

Педагогическая антропология



16+

«Педагогическая антропология» «Pedagogical Anthropology»

30.10.2025

г. Москва

Журнал «Педагогическая антропология» является рецензируемым научным изданием открытого доступа и издается с 2023 г. Поскольку педагогическая антропология является междисциплинарной областью знаний на стыке философии, педагогики, психологии и антропологии, мы приглашаем к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, антропологов и представителей других областей знания, изучающих развитие личности человека в процессе получения образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах и образовательных системах, в ту или иную историческую эпоху, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытия его человеческого потенциала и др.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы педагогической антропологии, «человековедения» (согласно определению Б.М. Бим-Бада), служащего воспитанию и обучению людей.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

The journal Pedagogical Anthropology is a peer-reviewed, open-access, scientific publication that has been published since 2023. It is interdisciplinary and covers the fields of philosophy, pedagogy, psychology and anthropology. We welcome teachers, psychologists, methodologists, philosophers and anthropologists who are interested in the development of human personality, socialization and educational practice in various cultures and systems. We also welcome researchers interested in historical eras and the possibilities of psychological, social and personal maturity. Our aim is to provide a platform for discussion of important issues in pedagogical anthropology and human studies, as defined by B. M. Bimbad.

The editorial board of the journal strives to adhere to the principles of scientific integrity, objectivity, and providing information support for significant specialized research. We aim to uphold the highest standards of publishing ethics, reserving the right to refuse articles that do not meet our requirements. Our point of view may not always align with the opinions of authors we publish, but authors are solely responsible for content and accuracy. We are not liable for any damage caused by publications, and published materials may not be reproduced or distributed without written permission.

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Издатель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Веб-сайт: <https://pedagog-antropolog.ru/>
Электронная почта: cso-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
Publisher: Dmitry A. POTAPOV
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Web-site: <https://pedagog-antropolog.ru/>
E-mail: cso-science@yandex.ru

Редакционный совет / Editorial Board:

Толстикова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, департамент клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Главный редактор

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Honorary Worker of Higher Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University, Editor-in-Chief

Богданов Евгений Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии НЧОУ ВО «Московский институт экономики, политики и права»

Evgeny Nikolaevich Bogdanov, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Moscow Institute of Economics, Politics, and Law

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Lyudmila Alexandrovna Burovkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine and Decorative Arts, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКВУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Anatoly Karpovich Bykov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy at the Federal State Educational Institution of Higher Education «Prince Alexander Nevsky Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Гребенникова Вероника Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Veronika Aleksandrovna Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Володин Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Alexander Anatolyevich Volodin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute of Development, child's health and adaptation»

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, проректор по научно-исследовательской работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Research at the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Котовская Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»

Svetlana Vladimirovna Kotovskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies

Леонович Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент методики обучения Института педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Evgeny Nikolaevich Leonovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1. САВЕНКОВА Д.А. РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ: КРАТКИЙ ОБЗОР ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДА 6
2. ДЕЛИЕВ Д.В. АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП..... 11
3. ПАНТЫКИНА М.И., БАУНОВА Е.А. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СНИЖЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ 15
4. РАЩУПКИН А.М. ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... 19

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

5. БЕКТУРГАНОВА Г.К., БАЙХОЖАЕВА Б.У., КАМЕШЕВА С.Г., СҮЕСИНОВА Ж.А. IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE L. N. GUMILYOV EURASIAN NATIONAL UNIVERSITY 26
6. БЕКТУРГАНОВА Г.К., БАЙХОЖАЕВА Б.У., КАМЕШЕВА С.Г., СУЛТАМУРАТ Г.И. PERSONALISED AND INCLUSIVE APPROACHES TO CONDUCTING PRACTICAL CLASSES..... 35
7. МЕРКУШЕВА Е.Ю., ТРАУЛЬКО Е.В. НАУЧНО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ 44
8. БЕССАЛОВА В.С., ЁКУБХУЖАЕВА М.М. МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ УМК К МУЛЬТИМОДАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕШЕНИЯМ..... 49
9. ДУДКА Е.Ю., ТАРАСОВА В.В. ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 56
10. ЦОЛЮЕВА С.Б., ЗАМЕЛЬ Д. ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 60
11. ЦОЛЮЕВА С.Б., ЗАМЕЛЬ Д. ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ 64

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

12. КАРАХАН К-А. А. ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ 68
13. АЙВАЗОВА Е.С., КАЛАШНИК Д.В. ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФУТБОЛОМ..... 73
14. КИРИЛЮК Л.Л. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ 77
15. ПАУЛИ Е.А., ПОТЫЛИЦИНА В.Ю. ЗНАЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ..... 85
16. ПЕСТОВА Н.К. ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ И СТРАТЕГИИ САМОПОМОЩИ 89
17. ПЕСТОВА Н.К. ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ: СИСТЕМНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА 97
18. СМЕРНОВА П.Т. ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ 103

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

19. ПУШКИН А.С. ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ 108
20. ПУШКИН А.С. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ 112
21. ПОЛОЗОВ Я.В. МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИОНИЧЕСКИХ ПРОГНОЗОВ С УЧЁТОМ ЗНАЧИМОСТИ ОШИБОК 117
22. ВЕРЕЩАГИНА Н.О., ИВАНОВА Е.П. ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ 123
23. ЛУКИНА А.В. СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ..... 126
24. ЗАГОРОДНЯЯ Т.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: ЭТИОЛОГИЯ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ..... 131

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**Савенкова Д.А.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: daria.savenkova@bk.ru

Savenkova D.A.

Master's student

Novosibirsk State Pedagogical University

РАЗВИТИЕ СЛУХОВОГО ВОСПРИЯТИЯ: КРАТКИЙ ОБЗОР ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ МЕТОДА

Аннотация. В статье исследуются основные этапы становления системы развития слухового восприятия у людей с нарушением слуха, мнения и подходы ученых (педагогов и врачей) к данному вопросу в период с IV века до нашей эры до наших дней. Представлены ключевые вопросы обсуждений по данному вопросу (целесообразно ли использование данных занятий для детей с нарушением слуха, и дискуссии относительно категорий детей с нарушением слуха, для которых следует использовать подобные упражнения). Также представлено современное видение на цели и задачи работы по развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха. Научной базой для исследования послужили работы Л. П. Назаровой, С. Ф. Егорова, А. Г. Басовой, Р. М. Боскис и др.

Ключевые слова: нарушение слуха, развитие слухового восприятия, история сурдопедагогики, коррекционная педагогика, слуховые упражнения

THE DEVELOPMENT OF AUDITORY PERCEPTION: A BRIEF OVERVIEW OF THE METHOD'S DEVELOPMENT HISTORY

Abstract. The article discusses the main stages of the formation of the auditory perception development system of hearing impaired people, the opinions and approaches of scientists (teachers and doctors) to this issue in the period from the IV century BC to the present day. The key issues of the discussions on this issue are presented (whether it is advisable to use these exercises for children with hearing impairment, and discussions regarding the categories of children with hearing impairment for whom such exercises should be used). A modern vision of the goals and objectives of the work on the development of auditory perception is also presented. The scientific basis for the study was the work of L. P. Nazarova, S. F. Egorov, A. G. Basova, R. M. Boskis, and others.

Keywords: hearing impairment, development of auditory perception, history of Deaf's teaching, correctional pedagogy, auditory exercises

Согласно Федеральной адаптированной программе для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, индивидуальный подход к ребенку является одним из ключевых принципов в обучении. Данный принцип должен применяться к каждому обучающемуся в Российской Федерации, в том числе и к детям с ограниченными возможностями здоровья [9, С. 7]. Работа по развитию слухового восприятия у детей, имеющих нарушение слуха, также требует учета индивидуальных особенностей

ребенка и использования тех методов и подходов в образовании, которые будут максимально эффективными в каждом конкретном случае.

Оценить способы работы с детьми с нарушением слуха в данном направлении и подобрать подходящие методики возможно только при их углубленном изучении, в том числе исторической оценке методов, которые предпринимались различными педагогами в обучении глухих. Именно важностью изучения исторического становления методов развития слухового восприятия у детей с нарушением слуха и обусловлена актуальность данной статьи.

Теоретической базой для написания статьи стали работы А. Г. Басовой и С. Ф. Егорова «История сурдопедагогики» и Л. П. Назаровой «Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха».

Система обучения детей с нарушением слуха имеет продолжительную историю своего становления, которая включает в себя различные методы и подходы в образовании глухих.

Если в первобытном обществе глухие люди не испытывали трудности в коммуникации, так как в общении чаще всего использовались жесты и мимика, то с одновременным усложнением трудовой и общественной деятельности, повлиявшими в том числе на развитие языка, их положение в обществе заметно изменилось. Глухие люди стали меньше понимать слышащих, а жестовая речь стала локальным средством общения глухих между собой и внутри семьи [1, С. 8]. Таким образом, глухота стала явным физическим нарушением в развитии, на которое стали обращать внимание.

Первые единичные попытки обучения глухих были предприняты еще в V веке до нашей эры [8, С. 33]. Д. А. Молоток в своей статье ссылается на труд Р. Г. Агриколе «Об открытии диалектики», как на первое историческое засвидетельствование педагогической работы с глухими. В этой книге автор подтверждает возможность обучения глухих письменной речи и способность людей с нарушением слуха к общению посредством письма [4].

С тех пор педагоги разрабатывали различные методы и подходы в обучении глухих речи: обучение речи с помощью письменной речи, использование вибрационных колебаний, применение дактильной азбуки и жестовой речи, чистый устный метод, глобальный синтетический метод и другие.

Одним из спорных направлений, которое в современной системе обучения является одним из основных аспектов сурдопедагогической работы с детьми, с нарушением слуха, было развитие слухового восприятия.

Еще в IV веке до нашей эры древнегреческий мыслитель Аристотель отмечал взаимосвязь между нарушением слуха и отсутствием речи у глухих, философ объяснял, что именно лишение слуха становится причиной «немоты» человека и недоразвитие первого влияет на отсутствие второго [1, С. 10]. Спустя 6 столетий, во II веке нашей эры сирийский врач Архиген в лечении глухих людей начал использовать звуки для развития слухового восприятия, однако в этот период наличие связи между слухом и речью еще не рассматривалось [6], более того на длительный период времени работа над слуховым восприятием у глухих остановилась.

Только к концу XVII века врачи определили, что отсутствие речи является не совпадением, а следствием нарушения слуха. В этот период начинают использовать упражнения для развития слухового восприятия и работать над формированием речи у глухих в устной, письменной и мимической формах [6]. В 1799 году Ж. Итар, французский психиатр, впервые ввел систематические слуховые упражнения в занятиях с детьми. Его учеником стал одиннадцатилетний одичавший мальчик, найденный в лесах Авейрона [3, С. 21-22]. У ребенка не было нарушения слуха, однако система слуховых упражнений, предложенная Ж. Итаром, во многом была близка к слуховым упражнениям, несколько позже появившимся в работе сурдопедагогов.

