определение самооценки подростка» Т.П. Гавриловой, 16,6 % учащихся имеют низкий уровень самооценки, 16,6% учеников имеют высокий уровень самооценки, 27,7% учащихся —

адекватный уровень самооценки, 27,7% учащихся — адекватный уровень самооценки с тенденцией к высокой, 11,1% учащихся — адекватный уровень самооценки с тенденцией к низкой. Достоверность различий уровня самооценки учащихся с благоприятными и неблагоприятными статусами в классе по U-критерию Манна-Уитни показала, что различия также не достоверны ($U=24,5$, $p>0.05$).

Таким образом, согласно полученным при проведении психологической диагностики результатам, большинство учащихся класса имеют статус «принятых». У учащихся исследуемой группы установлены средний и высокий уровни самооценки. Различия в уровне самооценки учащихся с благоприятными и неблагоприятными статусами в этой группе учащихся оказались статистически незначимы. Мы считаем, что это произошло из-за малой вариативности изучаемых характеристик учащихся этой группы: большое число учащихся со статусом «принятый» и адекватным и высоким уровнем самооценки. Однако, у некоторой части группы выявлена низкая самооценка по результатам одной из методик. Дальнейшие исследования с большей исследуемой группой могут уточнить эти результаты.

В проведенном нами исследовании подтвердилась альтернативная гипотеза об отсутствии достоверных различий уровня самооценки подростков с благоприятными и неблагоприятными статусами в межличностных отношениях со сверстниками. Нами были сделаны следующие выводы.

1) В исследуемой группе не выявлено статистически значимых различий в уровне самооценки между подростками с благоприятным и неблагоприятным социометрическим статусом. Это может указывать на то, что самооценка не является единственным или определяющим фактором, влияющим на положение подростка в группе сверстников.

2) Полученные результаты указывают на необходимость дальнейших исследований, направленных на изучение различий самооценки учащихся с разными социометрическими статусами в классе.

Исходя из проведенного исследования, мы можем дать следующие рекомендации педагогу-психологу.

Проводить индивидуальную работу с учащимися, у которых по данным методики «Определение самооценки подростка» Т.П. Гавриловой выявлен низкий или адекватный с тенденцией к низкому уровень самооценки. Это могут быть индивидуальные консультации, направленные на под-

держку и укрепление их позитивного самовосприятия. Важно акцентировать внимание на сильных сторонах их личности, успехах и достижениях.

Включать таких учащихся в групповую работу с классом в форме тренинговых занятий, направленных на повышение уверенности в себе и развитие позитивного отношения к себе. В рамках этих занятий можно использовать упражнения на самоанализ, самопрезентацию и позитивное мышление.

Также у таких учащихся необходимо развивать навыки саморегуляции путем включения в программу тренингов упражнений, направленных на развитие навыков саморегуляции, эмоционального интеллекта и умения конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями. Это поможет подросткам лучше понимать свои эмоции и управлять ими, а также повысит их уверенность в себе.

Регулярно осуществлять мониторинг уровня самооценки учащихся с использованием различных методов диагностики. Это позволит своевременно выявлять проблемы формирования самооценки и корректировать программу работы с ними.

Список использованной литературы:

- 1) Альжев, Д.В. Социальная педагогика: учебное пособие [Текст] / Д.В. Альжев. – Саратов: Научная книга, 2019. – 127 с.
- 2) Амхадов, А.В. Самооценка и ее влияние на социальный статус личности подростков [Электронный ресурс] / А.В. Амхадов // Россия: от стагнации к развитию (региональные, федеральные, международные проблемы): сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. – Ставрополь: Институт дружбы народов Кавказа, 2017. – Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29741746> (03.11.2025).
- 3) Божович, Л.И. Психологический анализ значения отметки как мотива учебной деятельности школьников [Текст] / Л.И. Божович, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина // Психология в вузе: Научно-методический журнал / Ред. Е.И Горбачева. – 2008. – №5. – С. 121–150.
- 4) Гребенникова, О.В. Социализация современных дошкольников в группе сверстников: реалии и перспективы [Электронный ресурс] / О.В. Гребенникова // Вестник Бурятского Государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2021/2. – Режим доступа: <https://journals.bsu.ru/content/articles/2877.pdf> (03.11.2025).

- 5) Коломинский, Я.Л. Социальная психология школьного класса: научно-метод. пособие для педагогов и психологов [Текст] / Я.Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУА информ», 2003. – 312 с.
- 6) Косова, Я.В. Исследование влияния самооценки личности подростка на социометрический статус в группе [Электронный ресурс] / Я.В. Косова // Психологическая студия: Сборник статей студентов, магистрантов, аспирантов, молодых исследователей кафедры прикладной психологии ВГУ имени П.М. Машерова / Под редакцией С.Л. Богомаза, В.А. Каратерзи, С.Ф. Пашковича. Выпуск 12. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2019. – Режим доступа: <https://rep.vsu.by/handle/123456789/20648> (03.11.2025).
- 7) Курбанова, З.С. Проблема развития самооценки личности подростка под влиянием взаимоотношений со сверстниками [Электронный ресурс] / З.С. Курбанова // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2006. – №13. – Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_12534283_82878854.pdf (03.11.2025)
- 8) Райс, Ф. Психология подросткового и юношеского возраста [Текст] / Ф. Райс, К. Долджин; пер. с англ. под науч. ред. Е.И. Николаевой. – Москва [и др.]: Питер, 2010. – 812 с.
- 9) Фельдштейн, Д.И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Просвещение, 1982. – 224 с.
- 10) Шмуракова, М.Е. Влияние межличностных отношений на формирование личности в младшем подростковом возрасте [Текст] / М.Е. Шмуракова // Психология. – 1999. – № 1(14). – С. 16–23.

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

П.Н. ТРУШИНА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: rolinochkatrushina@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье рассмотрены подходы к определению понятия «межличностные отношения». Дана характеристика подросткового возраста в

контексте темы исследования. Рассмотрены условия развития межличностных отношений и их влияние на подростков, а также особенности межличностных отношений обучающихся со сверстниками. Приведены результаты эмпирического исследования межличностных отношений обучающихся подросткового возраста.

Ключевые слова: межличностные отношения, подростковый возраст.

Межличностные отношения являются основой жизни в социуме. В современном обществе у подростков возникают сложности в построении межличностных отношений. Наблюдается тенденция к одиночеству и сложностям в коммуникативном взаимодействии [3]. Поэтому к данной теме приковано внимание множества исследований. Термин «межличностные отношения» С.Ю. Гаджиева рассматривает как субъективно переживаемую связь между людьми, важнейшей специфической чертой которой является эмоциональная основа [2]. Межличностные отношения выступают одним из рычагов развития личности, способствуют самореализации обучающегося, а также являются условием формирования коммуникативного и личностного статуса подростка [4].

В работе Л.А. Никишиной межличностные отношения характеризуют как «переживаемые взаимосвязи между людьми, проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний людей в ходе совместной деятельности и общения». Так же автор включает в содержание термина систему установок, форм и видов общения, которые используют подростки в процессе взаимодействия [5]. В структуру межличностных отношений включают три группы явлений: восприятие людей и взаимопонимание, межличностная привлекательность, взаимное влияние и ролевое поведение [6].

Таким образом термин «межличностные отношения» можно определить как субъективно переживаемую связь между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, специфической чертой которой является эмоциональная основа.

Социум оказывает влияние на человека на протяжении всей жизни, однако наиболее яркое влияние можно увидеть в подростковом возрасте, так как в этот период происходит активный процесс усвоения социокультурного опыта. В научном пространстве рамки подросткового возраста определены не четко, психологи по-разному определяют возрастные гра-

ницы. Д.Б. Эльконин ограничивает подростковый возраст в периоде 10-15 лет, а Л.И. Божович определяет подростков в среднем (11-15) и старшем (15-17) школьном возрастах. Вне зависимости от выставляемых временных границ данного возрастного периода, содержание возраста остается неизменным [8]. В данном исследовании будем рассматривать подростковый возраст в периоде 11-17 лет.

Межличностные отношения в подростковом возрасте имеют особое значение. Первостепенными становятся отношения со сверстниками, что обуславливает ведущую деятельность подросткового возраста. Взаимодействие с другими людьми и формирование отношений оказывает влияние на формирование личности и, в целом, на личностное становление обучающегося. Затрагиваются следующие сферы развития подростка:

- формирование социальной компетентности, через общение подростки развивают коммуникативные навыки, находят пути выхода из конфликтов и учатся отстаивать свои границы;
- формирование самосознания и идентичности, в коллективе происходит формирование взгляда на жизнь, понимание своих сильных и слабых сторон через систему проб и ошибок;
- развитие нравственных ценностей, общность несёт в себе ключевые нормы и формы поведения, которые подросток принимает и реализует;
- эмоциональное развитие, через общение происходит развитие эмоционального интеллекта подростка, способности понимать и чувствовать эмоции других людей [7].

Межличностные отношения в подростковом возрасте носят определенно иной характер, нежели в ранних возрастах. Я.Л. Колосинский утверждал, что в подростковом возрасте появляется особая потребность в близком друге, которая находит свою реализацию в ближайшем окружении обучающегося. Поэтому межличностные отношения подростков можно охарактеризовать как более глубокие и содержательные, ведь предметом взаимодействия становятся внутренние переживания обучающихся. Существует классификация межличностных отношений обучающихся со

сверстниками, освещенная Я.Л. Коломинским, которая включает следующие пункты:

- пассивно-положительные отношения. Такие взаимоотношения предполагают общение, в котором подросток решает возникшие проблемные ситуации в пользу сверстника, зачастую общение не подкрепляется эмоциональной отдачей;
- эгоистические отношения. В данном типе межличностных отношений исход возникающих конфликтных ситуаций складывается в сторону самого подростка, это определено отсутствием интереса к оппоненту;
- конкурентное отношение. При таких взаимоотношениях, обучающиеся активно вовлечены в совместную деятельность и пытаются доказать своё превосходство, поэтому им свойственно в конфликтах отстаивать свою сторону;
- личностное отношение. Тип взаимоотношений, который характеризуется близкими отношениями, сильной эмоциональной вовлеченностью в жизнь сверстника. Склонны всегда вставать на сторону товарища и делать выбор в его сторону;
- неустойчивые отношения. Такой тип взаимоотношений можно отнести к смешанному типу. Отношение подростка является не стабильным, он может проявлять как личностный тип взаимоотношений, так и конкурентное [1].

С целью изучения межличностных отношений обучающихся нами проведено эмпирическое исследование на базе МАОУ «ГМУК №2» г. Владимир. В исследовании принимали участие 25 обучающихся 10 класса в возрасте 15-16 лет.

Для достижения поставленной цели была выбрана методика С.В. Духновского «Субъективная оценка межличностных отношений». Данная методика позволяет увидеть отношение человека к ситуациям межличностного общения и включает в себя такие аспекты, как напряженность в отношениях, отчуждённость, конфликтность и агрессия в отношениях.

В результате диагностики межличностных отношений обучающихся, были получены следующие результаты: 42% получили низкие значения, 38% средние значения и 20% высокие значения.

Так в общей сумме 62% обучающихся имеют трудности в межличностных отношениях. Низкие значения (42%) показывают чрезмерность в выражении чувств, что указывает на игнорирование проблем либо отсутствие искренности в отношениях. Высокие значения (20%) раскрывают наличие дисгармонии в отношениях, отсутствие близких тесных связей, преобладание удаляющих чувств. Средние значения (38%) указывают на достаточно гармоничные отношения, наличие тесных устоявшихся связей.

Данные результаты показывают, что у большинства обучающихся есть сложности в межличностных отношениях.

Рассмотрим результаты методики по шкалам измерения. По шкале «Напряженность в отношениях» определено следующее: 47% имеют низкие значения, 33% средние и 20% высокие. При высоких результатах человек максимально старается дистанцироваться от других, чувствует напряжение и постоянно думает о своём поведении и поведении других. При низких значениях обучающиеся не задумываются о чувствах других, социальные контакты чаще всего поверхностные. Средние значения показывают напряженность, которая необходима для поддержания социальных контактов.

По шкале «Отчужденность в отношениях» определены следующие результаты: 38% обучающихся имеют низкие значения, 50% средние значения, 12% высокие значения. Отчужденность в отношениях представляет из себя желания дистанцироваться от людей, при высоких значениях такое желание ярко выражено. Низкие значения характеризует возможная излишняя конформность и зависимость от других людей. Средние значения представляют стремление строить надежные, близкие, открытые отношения с другими людьми.

Шкала «Конфликтность в отношениях» выявила следующие данные: 17% низкие значения, 75% средние значения и 8% высокие. Большинство обучающихся имеют средние значения, что свидетельствует о способности конструктивно выходить из конфликтных ситуаций и не чувствовать

сложности в данном вопросе. Низкие значения характеризуют обучающихся, которые выбирают компромиссное поведение. А высокие значения – обучающихся, которые противопоставляют себя обществу.

По шкале «Агрессия в отношениях» выявлены следующие результаты: 17% низкие значения, 71% средние значения и 12% высокие. Результаты показывают, что большинство обучающихся выбирают занять позицию «на равных». Низкие значения демонстрируют проявление альтруизма, а высокие стремление подчинить себе других.

На основе полученных результатов составлены рекомендации педагогу-психологу по работе с данным классом:

1) провести тренинг с обучающимися, направленный на развитие коммуникативных навыков, в который целесообразно включить материал о влиянии эмоций на жизнь человека и упражнения на развитие эмоционального интеллекта;

2) провести индивидуальные консультации с обучающимися с дисгармоничным типом межличностных отношений;

3) провести консультацию с классным руководителем, направленную на поиск новых методов работы с классом, которые помогут обучающимся развить навыки общения.

Таким образом межличностные отношения в подростковом возрасте имеют множество особенностей. Межличностные отношения оказывают влияние на развитие личностных качеств подростков, а также определяют характер взаимодействия. В виду возраста межличностные отношения имеют неустойчивый характер, из-за того, что происходит их развитие, обучающиеся могут сталкиваться с трудностями в процессе межличностного взаимодействия.

Список использованной литературы:

- 1) Белова, Ю. А. Психология. Часть 1. Прикладные аспекты общей и возрастной психологии и психологии общения: учебное пособие / Ю. А. Белова. – Омск: Омский государственный институт сервиса, Омский государственный технический университет, 2012. – 129 с.

- 2) Гаджиева, С.Ю. Особенности формирования межличностных отношений молодежи как важная психологическая проблема / С.Ю. Гаджиева // Вестник университета. – 2015. – №3. – С. 67-69.
- 3) Манхирова, С.П. Психолого-педагогические условия формирования межличностных отношений подростков / С.П. Манхирова // Вестник науки. – 2025. – №. 2 (83). – С. 294-300.
- 4) Машлякевич, А.Д. К вопросу о межличностных взаимоотношений старших подростков / А.Д. Машлякевич, А.В. Семенова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. – №4. – С. 77-82.
- 5) Никишина, Л.А. Межличностные отношения подростков / Л.А. Никишина // E-Scio. – 2021. – №. 10(61).
- 6) Обозов, Н. Н. Психология межличностных отношений / Н. Н. Обозов. – Киев: Лыбидь, 2017. – 191 с.
- 7) Патрахина, М. Г. Особенности межличностных отношений подростков / М. Г. Патрахина. // Молодой ученый. – 2024. – № 20 (519). – С. 591-594.
- 8) Сольнин, Н.Э. Психологические причины тревожности в подростковом возрасте / Н.Э. Сольнин, Е.П. Лебедева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №6. – 70-73 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.А. АНИКИН – студент, группа М-СДО-25, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, E-mail: anikin20042402@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.Р. ИБРАГИМОВА – к.п.н., доцент кафедры СДО, Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, E-mail: alieibragimova75@gmail.com

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования навыков безопасного поведения у обучающихся с задержкой психического развития во внеурочной деятельности. Анализируются трудности усвоения правил безопасности и раскрывается значение внеурочной работы в развитии у детей с ЗПР осознанного и ответственного отношения к собственным действиям.

Ключевые слова: задержка психического развития, безопасное поведение, внеурочная деятельность, социализация, адаптация, обучение, воспитание, безопасность жизнедеятельности.

Формирование навыков безопасного поведения у обучающихся с задержкой психического развития является одной из приоритетных задач современного образования, направленного на обеспечение безопасности и социализации детей с особыми образовательными потребностями. Особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и поведения таких обучающихся нередко затрудняют осознание ими возможных опасностей и соблюдение правил безопасности.

В своих исследованиях С. Л. Рубинштейн рассматривал поведение как особую форму человеческой деятельности, в которой мотивы действий

выходят за рамки предметной направленности и переходят в сферу личностных и общественных отношений. По его мнению, поведение отражает внутреннюю позицию личности, её отношение к окружающему миру и к собственным поступкам, что делает его важнейшим показателем уровня сознательности и социальной зрелости человека [5].

Проблема формирования безопасного поведения обучающихся с задержкой психического развития рассматривается в трудах Н.Н. Авдеевой, Н.Ю. Белой, М.М. Давыдовой, В.И. Каракеяна, Е.В. Лихаузовой, И.М. Никулиной, М.Р. Юговой и Е.Р. Тепляковой. Исследователи отмечают необходимость создания условий, обеспечивающих безопасность образовательного процесса и развитие у детей осознанного отношения к нормам и правилам поведения [2, 3, 6].

Под основой безопасного поведения следует понимать совокупность устойчивых действий и моделей реагирования человека в изменяющихся условиях, направленных на сохранение личного благополучия, предотвращение физического и психологического вреда, а также обеспечение комфортного и безопасного взаимодействия с окружающими [4].

В своих трудах К. Ю. Белая отмечает, что формирование безопасного поведения в широком смысле представляет собой процесс подготовки личности к различным видам деятельности — познавательной, физической, коммуникативной и другим, а также к выполнению социальных ролей и функций, таких как гражданин или потребитель. При этом особое значение придаётся усвоению ребёнком элементов культуры — мировоззренческой, нравственной и эстетической, которые способствуют развитию ответственного и осознанного поведения [2, с.13].

По мнению Н.Н. Авдеевой, важно не просто передавать детям знания о правилах безопасности, но прежде всего обеспечивать формирование у них практического опыта безопасного поведения [1, с.45].

При формировании безопасного поведения у обучающихся с задержкой психического развития следует учитывать особенности их познавательной деятельности. Замедленные темпы усвоения информации, трудности в концентрации внимания и ограниченные возможности для анализа причинно-следственных связей требуют системного подхода и повторяемости действий в обучающих ситуациях. Практический опыт безопасного поведения, получаемый в игровом, ролевом или практическом формате, позволяет детям постепенно закреплять необходимые навыки и переносить их в повседневную жизнь.

Особое внимание необходимо уделять формированию у детей осознанного отношения к последствиям своих действий. Дети с ЗПР склонны действовать импульсивно и оценивать ситуации лишь с точки зрения непосредственных ощущений, что увеличивает риск возникновения опасных ситуаций. Поэтому обучение безопасному поведению должно включать наглядные примеры, моделирование возможных опасностей и поэтапное закрепление навыков через повторяющиеся упражнения.

В своих трудах М.Р. Югова и Е.В. Лихаузова отмечают, что формирование безопасного поведения представляет собой комплексный процесс, включающий несколько взаимосвязанных направлений. Оно предполагает развитие теоретического понимания проблем безопасности и риска, освоение практических умений и навыков, необходимых как в безопасных, так и в потенциально опасных ситуациях, а также психологическую подготовку, связанную с формированием смелости, решительности и способности к разумному риску. Кроме того, безопасное поведение предполагает развитие личностных качеств, таких как проницательность, дальновидность, гуманность и оптимизм, которые служат основой безопасности как для личности, так и для общества [6, с.125].

Внеурочная деятельность выступает эффективным средством для формирования и закрепления необходимых навыков через практическую деятельность, игровые и коммуникативные формы работы, способствуя развитию у детей с ЗПР ответственности, самостоятельности и адекватного реагирования в потенциально опасных ситуациях.

Внеурочная деятельность имеет большое значение для формирования навыков безопасного поведения у детей с задержкой психического развития, так как она создаёт условия для практического освоения правил и норм поведения. В ходе таких занятий обучающиеся получают возможность пробовать безопасные способы действий в различных ситуациях, развивать умение оценивать последствия своих поступков и формировать навыки самостоятельного и ответственного поведения. Игровые, практические и коммуникативные формы работы способствуют закреплению теоретических знаний, развитию наблюдательности, осторожности и социальной компетентности, что постепенно делает безопасное поведение естественной частью повседневной жизни ребёнка.

По мнению М.С. Давыдовой, формирование безопасного поведения у обучающихся во внеурочной деятельности включает несколько взаимосвязанных направлений. Оно предполагает знакомство с правилами до-

рожного движения и развитие мотивации их соблюдать, обучение способам сохранения здоровья и адекватного реагирования в опасных ситуациях, а также формирование навыков пожарной, бытовой, социально-гигиенической, коммуникативной и экологической безопасности. Внеурочные занятия создают условия для практического закрепления этих знаний и навыков, позволяя обучающимся осознанно применять безопасное поведение в различных ситуациях [3].

Таким образом, формирование навыков безопасного поведения у обучающихся с задержкой психического развития требует комплексного сочетания теоретического усвоения правил, практической отработки действий и развития личностных качеств. Внеурочная деятельность способствует получению практического опыта, формированию ответственности, самостоятельности и способности предвидеть последствия своих поступков. Это обеспечивает формирование устойчивых моделей безопасного поведения, необходимых для успешной социализации и сохранения здоровья детей с особыми образовательными потребностями.

Список использованной литературы:

- 1) Авдеева, Н.Н. Безопасность: учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста / Н.Н. Авдеева. – СПб: Детство-пресс, 2010. – 145 с.
- 2) Белая, Н.Ю. Как обеспечить безопасность дошкольников. – М.: Просвещение, 2017. – 94 с.
- 3) Давыдова, М.С. Особенности формирования социальных представлений о безопасности жизнедеятельности у детей с интеллектуальными нарушениями // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2009. – №98. – С. 94–101.
- 4) Гречкова, Е.В. Формирование основ безопасного поведения у детей дошкольного возраста // Молодой ученый. – 2023. – №35. – С. 141–146.
- 5) Орлова, С. Н. Развитие творческого мышления личности : монография [Электронный ресурс] / С. Н. Орлова. – Красноярск : СибГУ им. академика М. Ф. Решетнёва, 2014. – 196 с. – Режим доступа: <https://e.lanbook.com/book/60811> (08.11.2025).
- 6) Югова, М.Р. Формирование правил безопасного поведения у дошкольников // Инновационные педагогические технологии: материалы Международ. науч. конф. – Казань: Бук, 2014. – С. 125–127.

УДК 376.1

**СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ: РЕАЛИЗАЦИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО
И ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

В.Н. ВИННИКОВА – студент, группа Б-2л, Филиал СГПИ в г. Железноводске, E-mail: valya.vinnikova.2005@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Л.А. СИТАК – к.п.н., доцент, доцент кафедры ГСЭД, Филиал СГПИ в г. Железноводске, E-mail: sitakl@bk.ru

Аннотация. В статье рассмотрены основные аспекты сопровождения детей с особыми образовательными потребностями, раскрывается значение реализации инклюзивного и интегрированного обучения.

Ключевые слова: инклюзивное образование, особые образовательные потребности, интегрированное обучение, сопровождение детей.

Современное образование ориентировано на создание равных возможностей для всех детей, включая тех, кто имеет особые образовательные потребности. Инклюзивное и интегрированное обучение являются ключевыми подходами, обеспечивающими доступность и качество образования для этой категории учащихся. Эти подходы не только способствуют социальной интеграции, но и помогают развивать индивидуальные способности каждого ребенка.

Несмотря на широкую представленность в научной литературе проблемы готовности и разных подходов к определению понятия инклюзивного образования (С. Л. Рубинштейн, О. В. Светлова, А. В. Суворов, Д. А. Леонтьев и др.), ученые рассматривают инклюзивное образование как интегральное многоаспектное психологическое образование, которое сочетает в себе ряд компонентов [4].

В основу инклюзивного образования заложена идеология, исключающая любую дискриминацию детей и обеспечивающая отношение ко всем людям как к равным, но и при этом создает необходимые условия для детей, которые имеют особые образовательные потребности. Отдельная статья Конвенции ООН посвящена вопросу доступности объектов и услуг инвалидам «наравне с другими». Иными словами, как указывается в Конвенции, окружающая среда (объекты, услуги, оборудование) должна быть

обустроена таким образом, чтобы ее не нужно было подгонять, адаптировать под конкретные нужды инвалида [1].

В процессе интеграции инклюзивное образование ставит перед образовательной системой большой ряд сложных вопросов и новых задач. Статья 43 Конституции РФ провозглашает право каждого на образование. Принцип равноправия включает также запрещение дискриминации по состоянию здоровья. Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность общего и начального профессионального образования [2].

Инклюзия предполагает полное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, где он обучается вместе со сверстниками, посещает те же занятия и участвует в тех же мероприятиях. Это требует адаптации образовательной среды, учебных материалов и методов преподавания с учетом индивидуальных потребностей каждого обучающегося. Важно, чтобы учителя были готовы к работе с разнообразными группами детей, используя дифференцированный подход и учитывая уникальные способности и потребности каждого ребенка. Например, для детей с нарушениями слуха могут быть использованы специальные технологии, такие как слуховые аппараты или системы FM, которые помогают улучшить восприятие информации [4].

Интеграция, с другой стороны, подразумевает частичное включение ребенка с особыми образовательными потребностями в общеобразовательную среду. Ребенок может посещать отдельные занятия или мероприятия вместе со сверстниками, в то время как основная часть обучения проходит в специализированных классах или центрах. Такой подход может быть полезен для детей, которые нуждаются в более интенсивной поддержке в определенных областях, но при этом могут участвовать в общих образовательных процессах. Например, дети с легкими формами аутизма могут посещать уроки искусства или физкультуры вместе с обычными классами, что позволяет им развивать социальные навыки и взаимодействовать со сверстниками [3].

Эффективное сопровождение детей с особыми образовательными потребностями требует комплексного подхода, включающего работу педагогов, психологов, дефектологов, социальных работников и родителей. Важным компонентом является разработка индивидуального учебного плана, учитывающего особенности развития и потребности каждого ребенка. Индивидуальный учебный план определяет цели обучения, стратегии и методы работы, а также критерии оценки прогресса. Этот документ

должен регулярно пересматриваться и корректироваться в зависимости от достижений ребенка и изменений в его состоянии [5, с. 167].

Реализация инклюзивного и интегрированного обучения требует подготовки педагогических кадров, способных работать с детьми с различными видами особых образовательных потребностей. Необходимо обеспечить доступность специализированных учебных материалов и оборудования, а также создать благоприятную и поддерживающую атмосферу в образовательном учреждении. Педагоги должны проходить специальные тренинги и курсы повышения квалификации, чтобы быть готовыми к работе в инклюзивной среде. Это может включать изучение методов работы с детьми с аутизмом, синдромом Дауна, нарушениями слуха и другими особенностями [5, с. 171].

Кроме того, важно вовлекать родителей в образовательный процесс. Они играют ключевую роль в поддержке своих детей и могут предоставить ценную информацию о том, как лучше всего удовлетворить их потребности. Создание партнерских отношений между школой и семьей способствует более эффективному обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями. Регулярные встречи, консультации и обмен информацией между педагогами и родителями помогают создавать единое пространство для поддержки ребенка.

Социальная интеграция детей с особыми образовательными потребностями также является важной частью их образования. Участие в общественных мероприятиях, спортивных соревнованиях и культурных акциях помогает детям развивать социальные навыки и уверенность в себе. Это не только способствует их личностному развитию, но и формирует у сверстников понимание разнообразия и уважение к различиям. Важно создавать инклюзивную культуру в образовательных учреждениях, где каждый ребенок чувствует себя принятым и ценным. Ключевым аспектом успешной реализации инклюзии является наличие ресурсов — как человеческих, так и материальных. Школы должны быть обеспечены необходимыми средствами: от специализированного оборудования до доступа к дополнительным услугам специалистов. Это может включать логопедов, психологов и других профессионалов, которые помогут детям справляться с трудностями [3].

Стоит отметить важность создания безопасной и поддерживающей атмосферы в классе. Учителя должны быть готовы к тому, чтобы справляться с возможными конфликтами и трудностями, которые могут возник-

нуть из-за недопонимания или предвзятости со стороны сверстников. Важно развивать у детей эмпатию и толерантность через специальные программы и занятия, направленные на формирование уважительного отношения к каждому члену сообщества.

В заключение можно сказать, что инклюзивное и интегрированное обучение — это не просто модные тенденции в образовании. Это необходимость современного общества, которое стремится к равенству и справедливости для всех своих членов. Обеспечение качественного образования для детей с особыми образовательными потребностями требует комплексного подхода, вовлеченности всех участников процесса и готовности к постоянным изменениям. Только так мы сможем создать общество, в котором каждый ребенок будет иметь возможность реализовать свой потенциал вне зависимости от своих особенностей.

Список использованной литературы:

- 1) Конвенция ООН о правах инвалидов. Принята резолюцией 61/106 Генеральной Ассамблеи от 13 декабря 2006 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (27.10.2025).
- 2) Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020).
- 3) Акулова, Е.Г. Педагогическое сопровождение детей дошкольного возраста с особыми образовательными потребностями: к постановке проблемы // Ped.Rev.. – 2023. – №3 (49). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-k-postanovke-problemy> (30.10.2025).
- 4) Кириленко, А. В. Особенности организации обучения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных учебных заведениях // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2020. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-obucheniya-detey-s-osobymi-obrazovatelnyimi-potrebnostyami-v-obsheobrazovatelnyh-uchebnyh-zavedeniyah> (30.10.2025)

- 5) Самсонова, Е.В., Мельник, Ю.В., Карпенкова, И.В. Тьюторское сопровождение обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Клиническая и специальная психология. – 2021. – 10(2). – 165–182. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/cpse.2021100210> (28.10.2025).

УДК 372.462

**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ДИЗОРФОГРАФИИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ТРЕТЬИХ КЛАССОВ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

Е.М. ЗИНЫК – студент, группа ЗМ 539, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, E-mail: zinyk.2023@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.В. ВЕРЕЩАГИНА – к.пс.н., доцент кафедры логопедии и коммуникативных технологий, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, E-mail: natwer@yandex.ru

Аннотация. Статья посвящена изучению предпосылок возникновения дизорфографии у учащихся третьих классов общеобразовательной школы. Описан количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента, направленного на выявление факторов риска развития дизорфографии у третьеклассников общеобразовательной школы. Количественный анализ описан при помощи универсального подхода к фиксации и оценке результатов исследования кандидата психологических наук Верещагиной Н.В. Работа представляет интерес для педагогов начальных классов, учителей логопедов, работающих в школе. Результаты исследования могут служить основой для разработки эффективных профилактических мероприятий и индивидуальных образовательных траекторий обучающихся.

Ключевые слова: дизорфография, орфографические ошибки, орфографический навык письма.

На ступени начального образования учащиеся должны освоить базовые понятия, категории и правила русского языка, чтобы дальнейшее обучение в общем и среднем звене проходило успешно. Все правила русского языка опираются на морфемный состав слова (орфограммы в

корнях, орфограммы в приставках и суффиксах и др.), на знания и дифференциацию частей речи, членов предложения. Уже с середины второго класса дети начинают знакомиться с данным понятием, далее в последующих классах программный материал повторяется, но при этом усложняется и расширяется. Если у обучающихся возникают трудности письменной речи, дети допускают большое количество орфографических ошибок, при достаточном времени на их освоение, то это свидетельствует о наличии предпосылок возникновения дизорфографии, заключение о наличии которой ставится к концу третьего класса.

Дизорфография – специфическое системное расстройство формирования и автоматизации орфографического навыка письма, которое препятствует полноценному овладению школьниками письменной речью и совершенствованию их лингвистических способностей. В основе этого расстройства лежит нарушение онтогенеза базовых предпосылок психической деятельности, отрицательно влияющих на своевременное и полноценное развитие операционально-технологических составляющих функциональной системы орфографически правильного письма. [2]

Согласно исследованиям Р.И. Лалаевой, Л.Г. Парамоновой, И.В. Прищеповой, О.И. Азовой, О.В. Елецкой, обусловленные недостаточным уровнем овладения морфологическим принципом правописания, дизорфографические ошибки связаны с трудностями идентификации и решения орфографических задач [1; 2; 3].

С целью изучения предпосылок проявления дизорфографических ошибок в письме третьеклассников мы провели экспериментальное исследование. Исследование проводилось с ноября 2024 по январь 2025 года в МБОУ «Карагайская средняя общеобразовательная школа № 2». В исследовании принимало участие 60 обучающихся. Для исследования применялась методика исследования симптоматики и механизмов дизорфографии И.В. Прищеповой. [4] До начала исследования были изучены орфограммы и грамматические правила, которые должны быть усвоены обучающимися в 1, 2, 3 классах для качественной оценки письменных работ.

Для определения степени выраженности трудностей формирования функций, для выявления детей, нуждающихся в коррекционно-развивающей работе, для определения необходимых и обязательных компонентов логопедической работы был применён универсальный подход к фиксации и оценке результатов исследования кандидата

психологических наук Верещагиной Н.В. Суть подхода состоит в соотнесении средних значений со шкалой интервалов, рассчитанной Верещагиной Н.В.: средние значения больше 3,71 указывают на достаточное развитие параметра оценки у ребенка, что указывает на отсутствие обязательного включения в программу КРР, но возможно использовать как опору («зону актуального развития» по Выготскому Л.С.) для построения эффективной логопедической работы. Средние значения в интервале от 2,31 до 3,7 указывают на недостаточное развитие параметра оценки, а также на необходимость включения в программу КРР игр и упражнений, направленных на его развитие, с той интенсивностью, которая соответствует индивидуальным возможностям ребенка выполнить их с минимальной помощью взрослого. Средние значения менее 2,3 указывают на грубое недоразвитие параметра оценки и требуют интенсивного включения в программу КРР с обязательными разнообразными упражнениями на закрепление в каждом занятии, в том числе с помощью взрослого.

Среднее количество ошибок (дисграфических, синтаксических, морфологических) допущенных в слуховом диктанте составляет - 3,3. Анализ полученных данных позволяет утверждать, что группа неоднородна, поэтому для сравнительного анализа все испытуемые были разделены на 2 подгруппы, в зависимости от количества допущенных ошибок: подгруппа 1: среднее количество ошибок в слуховом диктанте более 3,3 - всего 10 детей, это 17%; подгруппа 2: среднее количество ошибок в слуховом диктанте менее 3,3 - всего 50 детей, это 83 %.

Анализ обобщённых направлений исследования показывает, что параметры оценки, значение которых ниже 2,3 баллов не зафиксированы. Параметры исследования, которые входят в диапазон от 2,3 до 3,7 представлены по следующим направлениям - распределение частей речи по группам и понимание и воспроизведение текста, нахождение «ошибкоопасных» мест в тексте.

Анализ полученных данных показал наличие отличий между подгруппами детей по следующим параметрам:

- 1) значительные отличия (разница более 1,5 баллов) не зафиксированы;
- 2) умеренно выраженные отличия (разница от 0,8 до 1,4 балла) представлены по следующим направлениям распределение частей

речи по группам и понимание, воспроизведение текста, нахождение «ошибкоопасных» мест в тексте;

- 3) незначительные отличия (разница менее 0,7 балла) - все остальные параметры исследования: задания на развитие слоговой структуры слова, задания на умение определять грамматическую категорию слова, на развитие словарного запаса, на развитие слухового внимания, зрительно-пространственных функций, зрительной и речеслуховой памяти, развитие фонематических представлений. Однако эти направления необходимо развивать как «зоны актуального развития» по Л.С.Выготскому, как опору, «точка» роста» для детей с речевой патологией.

Анализ совершенных орфографических ошибок, допущенных в диктанте показал, что большую часть ошибок приходится на правописание безударной гласной в корне слова. Ученики допускали от 1-5 ошибок в диктанте из возможных 12. Ошибки, связанные с правописанием парных звонких и глухих согласных в корне слова встречались реже. Примерно такое же количество ученики совершали ошибки, подчиненных традиционному и фонематическому принципу письма: правописание заглавной буквы в именах собственных («речка яблонька»), правописание словарных слов, традиционное правописание «ча-ща» («песчаное»), правописание разделительного мягкого знака «кляючи», и мягкого знака показателя мягкости («контрольный диктант»).

Ученики, которые показали уровень ниже среднего и низкий допустили ошибки в окончаниях имён существительных («выходОми»). Чтобы определить механизм данной ошибки, педагогом проведено повторное исследование, ещё раз было продиктованы данные предложения. В результате чего, выяснилось, что только у 5 детей из 11 ошибка в окончаниях сохранилась. Это позволяет предположить то, что в условиях написания диктанта в классе были допущены ошибки, которые могут быть вызваны регуляторной составляющей процесса письма или могут быть моторными («выходОми» - первая буква О стоит под ударением). Данная ошибка к середине 3-го класса ещё не является дизорфографической, но после того, как ученики пройдут орфограмму «падежные окончания имён существительных» может ей стать.

В письменных работах синтаксические ошибки и влекущие за ними пунктуационные ошибки выявлены только у одной ученицы: в двух предложениях не обозначены границы предложений, в связи с этим

допущена орфографическая ошибка – правописание заглавной буквы в начале слова.

Анализ результатов показывает, что 20 из 60 учеников знают, каким способом подбирается проверочное слово, у 32 учеников владеют не всеми способами проверки орфограмм (например, ученикам сложно было подобрать проверочное слово к слову «каток», у многих ребят была ассоциация со словарным словом «коньки»). И у 8-ми учеников наблюдаются некоторые трудности в подборе проверочного слова (например, к слову «море» проверочное слово «морской»).

При исследовании у детей с уровнем ниже среднего и низким уровнем написания письменных работ, выявлены некоторые схожие трудности. К ним можно отнести те направления диагностики, средний показатель которых, был в интервале от 2,31 до 3,7 (По методике Н.В. Верещагиной):

- Недостаточное умение распределять слова на группы без объяснения закономерности в зависимости от части речи.
- Трудности при определении грамматического значения суффиксов.
- Трудности при определении рода имён существительных по конечной части слова.
- Трудности понимания и воспроизведения текста, в том числе поиск «ошибкоопасных» мест в этом тексте.
- Недостаточное развитие слухоречевой памяти (воспроизведение ряда слов).
- Недостаточное развитие орфографической зоркости.

Также выявлены предпосылки возникновения у обучающихся третьего класса, которые имеют достаточный показатель развития (средний показатель выше 3,7 баллов), но для детей с речевыми нарушениями, данные направления должны включаться в коррекционную работу («зона актуального развития» по Л.С.Выготскому, как опора, «точка» роста) для детей с речевой патологией):

- Развитие слоговой структуры слова и уточнение, расширение словарного запаса.
- Развитие слухового внимания.
- Развитие умения определять родственные слова.
- Развитие словообразования.

- Развитие умения определять характер звуков в слогах, в словах.
- Развитие качества чтения.
- Развитие умения находить ударение в словах.