В середине XIX века в связи с развитием оториноларингологии расширились и границы сурдопедагогики, в частности появилось новое направление в работе с детьми с нарушением слуха – акустическое [1, С. 85]. Так, австрийский врач-оториноларинголог В. Урбанчич, основываясь на новых исследованиях в области физиологии и анатомии органов слуха, разработал инновационную методику слуховых упражнений. Она заключалась в исследовании остатков слуха с помощью специального прибора – гармоника Урбанчича [8, С. 36], в которой было 43 «затвора», каждый из которых давал свой тон. Таким образом, В. Урбанчич стал первым ученым, который доказал наличие остаточного слуха у глухих и рекомендовал обучать детей с нарушением слуха с помощью собственной слуховой гимнастики [1, С. 85]. Согласно Л. П. Назаровой, В. Урбанчич верно предположил, что возможно развивать остаточный слух у глухих детей, однако несколько переоценивал результаты проведенных им исследований и полагал, что подобные упражнения могут восстановить слух [5, С. 8]. Практически в этот же период Ф. Бецольд разработал систему камертонов, целью которой было оценить уровень остаточного слуха у ребенка, чтобы исследовать возможность его использования в обучении. Данная система позволяла различить звуки в диапазоне от 250 до 16 000 колебаний [1, С.87]. В 1899 году ученый апробировал слуховые упражнения на занятиях для учащихся Мюнхенской школы глухонемых. Данный метод он применял только с теми детьми, которые слышали гласные звуки и отдельные слова. Ф. Бецольд отмечал, что его упражнения, названные «Обучением речи через ухо», помогают в развитии слухового внимания и способствуют развитию речи детей [5, С.8]. Именно в этот период появились два противоположных друг другу мнения относительно упражнений на развитие слухового восприятия у детей с нарушением слуха: В. Урбанчич считал, что слуховая гимнастика может и должна применяться на занятиях со всеми глухими детьми, однако Ф. Берцольд полагал, что подобные занятия стоит применять только с детьми, имеющими значительный уровень остаточного слуха.

Постепенно слуховые упражнения стали применять в классах для глухих в Париже и Вене, в 1900 году на Парижском съезде учителей глухих официально признали необходимость использования слуховых упражнений в образовательном процессе для учащихся с остаточным слухом [5, С. 9]. Таким образом была подтверждена важность проведения занятий по развитию слухового восприятия у глухих, однако оставался открытым вопрос о категориях учащихся, к которым применимы подобные методы обучения.

Следующим поводом для дебатов выступили работы таких ученых как Грубер, Трайтель, Политцер, Крафт и другие, которые считали, что большую пользу принесут упражнения по вызову звуков речи, а не развитию слухового восприятия глухих детей. Например, Гейдзик причиной улучшения слуха у детей считал не выполнение слуховых упражнений, а результат работы по формированию звучащей речи [6]. Однако ученые всегда обращали внимание на тесную взаимосвязь слуха и речи и их влияние на развитие друг друга. Так, Р. М. Боскис в своей работе «Глухие и слабослышащие дети» отмечает, что язык играет исключительную роль в педагогическом процессе как средство общения, орудие мышления и средство познания, однако уровень овладения языком находится в тесной зависимости от уровня сохранности слуха у ребенка [2, С. 26]. То есть ученые с давних пор отмечают, что слух совершенствует речь, в то время как речь развивает слух.

В 1951 году П. Гуверина, руководитель Центра по восстановлению слуха у глухих, разработал верботональный метод обучения глухих, который был основан на максимально возможном использовании остаточного слуха [8, С. 36]. Данный метод не только позволял оценить уровень остаточного слуха, но и стал способом коррекции артикуляционных ошибок с использованием слухового восприятия и звукоусиливающей аппаратуры [4, С. 10].

В российской сурдопедагогике также было место развитию слухового восприятия у детей с

нарушением слуха. В первой половине XIX века директор Санкт-Петербургского училища глухонемых В. И. Флери высказал свое мнение относительно необходимости учить детей с нарушением слуха прислушиваться к звукам собственной речи, так как это способствует развитию их слуховой способности. Оториноларинголог того же училища М. В. Богданов-Березовский разработал методику развития слухового восприятия с использованием музыкальных инструментов. Ученый считал, что подобные занятия дадут глухим детям возможность получить представление о силе и высоте звука, а пение позволит развить работу голосовых связок [5, С. 10-11].

Появление в XX веке звукоусиливающей аппаратуры вывело слуховые упражнения на новый уровень, так как у педагогов появилась возможность расширить область слышимого и донести звучание до детей с нарушением слуха. Однако с появлением электроаппаратов вновь появилось мнение о возможности вернуть слух глухому ребенку [6].

В современных образовательных учреждениях для глухих и слабослышащих детей упражнения по развитию слухового восприятия глухих и слабослышащих детей являются неотъемлемой частью учебного процесса.

В XX веке Л. В. Нейман определил следующие задачи слуховой работы для слабослышащих детей, которые используются в том числе и в современных реалиях: расширить представления ребенка об окружающих звуковых явлениях; максимально полно использовать слуховое восприятие в процессе обучения и для общения с окружающими; содействовать максимальному использованию слуха в работе над развитием речи, в том числе при обучении произношению. Относительно глухих детей Л. В. Нейман ставит следующую задачу слуховой работы: обогатить представления детей о звуках внешнего мира и расширить возможности различения элементов речи [7, С. 116]. Однако занятия по развитию слухового восприятия детей с нарушением слуха рекомендуются и слабослышащим, и глухим детям.

По словам Л. П. Назаровой, остаточный слух имеет большое значение для детей с нарушением слуха, его не только можно использовать, но и нужно развивать, то есть развивать слуховое восприятие неречевых и речевых звуков. Из этого положения она выводит цель работы по развитию слухового восприятия, а именно формирование речевого слуха, создание межанализаторных условно-рефлекторных связей восприятия устной речи. Задачами такой работы являются:

- развитие остаточного слуха у глухих и слабослышащих учащихся;
- усиление слухового компонента в слухозрительном восприятии устной речи;
- обогащение представлений о звуках окружающей действительности;
- ориентация глухих и слабослышащих детей с использованием полисенсорной основы восприятия окружающей среды;
- применение звукоусиливающей аппаратуры, адекватной слуховым возможностям учащихся;
- использование остаточного слуха для формирования произношения;
- совершенствование навыков общения на слухозрительной основе восприятия и продуцирования речи [5, С. 78].

Таким образом слуховые упражнения прошли большой путь (от споров о категориях детей, к которому применимы занятия по развитию слухового восприятия, до разногласий относительно возможности и целесообразности применения подобных методов в сурдопедагогике) и надежно закрепились в современной системе образования лиц с нарушением слуха. Как и у любого явления у развития слухового восприятия есть свои тонкости, которые по сей день могут вызывать споры специалистов, однако для понимания полной картины и использования всех доступных способов обучения детей с нарушением слуха, современным педагогам важно знать основные вехи становления данного направления сурдопедагогике, чтобы подобрать свой метод работы к каждому ученику и уметь

оценить эффективность используемой методики, опираясь на многолетний опыт сурдопедагогики.

Литература:

1. Басова А. Г., Егоров С. Ф. История сурдопедагогики: Учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1984. 295 с.
2. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. 304 с.
3. Замский Х. С. История олигофренопедагогики. Изд. 2-е. М.: Просвещение, 1980. 398 с.
4. Молоток А. М. История формирования педагогических подходов обучения неслышащих до времени возникновения отечественной сурдопедагогики // Христианское чтение. 2017. №4. С. 344-353.
5. Назарова Л. П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 288 с.
6. Назарова Л. П. Этапы становления дидактической системы развития слухового восприятия у учащихся с нарушением слуха // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2002. №3. С. 99-111.
7. Нейман Л. В., Богомилский М. Р. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 244 с.
8. Сурдопедагогика: учебник для дефектологических специальностей вузов. Изд. 3-е, перераб. и доп. / под общ. ред. Е. Г. Речицкой. М.: ООО «Издательский Центр ВЛАДОС», 2024. 485 с.
9. Федеральная адаптированная образовательная программа дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. М.: ТЦ Сфера, 2023. 448 с.

Делиев Д.В.

студент дефектологического образования психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет
имени К.Л. Хетагурова»
e-mail elenka1975kuznetsova@yandex.ru

Deliev D.V.

student of the Faculty of Psychology and Pedagogy
North Ossetian State University named after K. L. Khetagurova

АССИСТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ДЦП

Аннотация. Статья посвящена исследованию видов и практическому применению ассистивных технологий (АТ) в реабилитации и повседневном функционировании детей с церебральным параличом (ДЦП). В центре внимания находятся инновационные подходы, направленные на улучшение качества жизни и интеграцию таких детей в общество.

Ключевые слова: детский церебральный паралич, ассистивные технологии, реабилитация, специализированные, прогресс.

ASSISTIVE TECHNOLOGIES IN WORKING WITH CEREBRAL PALSY CHILDREN

Abstract. This article explores the types and practical application of assistive technologies (AT) in the rehabilitation and daily functioning of children with cerebral palsy (CP). The focus is on innovative approaches aimed at improving the quality of life and integrating these children into society.

Keywords: cerebral palsy, assistive technologies, rehabilitation, specialized, progress.

Согласно общемировой статистике, диагноз детский церебральный паралич ставится, в среднем, 2-7 детям из каждой тысячи. Чаще с этим сталкиваются семьи с недоношенным малышом (в 10 раз чаще, чем рожденные в срок). В последние десятилетия врачи отмечают увеличение количества случаев ДЦП, что может быть связано с постоянно ухудшающейся экологией, инфекциями, острыми интоксикациями, травмами, осложнениями при родах и другими причинами [1].

Первым выявил церебральный паралич английский доктор - Джон Литтл, он же связал повреждение мозга с этим понятием. Зигмунд Фрейд первый заявил, что это заболевание может быть вызвано аномальным развитием до рождения. Затем интерес к этому вопросу претерпел огромный путь. Знаний и возможностей для изучения становилось все больше. ДЦП- это комплекс специфических двигательных нарушений, возникших в результате поражения центральной нервной системы ребенка в процессе внутриутробного развития, во время родов или в первые 1-2 года жизни. Лечение ДЦП и реабилитация происходит в специализированных центрах и медицинских учреждениях. Каждый пациент требует индивидуального подхода и комплексного решения возникших проблем [2].

Патология проявляется нарушением двигательных функций различной степени тяжести от легких затруднений до полной неподвижности. Как правило, ребенок с детским церебральным параличом имеет также речевые или психические нарушения, различные формы задержки умственного развития [3].

Немкова С.А. пишет в своей работе: «Нарушение работы мышц ведет за собой поражение внутренних органов (нарушение дыхания, недержание мочи, снижение зрения и другие патологии и нарушения» [4].

Как же облегчить жизнь ребенка с ДЦП? Какие оборудования и услуги способствуют улучшению функциональных возможностей лиц с ДЦП? Ответы на эти вопросы дает понятие - Ассистивные технологии. Основная задача ассистивных технологий- снизить зависимость людей с ДЦП от людей без нарушений, помочь лучше адаптироваться в социуме. Одна из главнейших задач АТ - облегчить жизнь людей с ОВЗ. Доступность, качество, комфортность и эргономичность (учет психологических, психофизических, антропометрических качеств, роста, габаритов и позы человека при проектировании рабочего места) - являются основными принципами ассистивных технологий.

Давайте рассмотрим те ассистивные технологии, которые применяют для детей с ДЦП.

Для того, чтобы помочь обеспечить опору, а также сохранить равновесие при хождении, вертикальное положение в пространстве существуют специальные приспособления. Ходунки, роллаторы, коляски-трансформеры, аппараты-накладки (помогают имитировать собственное хождение) – одни из таких ассистивных технологий. Для удобства многие из них оснащены ручками, сумками, перекладинами. Так же для передвижения используют специальные трости. Наличие опор помогает обеспечить людям с ДЦП устойчивость, что очень важно при ходьбе и стоянии.

Для лечения и реабилитации важна двигательная активность, физические нагрузки. Для людей с ДЦП разработаны специальные трехколесные велосипеды. Спорт для детей с ОВЗ необходим так же, как и людям без нарушений, он приносит свои положительные результаты, например, улучшает дыхание, а также стимулирует работу всего организма.

Затруднения у людей ДЦП встречаются и в жилом помещении. Как принять ванну или лечь в кровать? В этом помогут механические подъемники, поручни, опоры, удобные сиденья, ремни подголовники.

Для езды в автомобиле применяют адаптивные кресла, разработанные в Японии и Швеции.

Часто дети с ДЦП из-за спазмов мышц рта, горла, языка- испытывают трудности с коммуникацией. Учеными разработаны символы, таблицы для коммуникации, всевозможные мобильные приложения, знаки и т.д. помогают понять речь, объясниться, озвучить желаемое. Для работы с компьютером тоже существуют приспособления: джостики, удобная проработанная клавиатура, планшеты, приставки и реабилитационные айтрекеры.

Для реабилитации людей с ДЦП необходима разнообразная работа, приемы, технологии. Не последнее место здесь занимает арт-терапия. Особенно она важна для детей. Творчество помогает самовыражению, становлению личности, дает возможность показать свой внутренний мир, не взирая на нарушение и инвалидность. Для удобства разработаны толстые удобные кисти, большие фломастеры. Применяют и фиксаторы для кистей и художественных принадлежностей.

Для обучения письму применяют специализированные ручки, укрупненные для удобного держания. Такую ручку можно сделать и самому, увеличив толщину ручки.

«Умный дом» – это система устройств, способных выполнять действия и решать определённые повседневные задачи без участия человека. Для детей с церебральным параличом это очень хороший помощник, облегчающий жизнь. Включить и выключить свет, открыть окно, дверь, корректировать работу кондиционера - это лишь некоторые функции умного дома.

Способность к самообслуживанию, выполнению жизненных функций (бытовых и трудовых) обеспечивают ортезы и тьюторы. Они фиксируют суставы и сегменты ног и рук в необходимом положении.

Немало -важное значение несет обувь. Она разрабатывается специальным ортопедическим научным центром. От нее зависит успешная реабилитация человека с ДЦП. Главная задача этой обуви-вертикализация человека с ДЦП.

Одежда также является важным средством реабилитации. Такая одежда является ортопедической и адаптивной, удобной и учитывает особенности нарушений. Она несет защитную и поддерживающую функцию.

Наука и разработки не стоят на месте, прогресс помогает создавать все новые открытия и приспособления для удобства и реабилитации людей с ОВЗ.

В России разработан первый в мире искусственный интеллект для раннего выявления детского церебрального паралича и других заболеваний центральной нервной системы у младенцев. Уникальная нейросеть создана специалистами Санкт-Петербургского государственного педиатрического медицинского университета.

Это решение позволяет значительно ускорить постановку диагноза и выбрать оптимальную тактику реабилитации, что особенно критично учитывая статистику: патологии центральной нервной системы, включая ДЦП, развиваются в 2-3 случаях на 1000 новорожденных и являются одной из основных причин детской инвалидности.

Раннее выявление заболеваний в первые месяцы жизни существенно повышает эффективность терапии и улучшает прогноз восстановления пациентов. Технология уже успешно протестирована в СПбГПМУ. Разработчики готовы делиться наработками с другими медицинскими учреждениями.

Ученые Томского политехнического университета (ТПУ) разработали особенную методику реабилитации детей с детским церебральным параличом (ДЦП). Сейчас по ней занимаются 30 детей, один ребенок уже научился ходить, сообщили в пресс-службе вуза.

"Разработанная методика представляет собой комплекс из более чем 200 упражнений, из которых можно собрать индивидуальный набор упражнений для каждого ребенка. Также реабилитация предполагает сеансы массажа и физиотерапии. Занимаются дети в реабилитационном Центре для детей и подростков с ограниченными возможностями в Северске в возрасте от 8 до 14 лет", - отметили в вузе.

Без ассистивных технологий в наше время не обходится жизнь людей с ОВЗ. Ассистивные технологии облегчают жизнь в социуме, компенсируют ограничения и недостатки, являются эффективным инструментом для развития личности, помогают быть самостоятельным и независимым человеком. С каждым годом их будет разрабатываться больше, качество будет улучшаться, так как этот вопрос очень важен для нашего общества и будущего страны.

Литература:

1. Земляченко М. В. Использование логопедом инновационных технологий в работе с дошкольниками с ограниченными возможностями здоровья [текст] // инновационные педагогические технологии: материалы VII Международной конференции. Конф. (Казань, Октябрь 2020 Года). - Казань: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/271/13028/> (дата обращения: 26.03.2025).
2. Ключкова О.А., Куренков А. Л., Кенис В. М., Столярова Н.Л., Иванченко Д. В. ДЦП в вопросах и ответах: книга для родителей и специалистов// Электронная версия.<https://rehab-portal.ru/cp-book> (дата обращения 11.09.2025)
3. Козырева, О. А. Ассистивные технологии в инклюзивном образовании: учебник для вузов / О. А. Козырева. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 118 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14959-3. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/> (дата обращения: 9.09.2025).

4. Панькова Г.Н. Использование инновационных технологий при работе с детьми ОВЗ в условиях ДОО. Наука об образовании №56 (2020)// Электронный ресурс. file:///C:/Users/valer/Downloads/ispolzovanie-innovatsionnyh-tehnologiy-pri-rabote-s-detmi-ovz-v-usloviyah-doo.pdf (дата обращения 12.09.2025)

5. Юрловская, И. А. Инновационные технологии в работе с детьми с ОВЗ / И. А. Юрловская, И. А. Базаева // Анализ опыта и тенденций развития современной науки и образования: сборник статей Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 15 декабря 2022 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская И.И.), 2022. – С. 13-16. – EDN YABWGG.

Пантыкина М.И.

доктор филологических наук, доцент
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

Баунова Е.А.

студент
ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет»

Pantykina M.I.

Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor
Togliatti State University

Baunova E.A.

Student
Togliatti State University

КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ПО СНИЖЕНИЮ ТРЕВОЖНОСТИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье рассматривается понятие тревожности и методы ее коррекции у детей старшего дошкольного возраста. Уделяется внимание надежным методам исследования тревожности. Разработана арт терапевтическая программа коррекции тревожности для педагога-психолога.

Статья посвящена анализу надежных методов исследования тревожности, таких как «Тест тревожности», графическая методика «Кактус», проективная методика «Рисунок человека», методика «Паровозик». Их применение к изучению психических состояний дошкольников позволило разработать представленную в данной публикации арт терапевтическую программу коррекции тревожности.

Ключевые слова: тревожность, программа, старший дошкольник, арт терапия, коррекция.

CORRECTIVE WORK OF A PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST TO REDUCE ANXIETY IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN USING ART THERAPY

Abstract. This article examines the concept of anxiety and methods for its correction in older preschool children. It focuses on reliable methods for assessing anxiety. An art therapy program for the correction of anxiety for educational psychologists has been developed.

The article analyzes reliable methods for assessing anxiety, such as the "Anxiety Test," the "Cactus" graphic technique, the "Drawing of a Person" projective technique, and the "Little Train" technique. Their application to the study of preschoolers' mental states allowed the development of the art therapy program for anxiety correction presented in this publication.

Keywords: anxiety, program, older preschooler, art therapy, correction.

Ключевой проблемой старшего дошкольного возраста (5,7-7 лет) является высокая уязвимость ребенка на фоне масштабных изменений в его организме. В это время мозг ребенка активно перестраивается, а ранее слабо выраженные социальные и нравственные чувства начинают интенсивно формироваться. Однако именно эта «тонкая настройка» психики часто проявляется не в устойчивости, а в повышенной эмоциональной чувствительности и тревожности, что требует особого, бережного подхода со стороны взрослых.

Игра и творчество выступают в качестве основного средства коммуникации и самовыражения для детей дошкольного возраста. Игровая деятельность, являясь ведущей, обеспечивает формирование социальных компетенций, развитие коммуникативных навыков и регуляцию способов взаимодействия со сверстниками. Позитивный опыт общения и взаимодействия в игровой деятельности оптимизирует психические состояния дошкольника [2, с. 60].

Игровой подход и методы арт-терапии помогают создать комфортную атмосферу на занятиях с педагогом-психологом. Это снижает тревожность ребёнка и помогает установить доверительный контакт со специалистом.

Существенным фактором, оказывающим негативное влияние на эмоциональное становление ребенка, является повышенный уровень тревожности.

Тревожность рассматривается как состояние целесообразного подготовительного повышения сенсорного внимания и моторного напряжения в ситуации возможной опасности, обеспечивающее соответствующую реакцию на страх. [3, с. 26].

Существует 4 надежных метода исследования уровня тревожности дошкольников:

- «Тест тревожности» (авторы: Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) [1]. Методика состоит из 14 наборов картинок, отображающих типичные для младших школьников жизненные ситуации. Каждый набор включает изображение для девочки и для мальчика (без детальной прорисовки лиц). Ребенку предлагается выбрать реакцию, соответствующую его чувствам, отметив смайлик (улыбающийся или грустный) под картинкой. Ответы фиксируются в специальном бланке для последующего количественного и качественного анализа.