Результаты обследования свидетельствуют о том, что у некоторых детей есть трудности с орфографически правильным письмом, подчинённых преимущественно морфологическому и традиционному принципу письма. У детей с устным недоразвитием речи сохраняются дисграфические ошибки, которые в последствии могут стать дизорфографическими. Также в письменных работах дети допускают ошибки, связанные с удержанием произвольного внимания и самоконтроля.

Проведение исследования позволило более углублено и точно выяснить предпосылки возможного возникновения дизорфографии у детей, обучающихся в третьих классах общеобразовательной школы, а также сформировать общее представление о логопедической работе по предупреждению возникновения дизорфографии у детей младшего школьного возраста (у третьеклассников) с нормальным и нарушенным речевым развитием.

Список использованной литературы:

- 1) Азова, О.И., Дизорфография: монография. – М.: Сфера, 2015. – 362 с.
- 2) Елецкая, О.В. Логопедическая работа по коррекции дизорфографии у учащихся пятых классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. – СПб., 2008.
- 3) Лалаева, Р.И. Выявление дизорфографии у младших школьников. – СПб.: СПбГУПМ, 1999. – 36 с.
- 4) Прищепова, И. В. Дизорфография младших школьников / И.В. Прищепова// Учебно-методическое пособие. – Изд-во СПб.: КАРО, 2019. – 147с.
- 5) Парамонова, Л.Г. Как подготовить дошкольника к овладению грамотным письмом. Профилактика дизорфографии. – СПб.: Детство-Пресс, 2008. – 224 с.

СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ С ДВИГАТЕЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД

Д.В. КОВАЛЬЧУК – студент, кафедра социологии и социальной работы, НИ МГУ им. Н. П. Огарёва, E-mail: Danil16052002@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е. Г. ПАНЬКОВА – к.с.н., доцент кафедры социологии и социальной работы, НИ МГУ им. Н. П. Огарева, E-mail: print84@mail.ru

Аннотация. В современной России одной из наиболее актуальных задач социальной работы в области социальной защиты лиц с ОВЗ и инвалидами является реабилитация молодых инвалидов с двигательными нарушениями. Эта гетерогенная группа сталкивается с комплексом барьеров, препятствующих их полноценной интеграции в общество. В статье представлена подробная классификация молодых инвалидов, основанная на их опыте социализации, нозологии и времени наступления инвалидности, систематизированы их социальные проблемы, требующие адресного подхода, и в соответствии с их запросами рассмотрены ключевые направления социальной реабилитации. Дается анализ специфики социальной реабилитации молодых инвалидов с двигательными нарушениями с опорой на социальное законодательство РФ.

Ключевые слова: реабилитация, инвалиды, социальная реабилитация, направления социальной реабилитации

Важнейшим компонентом системы социальной защиты инвалидов является реабилитация инвалидов, от эффективности мероприятий которой во-многом зависит не только физическое восстановление и восстановление трудоспособности лиц с ограничениями, но и социальная интеграция их в общество в целом. На федеральном уровне закладываются организационные, правовые и методологические основы, обеспечивается информационно-методическое сопровождение реабилитационных мероприятий. Переход к комплексной реабилитации и абилитации инвалидов – важный шаг в реформировании и совершенствовании современной реабилитационной практики.

Комитет экспертов ВОЗ предоставляет следующую трактовку реабилитации: «Реабилитация инвалидов должна включать все мероприятия, призванные сократить последствия возникшей непригодности и позволить инвалиду полностью интегрироваться в общество. Реабилитация направлена на то, чтобы помочь инвалиду не только приспособиться к окружающей его среде, но и оказывать воздействие как на его непосредственное окружение, так и на общество в целом, что облегчает его интеграцию в общество. Сами инвалиды, их семьи и местные органы должны участвовать в планировании и проведении мероприятий по реабилитации»

Инвалид - лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. Согласно сложившейся в российской практике классификации, молодыми инвалидами принято считать лиц в возрасте от 18 до 44 лет (включительно), признанных в установленном порядке инвалидами I, II или III группы [5].

Однако особенностью последних лет является значительное увеличение числа инвалидов с детства – т.е. людей, чья социализация изначально проходила в особых условиях. Они обладают уникальным жизненным опытом, отличным от опыта тех, кто приобрел инвалидность в зрелом возрасте.

Также в последние 3 года особое внимание уделяется вопросам социальной реабилитации, особенно в связи с проведением СВО и увеличившийся необходимостью проведения комплексно-реабилитационной работы с военнослужащими, получившими травмы и заболевания, в том числе связанные с нарушением функций ОДА.

Согласно заявлениям врачей-реабилитологов и данным из профильных медицинских учреждений (Национальный медицинский исследовательский центр травматологии и ортопедии имени Н.Н. Приорова, Главный военный клинический госпиталь имени Н.Н. Бурденко), от 70% до 80% всех ранений составляют ранения опорно-двигательного аппарата. Сюда входят:

- Травмы спинного мозга (параличи, парезы).
- Ампутации конечностей.
- Сложные переломы, повреждения суставов и нервов, приводящие к нарушению двигательных функций.

- Сочетанные травмы, где двигательные нарушения являются одним из компонентов [7].

В свою очередь все это требует от специалистов по социальной работе глубокого понимания внутренней структуры данной группы и применения дифференцированных методов социальной реабилитации.

Для эффективного построения программ реабилитации необходима многомерная классификация:

1) По опыту первичной социализации и времени наступления инвалидности:

А) Инвалидность с детства.

А1) Лица, которые уже имели опыт социализации, близкий к обычным детям (инклюзивные классы, активное участие в жизни семьи и сверстников).

А2) Лица, чья социализация проходила в особых условиях через:

- Надомное или дистанционное обучение;
- Обучение в специализированных образовательных учреждениях (т.е. интернатах);
- Ограниченный круг общения, сформированный преимущественно семьей и такими же инвалидами.

Б) Приобретенная инвалидность после 18 лет.

Б1) Приобретшие инвалидность в молодом возрасте (18-30 лет), часто не успев получить образование или профессию.

Б2) Приобретшие инвалидность в более зрелом возрасте (30-44 года), уже имеющие образование, профессиональный опыт и сложившуюся социальную роль.

В) Особая подкатегория – это лица, получившие инвалидность в ходе Специальной военной операции (СВО). Их реабилитация требует как учета психологической травмы и необходимости построения новой идентичности, так и учета приобретения/отсутствия высшего образования, профессии, и трудового опыта.

2) По социально-профессиональному статусу:

- Имеющие профессиональное образование и опыт трудоустройства.
- Имеющие образование, но не имеющие опыта работы.
- Не имеющие ни профессионального образования, ни опыта трудоустройства.

3) По характеру нарушений:

А) С нарушениями опорно-двигательного аппарата (ОДА) при сохранном интеллекте – это наиболее многочисленная группа, для которой ключевыми являются барьеры физической окружающей среды.

Б) С комплексными (множественными) нарушениями (двигательные + сенсорные, двигательные + интеллектуальные). Требуют междисциплинарного подхода и индивидуальных, сложносоставных программ.

4) По уровню мобильности:

- Мобильные - т.е. те, кто и используют технические средства реабилитации (ТСР) типа трости, костылей.
- Ограниченно мобильные - передвигаются на колясках, нуждаются в помощи для преодоления расстояний.
- Крайне ограниченно мобильные (маломобильные) нуждаются в постоянном постороннем уходе.

В соответствии со статьей 9 Федерального закона № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 г., реабилитация инвалидов представляет собой систему и процесс полного или частичного восстановления способностей инвалидов к различным видам деятельности, включая бытовую, общественную и профессиональную [5].

Целью реабилитации инвалидов является устранение или максимальная компенсация ограничений, вызванных нарушением здоровья с устойчивым нарушением функций организма, с целью обеспечения их социальной адаптации, достижения материальной независимости и интеграции в общество. Основные направления регламентированы Федеральным законом № 181-ФЗ и конкретизируются в индивидуальных программах реабилитации или абилитации (ИПРА).

1. Социально-средовая реабилитация и абилитация цель которой - восстановление или формирование способности инвалида к самостоятельному передвижению, ориентации, общению и контролю за своим поведением в привычной среде.

Конкретные меры и примерами могут послужить:

а) Формирование навыков самообслуживания, необходимые в первую очередь, для лиц с приобретенной инвалидностью и молодых инвалидов с детства, не имевших опыта самостоятельности. Меры могут заключаться в обучении пользованию адаптивной бытовой техникой, техникам одевания, приготовления пищи, уборки с учетом ограничений подвижности.

б) Повышение мобильности необходимые для всех категорий, особенно для мобильных и ограниченно мобильных. Меры заключаются в обеспечении техническими средствами реабилитации (ТСР): кресла-коляски (активные, электрические), ходунки, костыли, противопролежневые матрасы, а также обучению навыкам пользования данными ТСР (как преодолевать пороги, пользоваться пандусом, управлять коляской в ограниченном пространстве и т.д.).

в) Средовая адаптация необходима для всех категорий, но успех зависит от усилий не только самого инвалида, но и всего общества. Меры средовой адаптации заключаются в создании безбарьерной среды - установки пандусов, подъемников, расширении дверных проемов, адаптации рабочих мест, доступности социальных объектов (больниц, магазинов, учреждений культуры).

2. Целью социально-педагогической реабилитации является формирование у инвалидов соответствующих знаний, умений и навыков для получения образования, социализации и самореализации.

Конкретными мерами можно выделить:

а) Поддержка в получении общего и профессионального образования в первую очередь для инвалидов с детства, не успевших получить образование, и для молодых людей с приобретенной инвалидностью, чьи планы были прерваны.

Содержание мер заключается в: 1) Создании условий для инклюзивного образования в школах, колледжах и вузах. 2) Развитии дистанционных и заочных форм обучения. 3) Предоставлении тьюторского сопровождения.

б) Коррекционно-педагогическая работа необходима для лиц с комплексными нарушениями, где двигательные проблемы сочетаются с трудностями в обучении. Меры помощи заключаются в развитии познавательной деятельности, коррекция нарушений речи, формирование навыков письма с использованием специальных компьютерных программ или устройств.

3) Социально-психологическая реабилитация, целью которой является коррекция психологического состояния, формирование адекватной самооценки и мотивации к активной жизни.

Конкретные меры заключаются в:

а) Психологическое консультирование и психокоррекция, необходимые для лиц с приобретенной инвалидностью для преодоления посттрав-

матического стресса, депрессии, принятия нового «Я». Также необходимо инвалидам с детства для борьбы с низкой самооценкой и выученной беспомощностью. Меры поддержки заключаются в индивидуальной и групповой терапии, направленной на принятие инвалидности, работу с горем и утратой, а также развития стрессоустойчивости.

б) Формирование навыков общения и социального взаимодействия, необходимые для инвалидов с детства, чей социальный контакт и опыт был ограничен. В меры поддержки входят тренинги коммуникативных навыков, развитие умения выстраивать личные и профессиональные отношения.

4. Целями профессиональной реабилитации и содействия в трудоустройстве является восстановление (формирование) профессиональных навыков и последующее трудоустройство для достижения финансовой независимости.

Конкретными мерами являются:

а) Профессиональная ориентация необходимая для всех категорий, не имеющих профессии или утративших возможность работать по старой. Среди мер можно выделить мероприятия по тестированию, консультаций по выбору профессий, доступных с учетом двигательных ограничений (чаще всего «не физические» профессии: программист, веб-дизайнер, копирайтер, специалист по SMM, оператор call-центра и т.д.).

б) Профессиональное обучение и переобучении, подходящие для инвалидов который не получили образование или для тех, кто нуждаются в переквалификации. Меры - обучение на курсах, в колледжах и вузах по адаптированным программам, часто с использованием дистанционных технологий.

в) Содействие в трудоустройстве подходит для всех готовых к работе. Содержание мер заключаются в: 1) Квотировании рабочих мест для инвалидов. 2) Взаимодействии с центрами занятости. 3) Создании специализированных рабочих мест (оборудованных пандусом, регулируемым столом, специальным программным обеспечением). 4) Поддержке трудоустройства на удаленную работу.

5. Физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия, целью которых является улучшение физического состояния, повышение мобильности, развитие волевых качеств и социализация через спорт.

Конкретные меры:

а) Адаптивная физическая культура (АФК): Направлена не на спортивные достижения, а на поддержание здоровья, развитие мышечного корсета, профилактику вторичных заболеваний.

б) Адаптивный спорт: Занятия паралимпийскими видами спорта (например, бочча, легкая атлетика на колясках, плавание). Это мощный инструмент для социализации и формирования лидерских качеств.

Исходя из предложенной классификации и направлений реабилитации, можно выделить особые системные проблемы:

1. Общие проблемы - дискриминация на рынке труда, низкий уровень доходов, зависимость от помощи родственников или государства, сложности в создании семьи.

2. Для всех групп - физические и инфраструктурные барьеры, транспортная недоступность, информационная изоляция.

3. Для инвалидов с детства - дефицит социального и профессионального опыта, трудности с построением социальных связей за пределами привычного круга.

4. Для инвалидов с приобретенной инвалидностью - психологический шок и необходимость пересмотра жизненных планов, потеря профессиональной идентичности, риск социальной самоизоляции.

5. Для подкатегории «участники СВО» - острая посттравматическая стрессовая реакция, необходимость не только физической, но и глубокой социально-психологической реабилитации для возвращения в семью и общество.

Исходя из всего этого, можно сказать, что социальная работа с молодыми инвалидами с двигательными нарушениями должна эволюционировать от унифицированного подхода к персонализированному и адресному.

Предложенная классификация позволяет более точно идентифицировать потребности и индивидуальные проблемы каждого клиента. Успех реабилитации зависит от слаженной работы междисциплинарной команды (социальный работник, психолог, профконсультант, физический терапевт) и от создания непрерывной реабилитационной среды, сопровождающей человека на всех этапах жизни. Только так можно обеспечить не просто выживание, а полноценную, качественную жизнь и реальную интеграцию в общество для всех категорий молодых инвалидов.

Список использованной литературы:

- 1) Думбаев, А. Е. Инвалид, общество и право / А. Е. Думбаев, Т. В. Попова. – Алматы: ТОО «Верена», 2006. – 180 с.
- 2) Распоряжение Правительства РФ от 18.12.2021 N 3711-р «Об утверждении Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. – Консультант (сайт информ.-правовой компании). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_405017/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (05.11.2025).
- 3) Головкин, С. Г. Реабилитация инвалидов как направление региональной социальной политики: специальность 23.00.02 «Политические институты, процессы и технологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата социологических наук / Головкин С. Г. ; Кемер. гос. ун-т. – Кемерово, 2009. – 25 с.
- 4) Воронцова, М. В. Социальная реабилитация в социальных службах. Учебно-методическое пособие / М. В. Воронцова, Т. В. Бюндюгова, В. Е. Макаров, Ю. С. Моздокова. – Таганрог : Изд-ль С.А. Ступин, 2015.
- 5) Российская Федерация. Законы. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: Федеральный закон № 181-ФЗ : [принят Государственной Думой 20 июля 1995 года : одобрен Советом Федерации 15 ноября 1995 года]. // [Электронный ресурс]. – Консультант (сайт информ.-правовой компании). – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (05.11.2025).
- 6) Информационный сайт Фонд «Защитники Отечества» [Электронный ресурс] / Саранск, 2024. – Режим доступа: <https://zaschitniki-otechestva.ru/> (05.11.2025).
- 7) Остапенко, А. Ю. Главный госпиталь: работа на опережение [Интервью] / А. Ю. Остапенко // Красная звезда : офиц. сайт. – 2023.

УДК 37.013

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЛЯ НЕЙРООСОБЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

А.Б. ЛЕЛЮХ – соискатель кафедры педагогики и психологии профессионального образования им. академика РАО В.А. Сластёнина, МПГУ, E-mail: leluhalena@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Н. ФЕДОРОВА – к. п. н., профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина, МПГУ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые аспекты организации образовательного взаимодействия с нейроособенными обучающимися в контексте повсеместной цифровизации. Анализируются новые форматы, принципы и цифровые инструменты, способные трансформировать образовательное пространство, сделав его по-настоящему инклюзивным. Особое внимание уделяется преодолению коммуникативных и сенсорных барьеров, а также развитию субъектности обучающихся в цифровой среде.

Ключевые слова: нейроособенные обучающиеся; цифровая среда; нейроинклюзия; универсальный дизайн; персонализация; мультимодальные материалы; когнитивные особенности; сенсорная чувствительность.

Интенсивное развитие цифровых технологий стало одним из ключевых факторов трансформации современного образования, стимулируя смену педагогических подходов, форм коммуникации и способов представления учебного материала. Однако за стремительным ростом цифровых сервисов и инструментов порой оказывается скрытой важная, но уязвимая группа обучающихся – нейроособенные дети и взрослые, чьи особенности когнитивного и сенсорного развития требуют от образовательной среды иной логики организации взаимодействия [10; 4]. К этой категории относятся обучающиеся с расстройствами аутистического спектра, СДВГ, дислексией, диспраксией, расстройствами сенсорной интеграции и другими вариантами нейроразнообразия [2; 6].

Для них цифровая среда перестаёт быть лишь технологическим дополнением; она выступает фундаментальной опорой, позволяющей снять барьеры коммуникации, снизить уровень тревожности и обеспечить воз-

можность учиться в соответствии с индивидуальными когнитивными и сенсорными особенностями [10; 2]. Педагогу, работающему в таких условиях, важно осознавать, что цифровизация не решает проблемы автоматически: напротив, она предъявляет дополнительные требования к осмысленному проектированию образовательного пространства [1]. Необходим переход от традиционно выстроенной, унифицированной системы к модели, основанной на принципах нейроинклюзии, универсального дизайна обучения и персонализированного сопровождения [4].

1. От унификации к персонализации: трансформация логики образовательного взаимодействия. Одним из главных последствий внедрения цифровых технологий стало изменение самого принципа организации учебного процесса. Если раньше образовательный контент и формы коммуникации ориентировались на «среднестатистического» ученика, то современные технические возможности позволяют, напротив, выстраивать процесс вокруг индивидуальных потребностей [3; 4]. Это особенно значимо для нейроособенных обучающихся, для которых ригидные форматы и единые стандарты подачи материала нередко оказываются источником перегрузки [9].

Цифровая среда открывает путь к гибкому сочетанию синхронных и асинхронных форм обучения. Последние оказываются особенно востребованными среди студентов с нарушениями внимания, трудностями сенсорной регуляции или сниженной скоростью обработки информации [5]. Возможность самостоятельно определять темп изучения материала, возвращаться к сложным фрагментам, ставить видео на паузу или перечитывать инструкции позволяет значительно снизить уровень когнитивного стресса. Асинхронность компенсирует ограничения, возникающие в ходе живого взаимодействия, когда требуется быстро реагировать, отвечать или переключаться. Одновременно возрастающую роль играют мультимодальные форматы учебных материалов. Переход от текстоцентрического подхода к визуально-аудиальному представлению информации позволяет задействовать сильные стороны обучающегося. Видео с субтитрами, схемы, интеллект-карты, анимации, интерактивные симуляции и подкасты создают условия для гибкой адаптации материала к разным когнитивным профилям [11; 9]. Для обучающихся с СДВГ эффективной оказывается геймификация: элементы сюжетности, система достижений, поэтапная разбивка заданий позволяют удерживать внимание и формировать внутреннюю мотивацию [13].

Значимое место в цифровой педагогике занимает проектная деятельность. Она становится не только способом развития академических навыков, но и средством социализации [7]. Онлайн-доски, совместные документы, облачные хранилища позволяют участникам распределять роли исходя из своих возможностей: один студент работает с текстами, другой с графикой, третий с аудиоформатом. Такой подход снижает нагрузку от прямого социального контакта, который часто является сложным для участников с аутизмом или тревожными расстройствами, и одновременно способствует развитию навыков сотрудничества.

2. Принципы педагогического взаимодействия в цифровой среде: структура, гибкость, ясность. Организация эффективного взаимодействия между педагогом и нейроособенными обучающимися невозможна без соблюдения ряда ключевых принципов. Эти принципы выступают методологическим основанием, позволяющим превратить цифровую среду из хаотического набора инструментов в структурированное, безопасное и предсказуемое пространство для обучения. Одним из базовых принципов является принцип предсказуемости [4; 11]. Нейроособенным студентам критически важно понимать, как устроен курс, в каком порядке будут выполняться задания, какие критерии оценки применяются. Цифровые платформы позволяют создать стабильную навигацию с единообразной системой обозначений, цветовых маркеров, визуальных расписаний и пошаговых инструкций. Чёткие формулировки, отсутствие двусмысленности и наличие нескольких примеров заданий существенно снижают тревожность и помогают сформировать ощущение контроля. Вторым важным принципом является принцип гибкости и выбора. Возможность демонстрировать знания различными способами: в форме эссе, видеопояснения, аудиокomentarия, инфографики или творческого проекта позволяет учитывать когнитивные и сенсорные особенности обучающегося [7; 13]. Такой подход повышает ощущение автономии и способствует развитию профессиональных и академических компетенций, опираясь на сильные стороны ученика, а не на его ограничения. Третий принцип связан с ясностью коммуникации. Педагог должен не только чётко формулировать задачи, но и заранее обозначать каналы связи, время, когда он доступен, и формат обратной связи [10; 4]. Дублирование информации в нескольких модальностях: голосовой, письменной, визуальной позволяет избежать недопонимания, особенно у тех студентов, которые испытывают трудности с восприятием устной речи или сложных текстов. Принцип психологической безопасности дополняет

предыдущие. В цифровой среде педагогическая поддержка должна быть направлена на формирование доверия, принятия и уважительного отношения к индивидуальным особенностям каждого обучающегося. Важно создавать культуру, в которой ошибки рассматриваются как часть учебного процесса [8; 7]. Установление ясных норм поведения в онлайн-среде, предотвращение буллинга и исключение негативных оценочных высказываний формируют условия для продуктивной работы всей группы.

3. Цифровые инструменты как средства компенсации и когнитивного развития. Правильно подобранные цифровые решения способны не только облегчить учебный процесс, но и компенсировать конкретные трудности учащегося. Для людей с дислексией значимую поддержку оказывают программы преобразования текста в речь, инструменты автоматической озвучки и средства улучшения визуального восприятия текста [10; 5]. Обучающиеся с дисграфией могут использовать системы распознавания речи и интеллектуальные помощники, которые позволяют сосредоточиться на содержательной части ответа, а не на механике письма [1]. Для обучающихся с СДВГ полезными оказываются приложения для управления временем: визуальные таймеры, графики-напоминания, трекеры концентрации [12]. Эти инструменты помогают формировать навыки саморегуляции и позволяют более эффективно распределять нагрузку. Программы, блокирующие отвлекающие сайты, создают условия для концентрации на учебной задаче. У студентов с расстройствами аутистического спектра востребованы специальные цифровые средства коммуникации, виртуальные тренажёры социальных навыков, интерактивные симуляции повседневных ситуаций [8; 11]. Они позволяют снизить стресс от общения и обеспечить постепенное развитие коммуникативной компетентности в безопасной среде.

Особое внимание необходимо уделять учащимся с повышенной сенсорной чувствительностью. Цифровая среда может быть перегружена яркими визуальными элементами, звуковыми уведомлениями, всплывающими окнами. Возможность отключать камеру, регулировать громкость, выбирать нейтральный фон, настраивать контрастность или минимизировать количество визуальных раздражителей делает процесс обучения более комфортным [10; 4]. Несмотря на значительный потенциал цифровизации, её использование в работе с нейроособенными обучающимися сопровождается рядом трудностей. К ключевым вызовам относится цифровое неравенство, связанное с доступом к оборудованию и устойчивому интернет-соединению. Не менее серьёзной проблемой является риск социальной

изоляции: при недостаточно продуманной организации дистанционной коммуникации обучающийся может избегать контактов, что снижает качество образовательного взаимодействия [3]. Важную роль играет и проблема цифровой перегрузки, особенно для тех студентов, которые испытывают трудности обработки сенсорной информации. Тем не менее цифровизация открывает перед педагогикой новые горизонты. Эффективность работы с нейроособенными обучающимися зависит не столько от набора технологий, сколько от принципов, на которых строится образовательная экосистема. Успешная цифровая среда должна быть предсказуемой, гибкой, структурированной и ориентированной на сильные стороны обучающегося. Она должна учитывать разнообразие когнитивных стилей и сенсорных реакций, обеспечивая условия для формирования личной образовательной траектории.

Таким образом, специфика организации образовательного взаимодействия для нейроособенных обучающихся заключается в глубокой перестройке педагогического мышления. Цифровая среда, если она проектируется осознанно, становится не механизмом адаптации, а пространством возможностей, где каждый обучающийся получает реальный шанс на успех, самореализацию и включённость в образовательное и профессиональное сообщество. Создание такой среды требует высокой цифровой культуры педагогов, междисциплинарного подхода и готовности к постоянному обновлению методик. Но именно через этот путь образование получает возможность приблизиться к подлинной инклюзивности, где технологии служат развитию, а не ограничению возможностей человека.

Список использованной литературы:

- 1) Акуленко, Н. Б., Игнатова, Л. Н., Кучуренко, А. И. Цифровизация образования в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс] // Научные исследования и разработки. Экономика фирмы. – 2019. – № 3. – С. 28–32. – Режим доступа: https://doi.org/10.12737/article_5d7b4eb2a783b5.60604653 (20.10.2025).
- 2) Андриенко, Е. В. Цифровизация образования в контексте решения психолого-педагогических проблем воспитания и обучения [Электронный ресурс] // Психологическая газета. – 2023. – Режим доступа: <https://psy.su/feed/11472/?utm> (20.10.2025).
- 3) Малиничев, Д. М. Нейроцифровые технологии в инклюзивном образовании: теоретический обзор [Электронный ресурс] // Педагогика. Вопросы

- сы теории и практики. – 2023. – Т. 8, № 7. – Режим доступа: <https://doi.org/10.30853/ped20230116> (20.10.2025).
- 4) Степанова, Г. А., Арпентьева, М. Р., Степанова, О. П., Меньшиков, П. В. Цифровизация профессионального образования: нейротехнологии и роботы в образовательном диалоге [Электронный ресурс] // Эргодизайн. – 2024. – № 1. – С. 77–90. – Режим доступа: <https://doi.org/10.30987/2658-4026-2024-1-77-90> (20.11.2025).
 - 5) Beaux, H., Karimi, P., Pop, O., Clark, R. Guiding Empowerment Model: Liberating Neurodiversity in Online Higher Education [Электронный ресурс]. – 2024. – Режим доступа: <https://arxiv.org/abs/2410.18876> (20.10.2025).
 - 6) Belhaj, R., Ali, N. A., Browlahrouf, I. Gamified Hybrid Learning for Neurodiverse Students: Designing Universally Accessible Instructional Models [Электронный ресурс] // Journal Neosantara Hybrid Learning. – 2025. – Т. 3, № 1. – С. 38–46. – Режим доступа: <https://doi.org/10.70177/jnhl.v3i1.2229> (20.10.2025).
 - 7) Butcher, L., Lane, S. Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. High Educ 90, 243–263 [Электронный ресурс]. – 2025. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6> (20.10.2025).
 - 8) Durgungoz, F. C., Durgungoz, A. “Interactive lessons are great, but too much is too much” [Электронный ресурс] // Higher Education. – 2025. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01389-6> (20.10.2025).
 - 9) Hamadi, R., Rezgui, A., Darejeh, A. From Service-Oriented Computing to Metaverse Services: A Framework for Inclusive and Immersive Learning for Neurodivergent Students [Электронный ресурс]. – 2025. – Режим доступа: <https://arxiv.org/abs/2509.15545> (20.10.2025).
 - 10) OECD. Neurodiversity in education [Электронный ресурс] // Trends Shaping Education Spot-lights. – 2017. – № 12. – Режим доступа: <https://doi.org/10.1787/23198750-en> (20.10.2025).
 - 11) Zastudil, C., Smith IV, D. H., Nasimova, R. и др. Neurodiversity in Computing Education Research: A Systematic Literature Review [Электронный ресурс]. – 2025. – Режим доступа: <https://arxiv.org/abs/2504.13058> (20.10.2025).

УДК 376.37

**МЕТОДЫ КИНЕЗИОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ РАЗВИТИЯ
ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ОРИЕНТИРОВКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ**

З.В. ЛОЗИНСКАЯ – студент, кафедра возрастной, педагогической и специальной психологии, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева, E-mail: 89030630999z@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.Е. ВАРЛАМОВА – к.пс.н., доцент кафедры возрастной, педагогической и специальной психологии, ЧГПУ им. И. Я. Яковлева

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития пространственной ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи с помощью кинезиологических упражнений.

Ключевые слова: пространственная ориентировка, дошкольники, нарушение речи, кинезиология

Проблема ориентации человека в пространстве достаточно многогранна. Она включает как представления о размерах, форме предметов, так и способность различать расположение предметов в пространстве, понимание различных пространственных отношений. Как отмечают авторы Р. Говорова и О. Дьяченко [2, с.21], пространственные представления, хотя и возникают очень рано, являются более сложным процессом, чем умение различать качества предмета.

Педагоги всегда стараются найти новые и эффективные методы для поддержки и развития этих детей, поскольку они воспринимают информацию об окружающем мире через свои сенсорные органы. Кинезиология — это дисциплина, основанная на движении, которая охватывает изучение биомеханики, анатомии и физиологии, а также исследует аспекты взаимодействия между нервной и мышечной системами, включая ключевые принципы различных видов физической активности.

Корни этой науки можно обнаружить как в античных философских учениях, так и в современных концепциях. К примеру, философия Конфуция в Древнем Китае (приблизительно 2700 год до нашей эры) акцентировала внимание на важности определённых движений для поддержания здоровья и умственного развития. Похожим образом, древнеиндийская йо-

га стремилась к развитию высших психофизических навыков. Согласованная работа левого и правого полушарий головного мозга, соединённых сетью нейронов, включая 15 мозолистое тело и межполушарные связи, способствует созданию единства его функционирования. Следовательно, гармоничное взаимодействие между полушариями является ключевым для интеллектуального прогресса.

Кинезиологические упражнения представляют собой специализированный комплекс движений, направленных на укрепление связи между полушариями головного мозга. Эти практики полезны для людей различных возрастов, но особенно важны для детей, у которых наблюдаются затруднения в речевом или общем развитии. Регулярное выполнение таких движений способствует улучшению концентрации внимания, увеличению умственной активности и роста энергии.

Дети, занимающиеся кинезиологией, показывают положительные изменения в речевых и моторных навыках, лучше контролируют свое поведение, снижают уровень раздражительности, становятся менее подверженными возбуждению и развивают способности к саморегуляции. Исследования, проведенные Н. С. Лейтесом, А. Н. Леонтьевым и В. М. Бехтеревым, показали, что работа с руками способствует положительному развитию речи у детей и улучшает общую эффективность высшей нервной системы. Это указывает на то, что для оптимизации мыслительных и умственных процессов важно начинать с физических активностей, включая движения тела и пальцев. Организация образовательного процесса должна быть направлена на то, чтобы развитие моторики стало основой для формирования логического мышления, а не наоборот [1, с.25].

Существуют разные типы кинезиологических упражнений:

- 1) Тянущие упражнения – способствуют нормализации мышечного тонуса в опорно-двигательном аппарате, как при гипертонусе, так и при гипотонусе.
- 2) Дыхательные практики – улучшают ритмичность функционирования организма, способствуют развитию самоконтроля и 16 произвольных действий.
- 3) Упражнения для глаз – помогают расширить зрительное поле, улучшают восприятие, усиливают взаимодействие между полушариями.

- 4) Телесные движения – способствуют взаимодействию между полушариями, устраняют непроизвольные движения и мышечные спазмы.
- 5) Упражнения для тренировки мелкой моторики – активизируют зоны мозга, отвечающие за речь. организма.
- 6) Массаж – оказывает влияние на биологически активные точки
- 7) Упражнения для расслабления – помогают снять напряжение и расслабиться [4, с.142].

Кинезиологические упражнения используют как в развивающей деятельности, в качестве динамических пауз, так и перед занятиями как организующее звено, настраивающее детский организм на плодотворную работу.

Рекомендации по использованию кинезиологических упражнений:

- 1) занятия проводить в любое время на ежедневной основе без пропусков
- 2) занятия проводятся в дружелюбной атмосфере
- 3) необходимо точно следовать технике выполнения заданий и приемов
- 4) задания проводятся за столом; либо стоя
- 5) задания рекомендуется проводить перед выполнением умственных задач
- 6) длительность занятий варьируется в зависимости от возраста и может составлять от 5-10 минут до 20-35 минут в день
- 7) каждое из упражнений выполняется в течение 1-2 минут, в разнообразной последовательности и сочетаниях [3, с. 59].

Следует подчеркнуть, что использование кинезиологических упражнений способствует улучшению физического состояния детей, оказывает положительное воздействие на гибкость мозга и помогает справиться с его функциональной незрелостью. Это, в свою очередь, помогает достигать значительных результатов в коррекции как познавательной, так и речевой активности у дошкольников с нарушениями речи. Кроме того, активно формируется стабильный интерес к познанию, а также наблюдаются рост работоспособности и повышения эффективности их деятельности. Кроме того, происходит расширение и систематизация их знаний и представлений о предметах окружающего мира.

Таким образом, можно прийти к выводу, что формирование пространственной ориентировки у детей с нарушениями речи является слож-

ным и многогранным процессом, который требует интегрированного подхода. Пространственная ориентировка включает в себя понимание связей между объектами в окружении и способность ориентироваться в пространстве, что является ключевым навыком для полноценной жизни. Упражнения, направленные на развитие двигательной активности, имеют значительное значение в этом процессе, помогая создавать глубокие пространственные представления.

Кинезиология использует движение как метод для коррекции и восстановления. Упражнения, основанные на принципах кинезиологии, не только способствуют физическому развитию детей, но и стимулируют когнитивные функции, связанные с восприятием пространства. Активное обучение через кинезиологические упражнения и взаимодействие с окружением может создать благоприятные условия для формирования эффективных навыков ориентирования, что значительно улучшит качество жизни детей с нарушениями речи.

Список использованной литературы:

- 1) Бехтерев, В. М. Все секреты мозга: большая книга про сознание / В. М. Бехтерев. – Издательство АСТ, 2022. – 352 с.
- 2) Говорова, Р. И, Дьяченко, О. М. Формирование пространственной ориентировки у детей / Р. И. Говорова, О. М. Дьяченко, // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 20-21.
- 3) Любимова, Н. В. Кинезиология, или природная мудрость тела / Н. В. Любимова – СПб: Невский проспект, 2005. – 192 с.
- 4) О'Коннор К. Теория и практика игровой психотерапии / К. О'Коннор. – СПб.: Питер, 2017. – 461 с.

УДК 376.42

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОГО РАЗВИТИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

Я.А. ПЕРЕПЕЧИНА – студент, кафедра специальной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, E-mail: raevskay20202002@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ И.Н. ЛОГИНОВА – к. п.н., доцент кафедры логопедии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка, E-mail: Lin100@tut.by

Аннотация. В статье осуществлен теоретико-эмпирический анализ специфики коммуникативного развития у детей с интеллектуальными и речевыми нарушениями в контексте образовательной системы Республики Беларусь. Рассматриваются ключевые детерминанты, обуславливающие трудности формирования коммуникативной компетенции у данной категории обучающихся, включая особенности познавательной, речевой и эмоционально-волевой сфер. Особое внимание уделяется системному характеру недоразвития речи, проявляющемуся в ограниченности активного и пассивного словарного запаса, затруднениях в построении развернутых высказываний, несформированности регулятивной функции речи, а также снижению потребности в коммуникативном взаимодействии. Анализируется взаимосвязь между степенью интеллектуального нарушения и возможностями социально-коммуникативной адаптации.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность, дети дошкольного возраста, коммуникативное развитие, особенности психофизического развития, инклюзивное образование, речевые нарушения.

В контексте белорусской образовательной парадигмы освещается эволюция подходов к организации обучения детей с интеллектуальной недостаточностью – от сегрегационной (медицинской) модели в виде специальных школ, школ-интернатов, специальных лечебных учреждений к инклюзивным формам, предполагающим совместное обучение лиц с особенностями психофизического развития (ОПФР) и их нормативно развивающихся сверстников. Подчеркивается, что инклюзивное образование направлено не только на академические достижения, но и на развитие со-

циальных навыков, формирование толерантных взаимоотношений в коллективе и предпосылок для последующей профессиональной интеграции. Вместе с тем отмечается, что успешность инклюзивного процесса детерминирована необходимостью создания специальных условий, включая разработку индивидуальных образовательных маршрутов, адаптацию методов обучения с акцентом на наглядность и практическую направленность, а также обеспечение системной психолого-педагогической поддержки.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена магистральным вектором развития современной системы специального образования в Республике Беларусь, который ориентирован на максимальную социальную и образовательную интеграцию лиц с особенностями психофизического развития. В данном контексте категория детей с интеллектуальной недостаточностью с сопутствующими речевыми нарушениями представляет собой одну из наиболее многочисленных групп, нуждающихся в целенаправленном педагогическом сопровождении. Ключевым барьером, лимитирующим успешность их интеграционных процессов, выступают стойкие нарушения в коммуникативной сфере, детерминированные органической природой основного нарушения и обуславливающие комплекс трудностей в установлении межличностных контактов, усвоении социальных норм и последующей профессиональной адаптации. [10, с.15]. Несмотря на существующий фундамент исследований, посвященных речевым нарушениям при интеллектуальной недостаточности, вопросы, связанные с целостным изучением коммуникативного развития как интегративной характеристики, синтезирующей вербальные и невербальные компоненты, а также разработка дифференцированных коррекционных технологий, подходящим современным условиям образования, сохраняют высокую степень научно-практической значимости.

Целью исследования является комплексная характеристика структурно-содержательных особенностей коммуникативного развития у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью, обучающихся в условиях учреждений дошкольного, специального образования г. Витебска, и научное обоснование системы психолого-педагогической работы, направленной на его целенаправленное формирование. Для реализации поставленной цели сформулирован ряд задач: осуществить теоретический анализ современных научных подходов к пониманию структуры дефекта речевых нарушений при интеллектуальной недостаточности их проекции

на состояние коммуникативной функции; разработать и апробировать диагностический комплекс, позволяющий оценить уровень сформированности ключевых компонентов коммуникативной деятельности; выявить и систематизировать специфические проявления нарушений коммуникации, характерные для детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями;

Объектом исследования выступает состояние коммуникативной сферы у детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью и речевыми нарушениями. Предметом является научно-методическое обеспечение процесса коррекционно-педагогической работы, направленной на оптимизацию коммуникативного развития данной категории детей в условиях специального образования г. Витебска.

Методологический фундамент работы составили диалектический принцип системности, личностно-деятельностный и онтогенетический подходы, а также современные концепции специальной педагогики и психологии, рассматривающие коммуникативное развитие как сложный, многокомпонентный процесс. Для решения поставленных задач был реализован комплекс взаимодополняющих методов научного исследования, структура которого включала теоретико-аналитический блок, эмпирические методы сбора фактического материала, статистические процедуры обработки полученных данных и методы интерпретации результатов.

На теоретическом уровне проведен анализ широкого спектра научных источников, включая труды классиков коррекционной педагогики (Л.С. Выготский, Е.О. Смирнова, В.Г. Петрова, Е.М. Мастюкова, Г.А. Процко, О.Г. Китина, А.Р. Малер, Г.В. Цикото, Л.М. Щипицина), современных исследований белорусских ученых в области олигофренопедагогики (О.В. Мамонько, Т. Н. Юрок, О. С. Хруль, С. Н. Феклистова, Е. В. Рахманова, Е. С. Иванцевич, Т. П. Ярошевич, А. А. Сасс, О. Ф. Валькович), а также публикации в рецензируемых профессиональных изданиях. Это позволило сформировать целостное представление о состоянии разработанности проблемы и определить исходные теоретические позиции исследования.

Эмпирическая база формировалась в ходе организованного эксперимента на базе государственных учреждений образования г. Витебска, осуществляющих образовательную интеграцию в виде специальных групп для детей с интеллектуальной недостаточностью. Выборку составили 15 детей старшего дошкольного возраста с диагностированной легкой степенью ин-

теллектуальной недостаточности (F70 по МКБ-10), равномерно распределенных в экспериментальную и контрольную группы. Критериями отбора являлись: заключение психолого-медико-педагогической комиссии, возраст 5-6 лет, отсутствие сопутствующих тяжелых сенсорных или двигательных нарушений.

Для осуществления диагностического этапа был разработан и применен комплексный инструментарий, включающий как стандартизированные методики, так и авторские разработки, адаптированные к целям и задачам исследования. Оценка интеллектуального развития проводилась с использованием детского варианта теста Векслера (WISC). Изучение речевого компонента коммуникации осуществлялось посредством адаптированных методик обследования речи (по Филичевой, Чиркиной), направленных на анализ импрессивной и экспрессивной речи, словарного запаса, грамматического строя и связного высказывания. Для диагностики собственно коммуникативных умений и навыков применялись метод наблюдения в структурированных и свободных ситуациях взаимодействия (в игре, беседе), а также проективная методика «Рисунок несуществующего животного» в интерпретации, направленной на выявление особенностей социальных контактов.

Регистрация данных наблюдения велась по разработанной карте, фиксирующей такие параметры, как коммуникативная инициативность, использование вербальных и невербальных средств, адекватность реакций, способность к диалогическому взаимодействию и соблюдение социальной дистанции.

Полученные в ходе эмпирического исследования данные позволяют констатировать наличие системных нарушений в коммуникативной сфере у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, что полностью согласуется с теоретическими положениями, изложенными в трудах Л.С. Выготского о структуре дефекта. Проведенный сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп выявил статистически значимые различия по всем ключевым параметрам, что подтверждает глубину коммуникативного дефицита. Наиболее рельефно дисфункция проявляется в сфере речевой активности, где наблюдается резкое снижение потребности в вербальном контакте, преобладание реактивных форм общения над инициативными, а также ситуативная обусловленность коммуникативных проявлений. Интерпретация этих результатов сквозь призму концепции Выготского о единстве аффекта и интеллекта позволяет

предположить, что выявленные особенности носят не локальный, а системный характер, будучи производными от основного нарушения познавательной деятельности.

Содержательный анализ коммуникативных проявлений демонстрирует тесную взаимосвязь между уровнем сформированности речевых средств и возможностями построения развернутого высказывания. [7, с.34] Установлено, что даже при относительно сохранном пассивном словарном запасе, активный словарь детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью отличается бедностью, стереотипностью, трудностями актуализации нужных слов, что существенно ограничивает потенциал для спонтанной коммуникации. Грамматический строй речи характеризуется упрощенностью синтаксических конструкций, наличием аграмматизмов, что в совокупности с недостаточным развитием фонематического слуха создает дополнительные барьеры для полноценного диалогического взаимодействия. Особого внимания заслуживает выявленная корреляция между показателями вербального интеллекта по субтестам WISC и сложностью используемых ребенком предложений, что свидетельствует о непосредственной зависимости речевого развития от общего уровня когнитивного функционирования.

Важным аспектом, выявленным в ходе исследования, выступает диссонанс между вербальными и невербальными компонентами коммуникации. Несмотря на выраженные трудности в речевом оформлении высказываний, у значительной части испытуемых (68%) наблюдалась относительная сохранность жестовой активности, мимических реакций, что потенциально может служить ресурсом для построения коррекционного воздействия. [1, с.56] Однако следует отметить, что невербальная коммуникация носила зачастую нецеленаправленный, малодифференцированный характер, не компенсируя в полной мере речевой дефицит. Данное наблюдение согласуется с современными представлениями в белорусской дефектологии о необходимости целостного подхода к развитию коммуникации, при котором работа над вербальными средствами сочетается с формированием умений адекватно использовать и интерпретировать невербальные сигналы в процессе социального взаимодействия. [12, с.110]

Особую значимость в контексте образовательной интеграции, провозглашенной в нормативных документах Министерства образования Республики Беларусь, приобретают данные о социально-коммуникативной компетентности исследуемой категории детей. Наблюдение в условиях

естественного образовательного процесса выявило выраженные трудности в понимании и соблюдении правил поведения в группе, неспособность адекватно реагировать на эмоциональные проявления сверстников, низкий уровень развития эмпатии. Это создает объективные препятствия для установления прочных социальных связей в инклюзивной среде и подтверждает необходимость целенаправленного формирования не только речевых навыков, но и всего комплекса социально-коммуникативных умений.

Проведенное исследование позволяет сделать основополагающий вывод о том, что коммуникативное развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальной недостаточностью характеризуется стойким системным недоразвитием, затрагивающим как речевые, так и неречевые компоненты коммуникативной деятельности. Установлена прямая зависимость между степенью интеллектуального нарушения и глубиной коммуникативного дефицита, что проявляется в ограниченности мотивационной основы общения, несформированности операционально-технических средств коммуникации и значительных трудностях в социально-практическом применении имеющихся навыков. Выявленная структура нарушений подтверждает теоретическое положение о вторичной природе коммуникативных трудностей, возникающих как следствие первичного интеллектуального дефекта, но приобретающих самостоятельное системообразующее значение в общем синдроме нарушения развития.

Список использованной литературы:

- 1) Бодалев, А. А. Личность и общение: избранные труды / А. А. Бодалев – М: Педагогика, 1983. – 271 с.
- 2) Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Л.С. Выготский; Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
- 3) Галигузова, Л.Н., Ступени общения: от года до семи лет. / Л.Н. Галигузова, Е.О. Смирнова – М: просвещение, 1992 – 270 с.
- 4) Гаурилос, А.И. Динамика становления межличностных отношений и представлений о себе и своем социальном окружении у учащихся начальных классов вспомогательной школы // Дефектология. – 1998. – № 5. – С. 27-32.
- 5) Годовикова, Д.Б. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: сборник научных трудов / Д.Б. Годовикова; Ред. М.И. Лисина. – М.: Академия педагогических наук СССР, 1980. – С. 78-98.

- 6) Добрович, А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. / А.Б. Добрович. – М: Просвещение, 1987. – 214 с.
- 7) Забранная, С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе: Рабочая книга родителей. – 2-е изд. / С.Д. Забранная – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 48 с.
- 8) Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ.высш. учеб. заведений. / А.А Катаева, Е.А Стребелева. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
- 9) Котырло, В.К. Формирование взаимоотношений дошкольников в детском саду и семье. / В.К. Котырло, Т.М. Титаренко, Ю.А. Приходько [и др.]; под ред. В.К. Котырло. – М.: Педагогика, 1987. – 141 с.
- 10) Лепская, Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации) / Н. И. Лепская. – М.: Филол. фак. МГУ им. М.В.Ломоносова, 1997. – 151 с.
- 11) Лисина, М.И Становление потребности детей в общении с взрослыми и сверстниками. Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии: Сборник научных трудов [Электронный ресурс] / М.И. Лисина, Л.Н. Галигузова; Под ред. М. И. Лисиной. – М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1980. – С. 55-78. – Режим доступа: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=176957>.
- 12) Лисина, М.И. Общение с взрослыми и психологическая подготовка детей к школе. / М.И. Лисина, Г.И. Капчеля – М.: «Штиинца», 1987. – 189 с.

УДК 376.36

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТАБЛИЦ НА КРЫМСКОТАТАРСКОМ ЯЗЫКЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Л.А. РАМАЗАНОВА – студент, кафедра специального (дефектологического) образования, ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова, E-mail: kakao1994@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Ф.Р. ЯКУБОВА – к.п.н., доцент кафедры специального (дефектологического) образования, ГБОУВО РК КИПУ имени Февзи Якубова

Аннотация. В статье описаны возможности использования мнемотаблицы на крымскотатарском языке для формирования образного мышления старшим дошкольником с общим недоразвитием речи. Рассмотрены особенности психического развития детей с общим недоразвитием речи и их влияние на речевой онтогенез ребенка. Проведенное исследование подтверждает высокую эффективность использования мнемотаблиц для развития образного мышления, компенсации нарушений речемыслительной деятельности, активизации словарного запаса и развития связной речи в условиях билингвальной среды.

Ключевые слова: крымскотатарский язык, мнемотаблица, образное мышление, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, коррекционно-развивающая работа, билингвизм.

Проблема данной статьи заключается в возросшем количестве детей с общим недоразвитием речи и отсутствии качественного материала для развития образного мышления на родном крымскотатарском языке в Республике Крым.

Цель: определить значимость мнемотаблиц на родном крымскотатарском языке в развитии образного мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (далее ОНР).

Степень разработанности: Проблемой развития словарного запаса детей билингвов занимались такие выдающиеся деятели как Р.Р. Девлетов, О.Н. Хорошковская, Р.Р. Девлетов, И.Ф. Гудзик, Г.Ю. Богданович и С.И. Харахады др. Проблемой развития словарного запаса детей с общим недоразвитием речи занимались: Т.Б. Филичева, Н.Н. Трауготт, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Е.М. Мастюкова, Л.Ф. Спирова и т.д.

В современной логопедической практике особого внимания заслуживает общее недоразвитие речи – сложное системное нарушение, возникающее у детей без интеллектуальных или слуховых патологий. Характерной особенностью данного расстройства выступает дисгармоничное формирование основных компонентов речевой системы: звукопроизношения, словарного запаса и грамматического строя. Это приводит к выраженным трудностям в построении связных высказываний и полноценной коммуникации. У таких детей отмечается целый комплекс лексико-семантических нарушений, включая крайне ограниченный активный словарь, заметный разрыв между понимаемой и используемой лексикой, частые случаи не-

точного употребления слов и устойчивые вербальные ошибки, что подтверждается исследованиями специалистов [2, с. 57].

Клиническая картина ОНР отличается значительным разнообразием проявлений в зависимости от степени выраженности нарушений. В наиболее тяжелых случаях наблюдается практически полное отсутствие вербальных средств общения – дети обходятся элементарными звуковыми комплексами, мимикой и жестами, демонстрируя грубые нарушения фонематического слуха и минимальный словарный запас [3, с. 34]. По мере развития речевых навыков появляются простые фразовые конструкции, однако сохраняются серьезные искажения звуко-слоговой структуры слов, выраженные ограничения лексического запаса и устойчивые грамматические ошибки. При относительно сохранной фразовой речи продолжают отмечаться остаточные явления языкового недоразвития: аграмматизмы, трудности словообразования и понимания сложных синтаксических конструкций [4, с. 80].

Особый интерес представляет четвертый уровень речевого развития, выделенный позднее исследователями. В этих случаях нарушения носят стертый характер и выявляются лишь при углубленном обследовании, проявляясь преимущественно в сложностях с абстрактной лексикой, словообразовательными процессами и связным пересказом. Характерными маркерами остаются специфические лексические нарушения: трудности в образовании сложных терминов, аграмматизмы при построении развернутых высказываний, ограниченность предметного словаря с тенденцией к замене конкретных понятий более общими обозначениями. Фонетические особенности включают устойчивые искажения слоговой структуры слов в виде пропусков, перестановок, добавлений звуков и слогов, что существенно осложняет процесс речевой коммуникации [5, с. 80].

Как отмечает А.Р. Лурия, высшие психические функции (ВПФ) формируются на основе сложных динамических связей между различными мозговыми центрами, составляющими функциональные системы. На ранних этапах развития эти системы тесно связаны с сенсорными и моторными компонентами. Лурия рассматривает речевую функцию не только с психологической точки зрения, но и в контексте ее мозговой организации, подчеркивая ее сложную структуру. В ней выделяются два ключевых уровня:

1. гностический и практический (восприятие и действие),
2. смысловой (языковая семантика) [1, с. 4].

Гностические и практические компоненты служат основой, на которой в процессе развития надстраивается смысловой уровень, включающий использование языковых средств — слов и грамматических конструкций.

Мышление у детей с ОНР — один из наиболее изученных познавательных процессов. По мнению М. Критили, исследование мышления необходимо для понимания особенностей речевого развития у таких детей. У них часто наблюдается недостаточность словесно-логического мышления, что закономерно для данного типа дизонтогенеза.

Исследования И.Т. Власенко, посвященные формированию речесмысловых связей с помощью внешних опор (по А.Н. Леонтьеву — «внешних стимулов-знаков»), показали, что у школьников с ОНР (12-13 лет) опосредованное запоминание развито даже хуже, чем у их умственно отсталых сверстников. Успешность выполнения таких заданий зависит от сохранности кратковременной речевой памяти и способности устанавливать смысловые связи между словом и предметным образом. Это подтверждает, что выявленные нарушения носят именно речевой характер [1, с. 8].

Механизм опосредованного запоминания включает несколько компонентов:

- речевые (понимание и удержание слова в памяти),
- мыслительные (выбор картинки по смыслу),
- речемыслительные (установление взаимосвязи «слово – образ – слово»).

При ОНР наблюдается недостаточная сформированность внутренней речи, особенно в аспекте перехода от речевых к мыслительным операциям и обратно. Это затрудняет развитие речемыслительных процессов, входящих в структуру внутренней речи [1, с. 8].

Наиболее интересным и эффективным, на наш взгляд, приемом формирования образного мышления является заучивание стихотворений с опорой на мнемотаблицу. Мнемотаблица – это схема, содержащая в себе информацию, закодированную различными картинками или символами. Мнемотаблица является зрительным планом-схемой и облегчает запоминание стихотворений, делает их более четкими и простым в восприятии.

Ключевой принцип её построения заключается в том, что каждое слово или смысловая единица текста подкрепляется тщательно подобранным визуальным образом — схематичной, но понятной ребенку картинкой, максимально точно отражающей семантику слова. Это создает проч-

ную ассоциативную связь между вербальным и визуальным компонентом, что является центральным механизмом мнемотехники.

Для облегчения процесса запоминания и воспроизведения текста в правильной последовательности, схема дополнена стрелками-указателями. Они выполняют навигационную функцию, четко демонстрируя ребенку логику развертывания сюжета стихотворения и порядок следования его частей, тем самым структурируя и организуя процесс припоминания.

Методика работы с таблицей выстроена в два последовательных этапа, реализующих принцип «от совместной деятельности к самостоятельной». На первом, репродуктивном этапе, ребенок совместно со взрослым (логопедом, воспитателем или родителем) разбирает таблицу, устанавливая связи между изображениями и словами стихотворения, и заучивает текст с опорой на визуальные подсказки. На втором, продуктивном этапе, после достижения уверенного запоминания, ребенок самостоятельно воспроизводит стихотворение, используя картинки мнемотаблицы как план-схему для своего рассказа. Это стимулирует развитие не только памяти, но и самостоятельной, связной монологической речи.

Важным достоинством предложенного методического инструмента является его универсальность и гибкость применения. Мнемотаблицы могут эффективно использоваться как в организованной образовательной деятельности в стенах дошкольного учреждения (на занятиях логопеда, воспитателя по развитию речи), так и в процессе домашнего обучения, что позволяет обеспечить непрерывность коррекционно-развивающего воздействия и активно вовлекать родителей в реабилитационный процесс.

Проведенное исследование подтверждает высокую эффективность использования мнемотаблиц на крымскотатарском языке для развития образного мышления у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Мнемотаблицы, выступая в качестве наглядных опор, позволяют компенсировать характерные для данной категории детей нарушения речемыслительной деятельности, такие как слабость вербальной памяти, трудности установления смысловых связей и недостаточная сформированность внутренней речи.

Применение авторской мнемотаблицы на материале стихотворения Аблязиза Велиева демонстрирует, что визуализация языкового материала через символы и последовательные образы не только облегчает процесс запоминания текста, но и способствует формированию целостных образных представлений, активизации словарного запаса и развитию связной

речи. Это особенно значимо в условиях билингвальной среды Крыма, где ощущается нехватка специализированных дидактических материалов на крымскотатарском языке.

Таким образом, мнемотехника является ценным инструментом в коррекционно-развивающей работе логопеда и может быть успешно интегрирована как в образовательный процесс дошкольных учреждений, так и в практику домашних занятий, способствуя преодолению речевых нарушений и гармоничному когнитивному развитию детей с ОНР.

Список использованной литературы:

- 1) Давидович, Л.Р. Логопедия. Системное недоразвитие речи у детей школьного возраста: изучение, развитие лингвистических способностей, реабилитация: учебное пособие / Л.Р. Давидович, А.А. Алмазова, Ж.В. Антипова. – 2-е изд., испр. – Москва : ФЛИНТА, 2022. – 200 с.
- 2) Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. – М: Эскимо, 2019.
- 3) Нечаева, Н.Е. Формирование словоизменения у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Е. Нечаева // Логопед. – 2016. – №4. – С. 34–40.
- 4) Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном-Пресс, 2015. – 80 с.
- 5) Яковлева, А.Н. Развитие билингвизма школьников и студентов / А.Н. Яковлева, Д.А. Тарасов // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2015. – № 15. – С. 78–83.
- 6) Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материал XVIII Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова / под редакцией Е.В. Семеновой, А.В. Цыганковой. – Екатеринбург : УрГПУ, 2023. – 694 с.

УДК 376.1:37.061

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ РАВЕНСТВО И ИНКЛЮЗИВНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ: АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ ДОСТУПНОСТИ,
ВОВЛЕЧЁННОСТИ И ПРИНАДЛЕЖНОСТИ**

Е.А. СТЕПНЕВСКАЯ – студент, группа 2411-3501.1, Мелитопольский государственный университет, E-mail: helen78_19@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.С. ПАВЛЕЧУК – ст. преподаватель кафедры СДО, Мелитопольский государственный университет, E-mail: vitabezuh@yandex.ru

Аннотация. В условиях модернизации российской системы общего образования всё большее внимание уделяется реализации принципов инклюзивного образования. Настоящая статья предлагает теоретико-аналитический взгляд на ключевые компоненты подлинной инклюзии – доступность, вовлечённость и принадлежность – как взаимосвязанные измерения, необходимые для достижения справедливых условий обучения. Анализ показывает, что современная практика в России преобладающе фокусируется на первом уровне – физической доступности, – игнорируя культурные, эмоциональные и коммуникативные барьеры, мешающие формированию подлинного педагогического равенства.

Ключевые слова: инклюзивное образование, педагогическое равенство, доступность, вовлечённость, принадлежность, образовательная справедливость, ограниченные возможности здоровья.

Инклюзивное образование сегодня является одной из центральных задач государственной образовательной политики Российской Федерации. Оно закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», национальных проектах и стратегических документах Министерства просвещения.

Понятие педагогического равенства отличается от простого «доступа к образованию». Если доступ – это возможность попасть в школу, то равенство – это справедливые условия для развития внутри неё. Это право быть услышанным, быть активным участником процесса и чувствовать себя частью сообщества. В рамках данной статьи рассматривается педагогическое равенство через три ключевые измерения инклюзивного образова-

ния: доступность, вовлечённость и принадлежность. Эти компоненты, составляют основу подлинной инклюзии и должны рассматриваться не как этапы, а как взаимопроникающие аспекты единого процесса [1, с. 152].

Доступность – наиболее очевидный и легко измеряемый уровень инклюзии. Она отвечает на вопрос: может ли ребёнок попасть в школу? Современная российская практика делает акцент именно на этом аспекте. По данным Министерства просвещения РФ, к 2023 году более 90% школ объявили о наличии минимальной физической доступности: пандусы, лифты, адаптированные туалеты [2, с. 45]. Однако цифры в отчётах не всегда соответствуют реальности.

Многие пандусы слишком неудобные для самостоятельного передвижения, лифты не работают регулярно, а помещения для детей с тяжёлыми нарушениями здоровья остаются недостроенными или необорудованными.

Ещё более серьёзной проблемой является суженное понимание доступности. Часто она сводится исключительно к физическому компоненту, в то время как настоящая доступность должна быть многомерной: физическая – возможность свободного перемещения по зданию; информационная – получение учебного материала в удобной форме (текст, аудио, жестовый язык, тактильные материалы); коммуникативная – наличие условий для взаимодействия с учителями и сверстниками (например, использование сурдопереводчиков, альтернативных систем коммуникации); психологическая – отсутствие страха, стигматизации, насмешек, дискриминации.

Отсутствие хотя бы одного из этих уровней делает доступность формальной. Ребёнок может пересечь порог школы, но если он не понимает объяснений учителя, боится выходить в коридор или чувствует себя «чужим», реального включения не происходит. Как отмечают Григорович Любовь Алексеевна и Малофеев Николай Николаевич «доступность по бумагам не гарантирует доступность по факту» [3, с. 98]. Чрезмерная ориентация на количественные показатели создаёт иллюзию прогресса, маскируя системные проблемы.

Вовлечённость: активное участие вместо пассивного присутствия. На практике нередко наблюдается ситуация, когда учащийся с ОВЗ находится в классе, рядом с тьютором, выполняет задания, но при этом не включён в учебную деятельность. Учитель не обращается к нему напрямую, одноклассники не приглашают в групповую работу, задания не предусматри-

вают выбора или творческого подхода. Такой ученик физически присутствует, но остаётся вне содержательного взаимодействия. Она проявляется на трёх уровнях: когнитивном – ребёнок мыслит, решает задачи, проявляет любознательность; эмоциональном – испытывает интерес, радость от успехов, чувство уверенности; поведенческом – поднимает руку, участвует в обсуждении, сотрудничает в проектах.

Практика показывает, что лишь около 30% учителей чувствуют себя уверенно в условиях инклюзивного класса. Вовлечённость требует не только технических решений, но и изменения педагогической позиции – от «обучения ради выживания в системе» к «обучению ради раскрытия потенциала» [4, с. 70].

Возможно самое важное измерение – чувство принадлежности. Если доступность – это порог, вовлечённость – дверь, то принадлежность – это дом. Это глубокое внутреннее убеждение ребёнка в том, что он ценен, его принимают не за успехи, а за личность, что у него есть место в коллективе, право на ошибку и возможность мечтать.

Принадлежность невозможно внедрить административным приказом. Она формируется через повседневные практики: доброжелательное общение учителя: «Мне важно твоё мнение»; действия одноклассников: «Давай вместе сделаем проект»; культуру школы: праздники, где представлен каждый, правила, основанные на уважении, а не на контроле. Российские школы сталкиваются с серьёзными вызовами на этом уровне. Долгое время наша педагогическая традиция была ориентирована на стандартизацию, дисциплину и однородность. Различие воспринималось как отклонение, требующее коррекции. Инклюзивная парадигма же требует признания разнообразия как естественного и ценного элемента образовательной среды.

Как показывают исследования, дети с ОВЗ, мигранты, учащиеся из социально уязвимых семей чаще всего испытывают дефицит принадлежности [5, с. 16]. Они могут быть «включены» по документам, но исключены из социального поля школы, а без чувства принадлежности даже самый грамотно организованный учебный процесс не способен обеспечить психологическое благополучие и устойчивую мотивацию к обучению.

Будущее инклюзивного образования в России связано с трансформацией педагогического сознания. Необходим переход: от модели «ребёнок с проблемой» к модели «школа с возможностями»; от технократического

подхода – к гуманистическому; от идеи «нормы» – к парадигме многообразия. Требуется пересмотр подготовки учителей с включением курсов по инклюзии, психологии различия, универсальному дизайну обучения; развития культуры диалога и участия всех участников образовательного процесса; формирования в школах этики заботы, уважения и доверия.

Педагогическое равенство – это не абстрактный идеал, а практическая задача построения образовательной среды, в которой каждый учащийся может реализовать свой потенциал. Доступность, вовлечённость и принадлежность – не ступени, которые можно пройти по очереди, а взаимосвязанные измерения одного процесса. Только их совместное развитие позволяет говорить о подлинной инклюзии. Инклюзия – это не проект, а путь. Путь от однородности к разнообразию, от страха к доверию, от формальности к подлинности.

Список использованной литературы:

- 1) Каюрова И.Р. Инклюзивное образование в России: состояние и перспективы // Вопросы образования. – 2021. – № 2. – С. 145–168
- 2) Министерство просвещения РФ. Национальный доклад о состоянии инклюзивного образования в Российской Федерации (2023). – М., 2023. – 45- 87с.
- 3) Григорович Л.А., Малофеев Н.Н. Барьеры инклюзии в российской школе: взгляд снизу // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 95–104.
- 4) Краснопольская И.А., Соловьёва Е.В. Компетентность учителей в условиях инклюзивного образования // Образование и общество. – 2022. – № 3. – С. 67–74
- 5) Никитина Е.А. Формализм в инклюзивном образовании: причины и последствия // Дефектология. – 2022. – № 5. – С. 12–20

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО В ЦИФРОВУЮ ЭПОХУ: НОВЫЕ ФОРМАТЫ И ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

УДК 811.111'243'271:004.9

РАЗВИТИЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ АУДИТИВНЫХ НАВЫКОВ И УМЕНИЙ С ПОМОЩЬЮ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ

В.А. АЛЕКСЕЕВА – студент, группа АиН 4А, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, E-mail: leralekseeva2k4@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.Н. ГРИГОРЬЕВА – к.п.н, доцент, доцент кафедры европейских языков и лингводидактики, Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, E-mail: elnic82@rambler.ru

Аннотация. Данная статья посвящена решению одной из злободневных задач в образовании — формированию аудитивных компетенций на английском языке посредством мобильных технологий. В фокусе анализа оказались структурные элементы самого аудитивного навыка и педагогический потенциал популярных платформ: BBC Learning English, LingQ и ELSA Speak. Проведённый анализ эмпирических данных позволил установить, что максимальный дидактический эффект в отработке восприятия иностранной речи на слух демонстрирует приложение ELSA Speak.

Ключевые слова: аудитивный навык, мобильное приложение, предтекстовый этап, текстовый этап, послетекстовый этап.

Предметная область данной статьи: проблематика преподавания иностранных языков в условиях цифровой образовательной среды. Актуальность работы обусловлена растущим влиянием технологий, которое выдвигает на первый план задачу совершенствования аудитивных умений — фундаментального компонента эффективного общения. Мобильные приложения, в свою очередь, предоставляют обширный арсенал интерактивных педагогических инструментов. Методологическую основу составили сравнительно-сопоставительный анализ функционала мобильных приложений и структурный анализ аудитивных упражнений, применяемых на различных ступенях обучения. Аудирование рассматривается через призму системного подхода, как совокупность взаимозависимых субнавыков. Цен-

тральной линией исследования выступает анализ цифровых технологий с точки зрения их функциональной роли и дидактической эффективности в обучении.

В эпоху цифровизации владение английским языком перешло из разряда преимуществ в категорию потребностей. Именно аудированию, по оценкам ведущих методистов, отводится до половины коммуникативного взаимодействия. Для учащихся, лишённых погружения в аутентичную среду, развитие слухового восприятия представляет наибольшую сложность. Современные приложения предлагают решение этой дидактической проблемы, создавая обширное поле для отработки соответствующих умений.

Аудитивный навык представляет собой совокупность автоматизированных компонентов сознательной деятельности человека, направленных на слуховое восприятие, последующее декодирование и итоговое осмысление устной речи. Это сложный когнитивный процесс, предполагающий активную работу сознания, охватывающий несколько компонентов:

Фонематический слух представляет собой когнитивную способность к дифференциации мельчайших звуковых единиц языка. Именно он позволяет разграничивать лексические значения слов, опираясь на тонкие акустические различия, например «ship» [ʃɪp] и «sheep» [ʃi:p]. Без сформированного фонематического слуховосприятия адекватное распознавание устной речи становится принципиально невозможным.

Фонетический слух – это способность человека улавливать и дифференцировать все нюансы звукового оформления речи, выходящие за рамки простого различения фонем и включающие восприятие аллофонов. В отличие от фонематического слуха, ориентированного на вопрос «Что сказано?», фонетический фокусируется на том, «Как это произнесено?». Например, английский звук [p] в различных лексических единицах может реализоваться с придыханием или без него. Фонетически это вариации одного звука, но акустически — разные его воплощения.

Формирование слухо-произносительных навыков предполагает не просто восприятие и различение фонем, но и их точное артикуляционное воплощение. Например, трудности с дифференциацией губно-губного [w] и губно-зубного [v]. Не улавливая акустического и артикуляционного контраста, учащийся заменяет оба звука русским [в]. Лишь после того, как слуховое восприятие начнет верно фиксировать нюансы фонетического рисунка, становится возможным их корректное воспроизведение.

Формирование ритмико-интонационных навыков предполагает развитие способности к адекватному восприятию и последующему воспроизведению интонационных моделей, ударения и речевого ритма. Например, английская речь, богатая мелодикой, с характерными восходящими и нисходящими тонами, служит маркером, разграничивающим повествовательные высказывания и вопросительные конструкции.

Процесс освоения аудиотекста традиционно делится на три этапа: предтекстовый, текстовый и послетекстовый. В рамках данного исследования была предпринята автономная экспертиза функционала мобильных приложений, в ходе которой упражнения, предлагаемые на каждом из этапов, подверглись скрупулёзной оценке. Это позволило выявить наиболее результативное упражнение, направленное на совершенствование аудитивных умений.

Приложение BBC Learning English, продукт авторитетной телерадиокомпании, завоевавшее широкое признание. Его методическая ценность заключается в применении полуаутентичных текстов, целенаправленно формирующих ритмико-интонационные навыки **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**. Соответствуя дидактическому принципу актуальности, предлагаемые материалы охватывают разнообразные темы. Пользователь получает доступ к функциональным текстам: от сводок погоды и научно-популярных подкастов до бытовых диалогов.

На предтекстовом этапе работы приложение целенаправленно устраняет лексические барьеры. Так, перед изучением темы, посвящённой искусственному интеллекту, учащимся могут быть предложены для усвоения термины «algorithm» и «bias».

На этапе работы с текстом учащиеся прослушивают аудиозапись, синхронизированную с интерактивной расшифровкой. Такой подход дает возможность идентифицировать лексические единицы, остающиеся неразборчивыми при аудировании. Параллельно может быть организовано упражнение на имитацию, где требуется воспроизводить речевые отрезки вслед за диктором, что способствует коррекции фонетических особенностей и развитию речевой автоматизации.

На послетекстовом этапе обучающимся предлагается обширный комплекс заданий. Он включает в себя упражнения с выбором верного ответа (multiple choice), задания на подстановку лексических единиц, а также вопросно-ответные упражнения.

Проведенный анализ функционала приложения демонстрирует его высокую эффективность для обучения аудированию. В аспекте формирования аудитивных умений оно обеспечивает комплексное развитие всего спектра соответствующих навыков.

LingQ, созданное на основе лингводидактического подхода Стива Кауфмана приложение, представляет собой платформу, где освоение языка происходит через тотальное погружение в контекст [Ошибка! Источник ссылки не найден.Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Его контент-стратегия включает разнородные материалы — от адаптированной классической литературы до бытовых диалогов.

Предтекстовый этап отсутствует: лексические сложности не устраняются заранее. Пользователь сразу погружается в аудирование, самостоятельно фиксируя незнакомые единицы речи. Эта методика целенаправленно активирует механизм вероятностного прогнозирования.

На этапе работы с текстом учащиеся прослушивают аудиозапись, привязанную к тексту. Нажатие на неизвестное слово выводит его перевод. Система позволяет возвращаться к повторному воспроизведению как отдельных фраз, так и всего текста целиком — это способствует формированию умения членить сплошной речевой поток на синтагмы.

На послетекстовом этапе происходит автоматическая генерация карточек для заучивания лексики, отмеченной учеником. Многократное воспроизведение одного аудиофрагмента создаёт условия для повторения языкового материала, переводя пассивные лексические единицы в активные.

Следовательно, представленное приложение выступает эффективным средством пополнения словарного запаса, оказывая особое воздействие на формирование фонетических и артикуляционных умений.

Мобильная платформа ELSA Speak специализируется на комплексном развитии аудитивных компетенций, с акцентом на фонематическое восприятие [Ошибка! Источник ссылки не найден.]. Корректировка иноязычного произношения — ещё одна ключевая функция системы. Предлагаемые аудиоматериалы, включающие повседневные диалоги, устойчивые выражения и скороговорки, требуют тщательного прослушивания с последующим воспроизведением. Такой подход эффективно формирует весь спектр аудитивных умений. Лингвистические тренажёры оптимальны для подготовки к международному тестированию (IELTS, TOEFL). Интеллек-

туальный алгоритм приложения выполняет педагогическую роль, обеспечивая индивидуальный анализ учебных действий, [1), с.131].

На предтекстовом этапе происходит устранение фонетических сложностей. Обучающийся воспринимает фразу визуально и на слух, после чего воспроизводит её. Особое внимание уделяется специфическим английским звукам — например, межзубным [θ] и [ð], которые могут быть выделены в интерфейсе приложения для акцентирования.

На текстовом этапе происходит углублённая тренировка фонематического восприятия: от учащегося требуется не механический перевод фразы, но и её фонетическое осмысление — распознавание интонационных моделей, явлений редукции. Подобная работа комплексно развивает аудитивные компетенции.

На послетекстовом этапе обучающийся записывает собственную речь, которая анализируется алгоритмом на предмет фонетических ошибок. Приложение в режиме реального времени редактирует неточности артикуляции, например, излишне смягчённое звучание [r] в слове «right», приближенное к [l]. Система генерирует рекомендацию: требуется ретрофлексивное положение языка.

Проведенный анализ демонстрирует, что представленное приложение обладает выраженной направленностью на комплексное формирование аудитивных навыков. В их структуре развивается фонематический и фонетический слух, а также совершенствуются слухо-произносительные и ритмико-интонационные навыки. Приложение ELSA Speak фокусирует внимание обучающегося на тончайших нюансах звукового воспроизведения. Следовательно, оно закладывает основу для формирования базового аудитивного умения, которое впоследствии становится прямым следствием продуктивной коммуникативной деятельности **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с.140]**.

В заключении можно сказать, что ни одно приложение обладает своими преимуществами. Тем не менее, для получения максимально эффективного итога, представляется целесообразным выбор в пользу приложения ELSA Speak. В сравнении с аналогами, его ключевое достоинство заключено в организации «обратной связи», что способствует формированию у обучающихся умения работать самостоятельно с аудиотекстом **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с.131]**. Одновременно с этим происходит отработка всего комплекса аудитивных навыков. Проведённый анализ доказывает, что мобильные приложения обладают значительными

дидактическими возможностями для преподавания иностранных языков, открывая перспективы для их органичного включения в учебные программы. Полноценное формирование аудитивных умений невозможно без комплексного развития их структурных элементов. Не менее важной задачей выступает распознавание смысла аутентичного текста в условиях непрерывного звучащего высказывания. Таким образом, максимальная педагогическая отдача достигается не за счёт изолированного применения какого-либо одного мобильного приложения, а благодаря их грамотной интеграции в единый методический комплекс.

Список использованной литературы:

- 1) Григорьева, Е.Н., Абрамова, А.Г., Гурьянова, Т.Ю. Обучение написанию эссе на английском языке с использованием технологий искусственного интеллекта в старших классах школы, 3(125). – 2025. – С. 126-132.
- 2) Коряковцева, Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. – М.: АРКТИ. – 2010. – 179 с.
- 3) BBC Learning English [Мобильное приложение]. Режим доступа: <https://www.bbc.co.uk/learningenglish/> (17.10.2025).
- 4) ELSA Speak [Мобильное приложение]. Режим доступа: <https://elsaspeak.com/en/> (17.10.2025).
- 5) LingQ [Мобильное приложение]. Режим доступа: <https://www.lingq.com/> (17.10.2025).

УДК 378.147

ЦИФРОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПЛАТФОРМЫ В ВУЗАХ: ПЛЮСЫ И МИНУСЫ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

О.В. БРАЖНИК – студент, группа БИ-122, ВлГУ, E-mail: schmetterling0404@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.С. ЗИМАКОВА – старший преподаватель кафедры ИЯПК, ВлГУ, E-mail: eva.winter2014@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются цифровые образовательные платформы как современные инструменты организации учебного процесса в высших учебных заведениях. Анализируются их основные преимущества,

вместе с тем выявляются недостатки и ограничения использования таких платформ: технологическая зависимость, риск снижения мотивации, необходимость высокой цифровой компетентности преподавателей и студентов. Приводятся примеры внедрения цифровых платформ в российских и зарубежных университетах, обсуждается их влияние на эффективность образовательного процесса и качество подготовки специалистов.

Ключевые слова: цифровая образовательная платформа, дистанционное обучение, интерактивное обучение, цифровизация образования, высшее образование, образовательные технологии.

Современная система высшего образования переживает масштабные преобразования под влиянием процессов цифровизации, которые стали ключевым фактором конкурентоспособности университетов. Цифровые образовательные платформы и экосистемы формируют новое пространство взаимодействия между участниками образовательного процесса, обеспечивают доступ к электронным ресурсам, механизмам контроля, аналитическим инструментам и сервисам персонализированного обучения [1, с. 11]. На III Всероссийской конференции «Стратегии сотрудничества: вузы, индустриальные компании и государство в подготовке ИТ-специалистов» ректор Томского государственного университета Эдуард Галажинский подчеркнул, что цифровая экосистема современного университета является основой повышения качества образования и важнейшим условием развития института в условиях растущей конкуренции. Это отражает глобальную тенденцию перехода от линейных форм организации обучения к интеллектуальным цифровым сервисам, которые охватывают академическую, административную и аналитическую деятельность вуза [5, с. 13].

Массовый переход университетов на онлайн- и смешанные форматы обучения в период пандемии COVID-19 продемонстрировал, что цифровые платформы выступают не временным средством адаптации, а долговременным стратегическим инструментом [1, с. 2]. Они обеспечивают непрерывность образовательного процесса, расширяют возможности коммуникации и становятся основой формирования индивидуальных траекторий обучения. Важную роль в развитии современных платформ играет внедрение искусственного интеллекта, определяемого как область исследований, направленная на автоматизацию интеллектуального поведения посредством машинного обучения. Университеты активно интегрируют такие сервисы в образовательную среду, что значительно повышает оператив-

ность администрирования и качество сопровождения студентов. Например, в НИУ ВШЭ реализуется проект «Мультиагентная платформа ИИ-решений для отраслевых задач», в рамках которого функционирует ИИ-консультант учебного офиса, отвечающий на вопросы студентов на основе анализа нормативной документации и регламентов университета [2, с. 5].