- Графическая методика «Кактус» (автор М.А. Панфилова) [4, с. 54]. Используя эту методику, можно получить представление о состоянии эмоций ребенка и заметить признаки тревоги, которые выражаются в выборе темных оттенков (например, при рисовании цветными карандашами) и в преобладании прерывистых линий в штриховке.

- Проективная методика «Рисунок человека» (автор - К. Маховер) [5]. Когда ребенок рисует человека, попросите его сделать это так, как ему хочется. Если вы заметите, что он уделяет особое внимание штриховке, полностью закрашивая фигуру или отдельные ее зоны (например, лицо или ноги), или часто стирает нарисованное, это может свидетельствовать о его тревожном состоянии.

- Методика «Паровозик» (автор С.В. Велиева) [6, с. 92]. Данная методика предназначена для оценки эмоционального благополучия ребенка, выявляя преобладание позитивных или негативных переживаний. В процессе тестирования ребенок создает "необычный поезд" из восьми разноцветных вагончиков, располагая их в порядке личного предпочтения. Порядок выбора вагончиков и сопровождающие высказывания фиксируются и анализируются. Стимульным материалом служит белый паровозик и набор цветных вагончиков, изначально расположенных хаотично на белом фоне. Ребенку предлагается выбрать самый красивый вагончик первым, затем из оставшихся - снова самый красивый, и так до тех пор, пока не будет построен весь поезд.

Увеличенная тревожность может нарушить любую деятельность ребенка дошкольного возраста, особенно ту, которая имеет большое значение. Например, скорость речи может колебаться от быстрой до медленной и затрудненной, при этом часто наблюдается повышенная двигательная активность - ребенок может тереть одежду или играть с каким-либо предметом. В связи с этим одной из ключевых задач, касающихся тревожности у старших дошкольников, является ее коррекция.

Мы разработали специальную терапевтическую программу для педагогов-психологов, чтобы помочь им справиться с тревогой.

Программа состоит из коротких, 35-минутных тренингов, которые будут проходить раз в неделю. В основе всего лежит методическое пособие «Арт-терапия как метод коррекции тревожности и страхов у детей», созданное специально для работников школ и детских садов [7]. Структура наших занятий продумана и последовательна, что позволяет детям чувствовать себя уверенно.

Мы используем игры и арт-упражнения из специальной картотеки, разработанной в методическом пособии. Предварительная настройка помогает детям с энтузиазмом приступить к деятельности, делая занятия продуктивными, но при этом избегая переутомления и стресса. Каждое занятие делится на три этапа:

- Начало: Ритуал приветствия и короткая разминка (5 минут).
- Основная часть: Психотехнические упражнения, направленные на достижение поставленных целей (15-20 минут).
- Финал: Рефлексия и ритуал прощания (5-10 минут).

Арт-терапевтические занятия с детьми отличаются высокой результативностью и вызывают неподдельный интерес. Основанные на игровых сюжетах, они предполагают выполнение детьми конкретных задач, поставленных педагогом-психологом. Эта замечательная форма работы позволяет органично сочетать речевые игры, упражнения, направленные на коррекцию речи, а также задания, способствующие развитию познавательных, психических и сенсорных способностей.

Таким образом, тревожность у детей, находящихся в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, как правило, не является глубоко укоренившейся чертой характера. Это дает основания полагать, что при грамотном психолого-педагогическом вмешательстве ее можно успешно преодолеть. Следовательно, одной из первостепенных задач, которую решает педагог-психолог в детском саду, является предоставление детям необходимой психологической помощи и поддержки для снижения уровня тревожности.

Литература:

1. Dorkey M., Amen E.W. (1947). A continuation study of anxiety reactions in young children by means of a projective technique // Genetic Psychology Monographs. 1947. N. 35. Pp. 139–183. URL: <https://psycnet.apa.org/record/1948-00228-001> (дата обращения: 05.10.2025)
2. Национальные тенденции в современном образовании. IV Всероссийская научно-практическая конференция 25 декабря 2021 года: сборник статей; под ред. д-ра филол. наук, профессора А. Э. Еремеева. Омск: Изд-во ОмГА, 2022. 150 с. URL: https://omga.su/nauka/files/IV_conf.pdf (дата обращения: 03.10.2025)
3. Лимонцева Г.В. Арт-терапия как средство коррекции тревожности детей старшего дошкольного возраста. Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. №47. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/art-terapiya-kak-sredstvo-korreksii-trevozhnosti-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 04.10.2025)
4. Панфилова М.А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2001. – 160 с.
5. Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Издательство «Смысл», 2020. 158 с.
6. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. Учебно-методическое пособие. СПб.: «Речь», 2005. 240 с.
7. МДОАУ «Детский сад №171». Методическое пособие для педагогических работников дошкольных образовательных организаций. «Арт-терапия как метод коррекции тревожности и страхов у детей». Оренбург, 2020. URL: <https://ds171-orenburg->

r56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/19/8/metodicheskoe_posobie_Art_terapiya_kak_metod_korreksii_trevoz
hnosti_i_strahov_u_detey.pdf (дата обращения: 05.10.2025).

Ращупкин А.М.

магистрант

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Raschupkin A.M.

Master's student

Tyumen State University»

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматриваются организационно-педагогические условия, способствующие эффективному формированию коммуникативных компетенций, обучающихся в условиях общеобразовательной организации. Разработан и реализован комплекс из четырёх взаимосвязанных условий: повышение профессиональной компетентности педагогов, создание коммуникативно-развивающей образовательной среды, научно-методическое сопровождение деятельности учителей и система мониторинга сформированности коммуникативных компетенций. Представленные меры обеспечивают системный, целенаправленный и диагностически обоснованный подход к развитию коммуникативных умений школьников в урочной и внеурочной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативные компетенции, организационно-педагогические условия, профессиональная компетентность учителя, коммуникативно-развивающая среда, научно-методическое сопровождение, мониторинг, образовательная среда, интерактивные технологии, диагностика.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR ORGANIZING THE PROCESS OF FORMATION OF COMMUNICATIVE COMPETENCIES ON THE BASIS OF A GENERAL EDUCATION ORGANIZATION

Abstract. The article examines the organizational and pedagogical conditions that contribute to the effective formation of students' communicative competencies in a general education organization. A set of four interrelated conditions has been developed and implemented: improving the professional competence of teachers, creating a communicative and developmental educational environment, scientific and methodological support for teachers' activities, and a system for monitoring the formation of communicative competencies. The presented measures provide a systematic, purposeful and diagnostically sound approach to the development of students' communication skills in regular and extracurricular activities.

Keywords: communicative competencies, organizational and pedagogical conditions, professional competence of a teacher, communicative and developmental environment, scientific and methodological support, monitoring, educational environment, interactive technologies, diagnostics.

Введение

Формирование коммуникативных компетенций у обучающихся является одной из приоритетных задач современного образования, обусловленной как требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, так и потребностями личностного и социального развития школьников. Успешная социализация, готовность к сотрудничеству, способность к конструктивному взаимодействию

и публичной речи становятся неотъемлемыми качествами выпускника школы. Однако на практике процесс целенаправленного формирования этих компетенций часто оказывается фрагментарным и недостаточно системным.

В связи с этим особую актуальность приобретает разработка и внедрение комплекса организационно-педагогических условий, обеспечивающих системный подход к формированию коммуникативных компетенций обучающихся. В статье представлен опыт реализации такого комплекса, включающего повышение профессиональной компетентности педагогов, трансформацию образовательной среды, научно-методическое сопровождение и диагностическую составляющую.

Эффективность формирования коммуникативных компетенций обучающихся в значительной степени зависит от организационно-педагогических условий, создаваемых в образовательной организации. Под организационно-педагогическими условиями мы понимаем совокупность взаимосвязанных обстоятельств, мер и мероприятий, специально создаваемых в образовательной организации для целенаправленного и результативного формирования коммуникативных компетенций школьников.

Анализ научной литературы и результатов констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы позволил выявить основные проблемы, препятствующие эффективному формированию коммуникативных компетенций обучающихся в МАОУ СОШ №25:

- недостаточная готовность значительной части педагогического коллектива к целенаправленной работе по формированию коммуникативных компетенций школьников;
- фрагментарность применения коммуникативно-развивающих технологий в образовательном процессе;
- отсутствие системного подхода к организации коммуникативно-развивающей среды в школе;
- недостаточная методическая обеспеченность деятельности учителей в данном направлении;
- отсутствие четкой системы мониторинга сформированности коммуникативных компетенций обучающихся.

Для преодоления выявленных проблем нами был разработан комплекс организационно-педагогических условий, включающий четыре взаимосвязанных компонента.

Условие 1 - Повышение профессиональной компетентности учителей в области формирования коммуникативных компетенций обучающихся

Данное условие является базовым, поскольку именно уровень профессиональной компетентности педагога определяет качество его деятельности по формированию коммуникативных компетенций школьников. Профессиональная компетентность учителя в данной области включает следующие компоненты:

- теоретический (знание сущности, структуры и специфики коммуникативных компетенций, закономерностей их формирования, современных подходов и технологий);
- методический (владение методами, приемами и средствами формирования коммуникативных компетенций в урочной и внеурочной деятельности);
- диагностический (владение методами диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций обучающихся);
- рефлексивный (способность к анализу и оценке собственной деятельности по формированию коммуникативных компетенций школьников).

Для реализации данного условия был разработан и реализован комплекс мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности педагогов (таблица 2.3).

Таблица 2.3. Мероприятия по повышению профессиональной компетентности учителей в области формирования коммуникативных компетенций обучающихся

№	Мероприятие	Форма проведения	Содержание	Сроки проведения
1	Теоретический семинар «Коммуникативные компетенции обучающихся: сущность, структура, технологии формирования»	Лекция с элементами дискуссии	Раскрытие сущности понятия «коммуникативные компетенции», их структуры, особенностей формирования в различных возрастных группах	Сентябрь 2024 г.
2	Практический семинар «Интерактивные технологии в развитии коммуникативных компетенций школьников»	Практикум с элементами тренинга	Освоение технологий дискуссии, дебатов, групповой работы, проектной деятельности, кейс-метода	Октябрь 2024 г.
3	Мастер-класс «Организация диалогового взаимодействия на уроке»	Показательное занятие с последующим анализом	Демонстрация приемов организации учебного диалога, постановки проблемных вопросов, стимулирования коммуникативной активности обучающихся	Ноябрь 2024 г.
4	Тренинг «Развитие коммуникативных умений учителя»	Активное обучение в малых группах	Отработка навыков активного слушания, конструктивной обратной связи, управления групповой динамикой, разрешения конфликтов	Декабрь 2024 г.
5	Методический практикум «Проектирование урока с учетом задач формирования коммуникативных компетенций»	Групповая работа с защитой проектов	Разработка технологических карт уроков различных типов с включением заданий на формирование коммуникативных компетенций	Январь 2025 г.
6	Круглый стол «Эффективные практики формирования коммуникативных компетенций обучающихся»	Обмен опытом	Презентация и обсуждение успешного педагогического опыта учителей школы и других образовательных организаций	Февраль 2025 г.
7	Методический семинар «Диагностика коммуникативных компетенций обучающихся»	Практикум	Освоение методов наблюдения, анкетирования, тестирования, анализа продуктов деятельности для оценки коммуникативных компетенций	Март 2025 г.