Одним из наиболее распространённых цифровых решений в высшей школе является платформа Moodle, которая благодаря открытости, модульности и возможностям гибкой настройки стала стандартом для многих университетов мира. Первоначально разработанная Мартином Дугиамасом как инструмент, поддерживающий конструктивистский подход, Moodle ориентирована на активное взаимодействие студентов с учебными материалами, преподавателями и цифровым контентом. Исследователи отмечают, что Moodle перестала быть простой системой хранения материалов и превратилась в инструмент мониторинга и улучшения качества образовательного процесса. В российских университетах, включая НИУ ВШЭ, Moodle интегрирована в более широкую цифровую экосистему и дополнена собственной платформой Smart LMS. Smart LMS позволяет студентам проходить курсы, загружать задания, выполнять тесты и отслеживать личные результаты, а преподавателям — анализировать динамику усвоения содержания, формировать индивидуальные образовательные маршруты, выявлять трудности и строить педагогическую аналитику. В ряде региональных вузов Smart LMS также внедрена как центральный элемент цифровой инфраструктуры, что способствует унификации подходов к цифровому обучению в стране. Научные исследования показывают, что сочетание Moodle и Smart LMS значительно расширяет возможности вузов в области сопровождения больших студенческих потоков, однако требует высокой цифровой компетентности преподавателей и качественной технической поддержки [5, с. 7].

Развитие цифровых платформ в мировой практике также демонстрирует устойчивый рост. Один из крупных международных примеров — китайская образовательная платформа XuetangX, запущенная при поддержке Министерства образования КНР. Она содержит более 3000 курсов ведущих университетов мира, обладает удобным интерфейсом, предусматривает качественную обратную связь, автоматическое формирование тестов и предоставляет персонализированную отчётность о прогрессе студентов. Достоинствами XuetangX исследователи называют удобство подготовки к экзаменам, расширенные возможности самостоятельного обучения и визу-

ализацию траектории освоения материала. К недостаткам платформы относят сложности защиты авторских прав, отсутствие полного контроля за деятельностью обучающихся и трудности объективной оценки качества цифровых материалов. Российским аналогом выступает Национальная платформа открытого образования, созданная при участии МГУ, УрФУ, НИУ ВШЭ и других ведущих вузов.

Несомненным достоинством цифровых платформ является их способность создавать персонализированные образовательные траектории. Адаптивные алгоритмы, используемые в Smart LMS, на Coursera и в «Яндекс.Практикуме», анализируют действия студента, предлагая материалы, соответствующие индивидуальному уровню подготовки. Такая персонализация повышает мотивацию, способствует развитию саморегуляции и обеспечивает более глубокое усвоение учебного содержания. Не менее значимой является интерактивность: форумы, виртуальные лаборатории, тренажёры и симуляторы позволяют студентам активно включаться в учебный процесс, моделировать ситуации, недоступные при работе с реальным оборудованием, и многократно повторять сложные операции.

Несмотря на значительные преимущества, цифровые платформы сопряжены с рядом ограничений. Прежде всего, это зависимость от технической инфраструктуры, что особенно заметно в регионах с низкой доступностью высокоскоростного интернета. Существенную проблему представляет необходимость высокого уровня цифровой компетентности преподавателей. Как отмечают М.Н. Булаева, О.Н. Филатова и П.В. Канатъев, преподаватели должны постоянно отслеживать актуальные тенденции развития цифровых технологий, корректно соотносить их возможности с дидактическими целями, а также разрабатывать тематические онлайн-курсы, направленные на развитие профессиональных компетенций студентов [6, с. 2]. Е.А. Усачева и Н.Н. Чеботарева указывают, что при выборе цифровых инструментов взаимодействия преподаватель обязан учитывать доступность платформы и цифровые навыки студентов, что влияет на эффективность образовательного процесса [4, с. 44].

Отдельного внимания заслуживают психологические аспекты: длительное нахождение в онлайн-среде снижает мотивацию, может вызывать чувство изолированности и эмоционального выгорания. Вузы решают эту проблему внедрением смешанных моделей обучения, в которых онлайн-формат сочетается с традиционными очными занятиями, обеспечивая не-

обходимый уровень личного взаимодействия и способствуя формированию академического сообщества.

Наглядно основные цифровые образовательные платформы в вузах, их преимущества и недостатки представлены в таблице 1.

Таблица 1– Цифровые образовательные платформы в вузах, их преимущества и недостатки

№	Платформа	Преимущества	Недостатки
1	Moodle	Бесплатная, гибкая, поддерживает тесты, форумы, модули, аналитику; широко используется вузами.	Сложный интерфейс; требует обучения преподавателей; высокие требования к серверу.
2	Smart LMS (ВШЭ)	Интеграция с образовательной средой вуза, удобная загрузка материалов, тестирование, проверка заданий.	Требует технической поддержки и администрирования; ограничена рамками конкретного университета.
3	XuetangX	Широкий выбор курсов, современный интерфейс, адаптивные алгоритмы проверки и рекомендаций.	Качество курсов неоднородно; сложности с авторскими правами.
4	Coursera for Campus	Доступ к мировым курсам, сертификаты, интеграция с LMS, аналитика прогресса.	Высокая стоимость; доступ к материалам ограничен лицензией.
5	OpenEdu (Открытое образование)	Российская платформа с курсами ведущих вузов РФ, признанная для зачётов.	Ограниченность контента по сравнению с международными платформами; периодические технические сбои.
6	Stepik	Интерактивные задания, автоматическая проверка, возможность создавать курсы самим преподавателям.	Некоторые функции доступны только в платных тарифах; не всегда удобен для массовых курсов.
7	Google Classroom	Простота использования, интеграция с Google Workspace, удобная коммуникация и сдача работ.	Ограниченный функционал для вузовских курсов; зависимость от Google-сервисов.
8	Microsoft Teams for Education	Удобна для дистанционных занятий, совещаний, совместной работы; интеграция с Office 365.	Может перегружаться; требует стабильного подключения; не специализирована как LMS.

Таким образом, цифровые образовательные платформы становятся важнейшим инструментом развития современного высшего образования,

обеспечивая гибкость, персонализацию, высокую интерактивность и расширенные аналитические возможности. Вместе с тем их успешное функционирование зависит от уровня цифровой грамотности преподавателей, развития инфраструктуры, качества технической поддержки и продуманной интеграции в образовательную политику вуза.

Список использованной литературы:

- 1) Искусственный интеллект [Электронный ресурс] / Wikipedia. – Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Искусственный_интеллект (01.11.2025).
- 2) Комлева, В.Ш., Николаева, Т.А., Раковская, Е.А. Возможности применения цифровых сервисов и платформ в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №85-4. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-primeneniya-tsifrovyyh-servisov-i-platform-v-obrazovatelnom-protsesse> (23.10.2025).
- 3) Усачева, Е.А, Чеботарева, Н.Н. Образовательные платформы, дистанционное обучение: новые вызовы в новой реальности / Вестник военного образования. – 2021. – №1. – С. 44-49.
- 4) Федотова, В.С. Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога: учебное пособие [Электронный ресурс]. – СПб.: Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, 2020. – 220 с. – Режим доступа: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=611279>
- 5) Каленицкая, А. Цифровые сервисы в вузах: как платформы и ИИ помогают в обучении [Электронный ресурс] / А. Каленицкая. – М.: Российская газета. – Режим доступа: <https://rg.ru/2025/06/05/vse-bolshe-vuzov-ispolzuiut-cifrovyie-servisy.html> (01.11.2025).
- 6) Филатова, О.Н., Булаева, М.Н., Гущин, А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании [Электронный ресурс]// Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №77-3. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/primeneniye-neyrosetey-v-professionalnom-obrazovanii> (02.11.2025).

УДК 316.624.2

**СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ И ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ
У ПОДРОСТКОВ: АНАЛИЗ ВИРТУАЛЬНОЙ СРЕДЫ**

К.В. ГОНЧАРОВА – студент, группа МЕН-Б-3-Д-2023-2, Российский Государственный Социальный Университет, филиал в г. Минске, E-mail: gon4xenia@gmail.com

В.А. АНАДЕНКО – студент, группа МЕН-Б-3-Д-2023-1, Российский Государственный Социальный Университет, филиал в г. Минске, E-mail: viktorianaadenko2502@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ И.Р. САБОЛЕВСКИЙ – старший преподаватель кафедры СР, Российский Государственный Социальный Университет, филиал в г. Минске, E-mail: harlem-ilya@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема влияния социальных сетей на поведение подростков. В ходе написания статьи был создан социальный опрос, с помощью которого мы смогли доказать, что данная проблема достаточно актуальна. Предложены рекомендации по устранению девиантного поведения у подростков.

Ключевые слова: девиантное поведение, социальные сети, подросток, виртуальная среда.

Социальные сети для современных подростков являются не просто развлечением, а целым миром, где они общаются, заводят знакомства, развиваются, пробуют себя в новой сфере, а также пытаются заявить о себе. Именно в этом «мире» стираются границы, появляется ощущение, что всё можно, от того проявляется проблемное или девиантное поведение. Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм [1].

Подростковый возраст, сам по себе, характерен поиском новых увлечений и знакомств. В последствии чего эта новизна формирует будущий образ жизни подростка, а социальные сети являются мощным усилителем этого процесса. Общаюсь через экран и не видя глаз другого человека, гораздо проще говорить что угодно и не нести ответственность за свои поступки. Часто подростки переходят все границы и начинают «травить» собеседника. Такая прямая травля в интернете называется – кибербуллинг – намеренная агрессия в цифровом формате, направленная на унижение, за-

пугивание или причинение вреда жертве [2]. Она становится особенно жестокой и безжалостной, потому что жертве некуда спрятаться, а обидчик, не видя эмоционального окраса собеседника, чувствует свою силу и безнаказанность за совершённые деяния.

В то же время социальные сети могут давить на психику, так как зачастую пользователи публикуют картинку «идеальной» жизни. Видя такую картинку, подросток начинает себя чувствовать неудачником, испытывать тревогу, в некоторых случаях даже одиночество. У подростка начинают формироваться навязчивые мысли, он начинает искать понимание и решение проблемы, в последствии чего может наткнуться на опасные онлайн-платформы и группы, где поощряются депрессия, противозаконные деяния и другое. Алгоритмы социальных сетей формируют и продвигают «похожий» материал, который затягивает подростка в эту воронку, из которой самому очень тяжело выбраться, так как подростки становятся зависимыми от людей, образа жизни, общения. Таким образом, то, что изначально было как попытка справиться с проблемой, превращается в опасный образ жизни.

Постоянная «жизнь в телефоне» создаёт иллюзию общения, но на деле ведет к одиночеству и потере навыков общения вживую. Бесспорно, социальные сети – это не абсолютное зло: для кого-то – это спасательный круг, где можно получить поддержку, обсудить насущные проблемы. Также интернет – это и правда отдельный мир, неисчерпаемый ресурс в котором можно найти ответ на любой вопрос, узнать все о нашем мире. Поэтому нужно научить подростков правильно использовать этот ресурс: нужно развивать критическое мышление, умение сопереживать и, самое главное, выстраивать доверительный диалог.

Нами было проведено исследование среди студентов, в виде онлайн-опроса [3], в котором приняли участие 34 человека, были выявлены и проанализированы роль, цели использования и влияние социальных сетей на жизнь подрастающего поколения.

Мы решили поинтересоваться у аудитории «Какие социальные сети Вы используете чаще всего?» победили варианты «Telegram» (82,4%), «TikTok» (64,7%) и «Instagram*» (35,3%). **Instagram принадлежит Meta, деятельность которой запрещена в России как экстремистская.* Мы можем наблюдать, что Telegram занимает первое место по популярности у молодёжи. Можем предположить, что это из-за функций приложения, которое даёт не

только возможность коммуницировать со сверстниками, но и быть в центре всех новостей, слушать музыку, скачивать книги и фильмы.

Мы поинтересовались «Какова основная цель Вашего пребывания в социальных сетях?». 79,4% ответили, что используют социальные сети для просмотра развлекательного контента. 76,5% выбрали, что используют их для общения с друзьями. Мы можем увидеть, что подростки чаще используют социальные сети для коммуникации и скроллинга ленты, в которой может попасться неподобающий контент, который влечёт за собой возможность развития девиантного поведения.

На вопрос «Как вы оцениваете атмосферу в социальных сетях?» 55,9% респондентов выбрали «Нейтрально». 32,4% респондентов – «Позитивно» и 11,8% респондентов – «Агрессивно». Это говорит о том, что для большинства пользователей социальные сети несут в себе и позитивный окрас и негативный.

На наш вопрос «Считаете ли Вы, что социальные сети влияют на поведение подростка в реальной жизни?» 50% респондентов ответили «Да», что является признаком озабоченности данного вопроса, и 38,2% выбрали вариант «Частично».

На вопрос «Как часто вы видите в своей ленте контент, пропагандирующий девиантное поведение (например, употребление наркотиков, экстремистские взгляды, опасные диеты, самоповреждение)?» Суммарно (варианты «Очень часто» (11,8%), «Время от времени» (35,3%) и «Редко» (32,4%), 79,5% респондентов видят его хотя бы иногда. Это указывает на то, что подобные материалы являются неотъемлемой, хотя и нежелательной, частью информационного фона, который впитывают подростки.

На вопрос «Как вы поступаете, когда видите контент, который вам неприятен, пугает или кажется опасным?» 44,1% выбрали вариант «Игнорирование». Это говорит о том, что пользователи часто предпочитают не тратить силы и время на борьбу с таким контентом, а просто пропускать его. 32,4% жалуются модератором социальной сети. Это указывает на попытку помощи модератором в фильтрации контента.

По данным проведённого опроса – 44,1% опрошенных считают, что решение проблемы лежит на плечах модераторов, то есть пользователи ждут от платформ активных действий по удалению неприятного и опасного контента. Вторая по популярности рекомендация (38,2%) – повышение ответственности пользователей: здесь предполагается, что подростки сами ответственны за то, что они смотрят и чему ставят отметку «нравится».

По данным проведённого исследования, нами были выделены ключевые рекомендации для минимизации кибербуллинга и девиантного поведения у подростков:

1.) Сделать упор на популярных социальных сетях: в нашем случае это Telegram и TikTok. Мы предлагаем более тщательно следить за контентом, который публикуют пользователи, запретить пользователям иметь неограниченное количество аккаунтов, так как это огромный риск распространения негативной и опасной информации. Это поможет минимизировать вероятность попадания опасной информации к пользователям и сократить риск попадания подростков в «плохие» компании.

2.) Создание позитивного контента взамен негативного: публиковать и распространять вовлекающие, интересные, юмористические и познавательные форматы видео и фото. Это поможет подросткам отвлечься от проблем, также повысится шанс знакомства подростков с «хорошими» компаниями.

3.) Усилить борьбу с кибербуллингом: мы предлагаем популяризировать инструменты жалоб и проводить образовательные форматы, в которых будет информация о том, как распознать и как противостоять кибербуллингу. Это поможет подросткам избежать травли и уменьшится риск негативного влияния на эмоциональное состояние подростка.

4.) Повышение медиаграмотности: большинство пользователей предпочитают «пролистнуть» нежелательный контент, мы предлагаем ввести правильный алгоритм действий, при котором опасный и нежелательный контент будет рассматриваться модераторами, в последствии чего будет удален. Это способствует снижению риска попадания опасного контента в ленте у подростков

В заключении хотим отметить, что проведённое нами исследование демонстрирует, что социальные сети стали неотъемлемой частью жизни современных подростков. Исходя из предложенных рекомендаций мы выделили основные части: контроль публикуемого контента и замена негативной информации на позитивную. Они несут в себе влиятельный характер, что позволит настроить позитивную атмосферу в социальных сетях.

Список использованной литературы:

- 1.) Интернет-зависимость и её влияние на девиации подростка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://school-science.ru/13/19/49160> (14.11.2025).

- 2.) Кибербуллинг подростков, жертвы кибербуллинга, примеры и формы, травля в соцсетях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spokoino.me/blog/kiberbulling-podrostkov> (15.11.2025).
- 3.) Социальный опрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeZ5yoS-K-JMohXfyQBzA26OQTmcNLkDzsexUZrXm903Y_pCw/viewform (03.11.2025)

УДК 371.321.2

ПРИМЕНЕНИЕ НЕЙРОСЕТЕВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

С.В. ДЯДЧЕНКО – студент, группа Б2122-44.03.05итм, Школа педагогики ДВФУ, департамент теории и практики преподавания математики, информатики, естественных наук, E-mail: dyadchenko.sv@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.Н. СЫРИЦЫНА – старший преподаватель, Школа педагогики ДВФУ, департамент теории и практики преподавания математики, информатики, естественных наук, E-mail: syricyna.vn@dvfu.ru

Аннотация. В статье исследуются возможности применения нейросетевых технологий для совершенствования обучения школьной информатике. Рассматриваются такие средства, как генерация презентаций, учебных плакатов и изображений. В ходе исследования применялись методы анализа существующих онлайн-платформ, создания учебных материалов и педагогического эксперимента. Теоретическая значимость работы заключается в систематизации подходов к интеграции искусственного интеллекта в образовательный прогресс, а практическая – в создании методических рекомендаций для педагогов. Результатом исследования стала модель внедрения инструментов нейросети.

Ключевые слова: нейросетевые технологии, искусственный интеллект, школьное образование, нейросети, информатика, цифровизация образования.

Современная система образования проходит период цифровизации, в рамках которой особое место занимают технологии искусственного интеллекта. Важной дисциплиной для формирования необходимых компетенций

является информатика. Традиционные методы преподавания информатики чаще всего отстают от темпов технологического прогресса, что создает значительное препятствие для эффективного усвоения материала. Внедрение нейросети может помочь в преодолении этих трудностей.

Целью работы является разработка и апробация методики использования нейросетевых технологий для снижения нагрузки педагогов и повышения уровня наглядности учебного материала.

Основная проблема заключается в недостаточной интеграции нейросетевых технологий в процесс обучения информатике, несмотря на их колоссальные возможности для упрощения в подготовке и индивидуализации обучения. Большинство педагогов не владеют современными цифровыми технологиями обработки данных с помощью нейросети [1]. Данная ситуация становится сложнее из-за отсутствия системы подготовки педагогов в области искусственного интеллекта и недостатка методических материалов для школьного применения. Особое значение приобретает необходимость демонстрации учителям примеров и преимуществ нейросетевых технологий, которые могут мотивировать педагогов к освоению цифровых компетенций [2].

В рамках исследования был применен комплекс методов:

- 1) Теоретический анализ предметной области для выявления преимуществ использования нейросети.
- 2) Моделирование и проектирование учебных материалов с использованием нейросетевых платформ.
- 3) Педагогический эксперимент, предполагающий апробацию разработанных материалов в учебном процессе для оценки эффективности.
- 4) Опрос и анкетирование педагогов для сбора обратной связи и выявления трудностей при применении.

Теоретической основой исследования является концепция цифровой трансформации образования и теория визуализации учебной информации. Исследование опирается на принципы адаптации сложного материала под особенности учащихся и оптимизации работы учителя за счет автоматизации однообразных операций.

Этап 1. Подготовка презентаций.

Для существенного сокращения времени при подготовке уроков, преподавателям эффективно использовать сайт Gamma для создания презентаций. Такая платформа позволяет учителю загрузить подготовленный

текст по теме урока, после чего нейросеть самостоятельно проанализирует информацию и структурирует ее по слайдам, подберет подходящие иллюстрации и создаст оформленную презентацию. Этот инструмент сокращает время подготовки наглядных материалов, что позволяет педагогам сосредоточиться на методической составляющей урока [3]. Созданные презентации соответствуют современным стандартам визуальной коммуникации, включая грамотное сочетание текста и изображений, что особенно важно для усвоения материала школьниками. Учитель сохраняет возможность редактировать и корректировать автоматически сгенерированные материалы, обеспечивая их соответствие конкретным учебным задачам возрастным особенностям учащихся.

Этап 2. Создание учебных плакатов.

Применение нейросетевых технологий для создания учебных плакатов (см. рис. 1) с помощью онлайн-платформы Monica образует инновационный подход к визуализации образовательного материала в школьном курсе информатики. Современные нейросети позволяют педагогам создавать качественные и методически выверенные плакаты по различным темам. Процесс создания учебного плаката с помощью искусственного интеллекта начинается с формулировки детального текстового запроса (промпта), в котором учитель указывает основные критерии, стиль, оформления, уровень детализации и образовательные цели. Особой ценностью нейросетевых технологий является способность адаптировать сложное содержание информатики под возрастные особенности учащихся – создавать детализированные схемы для старшеклассников и запоминающиеся образы для младших школьников. Однако для эффективного применения нейросети учителю необходимо овладеть базовыми навыками работы с искусственным интеллектом, включая техники составления промптов и редактирования результатов. Важно отметить, что инструменты нейросети не заменяют педагога, а выступают в роли вспомогательного средства, позволяющего оптимизировать время на рутинных задачах оформления и сосредоточиться на содержательной стороне урока.



Рисунок 1 – Пример учебного плаката, созданного с помощью платформы Monica

Этап 3. Генерация тематических изображений

Современная генеративная модель FUSION BRAIN позволяет учителям создавать высококачественные иллюстрации (см. рис. 2), точно соответствующие изучаемым темам – от структур данных и визуализации алгоритмов до демонстрации принципов работы компьютерных сетей. Преимуществом нейросетевой генерации изображений заключается в возможности адаптации материала под возрастные особенности учащихся. Искусственный интеллект представляет особую ценность в создании иллюстраций для узконаправленных тем, где обычно отсутствует качественный визуальный материал. Тем не менее для максимальной педагогической результативности требуется разработка методических рекомендаций по включению сгенерированных изображений в учебный процесс с учетом дидактических принципов наглядности и научности.



Рисунок 2 – Пример учебного изображения, созданного с помощью платформы FUSION BRAIN

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты:

1) Разработана и апробирована модель использования нейросети для создания элементов учебного процесса: презентаций, плакатов и иллюстраций.

2) Подтверждена гипотеза о том, что применение нейросетевых технологий позволяет сократить время на подготовку дидактических материалов в среднем на 50%, что было зафиксировано в ходе точного измерения времени работы педагогов-участников эксперимента.

3) Выявлено положительное влияние на восприятие визуального материала учащимися. По результатам опроса, в классах, где использовались сгенерированные материалы, 90% учащихся отметили, что иллюстрации и плакаты помогли лучше усвоить тему.

4) Зафиксированы основные барьеры учителей, которые мешают им начать работу с нейросетями: необходимость обучения в составлении промптов и первоначальные временные затраты на освоение новых инструментов.

5) Разработан набор рекомендаций для преподавателей по внедрению нейросетевого материала в уроки информатики, включая примеры успешных промптов.

Проведенное исследование демонстрирует большой потенциал нейросетевых технологий для оптимизации и изменения образовательного процесса. Предложенная модель использования инструментов генеративного искусственного интеллекта показала свою эффективность.

Несмотря на наличие барьеров, таких как необходимость обучения учителей, преимущества внедрения – существенная экономия времени, улучшение наглядности и, как следствие, повышение уровня восприятия материала учащимися – убедительно свидетельствуют в сторону широкого распространения данного подхода. Дальнейшие исследования планируется направить на разработку полноценного учебного комплекса по использованию нейросетевых технологий в обучении информатике для педагогов.

Список использованной литературы:

- 1) Глотова, М.Ю., Самохвалова, Е.А., Мухлынина, О.А. Развитие навыков в области нейросетевых технологий для будущих педагогов: возможности и преимущества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-v-oblasti-neyrosetevyh-tehnologiy-dlya-buduschih-pedagogov-vozmozhnosti-i-preimuschestva> (18.10.2025).
- 2) Смышляева, О.В. Обучение основным принципам работы нейросети с использованием онлайн-сервисов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://scinetwork.ru/articles/19907> (20.10.2025)
- 3) Шамсутдинова, Т. М. Проблемы и перспективы применения нейронных сетей в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemny-i-perspektivy-primeneniya-neyronnyh-setey-v-sfere-obrazovaniya/viewer> (19.10.2025).

УДК 378.147

ТРУДНОСТИ НА ПУТИ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОТРАСЛИ «ОБРАЗОВАНИЕ (ОБЩЕЕ)»

Д.В. ИСМАГИЛОВА – аспирант 3 курса; старший преподаватель кафедры ПиПД, Уральский государственный педагогический университет, E-mail: darya.dyldina@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.Н. ЕМЕЛЬЯНОВА – к.п.н., доцент, доцент кафедры ПиПД, Уральский государственный педагогический университет, E-mail: mnemelyanova@yandex.ru

Аннотация. В статье описана необходимость изменения школьной системы образования в связи с проникновением цифровых технологий во все сферы жизни. Сегодня учащимся и педагогам доступно множество конку-

рирующих источников: цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, онлайн-курсы и различные онлайн-сервисы. Стратегия «Цифровая трансформация образования» направлена на достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий. Однако, существуют объективные факторы, тормозящие полномасштабное внедрение ключевых идей стратегии во всех школах России, а также психологическое сопротивление основных субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: образование, цифровизация, цифровая трансформация школы, электронные ресурсы в обучении.

Трансформационные процессы в образовании начались по всему миру. Они нужны и в отечественном образовании. Цифровая экономика требует, чтобы каждый (а не только лучшие) обучаемый уже на учебной скамье овладел компетенциями XXI века (критическим мышлением, способностью к самообучению, умением полноценно использовать цифровые инструменты, источники и сервисы в своей повседневной работе) и мог творчески применять имеющиеся знания в быстро развивающейся цифровой среде.

Традиционное представление о том, что есть «образованный человек, готовый к полноценной жизни в обществе», меняется. Помимо базовой грамотности (умения читать, писать и считать) от образованного человека требуется умение решать нестандартные задачи, переносить освоенное в нетипичные ситуации, самостоятельно осваивать новое, оценивать собственные достижения, сотрудничество, настойчивость, любопытство, инициативность и пр. Эти требования называют компетенциями XXI века.

Чтобы решить задачи, которые ставит перед образованием четвертая индустриальная революция, общему образованию (как это уже происходит в экономике и в общественной жизни) предстоит пройти через цифровую трансформацию. Первая индустриальная революция породила массовую школу. Вторая сделала ее общеобразовательной, усовершенствовав классно-урочную систему. Третья дала в руки каждому учебник, привела к всеобщему среднему образованию. Четвертая вводит в жизнь персонализированную, ориентированную на результат, модель образования.

Содержание образования традиционно отождествляется с содержанием учебника. Пока учебник был основным и единственным источником

учебной информации, такое понимание было приемлемо. Сегодня учащимся и педагогам доступно множество конкурирующих источников: цифровые образовательные ресурсы, обучающие программы, онлайн-курсы и различные онлайн-сервисы. Цифровые источники, доступные через интернет, уже насчитывают сотни тысяч образовательных материалов, и их количество постоянно растет. Появляется реальная возможность подбирать учебные материалы с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся, дифференцировать их учебную работу, добиваться полноценного достижения каждым из них требуемых образовательных результатов.

Цифровая трансформация образования – это синергичное обновление требуемых образовательных результатов, содержания образования, методов и организационных форм учебной работы, а также оценивания достигнутых результатов в быстро развивающейся цифровой среде для кардинального улучшения образовательных результатов [2, с. 219]. Организационно-педагогическая задача состоит в том, чтобы гармонизировать в едином образовательном процессе две составляющих:

- формирование у обучаемых заранее отобранной педагогом совокупности знаний, которые понадобятся им в дальнейшей жизни;
- поддержку и развитие способности обучаемых к учению, формирование их учебной самостоятельности, порождение и развитие их личностной идентичности в процессе овладения совокупностью знаний.

Суть цифровой трансформации образования — достижение необходимых образовательных результатов и движение к персонализации образовательного процесса на основе использования цифровых технологий [2, с. 128].

Минпросвещения России утвержден паспорт стратегии «Цифровая трансформация образования», которая включает большой межведомственный проект «Цифровая трансформация отрасли «Образование (общее)». Реализация проекта рассчитана на 2021–2030 годы.

В составе проекта шесть стратегических инициатив по разработке цифровых сервисов:

1. К сервису «Библиотека цифрового образовательного контента», где будет содержаться базовый и вариативный верифицированный контент, к 2030 году должны получить доступ все учащиеся и педагоги. Предполагается, что уже к 2024 году треть всех уроков будет проводиться

с использованием современных цифровых материалов. Составители стратегии рассчитывают, что сервис позволит одновременно реализовывать образовательные программы углублённого уровня, выстраивать индивидуальные образовательные траектории и повышать профессиональные компетенции педагогов. О судьбе бумажных учебников и тетрадей документ ничего не говорит.

2. «Цифровой помощник ученика», судя по описанию, должен быть рекомендательной системой, которая будет составлять для учащихся персонализированные подборки учебных материалов и планы обучения на основе цифрового профиля. Выгрузку данных для профилей планирует организовать уже в этом году, возможность предоставлять подборки по запросу — к 2024 году. Полноценный «цифровой органайзер» для планирования обучения должен появиться к 2030 году. В стратегии подчёркивается ориентация на саморазвитие и самообразование — например, ученики должны проходить самообследование на выявление интересов и склонностей и вести самодиагностику того, как они осваивают образовательную программу.

3. Сервис «Цифровое портфолио ученика» похож по описанию на анонсируемую Рособрнадзором платформу «Мои успехи». С согласия родителей он будет фиксировать образовательную траекторию и все достижения ученика. По данным сервиса можно будет сформировать пакет документов для поступления в вуз или колледж. Согласно стратегии, эти функции будут доступны к 2024 году. А в 2030 году, по плану, школьник сможет управлять образовательной траекторией на основе бесшовного перехода между разными сервисами и с использованием технологий искусственного интеллекта.

4. Сервис «Цифровой помощник родителей» станет каналом взаимодействия школы и родителей, в том числе обеспечит обмен мгновенными сообщениями с учителями. Первым, уже в 2021 году, должен заработать сервис автоматизированной записи в школу. К 2024 году родители смогут записывать детей в школы, сады и на программы дополнительного образования по принципу «4 ОК» (то есть без лишних поисков и кликов). К 2030 году в систему должны добавиться олимпиады, конкурсы, соревнования, государственные экзамены и получение документов об образовании.

5. Задача сервиса «Цифровой помощник учителя» — автоматизировать за счёт систем искусственного интеллекта часть работы педагогов:

проверку всех домашних заданий, для которых это возможно (по оценке стратегии, их более 50% — этого показателя планируется достичь к 2030 году) и планирование рабочих программ. Другой частью сервиса должна стать система повышения квалификации педагогов в онлайн-формате. Цифровые курсы должны стать доступны учителям уже в 2021 году, к 2024-му каждому должен предлагаться перечень необходимых именно ему программ, а к 2030-му сервис должен стать проактивным, то есть предугадывать потребности и запросы педагогов.

6. Информационная система управления в образовательной организации подразумевает переход на безбумажные технологии к 2024 году. Предполагается, что 90% документооборота перейдёт в электронный вид. К 2030 году все управленческие решения, сказано в стратегии, должны приниматься на основе анализа «Больших данных» интеллектуальными алгоритмами. Кстати, практически все показатели реализации стратегии планируется оценивать уже не по самоотчётам школ, а по данным из аналитических подсистем в новых сервисах.

Главная цель проекта — чтобы школьникам во всех регионах России стал доступен качественный и, что очень важно, верифицированный цифровой образовательный контент, а также сопутствующие сервисы. Ожидается, что все образовательные программы общего образования можно будет реализовывать с применением электронного обучения через единую систему Минпросвещения, интегрированную с региональными ресурсами.

Согласно стратегии, это пойдёт на пользу всем сторонам образовательного процесса:

- Школьники смогут использовать цифровой контент для персонализированного развития, а в определении собственной траектории им поможет ИИ – искусственный интеллект.
- У учителей станет в несколько раз меньше рутинной работы за счёт автоматизированной проверки домашних заданий, электронного расписания и документооборота, а возможностей для повышения квалификации — больше.
- Родители улучшат контакт со школой.
- Государство получит электронную отчётность и выйдет на новый уровень управления образовательной системой на основе объективных данных и удобных для граждан сервисов.
- Школы смогут реализовывать индивидуальные траектории развития учащихся, применяя передовые цифровые технологии.

- Дети с ОВЗ получают доступ к образовательным платформам и решится задача социальной справедливости в получении образования.

После изучения ключевых идей стратегии возникает двойственное ощущение: задумано все очень идеально, но неужели это все реально случится и дети так будут учиться ? До 2030 года осталось всего 7 лет, так неужели за такой короткий срок произойдет цифровая революция в образовании ?

Зададимся другим вопросом: какие очевидные трудности возникают при реализации задуманного?

1 - Оснастить все школы России компьютерами с выходом в интернет, интерактивными досками и проекторами.

2. «Возрастные» учителя не владеют достаточными умениями по использованию ИКТ-технологий в учебном процессе и, главное, не наблюдается мотивации для их приобретения.

3. Родители недовольны эпизодическим применением дистанционного обучения, не говоря уже о систематическом обучении с помощью электронных ресурсов.

4. Школьники не обладают достаточными навыками самоорганизации, познавательной мотивации и самостоятельного отбора содержания из множества вариантов.

5. Представим, что у всех учеников на уроках для обучения есть планшеты. По медицинским нормам, ребенку 7-11 лет можно работать за компьютером по 20-30 минут. В 12-14 лет время увеличивается еще на 15 минут. Подросток может использовать компьютер по 45 минут в день. Понятно, что дети сидят в Интернете по полдня и проблема интернет-зависимости уже беспокоит весь мир, а тут еще и в школе добавим нагрузку ! При переходе на цифровое обучение это время, с учетом домашних заданий будет составлять минимум 5-6 часов. Так что проблема со зрением и сколиоз гарантированы 100% школьникам.

6. Электронная школа еще не начала работать, но уже сейчас письму уделяется все меньше и меньше внимания. Сначала исчезла каллиграфия, затем чистописание, теперь, благодаря рабочим тетрадям, письмо от руки практически сводится на нет. Очевидно, что при переходе на цифровую школу, письмо от руки будет похоронено окончательно. Какие же последствия отказа от письма ждут школьников и вообще всех нас ? Ответ уже есть: дети начнут хуже читать, станут меньше учить орфографию, пункту-

ацию и грамматику, ведь во всех гаджетах и браузерах есть функция автоисправления; станут хуже формулировать свои мысли, так как при записи речи человек ещё до касания ручки бумаги складывает в уме предложение; а главное, - в принципе станут хуже учиться и запоминать (материал, записанный от руки, а не на компьютере, лучше запоминается) [4]. Еще древний китайский мыслитель Конфуций говорил: «Расскажи мне - и я забуду, покажи мне - и я, может быть, запомню, дай мне сделать самому и я пойму».

7. На уроках школьники (начиная с начальной школы!) должны пользоваться индивидуальными планшетами или смартфонами, связываясь по Wi-Fi с интерактивной доской в классе, заполнять в них тесты, читать электронные учебники, «посещать» виртуальные экскурсии, пользоваться виртуальными лабораториями, электронными библиотеками и даже обучающими компьютерными играми. Считается, что это даст современным школьникам новое качество образования. Очень сомнительно и в нынешних условиях не реалистично, так как у нас в продвинутых вузах такое практикуется в единичных случаях.

Наиболее последовательная и аргументированная критика цифровизации школьного образования содержится в работах О. Н. Четвериковой и А. Афанасьева.

В частности, О. Н. Четверикова приводит данные о зарубежных исследованиях результатов введения электронных школ и отмечает, «что переход к всеобщей цифровизации образования [в России] происходит тогда, когда на Западе как раз начинается широкое обсуждение катастрофических последствий введения электронных школ». Так, в 2012 и 2015 гг. Организация экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) в рамках Международной программы по оценке образовательных достижений учащихся провела исследование последствий использования цифровых технологий в школах. Результатом этого стал доклад «Учащиеся и новые технологии», в котором отмечается, что в течение последних 10 лет те страны, которые согласились на крупные инвестиции в информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в сфере образования, не зафиксировали ни одного заметного улучшения результатов среди учеников в понимании написанного, в математике и в других науках. Оцифровка школ не делает их более эффективными – напротив. В заключении доклада указано: «В среднем в странах ОЭСР самый высокий уровень использования ИТ связан со значительно более слабыми результатами». Те ученики, которые больше ис-

пользуют компьютеры в школе, показывают «намного более слабые результаты в понимании написанного». Отмечается, что более эффективные образовательные системы находятся в странах, где ученики наименее «подключены» [3].

В статье А. Афанасьева также перечислены и прокомментированы угрозы здоровью и развитию ребенка, которые очевидны специалистам в образовании и медицине, но умалчиваются: цифровое слабоумие (утрата умственных способностей), утрата навыков письма, утрата способностей воспринимать большие тексты, проблемы с речевым развитием у детей, проблемы со зрением, снижение социальных навыков, экранная зависимость и др. [1].

Проанализировав все риски, трудности и побочные эффекты от цифровой трансформации образования, возникает чувство, что всему этому не бывать. Однако, такое умозаключение ложное. Давайте с вами окунемся в мир 70–80-х годов прошлого века. Мы отправляли открытки и письма в конверте за две недели до праздника, мы компостировали билет в трамвае, мы приходили в сберкассау и оформляли сберкнижки, у всех был черно-белый телевизор и кассетный магнитофон, на улицах стояли телефонные будки, а домашний телефон считался роскошью. Прошло 30 лет и что мы имеем в общем доступе: ноутбук, интернет, мобильный телефон, флешки и «террабайтники», спутниковое телевидение, навигатор, банковские карты и банкоматы, кофематы, мультиварки, посудомойки и т.д. Это все стало частью нашей жизни, хотя более старшее поколение далеко не сразу освоило всю эту технику, а сейчас говорят: «Как мы раньше без этого жили». Так вот и цифровая трансформация образования также неизбежна, как бы это направление не критиковали. Любая инновация сначала сталкивается с сопротивлением, потому что люди стремятся к стабильности и известности. Проходит время, инновация начинает приобретать масштабы и уже особо инертным ничего не остается делать, как учиться новому.

Переосмыслив все это, возникает вопрос о новых функциях учителя в новой цифровой образовательной среде. Так и на этот вопрос ответ уже готов, достаточно открыть Атлас профессий будущего и мы увидим очень интересные формулировки:

1. разработчик образовательных траекторий;
2. координатор образовательной онлайн-платформы;
3. разработчик инструментов обучения состояниям сознания;
4. инструктор по интернет-серфингу ;

5. тренер по майнд-фитнесу;
6. управленец детским R&D;
7. брейн-тренер;
8. консультант в области развития цифровых компетенций населения (цифровой куратор);
9. распаковщик / упаковщик образовательного контента.

В чем основное противоречие на сегодняшний день ? В том, что средний возраст большинства учителей в России 47-50 лет (то есть у большинства учителей стаж работы 25-30 лет). И если к 2030 году (через 5 лет) в школах действительно реализуются все шесть стратегических инициатив по разработке цифровых сервисов, то готовы ли нынешние учителя в свои 55 лет к выполнению вышеперечисленных функций «нового» учителя ? Тогда надо полагать, что «новых» учителей подготовят в пед.вузах. Однако в вузах средний возраст преподавателя 55-60 лет, как он может научить студента тому, чего сам не знает ? Тупик или выход есть ? Видимо, все эти профессии будут осваивать молодые учителя сами через непрерывное самообразование с помощью образовательных платформ при условии сильной внутренней и внешней мотивации быть учителем в настоящем и в далеком будущем....

У Далай-Ламы есть такое высказывание: «Как бы удобно вы ни сели, нога затечет. Надо поменять положение». Да, зона комфорта прекрасна, но перемены неизбежны, иначе вы затекаете, немеют конечности, душа и разум. Необходимо менять положение. Это естественно. Неестественно как раз застывать в жизни, подобно красивому жуку в янтаре. Нет ничего постоянного, невозможно полностью опереться на опыт прошлого и угадать будущее.

Список использованной литературы:

- 1) Афанасьев, А. Цифровизация образования, все минусы электронной школы. Что будет с детьми? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://vc.ru/flood/43800-cifrovizaciya-obrazovaniya-vse-minusy-elektronnoy-shkolychto-budet-s-detmi> (6.10.2025).
- 2) Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А. Ю. Уваров, Э. Гейбл, И. В. Дворецкая и др. ; под ред. А. Ю. Уварова, И. Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.

- 3) Четверикова, О. Н. Проект «московская электронная школа» – преступление против детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.rospisatel.ru/chetverikova-mesh.htm> (6.10.2025).
- 4) Четверикова, О. Н. Цифровизация образования – это опасно / О. Н. Четверикова. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zavtra.ru/blogs/mesh_gp (6.10.2025).

УДК 37.013.77

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РИСКИ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

А.Ю. МАРКОВА – студент, группа 151311, Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: markowa.812@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.М. КОВАЛЁВА – старший преподаватель кафедры физической культуры, Северный (Арктический) Федеральный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: a.kovaleva@narfu.ru

Аннотация. В статье рассматриваются группы психологических рисков цифровизации образования: когнитивные, эмоциональные, коммуникативные, риск деградации речи и формирования зависимостей. Анализируются пути профилактики данных рисков, которые включают в себя: создание доверительных отношений в семье, повышение цифровой грамотности, создание безопасной образовательной среды. В качестве практической части представлены результаты мини-опроса среди 27 обучающихся, который помогает актуализировать один из путей профилактики.

Ключевые слова: цифровизация образования, психологические риски, школьник, цифровая грамотность.

Цифровые технологии стремительно развиваются с каждым новым днем. Они задевают все больше сфер жизни людей, в том числе и образовательный процесс. Особенно ярко эти изменения прослеживаются в эпоху пандемии, когда переход к дистанционному обучению стал чуть ли не единственным выходом для обеспечения непрерывности образования. Электронные системы изменили не только методы оценки и преподавания, но и саму организацию учебного процесса.

По статистике, проведенной Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» в 2021 году, более 85% в среднем

по выборке учащихся используют Wi-Fi в школе, а почти 79% задействуют интернет при выполнении домашних заданий. Данный показатель наиболее высокий в городских школах, нежели чем в школах сельского поселения. [1], с. 12] Это говорит о том, что цифровые технологии уже давно вошли в повседневность каждого современного ребенка, как в процессе получения знаний, так и в обыденной жизни.

Что же такое цифровизация образования? По данным одного из источников: «Цифровизация образования – это использование различных программ, приложений и других цифровых ресурсов для электронного обучения как удалённо, так и непосредственно в школе или вузе» [4]]

Актуальность данной работы объясняется тем, что несмотря на существенную значимость цифровых технологий в современном мире и образовании, важно контролировать их применение обучающимися, так как постоянное беспричинное использование может привести к ряду последствий. На сегодняшний день проблема психологических рисков цифровизации образования активно изучается в отечественной и не только литературе.

Начнем с психологических рисков цифровизации образования и как они могут повлиять на обучение и самих учеников. Риски можно разделить на такие группы:

1. Когнитивные риски. Они связаны с тем, что учащиеся не справляются с работой над информацией. Ученики начинают поверхностно усваивать знания, снижается концентрация внимания, ухудшается процесс мышления.

Примеры проявлений когнитивных рисков:

- перегрузка от большого количества информации в интернете, что приводит к снижению способности усваивать нужную информацию;
- привычка искать материал «в один клик», и, в связи с этим у ребёнка нет собственного анализа информации и выводов по ней.

2. Эмоциональные риски. Их суть заключается в том, что электронная среда вызывает тревожность, напряженность, чувство неопределенности, сравнение себя с другими, необходимость постоянно быть на связи, в интернете, а также сложности освоения платформ.

Примеры проявлений эмоциональных рисков:

- эмоциональное истощение после долгой работы с онлайн-гаджетами, или ресурсами;

- стресс перед дистанционным уроком, например, что не будет работать техника, или будет плохая связь.

3. Коммуникативные риски. Они проявляются в том, что цифровые технологии заменяют реальные, живые эмоции и мимику. Отсутствуют невербальные сигналы собеседника, возможны задержки в ответах и другое. Это все нарушает взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Примеры проявлений коммуникативных рисков:

- пассивность на онлайн-занятиях;
- недопонимания в чатах или беседах класса из-за отсутствия реального общения.

4. Риск деградации речи и общения. Суть: отсутствует живая речь, диалог. Обучающиеся не умеют формулировать своё мнение, аргументировать его. Это все негативно влияет на развитие мышления. Речь становится шаблонной.

Примеры проявлений риска:

- использование шаблонных ответов, смайлов, аббревиатур вместо живой, полной речи;
- неумение строить логический ответ, устно высказываться на определенную тему.

5. Риск роста зависимостей. Постоянный доступ к интернету, гаджетам порождает формирования цифровых зависимостей, таких как игровая зависимость, зависимость от социальных сетей, номофобия и другие.

Примеры проявлений риска:

- постоянная проверка телефона, иногда даже на уроках;
- зависимость от игр: на переменах, после уроков.

Цифровизация образования несмотря на свои преимущества в виде оснащённости и доступности, стоит наравне с психологическими рисками, которые играют одну из ключевых ролей в формировании личности современных детей. Наиболее остро прослеживается процесс цифрового выгорания, который стирает границы между учебой и личной жизнью. Поэтому важно минимизировать такие риски, которые рассмотрены выше. Нужно найти тот баланс между цифровыми технологиями и реальной жизнью, чтобы каждый современный ребенок получал нужное развитие, чтобы образовательная среда была местом устойчивого и здорового пространства.

Рассмотрим пути профилактики психологических рисков цифровизации образования.

1. Создание доверительных отношений в семье. Главной задачей родителей является не отгораживание ребенка от цифровой сферы, а ее осмысленное сопровождение. Лучшая профилактика рисков – это постоянный контакт с ребенком. Взрослые должны помогать детям в цифровой среде через личный пример, направлять их в нужное русло, сохраняя при этом живое общение. [2], с. 147]

2. Обучение цифровой грамотности. Требуется развивать у обучающихся цифровую грамотность, она включает в себя анализ источников информации, распознавание фейков и другое.

3. Ограничение экранного времени. Должны устанавливаться определенные временные нормы работы с устройствами, чтобы не перегружать ребенка. Также нужно создавать насыщенную реальную жизнь, предлагать ребёнку различные альтернативы его деятельности. Это снижает потребность ребенка пользоваться виртуальными устройствами и играми.

4. Повышение грамотности взрослых и работа с ними. Родители и педагоги, несомненно, должны быть первыми помощниками для детей в цифровом мире, поэтому им необходимо обучаться, повышать собственный уровень знаний о цифровых рисках и алгоритмах. Также можно проводить классные часы, информационные встречи и мероприятия для повышения вовлеченности родителей и педагогов в данную проблему.

5. Создание безопасной образовательной среды. Школа – это пространство, которое пропагандирует здоровые ценности. Среди обучающихся и педагогов должны проводиться тренинги по разрешению конфликтов, развитию работы в команде, эмоциональных связей. Также обязательные мероприятия по развитию цифровой грамотности в сети, чтобы ученики и педагоги умели правильно выстраивать коммуникацию в цифровой среде, уважительно относились к друг другу.

Конечно, на этом список, не исчерпан, но пять ключевых путей, которые рассмотрены в данной работе объединяют в себе одно: образовательный процесс должен строиться не на правилах или цифровых ограничениях, а должен быть такой насыщенной знаниями и интересной средой, которая включает в себя и цифровое воспитание, и уважение между всеми участниками образовательного процесса, и конечно же, воспитание осознанных граждан, которые отвечают за наше будущее!

Для того, чтобы проверить актуальность предложенных путей профилактики психологических рисков цифровизации образования, был проанализирован один из путей – создание доверительных отношений в семье и на основе анализа мной был проведён мини-опрос среди 27 обучающихся 6Б класса «Средней школы №11 имени Виктора Павловича Цыганова» в городе Архангельск. Был задан следующий вопрос:

«Если бы Вы столкнулись с чем-то пугающим или непонятным в интернете (например, получили угрозы в чате), к кому бы Вы первым делом обратились за помощью?»

Метод исследования: анкетирование.

Личный вклад автора заключается в разработке и проведении мини-опроса, сборе и анализе данных.

Результаты анализа ответов обучающихся представлены ниже на рисунке.

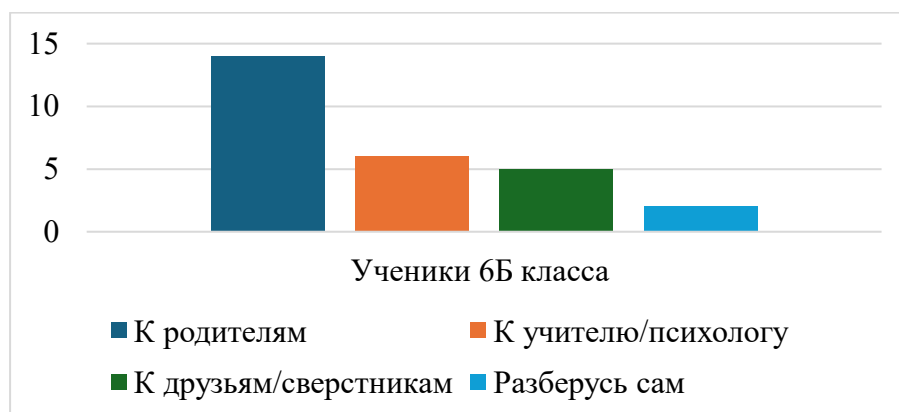


Рисунок 1 – Результаты мини-опроса среди 27 обучающихся 6Б класса

По результатам анализа ответов учащихся было выявлено, что большая часть опрошенных (более 50%) выбирают родителей как источника помощи. Это подтверждает важность доверительных отношений в семье, что и было выявлено первым путём профилактики цифровизации образования. Но также анализ показывает, что к педагогам или психологам обращается значительно низкий процент учеников (около 22%). Это указывает на необходимость усиления доверительной и безопасной среды и атмосферы в школе. Также почти 19% ребят предпочли бы обратиться за помощью к друзьям. Скорее, это естественно для их возраста, но также несет риски неправильного объяснения среди сверстников ввиду их неопытности. Около 7% (2 ученика из 27) выбрали сами разобраться в ситуации.

Самостоятельность в младшем подростковом возрасте возможна, но должна контролироваться взрослыми.

Таким образом, необходимо не только формировать у детей навыки цифровой культуры и грамотности, но и создавать доверительные отношения, чтобы всем, а в особенности детям, было комфортно, и они знали, что всегда могут обратиться за помощью.

В заключении хочется обратиться к словам Кравцова Сергея Сергеевича, министра просвещения Российской Федерации. Он подчеркивает: «Электронный контент и технологии не заменяют образование. Мы ставим на первое место образовательный процесс, а технологии – на второе, чтобы они содействовали образовательному процессу там, где это необходимо»[3)].

Список использованной литературы:

- 1) Горяйнова, А. Р., Дворецкая, И. В. Цифровое обновление российской школы: информационный бюллетень / А. Р. Горяйнова, И. В. Дворецкая [и др.] – М.: НИУ ВШЭ, 2022 – 48 с.
- 2) Рубцова, О. В., Шпагина, Е. М. Риски в цифровой среде: диагностика, профилактика, коррекция: учебно-методическое пособие / О. В. Рубцова, Е. М. Шпагина [и др.] – М.: АНО «Центр глобальной ИТ-кооперации», 2024 – 152 с.
- 3) Кравцов, С. Цифровая образовательная среда – это, прежде всего, проверенный электронный контент для повышения качества традиционного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://edu.gov.ru/press/3196/sergey-kravcov-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-eto-prezhde-vsego-proverennyy-elektronnyy-kontent-dlya-povysheniya-kachestva-tradicionnogo-obrazovaniya/> (18.11.2025).
- 4) Что такое цифровизация образования и зачем она нужна [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-i-zachem-ona-nuzhna/> (18.11.2025).

УДК 37.026.3

ЦИФРОВАЯ ДИДАКТИКА: НОВЫЕ ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

А.А. МЕЛЕНТЬЕВА – студент, группа 151311, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: amelentyeva2@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.М. КОВАЛЁВА – старший преподаватель кафедры физической культуры, Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, E-mail: a.kovaleva@narfu.ru

Аннотация. В данной статье рассмотрены основные принципы цифровой дидактики как основы трансформации образовательного пространства под влиянием цифровых технологий. На основе принципов раскрыты современные ключевые модели образовательного процесса. Также важным рассмотренным моментом является психолого-педагогическое сопровождение для профилактики цифровых рисков и для успешной адаптации к новой образовательной среде.

Ключевые слова: трансформация, образовательный процесс, цифровизация, цифровая дидактика, взаимодействие.

Цифровая трансформация общества предопределяет необходимость пересмотра традиционных дидактических подходов и формирование нового типа – цифровой дидактики. Как отмечают исследователи, цифровая дидактика – это системное и комплексное решение образовательных задач средствами, методами и приемами современного общества, которое складывается под влиянием цифровой революции. [1],с.5] В контексте данной статьи важно изучить трансформацию принципов взаимодействия между субъектами образовательного процесса, потому что взаимодействие является ключевым элементом конструирования образовательного пространства.

Для решения задач и достижения цели использовались следующие методы исследования: анализ литературы, сравнительный анализ модели смешанного обучения, систематизация принципов цифровой дидактики, анализ современных инструментов психолого-педагогического сопровождения. Личный вклад автора включает: проведение сравнительного анализа

преимуществ и недостатков смешанного образования, после анализа и систематизации предложены инструменты психолого-педагогического сопровождения.

В основе цифровой дидактики лежит пересмотр традиционных дидактических принципов на более современные, которые связаны с цифровой средой. Нельзя сказать, что традиционные принципы полностью нужно отменить, наоборот их нужно правильно объединить с современными, чтобы их суть не утратилась, а наполнилась новым содержанием. В результате исследования были выявлены следующие принципы, которые подходят к современному образовательному пространству:

- принцип гибкости, который учитывает индивидуальные потребности обучающегося, а именно образовательные потребности;
- принцип взаимодействия в сети, который обеспечивает коммуникацию между всеми участниками;
- принцип интерактивности, который позволяет поднять мотивацию и вовлеченность к обучению;
- принцип объединения традиционных форматов обучения с цифровыми;
- принцип интеллектуальной поддержки на основе данных; [2]

Анализ данных принципов в образовательном процессе позволяет выделить ключевые образовательные модели, которые формируют новые форматы взаимодействия.

Самой главной моделью цифровизации образования является смешанное обучение. Суть его состоит в том, что оно предполагает чередование разных образовательных форматов. С одной стороны – это очный (реальный, лицом к лицу) формат, например, практические работы. С другой стороны – это дистанционный формат, например, проверка тестовых заданий, лекции.[3],с.3] У всего есть свои преимущества (дидактический потенциал) и недостатки (методические ограничения), именно поэтому в качестве личного вклада в таблице будет проведен сравнительный анализ двух форматов обучения.

Таблица 1 – Сравнительный анализ преимуществ и недостатков смешанного обучения

Дидактический потенциал	Методические ограничения
Гибкость: ученики могут выполнять задания, прослушивать лекции в тот момент, когда удобно им.	Цифровое неравенство: не у всех учащихся есть стабильный интернет, возможность выйти в сеть.
Индивидуализация: образовательный контент можно персонализировать под каждого ученика, а это вызывает интерес к работе.	Самодисциплина: самостоятельное изучение предметов требует большой мотивации и самоорганизации ученика.
Повышенный интерес: так как задания могут выдаваться в виде интерактивных материалов, игр, то это делает процесс обучения более интересным.	Дополнительная нагрузка на преподавателя: создание онлайн-заданий и интерактивных материалов занимает много времени и требует уровня знаний от педагога.
Развитие цифровых компетенций: активное развитие навыков с цифровыми инструментами, как у педагогов, так и обучающихся.	Сложность контроля: для педагога будет затруднительно поставить объективную оценку, потому что нельзя проверить подлинность выполнения задания.

Следующей важной современной моделью является интерактивность. Она позволяет решать многие дидактические задачи по-новому. Все участники образовательного процесса взаимодействуют между собой, обмениваются информацией и выполняют задания. За реализацией интерактивного обучения стоят конкретные цели, например, повышение результативности учебного процесса, увеличение мотивации, увеличение доли самостоятельных работ обучающихся.[4], с.4] Сейчас есть множество виртуальных лабораторий, симуляторов, интерактивных учебных пособий и изображений, которые дают возможность пользоваться данной тенденцией на постоянной основе. К сожалению, даже у этой тенденции есть свои недостатки, например, у педагога должно быть достаточно компетенций и навыков в области цифровой дидактики.

Важно отметить и внедрение искусственного интеллекта в современные модели обучения, именно благодаря ему можно обеспечить технологическое воплощение уже описанных ранее современных принципов дидактики, например:

- для принципа гибкости: адаптивные онлайн-платформы, которые позволяют создать образовательные маршруты для каждого ученика персонально;
- для принципа объединения: искусственный интеллект выступает в роли связующего звена между онлайн и офлайн-компонентами обучения,

например, преподаватель анализирует на очном занятии результаты онлайн-теста;

- для принципа интерактивности: интеллектуальные симуляторы, приложения, которые обеспечивают интерес обучающихся и непрерывность, которые не всегда возможны в рамках традиционного формата.

Эффективная реализация принципов цифровой реализации требует психолого-педагогического сопровождения, потому что введение новшеств может создать различные риски, например, цифровая зависимость, нарушения сна, рост психоэмоционального напряжения. Именно поэтому в контексте цифровой дидактики сопровождение является важным элементом образовательного процесса, который обеспечивает:

- развитие навыков саморегуляции и тайм-менеджмента;
- освоение новых цифровых компетенций как для педагогов, так и для обучающихся;
- формирование цифровой автономии обучающихся.

На основе анализа рисков и важности сопровождения предложены такие инструменты психолого-педагогического сопровождения, как:

- онлайн-платформы для мониторинга психологического и физического состояния обучающихся, например, онлайн-тесты, диагностики;
- интерактивные платформы, которые организуют учебный процесс, предлагают разнообразные формы работы для каждого ученика;
- приложения, в которых можно найти различные инструменты для самопомощи, техники снижения стресса у учащихся.

На основе представленной информации в статье, хотелось бы дать практические рекомендации, такие как: для образовательных учреждений – это уделение большего количества времени на курсы для педагогов, так как важно, чтобы они понимали, как и с чем работать, научились разрабатывать интерактивные задания, организовывали сетевые взаимодействия. Для педагогов – это внедрение смешанного обучения аудиторными и дистанционными форматами.

В заключение хочется сказать, что в результате исследования можно утверждать, что цифровая дидактика формирует систему новых принципов образовательного взаимодействия, таких как, гибкость, интерактивность, объединение, взаимодействие в сети и интеллектуальная поддержка. В результате сравнительного анализа преимуществ и недостатков смешанного обучения установлено, что есть серьезные методические ограничения, например, цифровое неравенство, самодисциплина, но есть и потенциал,

который говорит, что модель смешанного обучения является эффективной тенденцией. После изучения рисков цифровизации стало ясно, что психолого-педагогическое сопровождение неотъемлемая часть. Которая обязательна в образовательном пространстве. Также даны практические рекомендации, помогут усовершенствовать процесс. Практическая реализация показывает совершенство и потенциал цифровой дидактики.

Список использованной литературы:

- 1) Штакк, Е.А. Цифровая дидактика и ее влияние на достижения обучающихся / Штакк Е. А., Беляева А. В., Молоканова Ю. П., Беляев Г. Ю. // Нижегородское образование. – 2022. – №2. – С. 4-12.
- 2) Цифровая дидактика: 11 основных принципов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lala.lanbook.com/cifrovaya-didaktika-11-osnovnyh-principov> (18.11.2025).
- 3) Даутова, О.Б. Массовый формат смешанного обучения как движение к цифровой трансформации образования / Даутова О.Б., Игнатьева Е.Ю., Шилова О.Н // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. – №3(31) – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/massovyy-format-smeshannogo-obucheniya-kak-dvizhenie-k-tsifrovoy-transformatsii-obrazovaniya> (18.11.2025).
- 4) Гребнева, Д.М. Интерактивность в информационно-образовательной среде / Гребнева Д.М., Чемоданова Ю.С. // Наука и перспективы.– 2020.–№1.–Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnost-v-informatsionno-obrazovatelnoy-srede> (18.11.2025).

УДК 159.922.8

ИССЛЕДОВАНИЕ КИБЕРАГРЕССИИ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ

Д.И. МИЛЬКОВА – студент, группа ППД-123, ВлГУ, E-mail: diana.milkova@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент; зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «киберагрессии», описаны её основные формы и возрастная специфика проявления. В практической части проанализированы результаты эмпирического исследования с использованием опросника киберагрессии (СУВА) А.А.Шарова на выборке учащихся 8-го класса (N=24). Исследование выявило отсутствие в груп-

пе подростков с высоким уровнем киберагрессии, при этом у значительной части респондентов (29,2%) выявлен средний уровень её проявления. Сформулированы рекомендации для социального педагога по дальнейшей работе на основе результатов диагностики.

Ключевые слова: киберагрессия, подростки, уровни проявления.

Актуальность исследования деструктивных форм поведения в цифровой среде обусловлена глубокой интеграцией интернет-пространства в повседневную жизнь и коммуникативные практики современного подростка. В этих условиях особую значимость приобретает феномен киберагрессии, представляющий собой умышленное причинение вреда с использованием информационно-коммуникационных технологий. Несмотря на растущий интерес к проблеме, эмпирических исследований, фокусирующихся на диагностике и анализе именно склонности подростков к киберагрессивному поведению, представлено недостаточно.

Понятие «киберагрессия» в научной литературе выступает как родовый термин, обобщающий многообразные формы враждебного поведения, реализуемого в цифровой среде. Содержательно данный феномен определяется через ключевые характеристики умышленности, опосредованности технологиями и причинения вреда. Так, Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова и С.В. Чигарькова трактуют киберагрессию как «намеренный вред, наносимый посредством использования электронных устройств одному человеку или группе людей вне зависимости от возраста и воспринимаемый как оскорбительный, уничижительный, приносящий ущерб или нежеланный» [3]. Акцент на инструментальной функции этого поведения для самоутверждения делают С.С. Антипина и А.В. Микляева, рассматривающие его как преднамеренное нанесение вреда другим пользователям интернета с целью утверждения личной значимости [1]. Обобщая, принимаем за основу в нашем исследовании определение А.А. Шарова, который характеризует киберагрессию как умышленные действия унижающего, оскорбительного или нежелательного характера, реализуемые с помощью информационно-коммуникативных средств [7]. Таким образом, киберагрессия представляет собой специфическую девиантную форму поведения в процессе интернет-социализации, нарушающую нормы конструктивного взаимодействия.

Данное явление не является однородным и проявляется в различных формах. Исследователи выделяют спектр наиболее распространённых сре-

ди подростков видов киберагрессии: флейминг (эмоциональные агрессивные взаимодействия), троллинг (намеренные провокации), хейтинг (выражения ненависти и дискриминации), кибербуллинг (систематическая травля) и киберсталкинг (онлайн-преследование) [3]. Проявление киберагрессии в подростковой среде обладает возрастной и ситуативной спецификой. Как показывает исследование С.С. Антипиной, для младших подростков (12-13 лет) более характерна импульсивно-ответная форма, в то время как в старшем подростковом возрасте чаще наблюдается произвольно-ответная, более осознанная форма такого поведения [2]. Киберагрессия тесно связана с общим уровнем развития коммуникативных навыков и эмоциональной саморегуляции, а её реализации способствуют специфические условия онлайн-взаимодействия: анонимность, отсутствие прямого визуального контакта и мгновенная скорость распространения информации [2].

Анализ причин проявления киберагрессии в подростковой среде показывает, что они носят комплексный характер. Исследователи выделяют несколько ключевых групп. К личностным причинам относят дефицит социального интеллекта и низкий уровень эмпатии, что особенно выражено в младшем подростковом возрасте [1, 2]. Подростки с недостаточно развитыми социальными навыками могут использовать агрессию в сети как способ компенсации трудностей в реальном общении. Мотивационные причины включают стремление к самоутверждению, получению власти и контроля в виртуальном пространстве, а также восприятие агрессии как формы «развлечения» или эксперимента [4]. Социальные условия, такие как ослабленные детско-родительские связи, недостаточный контроль со стороны взрослых и общая высокая интернет-активность, создают среду для проявления девиантного поведения [5].

Целью нашего эмпирического исследования является выявление и анализ уровня киберагрессии среди подростков в рамках конкретной образовательной среды. Исследование проводилось среди учащихся 8 класса в количестве 24 человек в возрасте 13-15 лет на базе одного из образовательных учреждений г. Владимира.

Для диагностики склонности к киберагрессии был использован «Опросник киберагрессии (СУВА)», разработанный А.А. Шаровым [6]. Данная методика позволяет оценить уровень и выраженность проявлений агрессивного поведения в интернет-среде. Процедура тестирования осуществлялась в групповом формате с соблюдением этических норм. Обра-

ботка данных включала количественный анализ для определения уровня киберагрессии (низкий, средний, высокий) у каждого респондента и последующее вычисление процентного распределения по группе.

Результаты диагностики уровня киберагрессии среди учащихся представлены на Рисунке 1.

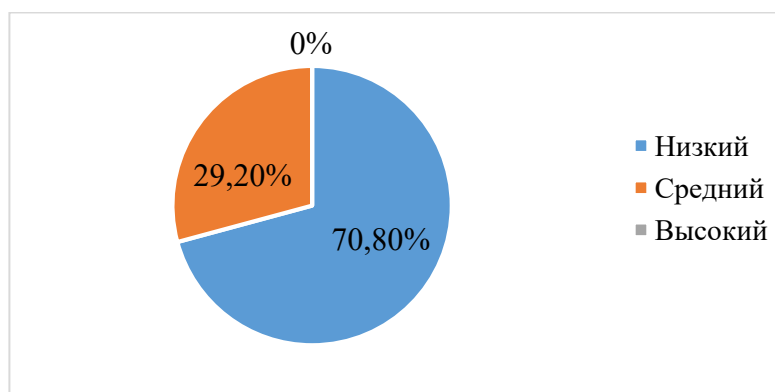


Рисунок 1 – Распределение подростков по уровням киберагрессии («Опросник киберагрессии (СУВА)», А.А. Шаров)

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство респондентов (70,8 %) демонстрируют низкий уровень киберагрессии, что свидетельствует о преобладании конструктивных моделей цифровой коммуникации в данной выборке. Эти учащиеся в достаточной мере осознают границы допустимого поведения в сети, обладают развитой эмпатией и способны к самоконтролю в условиях опосредованного общения. Их онлайн-активность строится на принципах сетевого этикета, а конфликтные ситуации разрешаются без перехода на личности и оскорбления.

В то же время, у значительной части подростков (29,2 %) диагностирован средний уровень киберагрессии. Этот показатель не является нейтральным. Результат указывает на то, что почти каждый третий участник исследования склонен к эпизодическому проявлению агрессии в цифровой среде. Подобное поведение носит ситуативный характер и проявляется в форме вербальной агрессии (оскорбления, унижения в чатах или комментариях), косвенной агрессии (распространении сплетен в сети, социальное исключение) или пассивного участия в травле (лайкинг, репост унижающего контента). Данный факт согласуется с выводами современных исследований, которые констатируют, что умеренные, несистематические формы киберагрессии становятся распространённым и рутизированным элементом коммуникации для части подросткового сообщества [2, 3].

Наличие среднего уровня у столь существенной доли учащихся можно рассматривать как индикатор латентного проблемного поля. Оно сигнализирует о том, что в группе существуют подростки, для которых агрессивные модели онлайн-поведения являются допустимыми или привычными. Выявленный средний уровень представляет собой зону повышенного риска, где при определённых условиях (конфликт, стресс, групповое давление) эпизодическая агрессия может трансформироваться в более систематические и деструктивные формы поведения.

Таким образом, полученные результаты подтверждают актуальность проблемы и необходимость целенаправленной профилактической работы в образовательном пространстве. Нами сформулированы следующие рекомендации для социального педагога для последующей работы на основе результатов диагностики. В первую очередь, необходимо внедрить системную диагностику уровня киберагрессии и социальных компетенций для выявления подростков «группы риска». С учащимися, показавшими средний уровень киберагрессии, целесообразно проводить тематические тренинги и групповые занятия, направленные на развитие эмпатии, навыков конструктивного разрешения конфликтов и критического восприятия онлайн-контента. Важно интегрировать в воспитательный процесс постоянный модуль по цифровой этике и безопасности, обсуждая реальные ситуации и последствия агрессивного поведения в сети. Параллельно необходимо организовать системную просветительскую работу с родителями, информируя их о признаках киберагрессии у ребенка, алгоритмах действий в случае её выявления и роли доверительного общения в семье. Ключевую роль играет организация позитивной социально-значимой деятельности, предоставляющей подросткам конструктивные возможности для самореализации и признания в коллективе, что служит альтернативой деструктивным формам поведения.

Проведённое исследование позволило диагностировать уровень и выявить ключевые детерминанты киберагрессии в конкретной подростковой группе. Результаты подтвердили, что значительная часть подростков демонстрирует склонность к эпизодическим проявлениям агрессии в сети, что согласуется с данными современных исследований и указывает на необходимость адресной профилактической работы. Разработанные рекомендации носят практикоориентированный характер и могут быть использованы социальным педагогом для построения системы профилактики, направленной на развитие социального интеллекта и цифровой культуры подростков как основы их безопасной социализации.

Список использованной литературы:

- 1) Антипина, С.С. Взаимосвязь склонности к киберагрессии, агрессивности и эмпатии в подростковом возрасте [Электронный ресурс] / С.С. Антипина, А.В. Микляева // Российский психологический журнал. – 2021. – Т. 18. – № 2. – Режим доступа: <https://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/1044> (03.11.2025).
- 2) Антипина, С.С. Социальный интеллект и проявление киберагрессии у подростков [Электронный ресурс] / С.С. Антипина // Психология и образование. – 2022. – Т. 4, № 2. – С. 133–144 – Режим доступа: <https://psychinedu.ru/index.php/main/article/view/235> (03.11.2025)
- 3) Солдатова, Г.У. Виды киберагрессии: опыт подростков и молодёжи [Электронный ресурс] / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, С.В. Чигарькова // Национальный психологический журнал. – 2020. – № 38. – С. 3–20. – Режим доступа: <https://npsyj.ru/articles/article/8654/> (03.11.2025)
- 4) Солдатова, Г.У. Онлайн-агрессия и подростки: результаты исследования школьников Москвы и Московской области [Текст] / Г.У. Солдатова, С.В. Чигарькова, Е.Н. Львова // Эпоха науки. – 2017. – № 12. – С. 103–109.
- 5) Титова, О.И. Предпосылки кибербуллинга в подростковом возрасте и возможности профилактики его с участием родителей [Электронный ресурс] / О.И. Титова // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. – 2025. – № 2. – Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/predposylki-kiberbullinga-v-podrostkovom-vozhraсте-i-vozhmozhnosti-profilaktiki-ego-s-uchastiem-roditelej.html> (03.11.2025).
- 6) Шаров, А.А. Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога опросника СУВА. [Электронный ресурс] / А.А. Шаров // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. – 2020. – №2. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/izmerenie-kiberagressii-razrabotka-russkoyazychnogo-analoga-oprosnika-cyba> (03.11.2025)
- 7) Шаров А. А. Особенности киберагрессии как современного феномена девиантной активности у молодёжи [Электронный ресурс] / А.А. Шаров // Ученые записки университета Лесгафта. – 2020. – №6. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kiberagressii-kak-sovremennogo-fenomena-deviantnoy-aktivnosti-u-molodezhi> (03.11.2025)

УДК 372.21

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВОЗМОЖНОСТИ И РИСКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ

П.Э. МУСТАФАЕВА – студент, группа 253НЛм1, Пензенский государственный университет, E-mail: polia.mustafaeva@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.В. ГОРДЕЕВА – к. п. н., доцент, доцент-кафедры ДиДО, Пензенский государственный университет, E-mail: b.veronika1982@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается вопрос возможностей и рисков использования искусственного интеллекта в дошкольном образовании. Дается характеристика основных когнитивных способностей, формируемых у детей в дошкольном возрасте, а также выделяются положительные и отрицательные аспекты влияния на их развитие применения искусственного интеллекта в образовательном процессе.

Ключевые слова: искусственный интеллект, дети дошкольного возраста, когнитивные способности, развитие, дошкольное образование.

Современный мир является информационно насыщенным. В настоящее время происходит стремительное развитие технологий искусственного интеллекта (ИИ), которые проникают во все сферы жизни человека, включая образование. Дошкольное образование, как важный этап формирования личности и когнитивных способностей детей, не остается в стороне от этого процесса. Однако внедрение искусственного интеллекта в образовательный процесс детского сада вызывает множество вопросов, связанных с его потенциальными возможностями и рисками для развития дошкольников.

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для развития когнитивных способностей детей, таких, как:

- 1) внимание – способность концентрироваться на определенном объекте или задаче, игнорируя отвлекающие факторы;
- 2) память – способность запоминать и воспроизводить информацию;
- 3) мышление – способность анализировать, сравнивать, обобщать и делать выводы;

- 4) речь – способность понимать и использовать язык для коммуникации;
- 5) воображение – способность создавать новые образы и представления;
- 6) логическое мышление – способность устанавливать причинно-следственные связи [1].

Все перечисленные способности формируются у дошкольников в процессе активного взаимодействия с окружающим миром, в игре, общении и обучении. Именно в дошкольном возрасте закладываются основы для дальнейшего развития интеллекта и успешного обучения в школе.

Использование искусственного интеллекта педагогами дошкольных образовательных организаций (ДОО) является отличной возможностью для улучшения качества обучения и воспитания дошкольников, а также развития их когнитивных способностей.

Во-первых, ИИ может анализировать данные об интересах, особенностях каждого воспитанника, предлагая при этом способы адаптирования необходимого материала под его индивидуальные потребности. Это позволяет создать более эффективную среду для построения образовательного процесса [2].

Во-вторых, искусственный интеллект может использоваться для создания интерактивных игр, которые будут соответствовать уровню знаний, умений и навыков детей, делая при этом процессы обучения и воспитания более интересными.

В-третьих, ИИ может быть использован педагогом в качестве средства диагностики когнитивных нарушений и выявления детей, нуждающихся в дополнительной поддержке. Это позволяет вовремя оказать коррекционную помощь и предотвратить возникновение проблем в будущем.

В-четвертых, искусственный интеллект может предложить специальные инструменты для обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Эти инструменты могут помочь педагогу развить у таких детей навыки коммуникации и социализации в адаптированной и поддерживающей среде.

Кроме того, искусственный интеллект предоставляет доступ к огромному объему информации и ресурсов, которые не были изучены воспитателем ранее [2].

Несмотря на потенциальные преимущества внедрения искусственного интеллекта в дошкольное образование, существуют определенные рис-

ки, которые необходимо учитывать, чтобы обеспечить гармоничное и всестороннее развитие детей в этот период детства. Эти риски охватывают широкий спектр аспектов: от влияния на социальное взаимодействие и эмоциональное благополучие до потенциального снижения критического мышления и творческих способностей. Поэтому крайне важно тщательно взвесить потенциальные возможности и недостатки, а также разработать и реализовать стратегии, направленные на минимизацию рисков и максимизацию положительного влияния ИИ на когнитивное развитие детей дошкольного возраста. В противном случае, неконтролируемое внедрение ИИ в образовательный процесс ДОО может привести к нежелательным последствиям, негативно сказывающимся на формировании у дошкольников фундаментальных навыков и способностей, необходимых для успешной адаптации и обучения в будущем.

Рассмотрим положительные аспекты влияния искусственного интеллекта на развитие когнитивных способностей детей дошкольного возраста.

1. Интерактивные обучающие игры и приложения, разработанные на основе ИИ, часто обладают высокой степенью вовлеченности, что может способствовать развитию внимания и его концентрации у детей. Адаптируясь к индивидуальному темпу обучения, ИИ может поддерживать заинтересованность ребенка, не перегружая его информацией.

2. Искусственный интеллект может предложить разнообразные упражнения и игры для тренировки памяти. Повторение материала в разных форматах и визуализация информации могут способствовать ее лучшему запоминанию и воспроизведению.

3. ИИ может предлагать детям сложные задачи, головоломки и сценарии, требующие анализа, сравнения, обобщения и применения логического мышления. Интерактивные истории, созданные с его помощью, могут стимулировать воображение и креативность. Педагог может использовать эти инструменты для решения нестандартных задач и развития критического мышления у дошкольников.

4. Интерактивные диалоги, игры в слова и создание историй с помощью искусственного интеллекта могут способствовать расширению словарного запаса и улучшению грамматических навыков дошкольников. Педагог, в свою очередь, с их помощью моделирует правильную речь дошкольников, исправляет ошибки и поощряет активное участие в диалогах.

В чем же состоит отрицательное влияние применения искусственного интеллекта в образовательном процессе ДОО на развитие когнитивных способностей детей дошкольного возраста?

Во-первых – формирование когнитивных искажений: дети привыкают к визуальным подсказкам, у них снижается способность к абстрактному мышлению. Кроме того, могут ухудшаться навыки самостоятельного анализа информации.

Во-вторых, у дошкольников происходит снижение мотивации к самостоятельному изучению информации, формирование привычки получать знания в готовом виде.

В-третьих – ухудшение концентрации внимания за счет быстрой смены визуальных стимулов, снижение способности в длительной его концентрации.

В-четвертых – неспособность искусственного интеллекта учитывать все особенности развития конкретного ребенка приводит к риску формализации образовательного процесса для педагога.

Таким образом, искусственный интеллект, используемый педагогом в образовательном процессе ДОО, может стать мощным инструментом развития когнитивных способностей воспитанников, но при условии его грамотного и осознанного использования. Ключевую роль в этом процессе играет педагог, который должен осознавать потенциальные риски и преимущества использования искусственного интеллекта в образовательном процессе, осуществляемом с детьми дошкольного возраста.