Реализация данных мероприятий способствовала формированию у педагогов целостного представления о коммуникативных компетенциях обучающихся, овладению современными технологиями их формирования, развитию рефлексивных умений. Особую ценность представляла практическая направленность большинства мероприятий, обеспечивающая непосредственное освоение педагогами конкретных методов и приемов работы.

Условие 2 - Создание коммуникативно-развивающей образовательной среды в школе

Коммуникативно-развивающая образовательная среда представляет собой систему взаимосвязанных условий, обеспечивающих активное речевое взаимодействие участников образовательного процесса и направленных на развитие коммуникативных компетенций обучающихся. Структурными компонентами такой среды являются:

- пространственно-предметный (оформление учебных кабинетов, рекреаций, наличие специально организованных пространств для коммуникации);
- социальный (характер отношений между участниками образовательного процесса, стиль педагогического общения);
- содержательный (насыщенность образовательного процесса коммуникативными ситуациями и заданиями);
- технологический (использование коммуникативно-развивающих форм, методов и технологий обучения).

Для создания коммуникативно-развивающей образовательной среды был реализован комплекс мероприятий на уровне урочной и внеурочной деятельности (таблица 2.4).

Таблица 2.4. Мероприятия по созданию коммуникативно-развивающей образовательной среды

№	Направление	Мероприятия в урочной деятельности	Мероприятия во внеурочной деятельности
1	Внедрение интерактивных форм работы	Систематическое применение групповых и парных форм работы на уроках всех предметов; организация учебных дискуссий, дебатов; использование метода проектов с обязательной презентацией результатов	Проведение коммуникативных тренингов для обучающихся 5-9 классов (1 раз в месяц); организация школьного дискуссионного клуба «Диалог» для старшеклассников
2	Развитие проектной и исследовательской деятельности	Включение в рабочие программы учебных предметов проектных заданий, требующих коллективного взаимодействия (не менее 2 проектов в полугодие)	Организация школьной научно-практической конференции «Первые шаги в науку»; создание проектных групп для разработки социальных проектов
3	Создание коммуникативных ситуаций	Систематическое использование коммуникативных заданий: формулирование вопросов по изученному материалу, объяснение одноклассникам сложных понятий, аргументация своей позиции, рецензирование ответов	Проведение интеллектуальных игр («Что? Где? Когда?», «Брейн-ринг»); организация литературной гостиной, театральной студии
4	Развитие публичной речи	Включение в уроки заданий на подготовку и произнесение монологических высказываний различных типов; обучение созданию презентаций и их публичной защите	Проведение конкурсов ораторского мастерства, чтецов; организация публичных защит проектов перед школьным сообществом
5	Формирование культуры диалога	Обучение правилам ведения диалога, культуре спора, конструктивной критике; создание на уроках атмосферы взаимоуважения и доброжелательности	Проведение тренингов по развитию эмпатии, активного слушания; организация волонтерской деятельности, требующей взаимодействия с различными группами людей

6	Использование цифровых коммуникативных инструментов	Применение онлайн-платформ для коллективного обсуждения учебных вопросов, создания совместных документов; использование образовательных форумов	Создание школьного медиацентра; организация работы школьной газеты, радио; ведение классных блогов
---	---	---	--

Системная реализация данных мероприятий обеспечила качественное изменение образовательной среды школы: значительно увеличилась доля интерактивных форм работы на уроках, расширились возможности для коммуникативного взаимодействия обучающихся во внеурочной деятельности, улучшился психологический климат в ученических коллективах.

Условие 3 - Научно-методическое сопровождение деятельности учителей по формированию коммуникативных компетенций

Научно-методическое сопровождение представляет собой систематическую деятельность по информационной, консультационной, методической поддержке педагогов в процессе формирования коммуникативных компетенций обучающихся. Данное условие обеспечивает непрерывность процесса профессионального развития учителей, помогает преодолевать возникающие затруднения, способствует распространению эффективного педагогического опыта.

Реализация данного условия осуществлялась через систему взаимосвязанных мероприятий (таблица 2.5).

Таблица 2.5. Мероприятия по научно-методическому сопровождению деятельности учителей

№	Форма сопровождения	Содержание деятельности	Периодичность	Ответственные
1	Разработка методических рекомендаций	Создание сборника «Формирование коммуникативных компетенций обучающихся: методические рекомендации для учителей», включающего теоретический материал, банк коммуникативных заданий, диагностический инструментарий	Сентябрь-октябрь 2024 г.	Заместитель директора по УВР, руководители методических объединений
2	Индивидуальное консультирование педагогов	Консультации по вопросам проектирования уроков с включением коммуникативных заданий, выбора методов и приемов, диагностики коммуникативных компетенций	Еженедельно по запросу педагогов	Заместитель директора по УВР, педагог-психолог
3	Организация открытых уроков и их анализ	Проведение открытых уроков с акцентом на формирование коммуникативных компетенций с последующим коллективным обсуждением	Не менее 1 урока в месяц от каждого методического объединения	Руководители методических объединений
4	Создание методической копилки	Формирование электронной базы данных эффективных практик: технологические карты уроков, сценарии внеурочных мероприятий, подборки коммуникативных заданий, диагностические материалы	Постоянно в течение учебного года	Все педагоги школы, координация – заместитель директора по УВР

5	Организация наставничества	Создание пар «опытный педагог – молодой специалист» для передачи опыта формирования коммуникативных компетенций; взаимопосещение уроков, совместная разработка учебных материалов	В течение учебного года	Педагоги-наставники
6	Работа творческих групп	Создание творческих групп педагогов по разработке системы заданий для формирования отдельных компонентов коммуникативных компетенций (группа по развитию диалогической речи, группа по развитию монологической речи, группа по развитию письменной коммуникации)	Ежемесячные встречи	Руководители творческих групп
7	Педагогические чтения	Организация представления и обсуждения педагогами результатов собственной деятельности по формированию коммуникативных компетенций обучающихся	Один раз в четверть	Заместитель директора по УВР
8	Участие в профессиональных конкурсах	Мотивация педагогов к участию в конкурсах профессионального мастерства, связанных с развитием коммуникативных компетенций обучающихся; оказание методической помощи в подготовке конкурсных материалов	По графику проведения конкурсов	Администрация школы

Научно-методическое сопровождение обеспечило системность и целенаправленность деятельности педагогов по формированию коммуникативных компетенций обучающихся, способствовало преодолению профессиональных затруднений, созданию банка эффективных педагогических практик.

Условие 4 - Мониторинг и оценка эффективности деятельности учителей по формированию коммуникативных компетенций

Мониторинг представляет собой систематическое наблюдение, анализ и оценку процесса и результатов формирования коммуникативных компетенций обучающихся. Эффективная система мониторинга позволяет своевременно выявлять проблемы, корректировать педагогическую деятельность, оценивать динамику развития коммуникативных компетенций школьников. Мониторинг осуществлялся по двум направлениям: оценка деятельности учителей по формированию коммуникативных компетенций и диагностика уровня сформированности коммуникативных компетенций обучающихся.

Для оценки деятельности учителей были разработаны следующие критерии и показатели:

1. Целеполагание (умение формулировать задачи по формированию коммуникативных компетенций в рамках конкретного урока/мероприятия).

2. Содержательная насыщенность (частота и систематичность включения коммуникативных заданий в образовательный процесс).
3. Технологическая компетентность (владение и применение коммуникативно-развивающих технологий).
4. Организация коммуникативного взаимодействия (создание условий для продуктивного общения обучающихся).
5. Диагностическая компетентность (использование методов диагностики коммуникативных компетенций).
6. Рефлексивность (способность анализировать и оценивать результаты собственной деятельности).

Для диагностики уровня сформированности коммуникативных компетенций обучающихся использовался комплекс методов: наблюдение за коммуникативным поведением школьников в различных ситуациях, анкетирование, тестирование, анализ продуктов речевой деятельности, экспертная оценка.

Мониторинг проводился три раза в год (сентябрь, январь, май), что позволяло отслеживать динамику развития коммуникативных компетенций обучающихся и своевременно корректировать деятельность педагогов.

Проведенное исследование подтвердило, что эффективное формирование коммуникативных компетенций обучающихся в общеобразовательной организации возможно лишь при наличии целостной системы организационно-педагогических условий. Разработанный и реализованный комплекс, включающий повышение профессиональной компетентности педагогов, создание коммуникативно-развивающей образовательной среды, научно-методическое сопровождение и систему мониторинга, позволил преодолеть выявленные на констатирующем этапе проблемы: фрагментарность подходов, недостаточную методическую поддержку и отсутствие диагностики.

Результаты внедрения показали положительную динамику как в профессиональном развитии учителей, так и в уровне сформированности коммуникативных умений у школьников. Таким образом, предложенный подход может быть рекомендован к тиражированию в других общеобразовательных организациях как модель системной работы по развитию ключевых компетенций обучающихся

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (с изменениями и дополнениями). Утверждён приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Логос, 2020. – 384 с.
3. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2021. – 256 с.
4. Леонтович А.В. Научно-методическое сопровождение инновационных процессов в образовании. – М.: Народное образование, 2022. – 192 с.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное образование, 2021. – 288 с.

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Бектурганова Г.К.

кандидат химических наук,

и.о. доцента

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Байхожаева Б.У.

доктор технических наук, профессор

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Камешева С.Г.

магистрант, преподаватель

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Суесинова Ж.А.

магистрант

«Евразийский национальный университет им. Л.Н. Гумилева»

Bekturganova G.K.

Candidate of chemical sciences

Senior researcher

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Baikhodzhaeva B.U.

Doctor of technical sciences, Professor

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Kamesheva S.G.

Master's student, lecturer

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Suyessinova Zh.A.

Master's student

L.N. Gumilyov Eurasian National University

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ЕВРАЗИЙСКОМ НАЦИОНАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. Л. Н. ГУМИЛЕВА

Аннотация. Обсуждается применение различных образовательных технологий в Евразийском национальном университете им. Л. Н. Гумилева. Исследование является актуальным, так как метод «перевернутый класс» является эффективным интерактивным методом обучения, делает процесс обучения более вовлеченным и содержательным для учащихся. Данный метод применен к проведению практического занятия по теме: «Аккредитация калибровочной лаборатории». Приведены цель занятия и пути ее достижения. Подробно описана подготовка к занятиям, которая заключается в изучении обучающимися положений стандарта ГОСТ ISO/IEC 17025-2019 «Общие требования к компетентности испытательных и калибровочных лабораторий», а также требования Закона Республики Казахстан «Об

обеспечении единства измерений» к средствам измерений, эталонам, методикам выполнения измерений, стандартным образцам. Указано, что обучающиеся должны хорошо ориентироваться в базе данных <https://techreg.kezekte.kz> по разделам «Метрология» (поиск зарегистрированных в реестре ГСИ РК средств измерений, стандартных образцов и методик выполнения измерений), «Аккредитация» (поиск субъектов аккредитации – калибровочных лабораторий и провайдеров проверки квалификации), «Стандартизация» (поиск актуальных нормативных документов), «Техническое регулирование» (поиск действующих Технических регламентов). Большое внимание уделено составлению области аккредитации лаборатории с заранее продуманными несоответствиями для их дальнейшего выявления другой группой. Отмечено, что занятие должно иметь материальное обеспечение, такое как доска, компьютеры, средства измерений, нормативные документы, область аккредитации, методики выполнения измерений (МВИ), графики поверки, калибровки средств измерений (СИ) или аттестации испытательного оборудования, графики повышения квалификации. Отдельным пунктом отмечен целый ряд возможных несоответствий, которые предстоит выявить экспертной группе.

Ключевые слова: аккредитация лаборатории; перевернутый класс; область аккредитации; средства измерений; методики выполнения измерений.

IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE L. N. GUMILYOV EURASIAN NATIONAL UNIVERSITY

Abstract. The application of various educational technologies at the L.N. Gumilyov Eurasian National University is discussed. The study is relevant because the «flipped classroom» method is an effective interactive teaching method, making the learning process more involved and meaningful for students. This method was applied to a practical class on the topic: «Accreditation of a calibration laboratory». The objective of the class and the ways to achieve it are presented. The preparation for the classes is described in detail, which consists of students studying the provisions of the standard GOST ISO/IEC 17025-2019 «General requirements for the competence of testing and calibration laboratories», as well as the requirements of the Law of the Republic of Kazakhstan «On Ensuring the Uniformity of Measurements» for measuring instruments, standards, measurement procedures, and reference materials. It is indicated that students should be well-oriented in the database <https://techreg.kezekte.kz> according to the sections «Metrology» (search for measuring instruments, reference materials, and measurement procedures registered in the State System for Ensuring the Uniformity of Measurements of the Republic of Kazakhstan), «Accreditation» (search for accreditation subjects – calibration laboratories and proficiency testing providers), «Standardization» (search for current normative documents), «Technical Regulation» (search for effective Technical Regulations). Great attention is paid to the preparation of the scope of accreditation of the laboratory with pre-designed nonconformities for their subsequent identification by another group. It is noted that the class should have material support such as a board, computers, measuring instruments, normative documents, the scope of accreditation, measurement procedures, schedules of verification and calibration of measuring instruments or certification of testing equipment, and schedules for professional development. A separate item highlights a whole set of possible nonconformities to be identified by the expert group.

Keywords: laboratory accreditation; flipped class; scope of accreditation; measuring instruments; measurement methods.

Introduction

In recent years, educational methods have become increasingly diverse and effective.

The «flipped class» approaches have attracted considerable attention over the past decade, as they have the potential to stimulate student engagement as well as active and collaborative learning [1]. Research has shown that those who used them in face-to-face or blended learning environments were more successful in continuing to apply them in an online setting.

The authors [2] also used this method for blended learning and applied cycles in which they provided additional study time and used quizzes to increase student engagement.

In the literature [3], it is concluded that by requiring students to study in advance and take responsibility for their own learning, the flipped classroom can provide students with the opportunity to actively construct knowledge rather than passively receive information in class. The flipped classroom also encourages teachers to conduct interactive classes as a more fruitful academic practice, instead of asking students to spend a significant amount of time each week completing homework assignments independently.

At the Department of «Standardization, Certification, and Metrology» of our university, the following technologies are used.

1. Technologies of blended and distance learning

One of the key directions in the development of education is the introduction of blended learning models that combine traditional classroom sessions with online formats. This approach makes it possible to optimize the time of direct interaction between the teacher and the student, allocating it to discussion, analysis, and solving practical tasks, while the acquisition of theoretical material is transferred to the online environment. For some specialties, training is conducted entirely online, while for others it is delivered in a hybrid format.

According to studies [1], the use of blended learning contributes to increasing students' academic motivation and engagement, as well as providing greater flexibility in the organization of the learning process.

Moreover, the pandemic significantly accelerated the spread of online education. Mass adoption of platforms (Moodle, Microsoft Teams, Zoom) has demonstrated the potential of distance technologies in ensuring the continuity of education. At the same time, the challenge arose to enhance teachers' digital competence and to develop new forms of educational materials.

2. Flipped Class

One of the most popular technologies in our department is the «flipped class», in which students' primary engagement with the material takes place before the lecture (through video lectures, online courses, educational resources), while classroom time is devoted to discussion, completing assignments, and collaborative problem-solving.

Research shows that the use of the flipped class increases students' academic performance and independence [2]. This approach is particularly effective in technical universities, where a deep understanding of practical aspects and active student involvement in problem-solving are required.

3. Gamification and Game-Based Methods

Gamification involves the use of game mechanics (points system, levels, rewards, elements of competition) in the educational process. At the university level, this technology contributes to increasing interest in learning, fostering teamwork, and enhancing students' intrinsic motivation.

A systematic review published by the authors [3] confirms that gamified courses increase students' engagement and their readiness for self-directed learning. Gamification is particularly in demand in teaching disciplines that require regular practice and skills training. The department often employs business game technologies. In this article, this method is also applied.

4. Virtual and Augmented Reality (VR/AR)

Modern universities are increasingly implementing virtual laboratories, simulators, and augmented reality. These technologies allow students to work with models of complex objects and processes that are

inaccessible for direct observation. In engineering and medical universities, VR environments contribute to the development of professional skills in conditions close to real ones.

The use of VR/AR in combination with gamification ensures the growth of cognitive and emotional learning outcomes. At the Department of Standardization, Certification and Metrology, there is a set of virtual laboratory classes. Students can master measurement skills in various types.

5. Project-Based and Problem-Based Learning

Project-Based Learning and Problem-Based Learning are aimed at developing students' skills of independent information search, teamwork, and decision-making. These methods are widely applied at the department in the development of diploma papers, course works, and master's projects, ensuring practice-oriented training of students.

Project-Based Learning allows students to develop critical thinking and creativity, as well as to integrate knowledge from different fields.

Educational technologies in universities reflect global trends of digitalization, internationalization, and a competency-based approach. However, the effectiveness of their application depends on a number of factors:

- the level of digital competence of teachers;
- students' readiness for independent learning;
- availability of material and technical resources;
- support from the university administration.

It is important to take into account that new technologies should not replace the pedagogical expertise of the instructor. Their primary purpose is to expand opportunities for interaction and make learning more flexible, personalized, and effective.

Thus, modern educational technologies in universities represent a powerful tool for improving the quality of education and preparing the next generation of specialists. Blended learning, the flipped class, gamification, VR/AR, and project-based methods create the conditions for students to develop skills of independent learning, critical thinking, and professional mobility.

In the future, further integration of educational technologies with artificial intelligence, personalized digital assistants, and adaptive platforms can be expected, which will enhance the efficiency of the educational process and bring it closer to the individual needs of each student.

For the purpose of mutual recognition of test and measurement results and the harmonization of national requirements and procedures with international ones, in 2001 the Republic of Kazakhstan developed and adopted the national standard ST RK ISO/IEC 17025-2001 General requirements for the competence of testing and calibration laboratories. The National Accreditation Center of the Republic of Kazakhstan became a signatory of the International Laboratory Accreditation Cooperation (ILAC) in 2010 [4].

In 1999, the document Mutual recognition of national measurement standards and of calibration and measurement certificates issued by national metrology institutes (Paris: International Committee for Weights and Measures, 1999 – CIPM MRA) was adopted, which regulates the representation of the accuracy of measurement capabilities of metrological institutes using measurement uncertainty. The Republic of Kazakhstan, represented by the State Scientific Metrology Center, signed the agreement on January 6, 2006.

Since 2010, the National Accreditation Body in the field of conformity assessment of the Republic of Kazakhstan has been a full member of the International Laboratory Accreditation Cooperation (ILAC) and a signatory of the ILAC Mutual Recognition Arrangement (ILAC MRA) on the accreditation of testing and calibration laboratories (ISO/IEC 17025). This contributes to increasing confidence in the measurement and testing results of accredited laboratories of the Republic abroad. The National Accreditation Body is entitled to carry out the accreditation of laboratories in other countries.

Verification of measuring instruments is carried out by subdivisions of the state metrology service and by metrology services of legal entities accredited in accordance with the established procedure.

An accredited verification laboratory must have at its disposal:

- a structural subdivision for ensuring the uniformity of measurements;
- a permanent staff, including a manager for the implementation of relevant functions;
- conditions for carrying out the verification of measuring instruments, while eliminating possible adverse effects on the verification results;
- a measurement quality management system;
- verification equipment (measuring instruments, auxiliary equipment) in accordance with the scope of accreditation;
- certified verifiers for the corresponding types of measurements;
- updated documents in the field of ensuring the uniformity of measurements related to the verification of measuring instruments, operational documentation for measuring instruments serving as verification means;
- premises in accordance with GOST 8.395 and MI 670.

Research Methodology

In this study, pedagogical technologies based on the activation and intensification of students' activities (so-called active learning methods), as well as technologies based on the efficiency of management and organization of the educational process, were used.

One of the teaching methods applied was the «flipped class». This practical class can be conducted either offline or online, using assignments in Platonus, team creation in Teams, Microsoft Whiteboard, and other tools.

To achieve this goal, students must be able to:

- prepare materials for accreditation;
- participate in the audit conducted by the National Accreditation Center;
- carry out corrective and preventive actions;
- conduct document review, acquire skills in expertise and collection of objective evidence of assessment, complete the necessary documentation, and apply the means for performing work in accordance with GOST ISO/IEC 17025 General requirements for the competence of testing and calibration laboratories.

Preliminary Preparation

Before the class, the student must independently and thoroughly study the requirements of GOST ISO/IEC 17025 for calibration laboratories, the requirements of the Law of the Republic of Kazakhstan «On Ensuring the Uniformity of Measurements» for measuring instruments, standards, measurement procedures, and reference materials. Students must be able to use the Register of the State System for Ensuring the Uniformity of Measurements of the Republic of Kazakhstan, find proficiency testing providers and competitors – accreditation subjects (calibration laboratories) on the website <https://techreg.kezekte.kz>.