Список использованной литературы:

- 1) Мухина, В.С. Возрастная психология: Детство, отрочество, юность. Хрестоматия: учебное пособие для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / В.С. Мухина. – М.: Изд-во Академия, 1999. – 624 с.
- 2) Евсеенко, С.М. Этапы развития технологий искусственного интеллекта и уточнение терминологии / С.М. Евсеенко // Инновации. – 2021. – № 4. – С. 39-48.

УДК 378.146

ЦИФРОВОЙ ПОРТФЕЛЬ СТУДЕНТА: ИНСТРУМЕНТ ОЦЕНКИ И ПЛАНИРОВАНИЯ КАРЬЕРЫ

А.Д. НОСОВ – студент, группа БИ-122, ВлГУ, E-mail: artemiynd08@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.С. ЗИМАКОВА – старший преподаватель кафедры ИЯПК, ВлГУ, E-mail:eva.winter2014@yandex.ru

Аннотация. В условиях стремительной цифровизации образования всё большую актуальность приобретает использование цифрового портфеля (e-portfolio) как современного инструмента оценки образовательных достижений и профессионального развития студентов. Цифровой портфель позволяет не только фиксировать результаты обучения, но и демонстрировать компетенции, достижения и индивидуальные траектории развития обучающихся. В статье рассматривается сущность и структура цифрового портфеля, его функции в контексте карьерного планирования, а также примеры внедрения данной технологии в российских и зарубежных образовательных организациях. Отмечается, что цифровой портфель способствует формированию у студентов рефлексивных умений, повышению мотивации к обучению и осознанию собственных профессиональных перспектив.

Ключевые слова: цифровой портфель, e-portfolio, цифровизация образования, профессиональное развитие, карьерное планирование, оценка компетенций.

Сегодняшнее высшее образование активно меняется под влиянием цифровых технологий. Эти изменения касаются не только методов преподавания, но и способов оценки знаний, поддержки студентов и планирования их карьеры. Одним из многообещающих новшеств является электронный портфель студента – универсальная платформа, объединяющая учебные успехи, личные проекты, результаты исследований в едином цифровом формате [1, 17 с.]. В отличие от привычного бумажного портфолио, электронный формат позволяет оперативно обновлять информацию, наглядно демонстрировать навыки и анализировать личный прогресс в обучении.

Электронный портфель – это не просто набор документов об успеваемости, а комплексная система для самооценки и развития, направленная на формирование индивидуального образовательного маршрута. Ключевая идея заключается в том, чтобы студент осознанно подходил к своему профессиональному становлению. С помощью этого инструмента студент может отслеживать развитие своих компетенций, определять сильные стороны и области, требующие улучшения. Для преподавателей и работодателей цифровой портфель становится своего рода «витриной», демонстрирующей процесс профессионального роста студента, предоставляя возможность объективно оценить не только итоговые результаты, но и динамику развития [3, 15 с.].

В теоретическом смысле, идея цифрового портфолио базируется на принципах компетентностного подхода, целью которого является оценивание не отдельных знаний, а совокупности навыков и личных качеств обучающегося. В отличие от традиционной системы оценивания, где преобладают количественные параметры (баллы, результаты тестов), цифровой портфолио делает акцент на качественных характеристиках: способности к рефлексии, коммуникативным умениям, проектному мышлению, вовлеченности в научные и общественные мероприятия. Данный подход делает оценивание более разносторонним и приближенным к реальным условиям профессиональной деятельности.

В практическом применении внедрение цифровых портфолио в образовательных учреждениях уже показывает положительные результаты. Так, в ряде вузов России, например, в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики» и Казанском федеральном университете, используются платформы, дающие студентам возможность формировать персональные электронные портфолио. Они содержат не только учебные достижения, но и результаты практик, участия в конференциях, волонтерских проектах, стажировках. Это позволяет создать целостный образ квалифицированного специалиста, готового к работе в цифровой экономике. Зарубежные университеты, такие как Университет Хельсинки или Университет Осло, также активно используют e-portfolio в учебном процессе, рассматривая его как средство развития критического мышления и профессиональной самоидентификации [1, 11 с.].

Особую важность цифровой портфолио приобретает в контексте планирования карьеры. Для студента он становится своего рода траекторией профессионального развития, отражающей этапы освоения компетен-

ций, достижения и цели дальнейшего роста. Многие работодатели, особенно в сферах IT, дизайна, образования и коммуникаций, считают наличие цифрового портфолио важным критерием при выборе кандидатов. Это связано с тем, что портфолио позволяет не просто увидеть диплом или резюме, а оценить реальные результаты работы — проекты, презентации, исследования, отзывы руководителей и партнеров. Например, студент инженерного профиля может включить в цифровой портфолио прототипы, 3D-модели и описания своих разработок, а студент педагогического профиля — конспекты уроков, видеоматериалы и аналитические отчеты по практике. Таким образом, цифровой портфолио становится инструментом самопрезентации, позволяющим студенту продемонстрировать свою компетентность и готовность к профессиональной деятельности [4, 9 с.].

Электронное портфолио, помимо утилитарной роли, выполняет и важную функцию воспитания. Оно содействует развитию у учащихся навыков самоанализа, повышает ответственность за личные успехи, помогает понять взаимосвязь между обучением и карьерными планами. Студент, работающий над своим портфолио, начинает рассматривать образовательный процесс не как отдельные предметы, а как единую систему, где каждый элемент способствует его развитию и будущей профессии. Это особенно важно в условиях приоритета непрерывного самосовершенствования и готовности к постоянному обновлению знаний.

Внедрение электронных портфолио в образовательный процесс связано с рядом сложностей. Среди них: недостаточные знания педагогов в цифровой сфере, отсутствие унифицированных методик и критериев оценки, а также риск превращения портфолио в формальность. Чтобы этого избежать, необходимо, чтобы работа с электронным портфолио являлась частью педагогической концепции университета, направленной на развитие личности. В этом контексте важна роль преподавателя-консультанта, который помогает студенту не просто заполнять электронные анкеты, а сознательно формировать свое профессиональное пространство.

Важным аспектом является вопрос информационной безопасности и защиты личных данных. Поскольку портфолио содержит персональную информацию, фотографии, результаты исследований, необходимо обеспечить безопасное хранение данных и контролировать доступ к ним. Ведущие учебные заведения решают эту задачу с помощью специализированных платформ, где реализованы различные уровни доступа и механизмы авторизации. Это обеспечивает баланс между открытостью и конфиденци-

альностью, позволяя студенту самостоятельно определять, какие материалы будут доступны широкой публике, а какие останутся приватными.

В будущем электронный портфолио может стать частью национальной системы мониторинга достижений в образовании, объединяющей академическую и профессиональную составляющие подготовки студентов. Он может выступать в качестве связующего звена между учебным заведением и рынком труда, упрощая процесс отбора кандидатов и создавая прозрачную систему демонстрации компетенций. Для государства это инструмент, способствующий повышению качества образования и формированию кадрового потенциала в цифровой экономике [3, 4 с.]. Для студента – средство самопознания и определения своего места в жизни, позволяющее увидеть свой путь не как цепочку случайных успехов, а как осмысленную траекторию личностного и профессионального роста.

Таким образом, электронный портфолио студента является стратегическим инструментом формирования компетенций, оценки эффективности обучения и построения карьеры. Он объединяет образовательную, коммуникативную и мотивационную функции, превращая процесс обучения в пространство личностного и профессионального развития. Главная ценность электронного портфолио заключается в том, что он помогает студенту осознать себя активным участником образовательного процесса, способным управлять своим развитием в современном мире.

Список использованной литературы:

- 1) Игнатьева, Э.А. Цифровой портфель учителя как инструмент педагогической практики студента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoy-portfel-uchitelya-kak-instrument-pedagogicheskoy-praktiki-studenta> (05.11.2025).
- 2) Чернышева, Е.И., Бабина, Н.Ф. Современные научно-методические основы создания «Портфеля выпускника педагогического вуза» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. – С. 59–63. DOI: 10.47438/2309-7078_2023_3_59
- 3) Гордеева, Е. В., Мурадян, Ш. Г., Жажоян, А.С. ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-v-obrazovanii> (05.11.2025).
- 4) Кузякин, В.И. Методика создания электронного портфеля студента. Екатеринбург: Издательство Уральского федерального университета, 2023. – 156 с.

УДК 372.21

**ВИРТУАЛЬНЫЕ ЭКСКУРСИИ ПО ИСТОРИЧЕСКИМ
И КУЛЬТУРНЫМ ПАМЯТНИКАМ КАК СРЕДСТВО
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ**

В.С. ОКРУЖНОВА – студент, группа 23НПД1, Пензенский государственный университет, E-mail: varvaraokruznova@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.В. ГОРДЕЕВА – к. п. н., доцент, доцент-кафедры ДиДО, Пензенский государственный университет, E-mail: b.veronika1982@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена использованию виртуальных экскурсий по историческим и культурным памятникам в качестве формы реализации патриотического воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста. Рассматриваются возможности мультимедийных технологий для формирования у детей эмоциональной связи с Родиной, уважения к истории и культурному наследию. Приводятся практические рекомендации по организации виртуальных экскурсий в образовательных организациях.

Ключевые слова: виртуальная экскурсия, патриотическое воспитание, культурное наследие, исторические памятники, дошкольное образование, мультимедиа.

Патриотическое воспитание детей – важная составляющая образовательной работы в детских садах и начальных классах. Оно направлено на формирование эмоциональной близости к Родине, уважения к истории и культурному наследию. Традиционно патриотическое воспитание осуществляется через рассказы, экскурсии и посещение памятных мест. Однако не всегда возможно организовать живые экскурсии: логистические, временные и финансовые барьеры могут препятствовать этому.

Виртуальные экскурсии предлагают альтернативное решение: используя мультимедийные средства – фотографии, видеоролики, панорамные изображения, звуковые пояснения – воспитанники могут совершать «путешествия» по памятным местам, музеям и городам, оставаясь в стенах детского сада. Данный метод гарантирует визуализацию, общедоступность и возможность неоднократного обращения к изучаемому материалу.

Педагогически виртуальные экскурсии представляют собой форму организации, объединяющую информационно-коммуникационные техно-

логии и воспитательную деятельность. Научная литература отмечает, что использование виртуальных туров способствует развитию познавательной активности, визуального восприятия и эмоционального вовлечения [1].

Виртуальные экскурсии также выступают эффективным средством нравственно-патриотического воспитания. Педагогический опыт показывает, что они способствуют формированию у дошкольников патриотических чувств, развитию активной гражданской позиции и уважения к культурному наследию [4]. Такой подход позволяет детям не только получать знания об исторических событиях и памятниках, но и эмоционально их осмысливать: визуальные образы, рассказы и интерактивные задания помогают ребенку почувствовать причастность к истории своей страны. Кроме того, интеграция виртуальных экскурсий в образовательный процесс развивает интерес к исследовательской деятельности, формирует навыки наблюдения и сравнения, что в дальнейшем способствует осознанному отношению к культуре и традициям Родины.

Виртуальные экскурсии дают детям возможность «посещать» исторические объекты, которые физически недоступны, что укрепляет их эмоциональную и познавательную связь с родной культурой и историей [3]. Это особенно важно для регионов, где нет возможности организовать частые экскурсии в музеи или исторические места. Благодаря виртуальному формату дети получают возможность видеть памятники, здания, экспозиции, а также участвовать в интерактивных заданиях, что формирует более живое восприятие исторического материала. Такие экскурсии не просто заменяют традиционные, но и создают новые педагогические возможности, позволяя сочетать обучение, исследование и воспитание ценностей одновременно.

Для организации виртуальных экскурсий следует выбирать исторические и культурные объекты, имеющие ценность для формирования патриотических представлений. Это могут быть памятники, музеи, архитектурные сооружения, мемориалы [5]. При подборе важно учитывать возраст детей: младшим дошкольникам подходят яркие визуальные материалы и простые рассказы, а старшим детям можно предлагать более детальный исторический контекст.

Виртуальные экскурсии реализуются с помощью разнообразных мультимедийных инструментов, которые делают процесс познания более наглядным и увлекательным для детей. Основой экскурсии могут служить фотографии, видео и панорамные изображения, а также аудиоконmenta-

рии, поясняющие историю и значение объектов. Для активизации участия детей целесообразно включать интерактивные задания, мини-игры и викторины, что способствует развитию наблюдательности, мышления и творческих способностей [2]. Кроме того, педагоги могут использовать готовые онлайн-ресурсы, такие как виртуальные туры музеев, архивные коллекции и образовательные платформы, либо создавать собственные авторские экскурсии, адаптированные под возраст и интересы детей. Применение мультимедиа не только повышает доступность и наглядность экскурсии, но и усиливает эмоциональную вовлеченность, поддерживает внимание детей на протяжении всего занятия и стимулирует их активное взаимодействие с образовательным материалом.

Виртуальные экскурсии оказывают значительное влияние на формирование патриотических чувств у дошкольников, поскольку позволяют детям эмоционально и познавательно знакомиться с историей и культурным наследием своей страны. Наглядные изображения памятников, музеев и исторических мест создают у ребенка представление о масштабах и значимости Родины, формируют чувство гордости за ее достижения и ценности. Интерактивные задания и обсуждения, сопровождающие экскурсию, помогают ребенку осмысливать увиденное, развивать способность к сопереживанию, уважение к историческим событиям и людям, которые внесли вклад в развитие страны. Данные экскурсии не только расширяют кругозор детей и обогащают знания, но и создают эмоциональную связь с родной культурой, формируя ранние основы патриотической идентичности и уважительного отношения к родине.

Список использованной литературы:

- 1) Ворошилова, В.В. Виртуальная экскурсия как средство познавательного развития дошкольников [Электронный ресурс] / В.В. Ворошилова // Воспитатель детского сада. – Режим доступа: <https://www.vospitatelds.ru/categories/2/articles/3257> (15.11.2025).
- 2) Морозова, И.А. Ознакомление детей 5-6 лет с родным городом посредством виртуальных экскурсий [Электронный ресурс] / И.А. Морозова // Научный лидер– 2023. – Вып. 1 (99). – Режим доступа: <https://scilead.ru/article/3755-oznakomlenie-detej-5-6-let-s-rodnim-gorodom-p> (14.11.2025).
- 3) Научный центр «Interactive Plus». Патриотическое и нравственное воспитание: виртуальные экскурсии как средство [Электронный ресурс]//

Interactive-plus.ru. – Режим доступа: <https://interactive-plus.ru/e-articles/858/Action858-559489.pdf> (14.11.2025).

- 4) Новицкая, М.Ю. и др. Виртуальная экскурсия как средство воспитания патриотических чувств у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] / М.Ю. Новицкая, С.Ю. Афанасьева, Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева // Infourok. – 2025. – Режим доступа: <https://infourok.ru/virtualnaya-ekskursiya-kak-sredstvo-vospitaniya-patrioticheskikh-chuvstv-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta-7839642.html> (15.11.2025).
- 5) Портнова, М.А. Видеоэкскурсии как метод патриотического воспитания дошкольников [Электронный ресурс] / М.А. Портнова // Урок.1sept.ru. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/707374> (13.11.2025).

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

К.И. ОСИПЦОВА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: kseniaosiptsova@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. В работе рассматривается активность подростков в социальных сетях, риски и потенциал данного пространства. На основе эмпирического исследования установлено, что у большинства подростков наблюдается высокий уровень активности в социальных сетях, что может иметь как позитивные, так и негативные последствия. Приведены рекомендации для дальнейшей работы социального педагога, педагога-психолога.

Ключевые слова: подросток, общение, социальные сети, онлайн пространство.

В последние годы онлайн пространство и, в частности, социальные сети прочно укрепились в жизни каждого человека. В настоящий момент это самый быстрый, удобный, доступный источник информации и самое распространённое средство массовой коммуникации. Социальные сети –

сообщество в виртуальном пространстве, в котором люди сплотились по какому-либо принципу на основе одной общей платформы [2, с. 76].

Наиболее подверженными влиянию интернета и социальных сетей становятся подростки. Подростковый возраст – это период приобретения новых знаний, умений, навыков, освоения новых социальных статусов и становления собственного «Я» [3, с. 9]. Активность подростков в виртуальном пространстве становится главным способом коммуникации и социализации. Социальные сети для них – это не просто дополнительная часть реальной жизни, а целый отдельный мир, в котором формируется самосознание, устанавливаются прочные социальные связи, происходит отделение от родителей.

В социальных сетях подростки имеют возможность экспериментировать с образами «Я» и тем самым формировать свою уникальность. Этот процесс характеризуется многогранностью и зависимостью от обратной связи в виде «лайков» и комментариев, которые являются внешним критерием успешности. Однако подростки не только демонстрируют себя миру, но и ожидают подтверждения, что этот «я» – правильный и ценный. Зачастую это сопровождается повышенной тревожностью, так как цифровой след сохраняется навсегда [6, с. 271].

В подростковом возрасте онлайн пространство становится платформой для установления глубоких, доверительных отношений. Данный феномен получил название «цифровая интимность». Такое общение характеризуется специфическим языком и быстрым установлением контакта. Однако оно является достаточно противоречивым, так как с одной стороны, подростки могут обсуждать достаточно трудные темы, с которыми не могут поделиться с родителями или другими сверстниками, а с другой стороны, чем чаще происходит такое общение, тем больше снижаются навыки эмпатии и понимания эмоций собеседника в реальном мире [1, с.102].

В настоящее время современные сообщества в социальных сетях формируются на основе общих интересов, увлечений, музыкального вкуса и др. Подростки быстро сближаются и объединяются для достижения общих целей. Однако внутри таких групп существует строгая иерархия, что способствует формированию новых видов травли, таких как кибербуллинг [5, с. 25].

Также активность подростков в социальных сетях предполагает наличие различных психологических рисков.

Ключевым фактором риска является информационная перегрузка. Непрерывный и неконтролируемый поток сообщений и необходимость отвечать на них одновременно в нескольких чатах и социальных сетях приводит к постоянному стрессу, с которым психика подростка не всегда способна справиться.

Следующий не менее важный фактор психологического риска – это формирование искажённой «Я-концепции». Часто для привлечения внимания в социальных сетях подростки создают свой «идеальный» образ, который отличается от настоящего «Я». Со временем это может привести к тревоге и внутренним противоречиям.

Ещё одним фактором является боязнь пропустить что-то важное, что вынуждает подростка всё свободное время находиться онлайн, пренебрегая сном, обучением и реальным общением [4, с. 46-48].

Помимо серьёзных рисков, социальные сети при осознанном использовании могут также иметь большой потенциал для развития подростков. Выделяют несколько аспектов для гармоничного использования цифрового пространства:

- развитие критического мышления;
- развитие умения использовать социальные сети для реализации своих идей и целей;
- включение родителей и педагогов в онлайн активность подростков [7, с. 47-49].

Таким образом, активность подростков в социальных сетях – это достаточно сложное и многостороннее явление, которое выполняет функции коммуникации и самовыражения. Для современных подростков онлайн пространство является средством социализации и формирования собственного «Я». Однако данный вид активности характеризуется наличием противоречий. Социальные сети предоставляют возможность сближаться и объединяться, но вместе с этим несут множество психологических рисков, для преодоления которых необходимо придерживаться направлений их позитивного использования.

С целью выявления активности подростков в социальных сетях нами проведено эмпирическое исследование среди учащихся 8 класса (28 человек 13-14 лет) одного из образовательных учреждений г. Владимира с помощью методики «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е.И. Богомоловой.

Диагностика уровней активности подростков в социальных сетях показала, что у большинства обучающихся, а именно у 64,3% (18 чел.), выявлен высокий уровень активности в социальных сетях, это свидетельствует о том, что социальные сети занимают значимое место в их жизни и являются способом самовыражения, самопрезентации, а также удовлетворяют потребность в общении и социализации, однако крайняя увлечённость виртуальным миром способна приводить к значительным коммуникативным трудностям, а также развитию поведенческой зависимости. Средний уровень активности выявлен у 28,6% (8 чел.), это означает, что данная категория обучающихся использует социальные сети, как платформу для коммуникации, досуга, получения информации, однако не заменяют им реальную жизнь. Низкий уровень активности в социальных сетях наблюдается лишь у 7,1% (2 чел.), что может указывать как на увлечённость реальным миром, хобби, творчеством, спортом, так и на проблемы с социализацией и отсутствием друзей (рисунок 1).

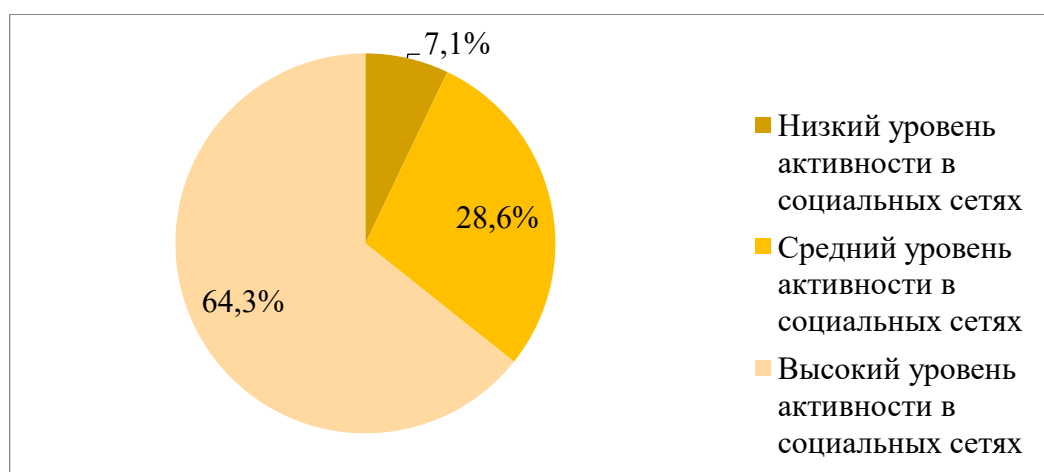


Рисунок 1 – Анализ результатов диагностики по методике «Активность личности в виртуальной социальной сети» Е.И. Богомоловой

В своей работе с учащимися с высоким уровнем активности в социальных сетях социальному педагогу, педагогу-психологу рекомендуется:

- изучить какие потребности, не реализуемые в реальном общении, подросток удовлетворяет в виртуальном пространстве (например, посредством методики «Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде» Л.А. Регущ);
- исследовать скрытые проблемы подростка, такие как стресс, заниженная самооценка, коммуникативные трудности и др.;

- обучить подростков навыкам осознанного и ответственного использования социальных сетей (например, с помощью проведения профилактических бесед на тему «Безопасное и ответственное поведение в социальных сетях»).

Для классного руководителя целесообразно рекомендовать вовлекать подростков в общественно значимые мероприятия, в которых можно самореализоваться и ощутить свою значимость (например, предложить принять участие в организации школьного концерта ко дню учителя); организовать живое общение в классном коллективе, проводить различные экскурсии, организовывать совместные поездки и др.

Таким образом, данные рекомендации помогут преодолеть негативные последствия для учащихся с высоким уровнем активности в социальных сетях.

Данное исследование показало, что в настоящее время социальные сети – эта одна из основных составляющих жизни подростка. Они являются платформой для удовлетворения потребностей в общении, самовыражении, получении информации и способствуют социализации, а также формированию личности. Однако, помимо положительного влияния высокий уровень активности в социальных сетях, в первую очередь, может привести к развитию зависимого поведения, а также к ограничению навыков живого общения. Для преодоления негативных последствий необходимо развивать у подростков критическое мышление, умение использовать социальные сети для реализации своих конструктивных идей. Также с целью помочь установить баланс между реальной и виртуальной жизнью необходимо включение родителей и педагогов в онлайн активность подростков.

Список использованной литературы:

- 1) Войскунский, А.Е. Психологические исследования феномена интернет-аддикции / А.Е. Войскунский, Ю.М. Евстигнеева // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – № 3. – С. 97-125.
- 2) Забарная, Э.Н. Социальный медиа-маркетинг (на примере системы образования) / Э.Н. Забарная, И.В. Куриленко // Вестник Волынского института экономики и менеджмента. – 2012. – № 5. – С. 74–82.
- 3) Малыгин, В.Л. Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением / В.Л. Малыгин, Ю.А. Меркурьева, А.Б. Искандирова // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2015. – № 4. – С. 9

- 4) Марголис, А.А. Психологическое благополучие подростков в эпоху цифровизации / А.А. Марголис, О.А. Гуркина, Е.М. Новикова // Психологическая наука и образование. – 2020. – № 6. – С. 44-55.
- 5) Собкин, В.С. Подросток в социальных сетях: к вопросу о социально-психологическом самочувствии / В.С. Собкин, А.В. Федотова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 1. – С. 23-34.
- 6) Солдатова, Г.У. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. / Г.У. Солдатова [и др.]– М.: Смысл, 2017. – 375 с.
- 7) Шариков, С.В. Цифровая социализация подростков: риски и возможности / С.В. Шариков // Педагогика. – 2021. – № 5. – С. 41-49.

УДК 159.9

ХАРАКТЕРИСТИКА СЕТЕВОЙ АГРЕССИИ ПОДРОСТКОВ

М.А. ПОТАПОВА – студент, группа ППД-121, ВлГУ, E-mail: marinka.klus123@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. ДАНИЛОВА – к.п.н., доцент, зав. кафедрой СПП, ВлГУ, E-mail: spp-vlgu@mail.ru

Аннотация. Проанализированы определения понятий «агрессия» и «сетевая агрессия» и ее типология. Рассмотрен перечень причин сетевой агрессии и ее последствия. Представлены результаты эмпирического исследования по методике С.С. Антипиной «Типология киберагрессии».

Ключевые слова: агрессия, сетевая агрессия, подростки.

Стремительное развитие информационных технологий привело к тому, что виртуальный мир порой считается реальностью, в которой происходят такие же процессы, как и в действительной жизни: знакомства, дружба, любовь и т.д. Несмотря на положительные аспекты интернета, он так же несет в себе риски опасности, например сетевую агрессию (кибербуллинг, киберагрессию).

Для выявления сути сетевой агрессии рассмотрим определение самой агрессии. Отечественный психолог А.А. Реан утверждает, что агрессия – это конечный результат сложного взаимодействия трансситуативных и ситуационных факторов сквозь призму личности человека [5].

Активное развитие интернет-пространства повлияло на то, что агрессивное поведение можно встретить не только в реальной жизни, но и в

виртуальной. А.А. Шаров рассматривает сетевую агрессию как поведение, которое направлено на нанесение вреда человеку или группе людей путем компьютерных технологий и интернета [6].

С.С. Антипина выделяет следующие типы сетевой агрессии (киберагрессии): импульсивно-ответная подразумевает спонтанный ответ на агрессию под влиянием негативного эмоционального состояния; произвольно-ответная киберагрессия отражается в сознательной реакции на негатив со стороны другого пользователя с целью минимизировать его негатив; импульсивно-инициативная киберагрессия – это необдуманные действия, которые могут принести вред другому человеку; произвольно-инициативная киберагрессия подразумевает намеренное причинение зла определенному человеку или группе людей, которое несет за собой какую-то выгоду [1].

Подростковый возраст является сложным периодом для подрастающего поколения. В это время происходит познание себя как личности, появляются физиологические изменения, формируются нравственные установки. Подростки становятся очень восприимчивы к критике со стороны окружающих, их самооценка нестабильна, что может привести к агрессивной реакции на замечания со стороны окружающих [3].

Сетевая агрессия может возникнуть под влиянием таких причин как:

- отсутствие возможности реализовать свои цели и потребности. Часто в сети Интернет подросток встречается публикации успешных людей, которые многого добились в жизни, или юных блогеров с большим количеством подписчиков. Эти люди могут повлиять на юных пользователей отрицательно, так как не у всех по какой-либо причине существует возможность реализовать себя как в жизни, так и в виртуальном пространстве;

- желание показать превосходство над другими. Многие подростки имеют стремление быть среди лидеров в своем окружении, но для этого нужно прикладывать большие усилия и старания, что часто отталкивает от реализации своих желаний. Одним из выходов в этой ситуации является безнаказанная агрессия, которую подросток может осуществлять в интернете путем, например, унижения других людей;

- провоцирование на негативную реакцию со стороны пользователя путем публикации негативных ситуаций или новостей. Многие пользователи создают интернет-сообщества с негативным уклоном. Например, сообщества, где публикуются видео с оскорбительным

поведением по отношению к животным, что провоцирует некоторых интернет-активных подростков поддержать такой род деятельности путем написания агрессивного комментария или добавления публикации к себе на страницу [2];

- групповая динамика. Многие пользователи хотят соответствовать определенной группе. Не всегда такие группы преследуют какую-либо положительную цель. Зачастую участники не хотят выделяться и начинают соответствовать нормам и правилам данного сообщества, которые могут содержать нормы агрессии по отношению к другим;

- фильтрация новостей социальной сетью. Если пользователь заинтересован определенной темой, то социальная сеть начинает подбирать актуальные публикации. Так происходит и с агрессивным поведением. Если человеку нравится контент, где или транслируется агрессия, или нужно ее проявить (комментарии, публикация записей и т. д.), то социальная сеть будет подбирать востребованное содержимое [7].

Несмотря на то, что сетевая агрессия происходит в виртуальном мире, ее последствия могут негативно воздействовать на подростка в реальной жизни.

Существуют наиболее распространенные последствия сетевой агрессии:

- развитие тревоги. В большинстве случаев после того, как подросток подвергся сетевой агрессии, он начинает чувствовать постоянную тревожность, избегать неприятных ситуаций. Также можно наблюдать, как, например, снижается успеваемость, так как учащийся боится отвечать на уроках и выполнять домашнюю работу, чтобы не получить плохую оценку и замечания от классного руководителя;

- возникновение депрессии. Подросток находится постоянно в подавленном состоянии, пессимистически реагирует даже на позитивные события в его жизни, чувствует одиночество;

- риск суицидального поведения. Сетевая агрессия в отдельных случаях бывает настолько профессиональна, что своими психологическими методами может привести подростка к мыслям о суициде. Он начинает думать, что никому не нужен, что от него одни проблемы и негативные последствия, и видит один эффективный способ, который может положить этому всему конец – суицид [4];

– формирование негативного отношения к себе. Подросток перестает принимать себя таким, какой он есть. Это приводит к постоянному стремлению быть лучше и самосовершенствоваться, что может привести к стрессу и отчуждению от окружающих;

– отсутствие самодисциплины. Подросток перестает контролировать свои эмоции и поведение. Это может спровоцировать непродуманные поступки, за которые он может отказаться нести ответственность [2].

С целью исследования мотивов, способствующих проявлению киберагрессии, нами проведено эмпирическое исследование с использованием методики С.С. Антипиной «Типология киберагрессии» на базе одного из образовательных учреждений г. Владимир, в котором принимало участие 22 учащихся 9 класса в возрасте 14-15 лет.

Исследование показало, что по шкале «импульсивно-ответная агрессия» 68% (15 учащихся) имеют высокий показатель, что означает низкую степень проявления агрессии. Такие подростки избегают провокации агрессоров и стараются не реагировать на негативные поступки со стороны других пользователей интернета. Учащиеся с низким показателем по данной шкале 32% (7 учащихся) склонны не игнорировать агрессию по отношению к себе, а отвечать кибербуллерам, поддаваясь негативным эмоциям.

По шкале «произвольно-ответная киберагрессия» 77% имеют высокий показатель (17 учащихся), а 23% (5 учащихся) – низкий. Учащиеся с высоким показателем характеризуются осознанным поведением и разумным выбором способа реагирования на агрессию. Подростки с низким показателем зачастую бессознательно дает реакцию на кибербуллинг, не задумываясь о более эффективных ответах.

По шкале «произвольно-инициативная киберагрессия» 86% (19 учащихся) имеют высокий показатель. Такие подростки не проявляют намеренно негативные эмоции в интернете. Исследуемые с низким показателем 14% (3 учащихся) предрасположены к умышленному нанесению вреда другим пользователям или созданию конфликтных ситуаций.

Результаты по шкале «импульсивно-инициативная киберагрессия» показали, что 86% (19 учащихся) имеют высокий показатель, а 14% (3 учащихся) – низкий. Подростки с высоким показателем не подвержены проявлению киберагрессии под влиянием всплеска эмоций. Низкий показатель имеют те пользователи интернета, которые склонны руководствоваться собственными эмоциями и создавать самостоятельно конфликтные ситуации, нанося вред другим.

На основе результатов исследования в рамках групповой работы считаем целесообразным организацию профилактических занятий по информационной грамотности в интернет-пространстве и проведение занятий с элементами тренинга на развитие самоконтроля. Для подростков, склонных к проявлению агрессии, в рамках индивидуального консультирования необходимо проведение занятий на развитие навыков общения, конструктивных поведенческих реакций в проблемных / конфликтных ситуациях, умения осознавать свои эмоции и распознавать эмоции других.

Таким образом, сетевая агрессия среди подростков является распространенным явлением, которое несет за собой негативные последствия, влияющие на благополучие юных интернет-пользователей.

Список использованной литературы:

- 1) Антипина, С.С. Социально-психологические детерминанты киберагрессии: эмпирическое обоснование теоретической модели / С.С. Антипина, А.В. Микляева // Российский девiantiологический журнал. – 2025. – №5. – С. 255-266.
- 2) Жихарева, Л.В. Психологические особенности Я-концепции личности подростков склонных к рискованному поведению в интернет-пространстве / Л.В. Жихарева, М.В. Корниенко, А.С. Андреев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – № 3.
- 3) Карабанова, О.А. Риски негативного воздействия информационной продукции на психическое развитие и поведение детей и подростков / О.А. Карабанова, С.В. Молчанов // Национальный психологический журнал. – 2018. № 3. – С. 37–46
- 4) Лучинакина, А.И. Особенности сетевой агрессии интернет-активной молодежи / А.И. Лучинакина, Л. В. Жихарева // Вестник Московского государственного областного университета. – 2022. – № 3. – С. 21-35.
- 5) Николаенко, Я.Н. Коррекция агрессивного поведения у детей и подростков: учебное пособие для педагогов, психологов, дефектологов / Я. Н. Николаенко, Т.А. Колосова. – Спб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2016. – 88 с.
- 6) Шаров, А.А. Измерение киберагрессии: разработка русскоязычного аналога опросника СУВА [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberpsy.ru/tests/izmerenie-kiberagressii-cyba/> (06.11.2025 г.).

- 7) Щетинина, Е.В. Распространение онлайн агрессии: факторы и механизмы / Е.В. Щетинина // Россия: общество, политика, история. – 2023. – № 2. – С. 68-83.

УДК 159.9.07

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРОСТКОВ ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ СЕТИ ИНТЕРНЕТ

С.А. РОДИОНОВА – студент, группа ППД-122, ВлГУ, E-mail: rodionovasnezhana08@gmail.com

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Т.К. МУХИНА – к.п.н., доцент кафедры СПП, ВлГУ, E-mail: tanea.muhina@mail.ru

Аннотация. Раскрыта сущность социализации и её этапов в подростковом возрасте. Рассмотрена сеть Интернет как фактор социализации подростков. Проанализированы результаты эмпирического исследования уровня социальной адаптированности, автономности, активности и нравственности, уровня сформированности интернет-зависимости.

Ключевые слова: социализация, подростки, сеть Интернет.

В современном мире Интернет стал неотъемлемой частью повседневной жизни, особенно для подростков. Подростковый возраст является одним из наиболее сложных этапов в процессе становления личности человека, для которого характерно развитие социальных связей и поиск идентичности. Социальные сети, мессенджеры и различные онлайн-платформы оказывают значительное влияние на процесс социализации молодежи, формируя новые способы общения и взаимодействия.

Социализация личности является важным процессом, который помогает индивиду адаптироваться к социальной среде и усвоить ценности, нормы и знания, существующие в обществе. Она начинается с самого раннего возраста и продолжается на протяжении всей жизни, однако ключевые моменты происходят в детстве и подростковом возрасте [3, с.216].

А.В. Мудрик рассматривает социализацию как процесс, в ходе которого индивид усваивает социальные нормы, ценности и роли, а также формирует свою идентичность в контексте взаимодействия с окружающим обществом. Мудрик подчеркивает важность социокультурной среды и образовательных институтов в этом процессе [5, с.200].

По Г.М. Андреевой социализация – это многоуровневый процесс, включающий в себя как внешнее, так и внутреннее усвоение социальных норм и ролей. Андреева акцентирует внимание на том, что социализация происходит через взаимодействие с различными социальными группами и институтами, что позволяет индивиду адаптироваться к социальной среде [1, с.276].

Б.Г. Ананьев определяет социализацию как процесс, в котором индивид усваивает социальный опыт и нормы, необходимые для успешного функционирования в обществе. Он подчеркивает, что социализация включает в себя как внешние аспекты (нормы и правила), так и внутреннюю интеграцию этих норм в личностное сознание [2, с.144].

Подросток – это индивид, находящийся на этапе перехода от детства к взрослой жизни. Этот период отмечен существенными изменениями в физическом, эмоциональном и социальном плане [6, с.93].

Социализация в подростковом возрасте представляет собой многоуровневый процесс, в котором важное значение имеют как традиционные формы взаимодействия, так и современные технологии, такие как Интернет. Сегодня сеть Интернет – это результат успешной интеграции многих сетей в единую мировую сеть, глобальная информационная система [4, с.4]. Она оказывает неоднозначное воздействие на социализацию подростков.

Успешная социализация способствует формированию уверенности в себе и готовности к взрослой жизни, однако использование онлайн-платформ требует внимательного подхода. С одной стороны, интернет предоставляет подросткам новые возможности общения и самовыражения, но с другой – может стать источником различных проблем, включая зависимости и сложности в межличностных отношениях. Родители, педагоги и общество в целом должны обеспечивать адекватную поддержку и формировать здоровые привычки использования цифровых технологий, чтобы минимизировать риски и максимизировать положительное влияние Интернета на развитие подростков [7, с.408].

Базой исследования являлось Муниципальное автономное образовательное учреждение «Гимназия №39» г. Владимира. В исследовании принимали участие 20 подростков (16-17 лет).

В качестве основного инструмента исследования использовалась «Методика изучения социализированности личности» М.И. Рожкова, нацелена на выявление уровня социальной адаптированности, автономно-

сти, активности и нравственности учащихся. Также использовалась методика «Тест на интернет-зависимость» (С.А. Кулакова), предназначена для оценки уровня интернет-зависимости у испытуемых.

По результатам проведенной методики М.И. Рожкова из 20 человек высокий уровень социальной адаптированности имеют 15% (3 человека), средний уровень 65% (13 человек), с низким уровнем 20% (4 человека). При оценке автономности 65% (13 человек) имеют высокий уровень, средний уровень 30% (6 человек), 5% (1 человек) – низкий уровень автономности. В случае с оценкой социальной активности было выявлено, что из 20 человек высокий уровень имеют 40% (8 человек), средний уровень имеют 55% (11 человек), с низким уровнем 5% (1 человек). По оценки нравственности 40% (8 человек) показали высокий уровень, 50% (10 человек) имеют средний уровень, 10% (2 человека) показали низкий уровень нравственности.

Результаты исследования показали, что преобладает высокий и средний уровень состояния критериев социализированности подростков (Рисунок 1).