Learners must prepare in advance the calibration laboratory materials in accordance with the requirements of GOST ISO/IEC 17025 and the National Accreditation Center. It is advisable to include in the scope of accreditation the equipment and methods available at the educational institution. Actual (anonymized) materials may be used with the permission of the educational institution's calibration laboratory. The teacher prepares forms for groups to fill out, as well as imitation reference materials (if included in the scope of accreditation), imitation journals, and normative documents (title pages). It is also possible to plan and partially include nonconformities (for example, expired labels, missing instructions for use, or violation of storage conditions). The absence of a note on updating on the title page of GOST or ST RK. Such nonconformities will not be considered a drawback for the laboratory but must be identified by the assessors.

Required Resources for the Training Session

A copy (preferably updated) of the GOST ISO/IEC 17025 standard for each group. The availability of a projector with a computer is desirable. The session is conducted in a classroom equipped with training equipment specified in the scope of accreditation.

Procedure for conducting the session

Students are divided into three groups. The first group represents the calibration laboratory. The second group represents the assessors of the National Accreditation Center. The third group represents independent experts (from among the successful students), who can objectively evaluate the level of preparedness of other students, as well as the technical correctness and ethical appropriateness of the questions and answers, and also the omissions in the work of the other two groups. Their comments and suggestions on the work of the assessors and laboratory staff are recorded on paper. Based on their analysis, the instructor evaluates the overall work and each student individually.

In each group, a speaker (leader) is appointed, who has the preferential right to speak and express both their own and the group's collective opinion. The speaker also distributes roles within the team and gives the floor to others. For example, this could be the head of the group of assessors and the head of the calibration laboratory. From the laboratory, a deputy head for quality (quality manager) may be appointed separately. A summary (instruction) describing the procedure of the process is provided to assist the participants. It is recommended to conduct a step-by-step analysis of the documents, guided by the standards. Any nonconformities identified in the process should be recorded by the group's «speaker» in the forms and communicated to the participants during the presentation of results at the general discussion.

During a brief briefing, the instructor must clearly explain the tasks to the participants. To achieve maximum effectiveness of the work, it is recommended that each group consist of no more than six participants, and that the groups be separated so that they cannot communicate or hear each other.

Each group receives the following working materials:

- the quality manual of the calibration laboratory;
- the scope of accreditation of the calibration laboratory;
- a copy of the standard GOST ISO/IEC 17025;
- a list of declared test methods, measurement procedures, a list of measuring instruments and reference materials;
- as working material, each group receives a laboratory walkthrough scenario.

In certain parts of the scenario, nonconformities in the laboratory's work, as well as inappropriate behavior of experts and laboratory representatives, are included. Each nonconformity must be documented.

Results

What results can the assessors and the laboratory seeking accreditation expect? In most cases, certain nonconformities are identified.

Here are some examples of possible nonconformities:

1. The laboratory's policy and objectives are missing.
2. Quality documents are missing (or an unclear answer was given as to where they might be located).
3. Regulatory documents are not up to date.
4. Measuring instruments, reference materials, and measurement procedures are not included in the State System for Ensuring Uniformity of Measurements register.
5. Measuring instruments have not been verified within the prescribed timeframe; labels are missing (a major nonconformity, violation of legislation).
6. Testing equipment has not undergone initial or periodic certification, and labels are missing.
7. Reference materials are misused, expired, or stored under improper conditions.

8. Laboratory standards are not calibrated, or calibration certificates lack traceability, uncertainty values, or calibration dates.
9. Personnel are untrained, lack appropriate education, or there is no training schedule (a major nonconformity).
10. Safety rules are not followed; instructions, fire extinguishing equipment, and a safety training log are missing.
11. The client interaction log is missing.
12. The log of familiarization with internal and external documents is missing.
13. Management review and regular monitoring of laboratory activities are absent.
14. Working conditions do not comply with sanitary and hygienic standards: temperature regime is not maintained, ventilation, fume hood, or water supply are missing.
15. The laboratory operates outside its accreditation scope (a major nonconformity).
16. The nonconformity registration log is missing.
17. Internal audits are not conducted.
18. The laboratory does not participate in proficiency testing (interlaboratory comparisons).
19. Some testing equipment is rented, but no rental agreement is in place.
20. The laboratory lacks the necessary equipment (or it is unusable and unrepaired) to perform work within its accreditation scope (a major nonconformity).
21. A documented procedure for calculating measurement uncertainty for each type of measurement is missing.
22. Used reagents are not disposed of, and there is no policy (procedure) for their disposal.
23. Deadlines for contract fulfillment are violated.
24. The corrective and preventive action log is missing.
25. Other nonconformities.



Figure. Master's students at the final meeting

Discussion of results

At the final meeting, the results of the expert group's work are summarized (Figure). The group's «speaker» presents the results (5 minutes), followed by discussion, the laboratory's response (5 minutes), the experts' presentation (5 minutes), and the instructor's summary (5–7 minutes). If time permits, or during the laboratory's response, the list of nonconformities may be displayed on the screen and discussed collectively to determine which corrective actions should be taken to eliminate the nonconformities, as well as to analyze their nature (minor, significant, or gross/fundamental).

In the latter case, it is necessary to revoke or suspend the accreditation certificate. In the first two cases, 30 days are given to eliminate the nonconformities and provide the National Accreditation Center with objective evidence that all requirements of the above-mentioned standard are being met. Nonconformities may be formulated not only based on the presence or absence of documents, measurement procedures, measuring instruments, or reference materials, which may not physically exist, but also based on the laboratory's responses.

In the absence of documents, measuring instruments (MIs), reference materials (RMs), or measurement procedures (MPs), it is necessary to provide justification and attach evidence of where they may be located or stored (for example, an MI sent for calibration with a corresponding contract available). Each question must be answered by the appropriate staff member according to the competencies assigned by the head of the laboratory. For instance, questions related to the quality management system (QMS) should be answered by the QMS manager, while questions directly concerning the calibration procedure and the calculation of uncertainty should be answered by the calibration specialist.

Conclusions

Accreditation, along with metrology, standardization, and certification, is an important part of the quality infrastructure. The class is of significant importance for consolidating students' knowledge and understanding of the purpose and objectives of accreditation, as well as the requirements of the legislation of the Republic of Kazakhstan regarding standards, measuring instruments (MI), measurement procedures (MP), and reference materials (RM). The formation of a holistic mindset in managing a laboratory or its subdivisions to achieve the ultimate goal – ensuring the quality of measurements and maximizing customer satisfaction – is an important objective of graduate students' training.

Graduate students came to the class prepared, having independently studied the theoretical material. The practical class allowed them to consolidate their knowledge; in fact, it is a kind of «business game», distinguished by its practice- and problem-oriented character, that is, it allows modeling business processes that take place in production. At the end of the class, a meeting was held, during which the students were able to receive comprehensive answers to all questions that arose in the process of «accreditation».

The «flipped class» method introduces variety into the routine study of the subject, enhances graduate students' engagement in the learning process, and prepares them for future professional activities.

References:

1. Divjak B., Rienties B., Iniesto F., Vondra P., Žižak M. Flipped classrooms in higher education during the COVID-19 pandemic: findings and future research recommendations // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2022. – V.19. - N1.
2. Busebaia, T.J.A., John, B. Can flipped classroom enhance class engagement and academic performance among undergraduate pediatric nursing students? A mixed-methods study // *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 2020. – V.15. N1.

3. Khojasteh, L., Hosseini, S.A., Nasiri, E. The impact of mediated learning on the academic writing performance of medical students in flipped and traditional classrooms: scaffolding techniques // Research and Practice in Technology Enhanced Learning, 2021. V.16. N1

4. ILAC-G8:09/2019 Guidelines on Decision Rules and Statements of Conformity
<https://ilac.org/publications-and-resources/ilac-guidance-series/>

Бектурганова Г.К.

кандидат химических наук,
и.о. доцента

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Байхожаева Б.У.

доктор технических наук, профессор

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Камешева С.Г.

магистрант, преподаватель

«Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева»

Султамурат Г.И.

кандидат технических наук, профессор

«Актюбинский университет им. С. Баишева»

Bekturganova G.K.

Candidate of chemical sciences
Senior researcher

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Baikhozhaeva B.U.

Doctor of technical sciences, Professor

L.N. Gumilyov Eurasian National University

Kamesheva S.G.

Master's student, lecturer

L. N. Gumilyov Eurasian National University

Sultamurat G.I.

Candidate of Technical Sciences, Professor
Baishev University

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЕ И ИНКЛЮЗИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы инклюзивного и индивидуализированного образования в высших учебных заведениях. Отмечена актуальность данного вопроса в свете стратегически важных государственных программ. Раскрыты принципы и содержание персонализированных и инклюзивных подходов обучения. Рассмотрены конкретные примеры применения данных технологий на практических занятиях по метрологии, которые позволяют подходить к оцениванию знаний студентов более дифференцированно.

Ключевые слова: индивидуализация/индивидуальный подход; адаптивность; инклюзия/инклюзивное обучение; одаренность; персонализация.

PERSONALISED AND INCLUSIVE APPROACHES TO CONDUCTING PRACTICAL CLASSES

Abstract. The article examines the issues of inclusive and individualized education in higher education institutions. The relevance of this issue in light of strategically important state programs is noted. The principles and content of personalized and inclusive approaches to learning are revealed. Specific examples of the application of these technologies in practical classes in metrology are considered, which allow a more differentiated approach to assessing students' knowledge.

Keywords: individualization/individual approach; adaptability; inclusion/inclusive education; giftedness; personalization.

The Kazakhstan-2050 Strategy outlines the implementation of seven long-term priorities, one of which states: «Knowledge and professional skills are the key benchmarks of the modern system of education, training, and retraining of personnel» [1]. The Kazakhstan-2050 Strategy represents a roadmap for the future, the overarching goal of which is to transform the country into a place where all people can live in prosperity.

Inclusive and individualized approaches to education are closely interconnected. A personalized approach should take into account the interests of all categories of learners – not only individuals with disabilities, but also those who are able and willing to master educational material through more advanced programs.

To ensure equal access to education for all segments of the population, special attention should be given to learners with special educational needs that cannot be addressed through regular instruction and standard assessment practices (such exceptional characteristics may include behavioral, communicative, intellectual, physical, or age-related factors; this category may also encompass gifted students with special educational needs; in some cases, learners may exhibit more than one exceptional characteristic). Consequently, it becomes necessary to provide reliable communication channels through which stakeholders can obtain the information required for their activities. In this way, access to educational platforms will be ensured, for instance, through distance (online) methods. Moreover, electronic resources enable the implementation of a differentiated approach to learning.