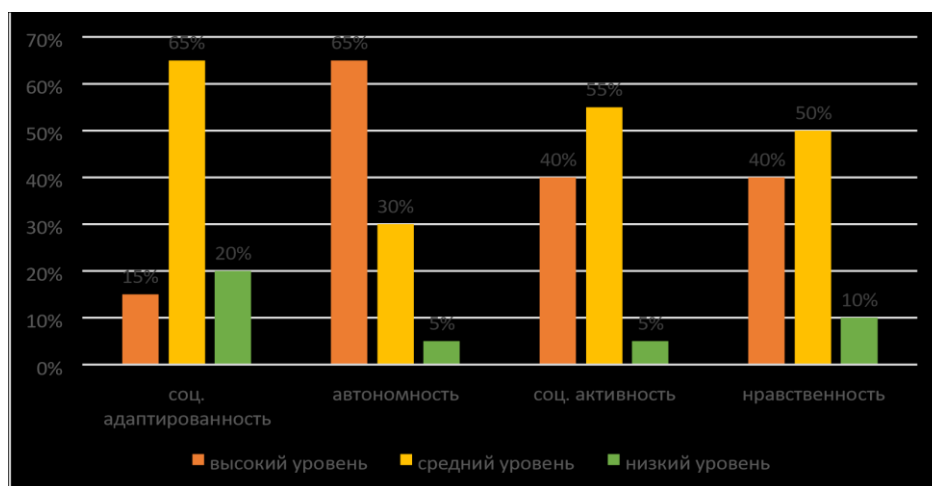


Рисунок 1 – Результаты состояния уровней критериев социализированности подростков по методике «Методика изучения социализированности личности» М.И. Рожкова

По результатам общей оценки высокий уровень социализированности составил 35% испытуемых (7 человек), средний уровень 65% испытуемых (13 человек), низкого уровня социализированности выявлено не было.

Результаты исследования показали, что в общей оценке социализированности подростков преобладает высокий и средний уровень (рис. 2).

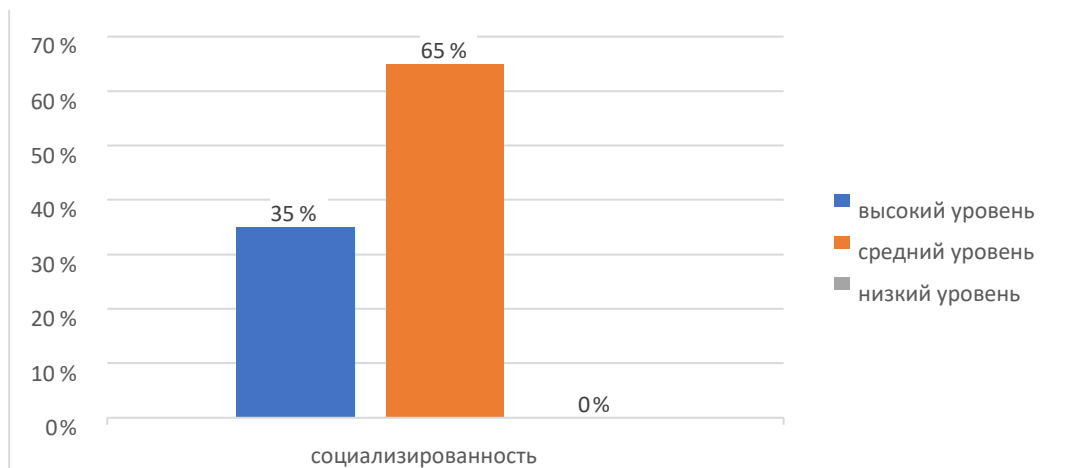


Рисунок 2 – Результаты социализированности подростков по методике «Методика изучения социализированности личности» М.И. Рожкова

По результатам проведенной методики С.А. Кулакова из 20 человек Интернет – зависимость полностью отсутствует у 80% (16 человек) испытуемых, на жизнь 20% (4 человека) испытуемых, Интернет оказывает серьёзное влияние, учащихся с Интернет – зависимостью выявлено не было. Результаты исследования показали, что преобладает полное отсутствие Интернет – зависимости и средний уровень состояния интернетзависимости (Рисунок 3).

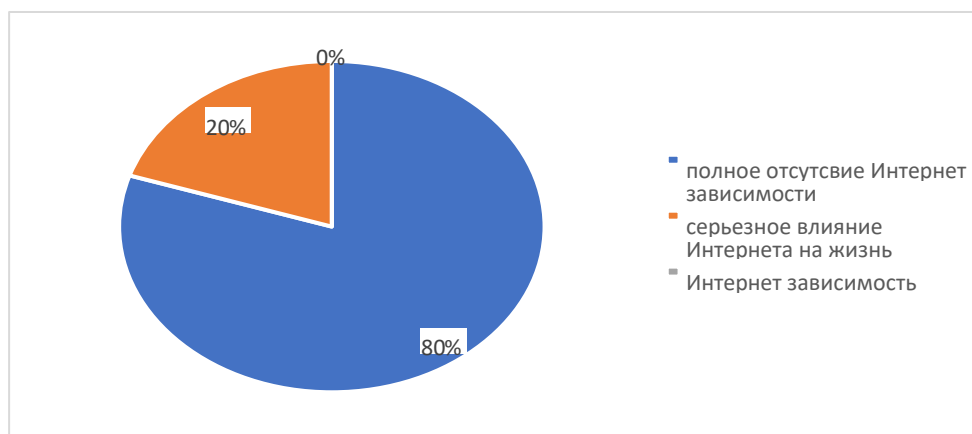


Рисунок 3 – Результаты диагностики уровня интернет – зависимости у подростков по методике «Тест на интернет – зависимость» (С.А. Кулаков)

На основании полученных данных по обеим методикам, было установлено, что полное отсутствие Интернет – зависимости и средний уро-

вень сформированности интернет-зависимости в значительной мере определяет высокий и средний уровень социализированности подростков. Результаты испытуемых, у которых средний уровень социализированности и полностью отсутствует Интернет – зависимость говорит о том, что интернет – пространство не оказывает негативного влияния на него, и сеть используется в образовательных и информативных целях. Если же наблюдается высокий уровень социализированности, но при этом Интернет оказывает серьезное влияние на жизнь – это говорит о двояком воздействии этих факторов.

Список использованной литературы:

- 1) Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1999.
- 2) Ананьев, Б.Г. О психологических эффектах социализации [Текст] / Б.Г. Ананьев // Человек и обществ. Ученые записки. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1971.
- 3) Белинская, Е.П. Проблемы социализации: история и современность / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, 2013.
- 4) Дзюбенко, А. Л. Введение в Интернет: конспект лекций / А. Л. Дзюбенко. – М.: МИЭМП, 2004.
- 5) Мудрик, А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
- 6) Сакаюва, А.У. Что такое подросток и с чем его «едят»? [Электронный ресурс] / А.У. Сакаюва, А.Е. Такташева // Юный ученый. – 2015. – № 3 (3). – С. 93-95. Режим доступа: <https://moluch.ru/young/archive/3/146>
- 7) Свенцицкий, А.Л. Социальная психология / А.Л. Свенцицкий. – М.: Юрайт, 2014.

УДК 37.015.321

**СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ
ИЗОЛЯЦИИ: КАК ОФФЛАЙН-ИГРОВЫЕ ПРАКТИКИ
КОМПЕНСИРУЮТ ДЕФИЦИТ FACE-TO-FACE
ВЗАИМОДЕЙСТВИЙ**

О.В. РУСЛАНОВА - студент, группа 17.1- 438, Казанский федеральный университет, E-mail: ruslanova@list.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ А.М. САБАЕВА - канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики, Казанский федеральный университет, E-mail: ruslanova@list.ru

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ феномена цифровой изоляции как системного дефицита живого, телесно опосредованного взаимодействия у старшеклассников. На основе синтеза положений культурно-исторической теории (Л.С. Выготский), феноменологии телесности (М. Мерло-Понти), концепции социального Я (Дж.Г. Мид) и педагогики игры (Д.Б. Эльконин, Д.В. Винникотт) выделены три онтологических условия формирования социальной компетентности: непосредственное телесное присутствие, эмоциональный резонанс и со-конструирование смысла в реальном времени. Показано, что в цифровой коммуникации все три условия редуцируются. Обосновано, что оффлайн-игровая практика, понимаемая как социально-пограничное пространство, способна восстанавливать утраченные основания социальности.

Ключевые слова: социальная компетентность, цифровая изоляция, face-to-face взаимодействие, игровая практика, социальное Я, пограничное пространство.

Современное образовательное пространство переживает глубокую цифровую трансформацию, сопровождающуюся ростом онлайн-коммуникаций среди старшеклассников. Однако, как показывают работы Крюгера и Захаровой, гиперсвязность не компенсирует, а маскирует цифровую изоляцию - состояние, при котором другой присутствует как «контент», но отсутствует как телесно целостный субъект [1, с. 47]. Это особенно критично для подростков 15–17 лет, переживающих кризис идентичности по Эриксону: формирование «Я» требует не виртуальной

самопрезентации, а реакции Другого на подлинное поведение [2, с. 214]. Отсутствие такой реакции в цифровой среде - редактируемость, отсрочка, селекция - ведёт к кризису социального Я, что, по данным Змановской, повышает уязвимость к агрессии, виктимности и уходу в девиантные группы [3, с. 132]. Таким образом, актуальной становится не просто «развитие коммуникативных навыков», а восстановление условий, в которых социальная компетентность может формироваться.

Чтобы понять, почему цифровая среда принципиально не заменяет живое взаимодействие, обратимся к классическим теориям. Синтез работ Выготского, Мерло-Понти и Мида позволяет выделить три фундаментальных условия, без которых социальная компетентность не возникает. Во-первых, непосредственное телесное присутствие: только через взгляд, мимику, позу, синхронизацию дыхания и жестов происходит первичное узнавание другого как «со-присутствующего» [4, с. 189]. Во-вторых, эмоциональный резонанс - не когнитивное распознавание эмоций, а телесный отклик («я чувствую твою тревогу как напряжение в себе»), опирающийся, согласно Gallese, на систему зеркальных нейронов и формирующийся исключительно в прямом контакте [5, р. 38]. В-третьих, со-конструирование смысла в реальном времени - невозможность отредактировать реплику, требующая принятия ответственности здесь и сейчас, что, по Хайдеггеру, обеспечивает «подлинное присутствие» - бытие-в-мире-с-другими [6, с. 156]. В цифровой коммуникации все три основания системно ослаблены: телесность фрагментирована, резонанс заменён стикерами, со-конструирование - постконструированием. Это создаёт не пробел в навыках, а онтологический дефицит - утрату самой способности быть в контакте.

Результаты теоретического анализа позволяют сделать следующие выводы. Во-первых, снижение социальной компетентности в цифровую эпоху - не педагогическая, а антропологическая проблема. Во-вторых, стандартные методы «тренировки навыков» (тренажёры, онлайн-модули) неэффективны, поскольку не восстанавливают утраченные онтологические основания. В-третьих, оффлайн-игровая практика, понимаемая через призму концепции пограничного пространства Винникотта [7, р. 52], обладает уникальной структурой: она создаёт зону условной подлинности, где роли вымышлены, но реакции - реальны; где телесная вовлечённость восстанавливает основание №1, правило немедленности - основание №3, а безопасность ошибки — формирует соци-

альный импульс-контроль [3, с. 141]. Игровая практика, таким образом, выступает не как «детская забава», а как социально-пограничная компенсация - педагогический инструмент, способный воссоздать условия для формирования социального Я в условиях их системного дефицита.

Личный вклад автора заключается в следующем: во-первых, предложена онтологическая модель социальной компетентности, объясняющая, почему цифровое взаимодействие принципиально не компенсирует face-to-face контакт; во-вторых, введено понятие «социально-пограничная практика» как теоретический синтез идей Винникотта, Бурдые и Эльконина в контексте цифровой эпохи; в-третьих, обосновано, что игровая практика - это не технология, а антропологический ресурс, восстанавливающий условия для формирования социального иммунитета.

Таким образом, цифровая изоляция требует не технических, а глубинных педагогических решений. Оффлайн-игровая практика, основанная на классических теориях развития и социальности, представляет собой стратегически важный инструмент, способный не только развивать личностные качества, но и предотвращать деструктивные тенденции в подростковой среде.

Список использованной литературы:

- 1) Крюгер, С.В. Цифровая изоляция подростков: феномен, факторы, профилактика // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 4. – С. 45- 58.
- 2) Обухова, Л.Ф. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Тривола, 1996. – 384 с.
- 3) Змановская, Е.В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения. – СПб.: Питер, 2012. – 576 с.
- 4) Мерло-Понти, М. Феноменология восприятия. – СПб.: Ювента, 1999. – 608 с.
- 5) Gallese, V., Goldman, A. Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading // Trends in Cognitive Sciences. – 1998. – Vol. 2, № 12. – P. 493- 501.
- 6) Хайдеггер, М. Бытие и время. - М.: Республика, 1997. – 448 с.
- 7) Winnicott, D.W. Playing and Reality. – London: Routledge, 1971. – 160 p.

УДК 378.147:811.161.1

**КОМФОРТНАЯ ОБУЧАЮЩАЯ СРЕДА НА УРОКАХ РКИ:
ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ**

П.Н. САВОЛЮК – студент, группа МЗ-ПППЭ-21, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского, E-mail: savolyukpn@tksu.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ О.Н. БАКУРОВА – к. псих. н., доцент кафедры Психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы адаптации учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному к условиям цифровой образовательной среды. На основе проведенного исследования формулируются критерии разработки эффективных учебно-методических материалов, обеспечивающих психологическую комфортность и результативность образовательного процесса в условиях гибридного обучения.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, дистанционное обучение, психологический комфорт, учебно-методические материалы, взрослые учащиеся, личностно-ориентированный подход, онлайн-образование, цифровизация образования, образовательная среда.

Последние годы характеризуются стремительной трансформацией образовательной парадигмы, связанной с частичным или полным переходом учебных программ в онлайн-режим. Этот процесс, первоначально воспринимавшийся как вынужденная мера, постепенно выявил не только комплекс объективных трудностей, но и открыл новые возможности для развития методики преподавания, в частности, в области русского языка как иностранного (РКИ).

Ключевым фактором успешности образовательного процесса в цифровой среде является его психологическая комфортность. Под комфортной образовательной средой понимается «совокупность условий, обеспечивающих психологическое благополучие участников образовательного процесса, снижение уровня тревожности и создание благоприятного эмоционального фона для усвоения учебного материала» [6, с. 78]. В контексте онлайн-обучения данное понятие приобретает особую актуальность, по-

скольку цифровая среда требует адаптации не только методических подходов, но и учёта психологических особенностей восприятия информации участниками образовательного процесса.

Особую актуальность приобретает проблема адаптации взрослой аудитории к цифровым технологиям в образовании. Как отмечают исследователи, «взрослые обучающиеся демонстрируют более медленные темпы освоения цифровых инструментов по сравнению с молодежной аудиторией, что обусловлено как психологическими барьерами, так и различиями в опыте взаимодействия с технологиями» [3, с. 45]. Данная особенность напрямую влияет на комфорт образовательного процесса, а также требует специального методического подхода при разработке учебных материалов.

Методы, подходы и технологии исследования

В процессе исследования использовались следующие методы:

- Теоретические методы: анализ научной литературы по вопросам цифровизации образования, методики преподавания РКИ, психологии восприятия информации в цифровой среде.
- Эмпирические методы: наблюдение за процессом обучения в онлайн и гибридном форматах; анкетирование обучающихся для выявления факторов, влияющих на комфортность образовательной среды; экспертная оценка преподавателей РКИ относительно эффективности различных типов учебно-методических материалов.
- Экспериментальные методы: апробация разработанных критериев в процессе создания и внедрения авторских учебно-методических материалов в формате гибридного обучения.

Исследование проводилось на базе авторских учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному под названием «Лингвотерапия», ориентированных на взрослую аудиторию (16+), изучающую русский язык на уровнях B2-C1 в соответствии с уровнями владения языком по общеевропейской шкале (CEFR). Испытуемыми группами были студенты 3 курса Стамбульского университета (Турция, Стамбул) (группа смешанных национальностей: турки, туркмены, узбеки), группа сербских учащихся языковой школы «Lingua_lab» (Сербия, Белград), а также иностранные граждане (из Словакии, Италии, Турции и Эквадора), изучающие русский язык как иностранный под руководством преподавателей, ведущих частную преподавательскую деятельность.

Критерии разработки эффективных учебно-методических материалов

На основе проведенного исследования, направленного на выявление критериев сохранения и повышения комфортности образовательной среды в онлайн-формате, мы сформулировали следующие требования к учебно-методическим материалам по РКИ для цифровой среды:

1. Методическая преемственность и согласованность

Материалы должны обеспечивать преемственность между уровнями обучения и согласованность с существующими программами и стандартами преподавания РКИ. Необходима четкая соотнесенность с уровнями владения языком по общеевропейской шкале (CEFR) и требованиями государственных образовательных стандартов. Это позволяет обучающимся и преподавателям точно оценивать прогресс учебного процесса и планировать дальнейшее обучение.

2. Четкая структурированность материала

Учебно-методические материалы должны обладать ясной, логически выстроенной структурой с четким разделением на тематические блоки, разделы и подразделы. Навигация по материалу должна быть интуитивно понятной, с использованием единообразной системой заголовков, нумерации и графических маркеров. Это особенно важно для взрослой аудитории, которая нуждается в предсказуемости и системности при освоении нового материала.

3. Сбалансированное соотношение визуального и текстового контента

Материалы должны содержать оптимальное соотношение наглядных элементов (иллюстрации, схемы, таблицы, инфографика) и текстовой информации. Избыток визуальных элементов может отвлекать внимание от содержания, в то время как недостаток наглядности снижает эффективность восприятия в цифровой среде. Рекомендуемое соотношение составляет примерно 40% визуального и 60% текстового контента с возможностью варьирования в зависимости от типа материала и уровня обучения.

4. Универсальность использования (гибридный формат)

Учебно-методические материалы должны быть одинаково удобными для использования как на цифровых платформах (компьютеры, планшеты, смартфоны), так и при занятиях в традиционной аудитории. Это предполагает адаптивный дизайн, возможность печати без потери форматирования, а также наличие автономных версий для работы без постоянного подклю-

чения к интернету. Участники тестируемых групп (взрослая аудитория) отмечали возможность перевода пройденных на онлайн-уроке материалов на бумажные носители как позитивный фактор ввиду имеющейся у большинства привычки использовать для самостоятельной работы, повторения и систематизации материалы именно в таком формате.

5. Личностная ориентированность и эмоциональная вовлеченность

Материалы должны быть «я-центрированными», то есть ориентированными на личный опыт, интересы и потребности обучающегося. Включение элементов персонализации, заданий для рефлексии, возможности адаптации форматов работы в соответствии с индивидуальными особенностями обучающихся способствует повышению мотивации и эмоциональному отклику. А в современном мире, перегруженном информацией, люди всё чаще обращаются к работе с тем, что отвечает их индивидуальным потребностям, интересам и вызывает личностный эмоциональный отклик. Особенно важно использование аутентичных коммуникативных ситуаций, релевантных для целевой аудитории.

6. Умеренность в использовании внешних цифровых ресурсов

Материалы не должны быть перегружены ссылками на многочисленные онлайн-ресурсы и дополнительные цифровые сервисы. Избыточное количество внешних ссылок создает когнитивную перегрузку, особенно для обучающихся с невысоким уровнем цифровой грамотности. Рекомендуется ограничиться 3-5 тщательно отобранными ресурсами на одну тему, интегрируя их органично в структуру основного материала.

7. Адаптивность и возможность дифференциации

Учебно-методические материалы должны предусматривать возможность адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся: разный темп работы, различные стили обучения, вариативные уровни сложности заданий. Наличие дополнительных материалов для опережающих студентов и поддерживающих ресурсов для испытывающих трудности позволяет реализовать принцип индивидуализации обучения в условиях групповой работы.

Таким образом, переход к цифровой образовательной среде в преподавании русского языка как иностранного представляет собой не просто техническую модернизацию, но и качественное переосмысление методических подходов к разработке учебно-методических материалов. Сформулированные критерии направлены на создание комфортной и эффективной среды обучения, которая учитывает как возможности современных техно-

логий, так и специфические потребности различных категорий обучающихся, особенно во взрослой аудитории.

Ключевым принципом является сбалансированность: между традиционными методиками и инновационными подходами, между визуальным и текстовым контентом, между цифровыми инструментами и классическими форматами работы. Только такой взвешенный подход позволит избежать как консервативного отторжения новых возможностей, так и бездумного технологического энтузиазма, не подкрепленного методическими основаниями.

Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на анализе долгосрочной эффективности учебно-методических материалов по русскому языку как иностранному, разработанных с учетом выделенных критериев, а также на сборе статистических данных для выявления корреляции между соблюдением этих критериев и повышением уровня психологического комфорта обучающей среды в цифровом формате.

Список использованной литературы:

- 1) Азимов, Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного: методическое пособие. – М.: Русский язык. Курсы, 2020. – 352 с.
- 2) Богомолов, А.Н. Виртуальная среда обучения русскому языку как иностранному: лингвокультурологический аспект. – М.: МАКС Пресс, 2021. – 320 с.
- 3) Полат, Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие. – М.: Академия, 2021. – 368 с.
- 4) Сысоев, П.В. Информационные и коммуникационные технологии в лингвистическом образовании. – М.: Либроком, 2019. – 264 с.
- 5) Щукин, А.Н., Фролова, Г.М. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2020. – 336 с.
- 6) Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2019. – 365 с.

УДК 37.01

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ДИДАКТИЧЕСКАЯ
ПРОБЛЕМА (НА ПРИМЕРЕ КРАСНОДАРСКОГО КРАЯ,
Г. КРАСНОДАР, МАОУ СОШ № 38)**

И.В. СТЕПАНЕНКО – студент, группа м-о-25АБ-44.04.01.01-о1, Академия биологии и медицины им. Д. И. Ивановского ЮФУ, E-mail: iristepa@sfedu.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ М.В. СЕВОСТЬЯНОВА – к.б.н., доцент, доцент кафедры теории и методики биологического образования, Академия биологии и медицины им. Д. И. Ивановского ЮФУ, E-mail: mvsevastyanova@sfedu.ru

Аннотация. В работе рассматриваются ключевые аспекты трансформации образовательного пространства в условиях цифровизации, с особым вниманием на сельские школы. Обоснована роль асинхронных форматов, облачных платформ и межшкольного сотрудничества в преодолении цифрового неравенства.

Ключевые слова: цифровая трансформация образования, цифровая образовательная среда, сельские школы, сетевое взаимодействие

Актуальность исследования. В сфере образования цифровая трансформация представляет собой всестороннюю переоценку методов обучения с помощью цифровых инструментов, направленную на улучшение качества и расширение возможностей получения образования [1, с.43]. В России цифровизация образования регламентируется рядом документов, утвержденных указами Президента РФ, такими как Указ № 203 от 9 мая 2017 г. "О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы" и Указ № 474 от 21 июля 2020 г. "О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года". Реализация этих указов осуществляется Правительством РФ посредством национальных проектов, например, "Цифровая экономика Российской Федерации" (Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р)[2].

Данное исследование было нацелено на анализ литературных источников с целью выявления проблем развития цифровой образовательной среды в сельской местности, что может позволить определить ряд трудно-

стей и перспектив, связанных с цифровизацией в российской системе образования, особенно в сельских школах.

Для школ в отдалённых районах цифровизация особенно актуальна, так как помогает преодолеть географическую изолированность и получить доступ к качественным образовательным материалам (по иностранному языку, химии, биологии или информатике), а также решить вопрос с нехваткой некоторых учителейпредметников.

Современные цифровые инструменты решают эти проблемы: открывают доступ к большим библиотекам образовательных материалов; позволяют проводить онлайнзанятия с преподавателями из других городов через вебинары, видеоконференции на специализированных платформах. Таким образом, учиться можно, откуда угодно. Однако в глубинке попрежнему остро стоят вопросы: стабильного интернет-соединения и доступа к техники для цифрового обучения [3, с. 39].

В ряде исследований отмечается успешный опыт создания цифровой образовательной среды в школах. Так, проект «Билет в будущее» охватил 26 муниципалитетов и 20 000 школьников. Около 10 000 участников данного проекта прошли онлайндиагностику, посетили профориентационные занятия, интерактивные выставки и виртуальные экскурсии на предприятия [3, с. 40].

Благодаря современным технологиям отдалённые школы получили возможность сотрудничать с другими учебными заведениями. Это помогает сделать образование доступнее и качественнее для всех учеников – особенно в условиях нехватки квалифицированных учителейпредметников.

В рамках таких проектов, как «Школаспутник» некоторые школы заключают совместные соглашения, разрабатывают совместные учебные планы и ведут мониторинг успеваемости через электронный журнал системы «Барсобразование». Это обеспечивает оперативный доступ к оценкам для всех участников процесса. Уже реализованы программы по химии и иностранному языку.

В некоторых сельских школах имеются успешные реализованные проекты, такие как «Профильное обучение» – помогающий выстраивать индивидуальные траектории развития. Для малочисленных классов есть проект «Малокомплектная школа», призванный улучшить интерактивное обучение к примеру при изучении информатики в школах находящихся в отдалённых от центров городов районах. Также успешно запущен проект «Школьный университет цифровой экономики „BITEDUCATION“».

Данное направление открыло доступ к самосовершенствованию для школьников и педагогов, включая международную стажировку SCHOOLSILLS в «Сколково» по инновационным образовательным стратегиям [4, с. 385].

Современные цифровые платформы – «Российская электронная школа» (РЭШ), CORE, «Цифровая школа», «Учитель для России», «Учи.ру», «Google Forms» – делают обучение доступнее: дают интерактивные уроки, электронные учебники и тесты.

Цифровая платформа «СберКласс» оказывает поддержку учащимся, при изучении биологии, помогает школьникам выполнять задания различной степени сложности, имеет систему смайлов отражающих эмоциональное состояние на языке понятном детям и обеспечивает обратную связь с учителем при возникновении трудностей при выполнении заданий [5, с. 31].

Цифровые технологии усиливают естественно-научное и техническое образование: благодаря визуализации (3Dмоделированию), виртуальным лабораториям и междисциплинарным проектам (сочетание биологии, химии и программирования). Как отмечают Мельников В. Д. и Севостьянов М. В. в исследовании «Использование цифровых технологий в образовании», такие инструменты учат моделировать, анализировать данные и работать в команде [6, с. 349].

Особую роль в формировании цифровой грамотности и социальной ответственности учащихся могут играть социальные сети. Как показано в исследовании Бубен В. В. и Севостьяновой М. В. Это особенно актуально для сельских школ, где: локальные экологические проблемы (загрязнение водоёмов, вырубка лесов) могут стать основой для исследовательских проектов; цифровые платформы позволяют презентовать результаты исследований широкой аудитории; сотрудничество с городскими школами через соцсети расширяет возможности обмена опытом [7, с. 29]. Интернет позволяет сельским школьникам участвовать проводимых межшкольных онлайн олимпиад в том числе с элементами геймификации, конкурсах, расширяя их кругозор и мотивацию

На форуме «Точки роста» (2021, Приволжский федеральный округ) продемонстрировали работу современного оборудования: цифровые камеры для изучения биологических объектов, микроскопы для исследования микроорганизмов и лаборатории для анализа работы организма. В кабине-

тах «Точки роста» имеются 3D-принтеры, робототехнические наборы, квадрокоптеры и VR-оборудование [8, с. 19].

Однако на пути цифровизации сельских школ имеется ряд проблемных моментов, это и разрыв в цифровых компетенциях между городскими и сельскими школьниками - 2–3 уровня по шкале DigComp; разный уровень подготовки преподавателей и их страха перед изменениями, нехватка ресурсов для детей с ОВЗ.

Без чёткого плана внедрение технологий может снизить качество обучения: дети будут хуже концентрироваться, будет происходить поверхностное усвоение учебного материала, а у преподавателей без профессиональной и личностной готовности может возникнуть снижение мотивации [9, с.15].

Для успешной реализации требуется комплексный подход: модернизация инфраструктуры, обучение кадров, адаптация программ и государственная поддержка. Только такой подход позволит преодолеть цифровое неравенство и раскрыть потенциал сельских школ в эпоху цифровизации.

По данным мониторинга НИУ ВШЭ, цифровая инфраструктура сельских школ испытывает серьёзные проблемы: 45% учреждений не имеют стабильного интернета, 30% используют устаревшее оборудование, а у 60% отсутствует системный администратор [10, с. 99]. При этом значительная часть участников образовательного процесса не готова к цифровизации: 40% педагогов не освоили системы управления, 55% родителей не умеют работать с электронными сервисами, а 25% учеников не владеют базовой цифровой гигиеной.

Для решения этих проблем предлагается создать региональные методические центры, наладить взаимодействие с городскими школами и сформировать библиотеку цифровых уроков [11, с. 45]. Исследования показывают, что 84% учителей признают важность цифровых навыков, а 74% уже активно используют новые технологии [12].

Несмотря на прогресс, цифровая трансформация образования всё ещё находится на начальном этапе и требует дальнейшего развития.

Список использованной литературы:

- 1) Уваров, А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования [Текст] / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа

- экономики», Ин-т образования. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
- 2) Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.edu.gov.ru/document> (14.11.25)
 - 3) Бояркина, Ю.А., Ионина, Н.Г. Трансформация образования в условиях цифровизации: трудности и перспективы (Опыт Тюменской области) // сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Цифровая трансформация в образовании: проблемы и перспективы развития». – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.– С.39–42.
 - 4) Игрунова, М. И. Деятельность педагогов МБОУ СОШ с. Тербуны в условиях сетевого взаимодействия / М. И. Игрунова // Молодой ученый. – 2021.– № 49 (391).– С.385-386.
 - 5) Белянина, Е.В. Использование цифровой платформы «СберКласс» в преподавании биологии // сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Цифровая трансформация в образовании: проблемы и перспективы развития». – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.– С.31–33.
 - 6) Мельникова, В. Д., Савостьянова, М. В. Использование цифровых технологий в образовании // Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественнонаучным и техническим дисциплинам: сб. материалов IV Междунар. науч.практ. конф., посвящ. памяти академика РАН К. А. Валиева. – Казань, 2024. – С.349–353.
 - 7) Бубен, В. В., Севостьянова, М. В. Влияние социальных сетей на формирование общественного мнения о экологическом сознании // Экология, здоровье, образование: материалы X Междунар. науч.практ. конф. преподавателей, студентов и молодых учёных. – Ростов-на-Дону, 2024.– С.29–35.
 - 8) Алексеева, Е.В. Цифровизация учебного процесса через открытие «Точек Роста» // сборник материалов Межрегиональной научно-практической конференции «Цифровая трансформация в образовании: проблемы и перспективы развития». – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2021.– С.19–21.
 - 9) Строков, А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т.8, – №2. – С. 15.

- 10) Заир-Бек, С. И. Портрет Российской сельской школы // Мониторинг экономики образования: 2020: т. 1 / сост. Н. Б. Шугаль; Нац. исслед. унт «Высшая школа экономики». – М.: НИУ ВШЭ. – 2021. – С.99–115.
- 11) Опыт Свердловской области по внедрению цифровых кураторов в сельских школах // Вестник образования. – 2023. – № 5. – С.45–52.
- 12) Цифровой учитель: как педагогам вовлекать учеников с помощью технологий. РБК. Тренды [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/> (15.11.2025).

УДК 371.321.3

ЗАНИМАТЕЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Е.Е. СУДАРЕВА – студент, группа Б2122-44.03.05итм, Школа педагогики ДВФУ, E-mail: sudareva.ee@dvfu.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.Н. СЫРИЦЫНА – старший преподаватель, Школа педагогики ДВФУ, департамент теории и практики преподавания математики, информатики, естественный наук, E-mail: syricyna.vn@dvfu.ru

Аннотация. В статье рассматривается потенциал использования занимательных задач в учебном курсе информатики с целью повышения уровня познавательного интереса в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: занимательные задачи, информатика, процесс обучения, мотивация, познавательный интерес, урок информатики, методы обучения.

Современное образование основывается на федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС), который устанавливает требования к результатам освоения учебных предметов. Одним из таких пунктов является мотивация, инициатива и самостоятельность [4, с.26]. Такой предмет как информатика обладает большим потенциалом развития данных компетенций, так как сочетает в себе теоретическую базу и широкий спектр применения данных знаний на практике.

Однако сталкиваясь с реальностью, учителя информатики замечают отсутствие познавательного интереса у части учеников. Учащиеся не

участвуют в обсуждениях на уроке, выполняют задания без инициативно, игнорируют изучение теоретической части, плохо усваивают материал.

Таким образом, актуальной проблемой является поиск и внедрение средств и методов обучения предмета «Информатика», которые будут направлены на развитие познавательного интереса школьников 5 классов, способствуя увлекательности и интересу на уроке.

Для развития мотивации на уроках информатики используются различные типы задач, подходящих под категорию занимательных, такие как: ребусы, головоломки, игры, лабиринты, фокусы и т.д [2, с.9].

В процессе изучения темы, мы определили занимательные задачи как специально сконструированное задание, которые через нестандартную форму, игровой сюжет или парадоксальное условие активируют познавательный интерес, превращая процесс в увлекательную деятельность.

Рассмотрим основные четыре типа занимательных задач, которые используются на уроке информатики (см. табл. 1) [1, с.13].

Таблица 1 – Типы занимательных задач

Тип задач	Характеристика	Предметный результат
Задачи рисунки	Целью задач является представить визуальную информацию в виде алгоритма или наоборот.	Развитие пространственного мышления
Логические мини задачи	Целью задач является построение логических умозаключений, не требующих специальных знаний	Понимание основ математической логики и комбинаторики. Применение навыка построения логических выводов и доказательств
Задачи с неполным условием	Целью задач является выявить недостающую информацию, уточнить ее и обосновать все возможные решения данной задачи	Развитие критического мышления
Задачи шутки	Целью задач является посмотреть на знакомые понятия под другим углом. Решением данных задач является каламбур или игра слов	Развитие гибкого мышления, умения выходить за рамки шаблона. Косвенное закрепление терминологии

Практической основой данной статьи является разработка и внедрение занимательных задач на уроках информатики в 5 классе. Для этого были выделены две контрольные группы: 5 «А» (31 человек) и 5 «Б» (29 человек) МОБУ «СОШ №10 им. Д. Г. Новопашина» ГО «город Якутск». Внедрение занимательных задач проводилось в 5 «А» классе, при этом в 5 «Б» классе обучение проходило по традиционной методике. Исследование было разделено на 5 этапов:

- 1) вводный опрос и наблюдение за исходным уровнем интереса к предмету;
- 2) внедрение занимательных задач и фиксация изменения интереса;
- 3) промежуточный срез знаний и фиксация изменений знаний учеников 5 «А» класса по пройденным темам: «Компьютер – универсальная машина для работы с информацией», «Ввод информации в память компьютера», «Управление компьютером»;
- 4) выходной опрос;
- 5) сравнение академических результатов 5 «А» класса, занимающихся с применением занимательных задач и 5 «Б», где занятия проводились по традиционной методике.

Рассмотрим каждый этап более подробно. На первом этапе был проведен опрос и наблюдение за учениками 5 «А» класса. Наблюдение показало, что на уроке активно работают 5-7 человек, преобладала пассивная позиция. В результате опроса (см. рис. 1) было выявлено, что всего 26% респондентов были довольны уроком, остальные 74% посчитали урок неинтересным, либо приняли нейтральную позицию [3, с.208].

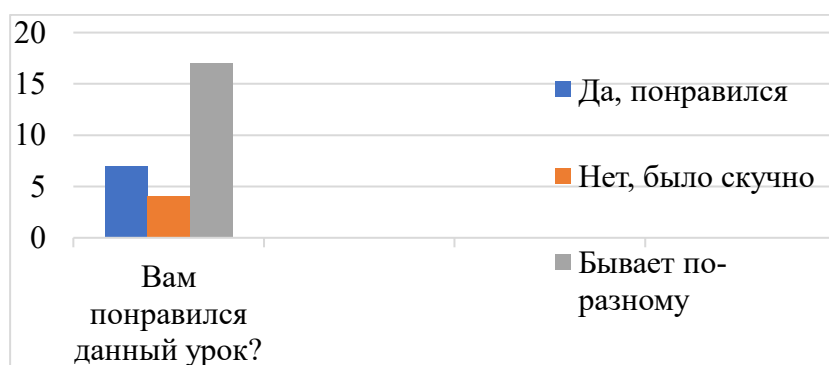


Рисунок 1 – Результаты вводного опроса учеников 5 «А» класса

На втором этапе исследования в экспериментальном 5 «А» были введены занимательные задачи. Они были рассмотрены в рамках тем:

«Компьютер – универсальная машина для работы с информацией», «Ввод информации в память компьютера», «Управление компьютером». Рассмотрим динамику интереса на каждой из данных тем.

Тема «Компьютер – универсальная машина для работы с информацией» была введена с помощью задачи-ребуса. Ученикам предлагалось расшифровать термины, где слова были закодированы с помощью картинок, букв, цифр (см. рис. 2). Также им предлагалось придумать свой ребус, касающийся темы урока, и загадать его однокласснику. Наблюдение показало резкий рост эмоциональной вовлеченности. Каждый ученик активно принимал участие в процессе отгадывания, и предлагал собственные варианты ответа [2, с.54].

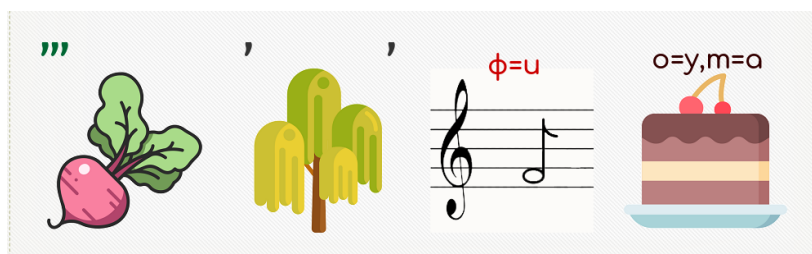


Рисунок 2 – Пример использованного ребуса на уроке

Тема «Ввод информации в память компьютера» была закреплена с помощью занимательной игры «Человек с планеты Аналог». Учитель в роли человека с другой планеты интересовался, как можно рассказать своим друзьям о Земле. Для этого ему нужно помочь подобрать устройства ввода для каждого типа информации. Наблюдение показало активное вовлечение всего класса в диалог с учителем, бурное обсуждение, споры и аргументацию своей позиции [2, с.91].

Тема «Управление компьютером» была закреплена с помощью занимательной задачи «Рабочий стол». На интерактивной доске был представлен рабочий стол, у которого иконки, ярлыки, элементы управления находятся не на своих местах. Ученикам требовалось расставить их правильно и рассказать про них. Наблюдение показало рост концентрации внимания, каждый хотел выйти к доске и помочь исправить рабочий стол. Также учащиеся начали активно использовать термины «контекстное меню», «командные кнопки», «поле ввода» и т.д [2, с.321].

На третьем этапе исследования была проведена контрольная работа по трем пройденным темам. Результаты (см. рис. 3) показали, что 90% класса получили оценки «4» и «5». Остальные 10% класса сдали работу на

«удовлетворительно». Не было обнаружено полного незнания пройденного материала [3, с.72].

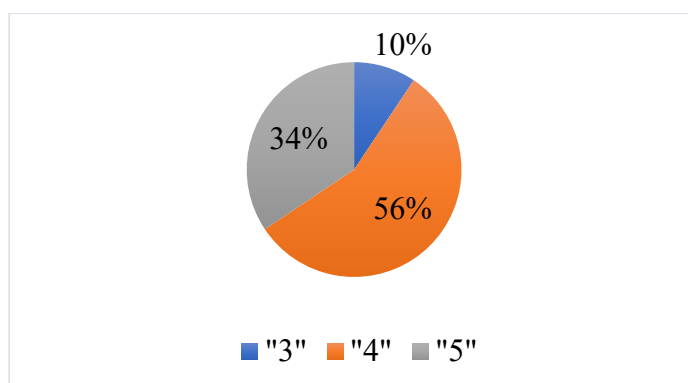


Рисунок 3 – Академические результаты учеников 5 «А»

На четвертом этапе был проведен выходной опрос. Результаты которого показали (см. рис. 4), что высокий интерес вырос с 26% до 68%, низкий интерес снизился с 15% до 7%, нейтральное отношение снизилось с 60% до 25%. Также 76% учеников отметили, что урок интереснее с занимательными задачами, и 84% респондентов ответили, что данные типы задач помогают в процессе обучения.

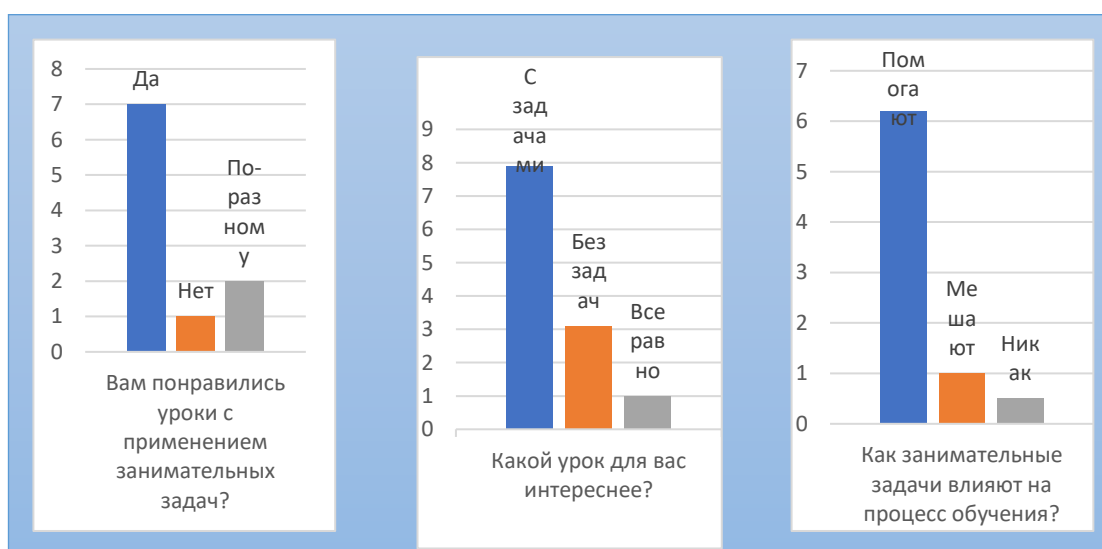


Рисунок 4 – Результаты выходного опроса

На пятом этапе был проведен сравнительный анализ результатов контрольной работы по трем пройденным темам в 5 «А» класса с применением занимательных задач и 5 «Б» класс, обучающихся по традиционной

методике. Качество знаний в 5 «А» классе составило 94%, а в 5 «Б» классе 68%.

Анализ апробации показал рост познавательной активности. На уроках 5 «А» класса постоянно поднимали руки 18-20 учеников, по сравнению с 5-7 в начале эксперимента. Также появились уточняющие вопросы от учеников, например, «А можно ли закодировать звук таким же образом?». Также улучшилась успеваемость, повысилось качество усвоения материала. Произошел рост учебной активности, повышение эмоционального отклика и потребность в коллективном обсуждении. После анализа входного и выходного контроля знаний учеников, результаты показали сокращение количества ошибок, глубокое понимание темы, улучшение навыка анализа и синтеза информации [5, с.78].

Таким образом, данное исследование подтверждает гипотезу о положительном влиянии занимательных задач на уровень познавательного интереса среди учеников 5 классов на уроке информатики. Данный подход позволяет трансформировать монотонный урок в увлекательный и творческий процесс освоения нового учебного материала.

Список использованной литературы:

- 1) Егорченко, И.В. Теория и методика использования реальности в обучении математике: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Игорь Викторович Егорченко. – Саранск, 1999. – 20 с.
- 2) Златопольский, Д.М. Занимательная информатика: учеб. пособие / Д.М. Златопольский – М.: БИНОМ, 2011. – 424 с.
- 3) Лапчик, М.П. Методика преподавания информатики: Учебник для студ. пед. вузов. – М.: Издательский центр «Академия», 2019. – 480 с.
- 4) Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден Приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287).
- 5) Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.

УДК 372.21

ПРОСТРАНСТВО ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА В ЦИФРОВУЮ ЭРУ

Э.Э. ТУРЛОВИЧ – студент, группа 23НПД1, Пензенский государственный университет, E-mail: e.shmilkina@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В.В. ГОРДЕЕВА – к. п. н., доцент, доцент-кафедры ДиДО, Пензенский государственный университет, E-mail: b.veronika1982@mail.ru

Аннотация. В статье говорится о том, что пространство дошкольного детства в цифровую эпоху сочетает традиционные формы развития с инновационными цифровыми инструментами. При грамотном использовании технологии обогащают образовательный процесс, расширяя кругозор и формируя базовые цифровые компетенции, однако требуют строгого соблюдения возрастных норм экранного времени и родительского контроля. Ключевой задачей становится поддержание баланса между онлайн- и офлайн-деятельностью, чтобы сохранить развитие моторики, эмоционального интеллекта и социальных навыков. Осознанная интеграция цифровых решений позволяет максимизировать пользу и минимизировать риски для гармоничного развития дошкольника.

Ключевые слова: дошкольное детство, цифровизация, образовательные технологии, баланс активностей, родительский контроль, гармоничное развитие.

Современное общество переживает масштабную цифровую трансформацию, которая затрагивает все сферы жизни, включая образование детей дошкольного возраста. Пространство детства – это не просто физическое окружение, а сложная система социальных, культурных и образовательных взаимодействий, формирующих личность ребенка. В цифровую эпоху это пространство претерпевает существенные изменения, требующие осмысления и научного анализа.

Традиционно пространство дошкольного детства включало игровую и продуктивную деятельность, познавательно-исследовательскую практику, чтение художественной литературы, двигательную активность и коммуникативные взаимодействия. Ведущим видом деятельности выступала

игра. В рамках продуктивной деятельности дети рисовали, лепили, занимались аппликацией и конструированием.

Познавательно-исследовательская активность предполагала взаимодействие с объектами для исследования, образно-символическим и нормативно-знаковым материалом. Важную роль играло чтение книг и знакомство с познавательными изданиями, а также достаточная двигательная активность. Социальное развитие обеспечивалось через общение со сверстниками и взрослыми; при этом пространство организовывалось так, чтобы сочетать зоны для спокойной деятельности, активной игры и организованных занятий.

В дошкольном возрасте пространственная среда должна включать эмоционально-практическое взаимодействие с окружающим миром [1]. Но на данный момент цифровые технологии перемещают акцент с предметно-практической деятельности на виртуальную.

К основным изменениям при этом можно отнести:

1) раньше познавательная активность ребенка была ограничена непосредственным окружением: семьей, детским садом, двором, ближайшими социальными объектами; сегодня дошкольник с ранних лет погружается в глобальное информационное поле через:

- доступ к интернет-контенту (образовательные платформы, видео, аудио);

- мультимедийные энциклопедии и интерактивные приложения;

2) традиционные сюжетно-ролевые игры в семью, профессии, сказочные сюжеты постепенно уступают место цифровым аналогам:

- мобильные игры с готовыми сценариями и персонажами;

- виртуальные симуляторы (например, «детский город профессий» в онлайн-формате);

- интерактивные игрушки с элементами дополненной реальности;

3) взаимодействие ребенка с окружающими все чаще опосредуется экранами:

- общение с удаленными родственниками через видеозвонки;

- совместные просмотры контента вместо живого диалога;

- замена реальных игр на онлайн-взаимодействия (например, мультиплеерные игры).

Однако нельзя отрицать прогресс цифровой педагогики и то, какой вклад она вносит в развитие детей дошкольного возраста. Современные технологии обогащают образовательный процесс: делают его более

наглядным и увлекательным за счет мультимедийного контента, позволяют индивидуализировать обучение через адаптивные программы, расширяют границы познания с помощью виртуальных экскурсий и интерактивных симуляторов.

Цифровые инструменты развивают познавательные способности – тренируют внимание, память, логическое и пространственное мышление, а также формируют базовые цифровые компетенции, необходимые в современном мире. Прежде всего, они способствуют развитию познавательных способностей: интерактивные игры тренируют память, внимание и логическое мышление, мультимедийные презентации облегчают восприятие и запоминание информации, а образовательные приложения развивают аналитические навыки и пространственное воображение.

Не менее важно формирование цифровых компетенций: дети осваивают базовые навыки работы с современной техникой – сенсорными экранами, планшетами, интерактивными досками, учатся ориентироваться в цифровом пространстве и безопасно пользоваться устройствами, приобретают первичные навыки цифрового взаимодействия. Благодаря технологиям существенно расширяется образовательное пространство: виртуальные экскурсии и 3D-путешествия позволяют «посещать» музеи и заповедники по всему миру, образовательные платформы дают возможность изучать языки, математику и естествознание в игровой форме, а цифровые лаборатории и симуляторы помогают моделировать различные природные явления и эксперименты.

Цифровые инструменты также содействуют социализации и коммуникации: онлайн-платформы для совместной игры развивают навыки командной работы, видеозвонки помогают поддерживать связь, а цифровые storytelling-проекты стимулируют творческое взаимодействие. Параллельно развивается моторика и координация: работа с планшетами и интерактивными досками улучшает мелкую моторику рук, специальные приложения тренируют точность движений и зрительно-моторную координацию, а игровые тренажеры способствуют развитию реакции и ловкости.

Особую ценность при использовании цифровых ресурсов представляет индивидуализация обучения: адаптивные образовательные программы подстраиваются под индивидуальный темп и уровень каждого ребенка, дают возможность многократно повторять материал в удобной форме и обеспечивают мгновенную обратную связь, помогая корректировать ошибки и закреплять успехи [2].

Цифровые инструменты открывают широкие возможности для творческой самореализации: программы для рисования, анимации и музыкального творчества расширяют способы самовыражения, приложения для конструирования и моделирования совершенствуют пространственное мышление, а создание мультимедийных проектов формирует навыки комплексного творчества.

Вместе с возможностями цифровизация несет серьезные риски, требующие внимательного контроля. Прежде всего, чрезмерное увлечение гаджетами ведет к снижению двигательной активности: дети проводят больше времени в статичном положении, что провоцирует гиподинамию, нарушает формирование правильной осанки и замедляет развитие крупной моторики.

Не менее значим риск ограничения социального взаимодействия. Виртуальная коммуникация не может заменить живое общение со сверстниками и взрослыми, в ходе которого ребенок учится распознавать эмоции, выстраивать отношения, развивать эмпатию и навыки совместной деятельности. Дефицит таких переживаний тормозит эмоциональное и социальное развитие, затрудняет формирование коммуникативной компетентности.

Серьезную угрозу представляет информационная перегрузка. Неадаптированный, избыточный или агрессивный контент (яркая мигающая реклама, хаотичные видеоролики, сцены насилия) перегружает незрелую нервную систему, вызывает тревожность, нарушения сна и поведенческие расстройства. Дети дошкольного возраста не обладают критическим мышлением, чтобы отфильтровывать ненужную или вредную информацию, поэтому нуждаются в жестком родительском контроле.

Для минимизации рисков и максимизации пользы цифровых ресурсов необходимо придерживаться следующих принципов.

1. **Возрастная адекватность.** Контент должен соответствовать психофизиологическим особенностям дошкольников: учитывать уровень восприятия, объем внимания, специфику мышления и эмоциональную зрелость. Это касается как сложности материала, так и длительности взаимодействия – для старших дошкольников рекомендуемое непрерывное время у экрана не превышает 10-15 минут.

2. **Педагогическая целесообразность.** Использование технологий должно быть обосновано четкими образовательными целями: развитие конкретных навыков (речи, логики, мелкой моторики), расширение круго-

зора, формирование познавательной мотивации. Каждое цифровое занятие требует продуманной методической подготовки – без механического «подключения» ребенка к случайным приложениям или видео.

3. Баланс офлайн и онлайн. Цифровые активности должны дополнять, а не заменять традиционные формы деятельности.

4. Родительский контроль. Взрослые обязаны активно участвовать в цифровой жизни ребенка.

Пространство дошкольного детства в цифровую эпоху представляет собой сложное переплетение традиционных и инновационных компонентов. С одной стороны, сохраняются проверенные временем основы: сюжетно-ролевые игры, рисование, конструирование, живое общение со сверстниками и взрослыми, подвижные игры на улице. Эти формы деятельности по-прежнему критически важны для гармоничного развития – они формируют крупную и мелкую моторику, эмоциональный интеллект, навыки социального взаимодействия, творческое мышление и способность к длительной концентрации.

Список использованной литературы:

- 1) Запорожец, А.В. Психология действия: избранные психологические труды / А.В. Запорожец. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 736 с.
- 2) Федина, Н.В. Цифровизация дошкольного образования: вызовы и возможности / Н.В. Федина // Современное дошкольное образование. – 2021. – № 4 (106). – С. 2-11.

УДК 378.1

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ

Т.Ю. ФАЛЮШИНА – студент, группа БИ-122, ВлГУ, E-mail: tanya.falushina@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Е.С. ЗИМАКОВА – старший преподаватель кафедры ИЯПК, ВлГУ, E-mail:eva.winter2014@yandex.ru

Аннотация. Современные процессы цифровизации образования приводят к существенным изменениям в педагогической деятельности и трансформации педагогической позиции. В условиях активного внедрения цифро-

вых технологий педагог сталкивается с необходимостью переосмысления своих профессиональных ролей, методов и стратегий взаимодействия с обучающимися. В статье рассматриваются основные направления трансформации педагогической позиции: переход от трансляционной модели обучения к фасилитационной, развитие цифровой компетентности педагога, формирование новой образовательной среды, основанной на принципах интерактивности и персонализации обучения. Отмечается, что цифровизация не только расширяет педагогические возможности, но и требует от педагога высокой степени адаптивности, готовности к саморазвитию и рефлексии профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагогическая позиция, цифровизация образования, цифровая компетентность, трансформация педагогической деятельности, образовательная среда.

Сегодняшнее высшее образование претерпевает глубокие изменения, обусловленные активным внедрением цифровых технологий в научную, организационную и образовательную работу университетов. Согласно мнению Н. Ф. Ильиной, А. С. Ильина и Е. Э. Хохловой, цифровая трансформация – это не просто модернизация технической базы, а смена профессиональных приоритетов и установок преподавателя, формирующая новую парадигму педагогической деятельности, где цифровая среда становится не вспомогательным элементом, а полноценным образовательным пространством. В связи с этим роль преподавателя высшей школы перестает быть исключительно трансляцией знаний и становится стратегическим сопровождением исследовательского и практического развития студентов [1, 3с.].

Одним из основных изменений является переосмысление методов получения знаний и работы с информацией. По мнению М. Б. Осиповой, цифровизация ведет к отходу от традиционной модели обучения в пользу более гибкой, открытой и ориентированной на самостоятельную работу с источниками, где преподаватель выступает в роли проводника в цифровой среде. В университетах это проявляется, например, в использовании электронных библиотек, цифровых баз данных и онлайн-практикумов. В инженерных и естественнонаучных областях активно используются виртуальные лаборатории и симуляторы, где студент самостоятельно разрабатывает модель эксперимента, а преподаватель контролирует научную обоснованность методики и помогает интерпретировать итоги. На программах

управленческого и экономического направления преподаватель руководит работой с цифровыми аналитическими инструментами, помогая студентам преобразовывать первичные данные в обоснованные аналитические заключения [2, 8 с.].

Владение цифровыми технологиями становится определяющей чертой профессионального облика современного преподавателя. По мнению Н. Ф. Ильиной и А. С. Ильина, цифровая компетентность подразумевает не просто умение пользоваться цифровыми инструментами, но и способность применять их в образовательном процессе, создавая продуманные и содержательные цифровые уроки. Подтверждением этому служат современные практики в российских высших учебных заведениях: в медицинском образовании активно используются VR-симуляции и цифровые модели анатомии; на гуманитарных факультетах преподаватели работают с электронными текстовыми базами данных; в технических вузах внедряются системы дистанционного управления лабораторным оборудованием [1, 11 с.]. Это требует от преподавательского состава не только технических знаний, но и развитой методологической культуры, позволяющей грамотно интегрировать цифровые ресурсы в учебный процесс, сохраняя при этом научную строгость.

Процесс цифровизации изменяет характер академической коммуникации, делая ее гибридной, распределенной и многовекторной. Как указывает И. М. Шпилева, цифровые форматы взаимодействия требуют от преподавателя разработки новых методов общения, основанных на доступности, адаптивности и умении поддерживать научный диалог в онлайн-формате. Внесинхронные дискуссии на LMS-платформах позволяют студентам строить аргументацию на основе анализа научных публикаций и электронных источников [3, 10 с.]. Онлайн научные семинары расширяют границы академической коммуникации, давая возможность привлекать к обсуждению специалистов из разных научных организаций. Внедрение электронного рецензирования усиливает аналитическую составляющую педагогической деятельности: преподаватель изучает структуру электронного текста, точность цитирования, степень самостоятельности исследования, что предполагает высокий уровень методологической подготовки.

Необходимо акцентировать внимание на возрастающем значении этических принципов в педагогической деятельности в эпоху цифровых технологий. Как утверждается в издании «Современные проблемы науки и образования», распространение цифровых инструментов подчёркивает

важность развития принципов академической честности, обеспечения кибербезопасности и уважительного отношения к личной информации студентов. В университетах это находит отражение в вопросах цифрового отслеживания присутствия, использования программ для проверки на плагиат и внедрения автоматизированных систем оценивания. Преподавателю приходится балансировать между соблюдением жёстких требований регламентирующих документов и уважением к самостоятельности студентов, проявляя зрелую профессиональную осознанность и ответственность.

Развитие цифровых технологий способствует возникновению новых способов профессионального взаимодействия между преподавателями. М. Б. Осипова указывает, что цифровое пространство усиливает сетевой характер педагогической деятельности, поскольку педагоги могут совместно создавать учебные материалы, делиться успешными цифровыми методиками, участвовать в проектах между разными учебными заведениями и в профессиональных онлайн-сообществах. Примерами такого сотрудничества служат совместная разработка онлайн-курсов, создание междисциплинарных проектов на цифровых платформах, проведение онлайн-семинаров и участие в профессиональных вебинарах. В таких условиях педагогическая позиция становится коллективной, основываясь на идеях взаимопомощи, открытости и инновационного развития.

Тем не менее, изменение профессиональных функций несет в себе и ощутимые сложности. Данные исследований, проведенных Н. Ф. Ильиной с соавторами, указывают на разный уровень владения цифровыми технологиями среди педагогов, неоднородность их цифровой подготовки, избыток цифровой отчетности и возросший объем информации, что может привести к профессиональному истощению. Существует угроза излишней ориентации образовательного процесса на технологии, при которой преподаватель будет больше занят техническим обеспечением цифровых инструментов, нежели научно-педагогическим консультированием студентов. Преодоление этих проблем возможно при организационной поддержке, включающей программы повышения квалификации, методическую помощь и формирование центров цифровой педагогики [4, 21 с.].

Следовательно, внедрение цифровых технологий в высшее образование – это не только обновление технической базы, но и радикальный пересмотр содержания и организации педагогической работы. Сегодняшняя педагогическая роль предполагает наличие цифровых навыков, методологического анализа, сетевого взаимодействия в профессиональной сфере и

строгих моральных принципов. Успешность цифровой трансформации и способность высшего образования сохранить научную основательность и гуманистическую ориентацию в цифровую эпоху напрямую зависят от того, насколько преподаватель сможет объединить эти аспекты в своей работе.

Список использованной литературы:

- 1) Ильина, Н. Ф., Ильин, А. С., Хохлова, Е. Э. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации: вектор изменений [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-transformatsii-vektor-izmeneniy> (: 01.11.2025).
- 2) Осипова, М. Б. Трансформация роли педагога в цифровом образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.irro.ru/upload/pdf/urvo/uvo_2307-osi.pdf (01.11.2025).
- 3) Шпилевой, И. М. Трансформация роли преподавателя в вузе в условиях цифровизации образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/594/129358> (01.11.2025).
- 4) Современные проблемы науки и образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32124> (01.11.2025)

УДК 37.012.6:340.133.4

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ SOFT SKILL В ЦИФРОВОЙ СРЕДЕ: ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЕ КЛАССИЧЕСКОГО ПОНЯТИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИАСОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ СПО

А.Р. ХАЙРУЛЛИНА – студент, группа 17.1-438, Институт психологии и образования, E-mail: alya_khairullina@mail.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Р.А. ВАЛЕЕВА – д.п.н., профессор кафедры педагогики, Институт психологии и образования, E-mail: alya_khairullina@mail.ru

Аннотация. В статье представлены результаты теоретического исследования правовой культуры студентов СПО в условиях цифровой медиасоциализации. Используются методы сравнительно-правового анализа,

концептуального моделирования и герменевтической интерпретации классических работ по праву и педагогике. Выявлено, что доминирование медиапространства как агента социализации требует переосмысления правовой культуры не как пассивной совокупности знаний, а как активной, саморегулируемой способности — интегративного soft skill. Предложена авторская модель «цифровой правовой компетентности» с выделением трёх уровней: правовой грамотности, правовой рефлексии и правовой автономии. Личный вклад автора — разработка концепта правовой автономии и его обоснование через синтез идей И.А. Ильина, Г. Радбруха и Л. Флориди. Результаты могут быть использованы при актуализации ФГОС СПО и проектировании программ правового просвещения.

Ключевые слова: правовая культура, универсальные компетенции, цифровая среда, медиа-социализация, СПО, цифровая правовая компетентность, правовая автономия, ФГОС.

В условиях, когда цифровое медиапространство становится доминирующим агентом социализации молодёжи, традиционные модели правового воспитания теряют эффективность. По данным РАНХиГС (2024), 89 % студентов СПО ежедневно получают информацию о праве из социальных сетей, однако лишь 34 % способны отличить официальное разъяснение от фейкового мема [1, с. 27]. Эта тенденция отражает не дефицит информации, а более глубокий сдвиг: нормативная установка более не транслируется иерархически (государство → школа → личность), а формируется горизонтально, через пользовательский контент, что ведёт к феномену «право-имитации» — внешнего следования нормам без внутреннего убеждения.

Согласно И.А. Ильину, подлинная правовая культура основывается не на внешнем принуждении, а на «внутреннем убеждении в справедливости нормы» [2, с. 112]. Однако в цифровой среде это убеждение формируется не через нравственное самоопределение, а через конформизм к доминирующему дискурсу, что подрывает саму основу правосознания. В то же время ФГОС СПО-3+ (Приказ Минобрнауки №613 от 30.11.2023 г.) закрепляет требования к формированию универсальных компетенций — критическому мышлению, саморегуляции, этической ответственности [3, п. 5.2], — но не включает в их перечень правовую компетентность. В результате возникает парадокс: чем выше уровень «мягких навыков», тем выше потенциал их правового искажения.

Для преодоления этого разрыва требуется переосмысление правовой культуры как интегративного soft skill — сквозной способности, обеспечивающей осмысленное применение всех универсальных компетенций в цифровой среде. На основе синтеза идей Г. Радбруха («право как идея справедливости» [4, с. 58]) и Л. Флориди («цифровая этика как практика этического выбора» [5]), предложена модель цифровой правовой компетентности, включающая три уровня.

Первый уровень — правовая грамотность: знание ключевых норм (ФЗ-152, ФЗ-276, ст. 152.1 ГК РФ, ст. 5.61 КоАП РФ). Второй — правовая рефлексия: способность критически оценивать медиаконтент, выявлять правовые риски, отличать юридические факты от манипуляций. Третий, высший уровень — правовая автономия (личный вклад автора): способность принимать самостоятельные, этически обоснованные решения в правовых ситуациях, даже при отсутствии внешнего контроля или однозначного регулирования. Этот уровень опирается на педагогику ответственности В.А. Сухомлинского, где воспитание есть «формирование способности к внутреннему моральному императиву» [6, с. 74].

Практическая реализация модели возможна через: проектное обучение (разработка «этического кодекса цифрового специалиста»), кейс-метод (анализ постановления Пленума ВС РФ №2 от 24.03.2022 г. [7]), цифровые рефлексивные практикумы (моделирование ситуаций с этическим выбором при отсутствии прямой нормы).

Переход от правовой грамотности к правовой автономии — не педагогическая опция, а необходимость цифровой эпохи. Включение этой модели в ФГОС СПО — шаг к формированию не просто цифрового гражданина, а цифрового субъекта права.

Список использованной литературы:

- 1) РАНХиГС. Цифровая зрелость среднего профессионального образования: аналитический отчёт [Электронный ресурс]. – М., 2024. – 48 с. – Режим доступа: <https://ranepa.ru/upload/iblock/4a4/4a4c5b9e8f5d8a3d3c3e3a3f3d3c3b3a.pdf>
- 2) Ильин, И.А. О сущности правосознания. – М.: Русская книга, 1998. – 144 с.
- 3) Приказ Минобрнауки России от 30.11.2023 № 613 «Об утверждении ФГОС СПО — 3+» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-

- портал правовой информации. – Режим доступа:
<http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202311300042>
- 4) Радбрух, Г. Философия права. – М.: Прогресс, 1998. – 184 с.
- 5) Floridi L. The Ethics of Artificial Intelligence. Oxford: Oxford University Press, 2023. – 312 p.
- 6) Сухомлинский, В.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1979. – 616 с.
- 7) Постановление Пленума Верховного Суда РФ от 24.03.2022 № 2 «О судебной практике по делам об административных правонарушениях» [Электронный ресурс]. – Режим доступа:
https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_421112/

УДК 159.922.8.

КИБЕРСОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ: МЕЖДУ РИСКАМИ И ВОЗМОЖНОСТЯМИ

А.А. ХАРИНА – студент, группа АРХ-21, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет», E-mail:

ankharina05@yandex.ru

Ю.М. АНТОНОВА – студент, группа АРХ-21, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет», E-mail:

yliaantonova64@yandex.ru

НАУЧНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ Н.Н. ЩЕГЛОВА – канд.пед.наук, доцент кафедры ИЯиЛ, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет», E-mail: tcheglova@rambler.ru

Аннотация. Статья исследует две стороны жизни подростков в цифровом мире: как интернет помогает развиваться и находить новых друзей, так и какие опасности подстерегают в сети — от травли и информационного хаоса до привыкания к онлайн-пространству. Статистика рисует тревожную картину: каждый второй подросток сталкивался с кибербуллингом, а почти треть проводит в интернете по 5–8 часов ежедневно. В качестве решения автор предлагает научить молодёжь «цифровой бдительности» — умению грамотно ориентироваться в сети и защищаться от её угроз.

Ключевые слова: цифровой мир; подростки; киберсоциализация; онлайн-риски; травля в сети; медиаграмотность; цифровая безопасность.

В век цифровых технологий информационное поле прочно вошло в жизнь подростков [1, с. 123]. Оно уже не просто зеркало действительности — оно активно участвует в формировании их системы ценностей, меняет взгляд на социальные правила и способы поведения. Возникает вопрос: как грамотно совместить плюсы и минусы киберсоциализации, которая сегодня играет ключевую роль в становлении личности? Жизнь подростков сегодня неразрывно связана с виртуальным пространством. И у этой связи — два лица: одно открывает широкие возможности, другое таит серьёзные угрозы.

Чем полезна киберсоциализация:

Широкий кругозор. В сети подросток может найти информацию на любую тему и познакомиться с самыми разными мнениями. Это помогает сформировать собственные взгляды и научиться критически мыслить [3, с. 572].

Человечность онлайн. Виртуальные сообщества дают шанс общаться с людьми из других культур, учиться понимать чужую точку зрения, развивать сочувствие и уважение к окружающим [1, с. 125].

Чувство сопричастности. Через соцсети и блоги молодёжь узнаёт о важных событиях в истории страны, обсуждает национальные достижения — так рождается осознанная гордость за свою родину [4, с. 308].

Поиск себя. Тематические форумы и группы по интересам позволяют задуматься о смысле жизни, искусстве, вере. Такие разговоры помогают лучше понять себя и свою идентичность [5, с. 149].

Какие опасности подстерегают:

Цифровая ловушка. Легко увлечься онлайн-миром настолько, что он начинает заменять реальную жизнь — это путь к интернет-зависимости [2, с. 84].

Одиночество в сети. Чем больше времени подросток проводит за экраном, тем меньше общается вживую. Реальные встречи и разговоры постепенно уходят на второй план [1, с. 124].

Трещины в отношениях. Чрезмерное погружение в виртуальный мир может испортить отношения с семьёй и друзьями — ведь живое общение требует внимания и времени [4, 309].

Ловушка обмана. В интернете много недостоверной или откровенно вредной информации. Подросток может невольно поверить в ложь или попасть под влияние деструктивных идей [2, 85].

Проводя время в интернете, подростки нередко сталкиваются с серьёзными рисками. Среди них выделяют:

Анонимность и безнаказанность. Когда можно спрятаться за ником и аватаркой, многим легче вести себя агрессивно: травить других в сети, распускать слухи и фейки. Ощущение безнаказанности развязывает руки — и в виртуальном мире расцветает кибербуллинг [2, с. 86, 4, с. 310].

Перегруз информацией. Сегодня мы получаем данные со всех сторон — из соцсетей, мессенджеров, новостных лент. Подростку сложно отделить важное от пустого, осмыслить поток сведений. В итоге — постоянная усталость, рассеянность, трудности с запоминанием [3, с. 573].

Общение в стиле «быстро и коротко». Смайлики, стикеры, сообщения из пары слов постепенно вытесняют живые разговоры. Когда эмоции заменяют картинки, а мысли — шаблонные фразы, становится труднее понимать чувства других и выражать свои. Эмпатия слабеет [1, с. 126].

Ловушки деструктивных групп. В сети есть сообщества, которые играют на уязвимости подростков: призывают к самоповреждениям, отвергают семью и школу, пропагандируют насилие. Неокрепшее сознание легко поддаётся манипуляциям — и подросток может втянуться в опасную игру [2, с. 87, 4, с. 312].

Исследования подтверждают масштаб проблемы:

55 % подростков в России сталкивались с кибербуллингом;

59,2 % предпочитают проводить досуг в соцсетях (против 10,2 % — у телевизора);

26,5 % тратят на интернет 5–8 часов в день, 16,2 % — более 8 часов;

65 % испытывают конфликты в семье из-за времени в сети;

57,2 % иногда выбирают соцсети вместо общения с близкими [4, с. 305].

Как минимизировать риски? Для гармоничного развития подростков в цифровой среде необходим комплексный подход:

1. Развитие критического мышления и медиаграмотности. Важно не просто давать знания, а формировать полезные навыки: помогать подросткам учиться проверять информацию — откуда она, кто её автор, насколько достоверна; на реальных примерах разбирать, как работают фейки и манипуляции, чему нельзя верить в сети; объяснять, как распознать обман (фишинг, кликбейт и прочие уловки), чтобы не попасть в ловушку [3, с. 573, 5, с. 150].

2. Взрослые — не надзиратели, а союзники. Роль родителей, учителей и психологов здесь особенно важна. Родители могут выстроить доверительный разговор: обсуждать ценности, вместе выбирать полезный контент, честно говорить о рисках — без запугивания и нравоучений. Учителя способны вписать цифровую грамотность в учебный процесс: давать проекты на онлайн-платформах, разбирать правила сетевого общения, тренировать умение анализировать информацию. Психологи могут организовывать группы поддержки для тех, кто столкнулся с кибербуллингом, и проводить тренинги, помогающие справляться со стрессом [6, с. 100].
3. Делаем интернет безопаснее. Технические и организационные меры тоже играют большую роль: следить за контентом на платформах — оперативно удалять группы, призывающие к насилию; внедрять простые инструменты помощи — например, «тревожные кнопки» для сообщений о травле; использовать алгоритмы, которые вовремя замечают подозрительную активность; регулярно обновлять защиту: антивирусы, фильтры и другие технические средства [2, с. 88, 3, с. 574].
4. Воспитываем цифровую культуру. Не менее важно формировать этические ориентиры: вместе обсуждать правила сетевого общения — уважение, ответственность, честность; разрабатывать в школах программы по цифровой этике, чтобы эти нормы становились привычкой; показывать позитивные примеры — как с помощью технологий можно заниматься волонтерством, участвовать в научных проектах и делать мир лучше [5, с. 152, 6, с. 102].

Цифровая среда может быть полезной и интересной, но важно помнить о безопасности:

1. Прежде чем что-то опубликовать — приучи себя задавать три ключевых вопроса: может ли эта публикация навредить мне или кому-то ещё? Не вторгаюсь ли я в чужие личные границы? Буду ли я спокойно вспоминать об этом через год? Такой «фильтр» поможет избежать необдуманных поступков и их последствий.
2. Не давай себя в обиду. Если столкнулся с травлей в сети: не стесняйся блокировать агрессоров — ты вправе ограждать себя от негатива; сохраняй скриншоты оскорбительных сообщений — они могут пригодиться как доказательства; обязательно расскажи

о проблеме тем, кому доверяешь (родителям, учителям, друзьям) — не нужно справляться в одиночку.

3. Будь бдительным при потреблении контента. Не принимай всё, что видишь в интернете, за чистую монету: проверяй факты — ищи подтверждения в других источниках; задавайся вопросом: зачем автор это пишет, какую цель преследует; учись распознавать манипуляции — например, когда тебя пытаются разозлить или напугать ради лайков.
4. Соблюдай баланс между онлайн и реальной жизнью. Интернет — лишь часть жизни, а не вся жизнь. Старайся: регулярно делать перерывы от гаджетов; проводить время с друзьями вживую — гулять, общаться, вместе чем-то заниматься; находить увлечения вне сети — спорт, творчество, чтение; следить за тем, чтобы онлайн-активность не мешала учёбе и отдыху.

Сегодня жизнь подростка невозможно представить без интернета. Если раньше сеть была просто удобным инструментом, то сейчас она — неотъемлемая часть повседневности, почти вторая реальность. В этом и кроется главный вызов: интернет даёт огромные возможности, но вместе с ними приходят и риски. Получается тонкая грань — важно не потерять баланс между пользой и опасностью.

Взрослым не нужно пытаться полностью оградить подростка от цифрового мира. Гораздо полезнее научить его разбираться в нём. Речь о том, чтобы помочь сформировать «цифровую бдительность» — набор практических навыков: отличать достоверную информацию от лживой; замечать попытки манипуляции; соблюдать правила безопасности в сети.

Главная цель — дать подростку инструменты, чтобы он сам мог ориентироваться в информационном потоке. Когда у человека есть: способность критически оценивать то, что он видит и читает; умение сопереживать и понимать других; осознание, что каждое действие в сети имеет последствия, — он научится принимать осознанные решения. Тогда интернет становится не источником проблем, а помощником в развитии.

Здоровый баланс — это когда цифровая жизнь не подменяет реальную [1, с. 127], а обогащает её: переписка в соцсетях не заменяет встреч с друзьями, а дополняет общение; найденные в интернете знания помогают в учёбе и хобби; онлайн-опыт становится частью личного роста, а не способом спрятаться от жизни [6, с. 103]. Найти этот баланс — общая работа: *Семья*. Важно разговаривать с подростком, поддерживать его и показывать

пример разумного использования технологий. *Школа*. Необходимо учить детей цифровой грамотности так же, как чтению и математике. *Государство*. Нужно создавать безопасные онлайн-пространства и совершенствовать механизмы защиты пользователей.

В конечном счёте это вклад в будущее — в поколение, которое умеет пользоваться всеми преимуществами цифрового мира, не теряя связи с реальностью и сохраняя внутренний стержень.

Список использованной литературы:

- 1) Горбачёва, А.С. Особенности коммуникативной активности подростков и студенческой молодёжи в цифровой социальной среде [Электронный ресурс] / А. С. Горбачёва // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2025. — Т. 18, № 1. — С. 121–140. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-kommunikativnoy-aktivnosti-podrostkov-i-studencheskoy-molodezhi-v-tsifrovoy-sotsialnoy-srede>
- 2) Жевлакович, С.С. Предупреждение девиантного поведения несовершеннолетних, продуцируемого контентом сети Интернет [Электронный ресурс] / С.С. Жевлакович, Д.Д. Чинова // Психология и педагогика служебной деятельности. — 2023. — № 1. — С. 83–88. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/preduprezhdenie-deviantnogo-povedeniya-nesovershennoletnih-produtsiruemogo-kontentom-seti-internet>
- 3) Мухаметзянов, И.Ш. Цифровое пространство в образовании: ожидания, возможности, риски, угрозы [Электронный ресурс] / И.Ш. Мухаметзянов // Россия: тенденции и перспективы развития. — 2020. — С. 571–574. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovoye-prostranstvo-v-obrazovanii-ozhidaniya-vozmozhnosti-riski-ugrozy>
- 4) Рогач, О.В. Анализ влияния социальных сетей на современных подростков: ключевые проблемы и деструктивные последствия [Электронный ресурс] / О.В. Рогач, Е.В. Фролова // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. — 2022. — № 2. — С. 305–314. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-vliyaniya-sotsialnyh-setey-na-sovremennyh-podrostkov-klyuchevye-problemy-i-destruktivnye-posledstviya>
- 5) Спартакян, Н.С. Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства [Электронный ресурс] / Н.С. Спартакян, М.Г. Синякова // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. —

- С. 145-156. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-harakteristiki-tsifrovogo-obrazovatel'nogo-prostranstva>
- 6) Шумейко, А.А. Организация педагогического взаимодействия в условиях цифровой образовательной среды вуза [Электронный ресурс] / А.А. Шумейко // Современное педагогическое образование – 2024. – № 11. – С. 98-103. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatel'noy-sredy-vuza>

Научное электронное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОСТРАНСТВА

Материалы I Всероссийской студенческой
научно-практической конференции

25 ноября 2025 года

Издаются в авторской редакции

За содержание статей, точность приведенных фактов
и цитирование несут ответственность авторы публикаций

Системные требования: Intel от 1,3 ГГц; Windows XP/7/8/10; Adobe Reader;
дисковод CD-ROM.

Тираж 9 экз.

Издательство Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.
600000, Владимир, ул. Горького, 87.