The development of inclusive education remains a pressing issue. Despite the efforts of many countries and international organizations, learners with special educational needs (SEN) still face barriers in accessing quality education. The remoteness of resources, insufficient teacher training, and the lack of appropriate infrastructure render inclusive education inaccessible for many individuals.

Experts are raising concerns about the growing number of learners with SEN worldwide. This increase may be attributed both to a rise in the actual number of individuals with SEN due to various factors, such as medical conditions, and to improvements in diagnostic methods and the identification of SEN. This situation requires education systems to adopt more flexible approaches to teaching and supporting such students in order to ensure their equal opportunities for obtaining quality education.

There are also specific challenges related to inclusive education for students of technical specialties in higher education institutions in Kazakhstan. In its 2019 report, the Center for the Development of Higher Education of the Republic of Kazakhstan highlighted that over the previous three years, the number of students with disabilities enrolled in universities across the country had been increasing. The total number of such students amounted to 1685 persons in the 2019–2020 academic year, 1786 persons in 2018–2019, 1460 persons in 2017–2018, and 1228 persons in 2016–2017.

In terms of educational levels, the majority of students with disabilities are enrolled in bachelor's programs: 98% among Group I, 97% among Group II, and 96% among Group III disability categories. In master's

programs, the figures are 2% for Group I, 3% for Group II, and 4% for Group III. In PhD doctoral programs, the proportion of students with disabilities is less than 1%.

In higher education institutions of the Republic of Kazakhstan, as in other countries, efforts are being undertaken to implement inclusive education in accordance with the new Concept for the Development of Science and Higher Education for 2023–2029. For example, the share of higher and postgraduate education institutions that have created conditions for inclusive education is expected to reach 60% in 2023, 70% in 2024, 80% in 2025, and 100% in 2026, with full coverage maintained through 2027–2029.

The Concept for the Development of Science and Higher Education in the Republic of Kazakhstan for 2023–2029 also notes the insufficient provision of inclusive education within higher and postgraduate education institutions. By 2026, 100% of such institutions are required to establish conditions for inclusive education. The present project is aimed at addressing this important national objective.

The Concept also identifies certain weaknesses in the system of higher and postgraduate education institutions, including the underdevelopment of infrastructure and laboratory facilities at universities, while highlighting opportunities such as the advancement of digital technologies in education. In many universities, a fully equipped laboratory base is lacking. Even when such facilities exist, they eventually become obsolete both morally and physically, rendering them unusable. The acquisition of components and consumables often presents a considerable challenge, requiring significant time and financial resources. In some cases, when an instrument is discontinued or the manufacturing company ceases to exist, replacement becomes altogether impossible. Furthermore, the storage and use of chemical reagents, as well as the conduct of laboratory work, require strict compliance with safety protocols and the availability of specialized personnel.

Many students in technical specialties with special educational needs (SEN) face difficulties accessing education due to the lack of adapted services and support. Not all higher education institutions are equipped to provide full learning opportunities for students with diverse needs, which creates barriers to their academic success.

Moreover, there is often a shortage of qualified personnel capable of working with such students, which further complicates the educational process. It is necessary to provide training for university faculty and staff on inclusive education, as well as to create conditions for adapting the learning environment to the needs of all students.

Digitalization can also broaden access to educational resources and materials, thereby helping to improve the quality of instruction in an inclusive environment. Digital technologies can additionally be used to personalize learning and adapt materials to the individual needs of each student.

They provide new opportunities for the creation of inclusive educational models. Digital technologies can support the adaptation of learning materials to the specific needs of each learner, ensure access to education for those who were previously excluded from the educational environment, and enable more flexible methods of instruction.

Research in this area may lead to the development of new approaches to inclusive education based on digital technologies. Such approaches can become a key factor in enhancing the accessibility of education for all learners, regardless of their special needs.

To date, not all digital platforms and applications have been designed with the needs of students with disabilities in mind. Some may be inaccessible to students with disabilities or may not offer sufficiently adaptive features. The digitalization of inclusive education therefore requires the development of specialized technologies and software that are accessible and user-friendly for all students, irrespective of their characteristics. It is also necessary to provide training for educators in the use of these technologies and methodologies so that they can be effectively integrated into the educational process.

The use of virtual laboratories and other computer tools will enable students with disabilities to develop their skills and gain the necessary experience in a more convenient and accessible format. An innovative approach to teaching engineering students is required, taking into account the needs of all learners, including those with disabilities.

At the Department of Standardization, Certification and Metrology, it is planned to develop a digital model of inclusive education. One of the principles of its development is a systematic approach. This includes not only studying the theory and experience of digitalizing inclusive education in Kazakhstan and abroad, but also conducting surveys of applicants with SEN, as well as analyzing the opinions of parents and students regarding the conditions and quality of education. The systematic approach also involves applying the principles, methods, and technologies of digital learning in the context of inclusive education, identifying tools for intelligent information support within the digital educational environment, developing didactic materials and methodological support for the inclusive educational process, and designing its architectural components. An analysis of the results of implementing the inclusive educational model will be carried out, along with continuous improvement of the learning process based on feedback from students, teachers, and employers. This will make it possible to respond promptly to the changing needs and demands of society and the economy.

The digital model of inclusive learning should be developed taking into account the needs of all students, including those with disabilities. It should provide various ways of accessing materials and assignments, as well as being adaptive and flexible for different levels of ability. Such a model should incorporate specialized technologies, such as text-to-speech and speech-to-text software, voice control, and access to alternative content formats such as audio or video. In addition, it should allow for individual customization of the interface and assignments in accordance with the needs of each student.

It is also important to provide support and training for teachers in the use of these technologies so that they can effectively integrate them into the learning process and adapt materials and assignments for all students. A teacher should be able to adapt learning materials and use various teaching methods to ensure the accessibility of education for all learners, and the use of computer technologies can also be a useful tool for supporting students with special needs.

The new model will make it possible to provide equal opportunities for obtaining quality education. It will address the problem of the lack of comprehensive support during the studies of students with special educational needs. Often, academic relations with students with SEN remain underdeveloped and are of a declarative nature. At present, it is necessary to conceptually revise the internal documents and regulations governing issues of inclusive education at universities in the Republic of Kazakhstan. At the same time, this work should be carried out within the framework of the institutional, academic, and managerial autonomy of Kazakhstan's universities.

The digital educational model will include a set of virtual laboratory works. As for ready-made digital laboratories available on the software market that contain virtual laboratory and practical assignments, they do not always correspond to the focus and specificity of a higher education institution. In addition, ready-made virtual laboratories are purchased for a certain period and for a strictly limited number of computers. It is often impossible to make modifications to them. Meanwhile, the educational programs of universities and educational centers require constant updates.

Since 2022, all syllabi in the department have been adapted for students with special educational needs. However, this is not sufficient. In connection with official forecasts of increasing demand for inclusive education, the faculty members of the department intend to further develop educational technologies in this area.

The challenges of inclusive education should also be addressed by leveraging the potential of artificial intelligence, for example, in converting speech models into text and vice versa, as well as in providing high-

quality translation of lectures and practical classes into any language. This offers significant cost savings, as it eliminates the need to purchase expensive assistive computers for the visually impaired.

Overall, the issue of inclusive education remains relevant both in schools and in universities in Kazakhstan, and requires additional efforts from the government, educational institutions, and society as a whole.

Many leading universities worldwide have achieved significant progress in the individualization of learning: Arizona State University, the University of Southern California, the University of Virginia, Michigan State University, the University of California, Berkeley, the University of Oslo (Norway), the University of Amsterdam (the Netherlands), the University of Cambridge (United Kingdom), the National University of Singapore (NUS), the University of Tokyo (Japan), and Peking University (China) are implementing individualized and inclusive technologies and learning platforms, while also supporting student research initiatives.

If the concept of collaborative consumption is applied, the development of free online resources containing educational materials facilitates access to education for broad segments of the population and supports the achievement of the Sustainable Development Goal «Lifelong Learning».

Inclusive and individualized learning involves:

1. Creating a learning environment that takes into account the diverse needs of students. This may include group projects where students can work together and support one another.
2. Providing flexible various ways to evaluate knowledge, such as oral examinations, projects, or presentations, so that students can demonstrate their competencies in a form most convenient for them.
3. Ensuring access to mentors or tutors who can assist and support students with physical limitations in mastering the learning material.
4. Guaranteeing the physical accessibility of educational facilities and resources so that students can move around easily and participate in classes.
5. Applying artificial intelligence and technology to create personalized learning plans and adapt materials according to the needs and progress of each student.

Inclusiveness involves the development of adapted learning materials for different categories of students: those with varying paces of completing assignments, different levels of preparation, certain limitations, as well as gifted students. In this regard, several methods can be considered:

1. Differentiated instruction – providing assignments of varying levels of complexity so that students can work at their own pace and at their own level.
2. Project-based learning – allowing students to choose topics that interest them and to work on projects that develop their skills and knowledge.
3. In-depth study – offering additional materials and resources for independent learning, such as books, articles, and online courses.
4. Mentorship – organizing interaction between gifted students and mentors or experts in their field of interest to provide additional support, inspiration, and encouragement for professional development.
5. Group work – forming study groups in which gifted students can collaborate, exchange ideas, and solve complex problems.
6. Use of technology – implementing educational technologies such as online platforms and interactive applications that can provide adaptive assignments.
7. Development of critical thinking and problem-solving skills – designing tasks that require analysis, synthesis, and evaluation of information to foster research and analytical abilities.
8. Formative feedback – providing regular and detailed comments on students' performance so they can understand their strengths and weaknesses and work on improvement.

As mentioned above, AI can monitor the progress of students or groups through various methods and tools. The methods of tracking progress include:

- AI can collect and analyze data on test results, homework, and exams in order to identify trends and areas that require improvement.
- Systems can track how often students participate in classes, complete assignments, and interact with learning materials.
- AI can provide instant feedback on completed tasks, allowing students to adjust their actions and improve results.
- AI can adapt learning materials and assignments depending on the student's level of knowledge and progress, offering more complex or simpler tasks.
- Engagement metrics can be used, such as time spent on the platform, participation in discussions, and activity in group projects.

What resources are required for this?

- A learning management system that supports integration with AI and can collect student data.
- The use of analytical tools and machine learning algorithms for processing and analyzing the collected data.
- The development of an interface that allows students to receive feedback and recommendations for improvement.
- Reliable databases for storing information about students, their academic performance, and activity.
- Ensuring the protection of student data and compliance with privacy regulations.

In this regard, the Department of Standardization, Certification, and Metrology develops assignments for practical training, as well as for intermediate and final assessments of varying levels of complexity. This means that students who successfully complete the tasks are able to receive the highest grade, even if they chose the minimum level of complexity.

For example, we may need to conduct an analysis of the data obtained as a result of an interlaboratory certification of a reference material. In this case, we construct a flowchart (Figure) in accordance with the requirements of the standard [2]:

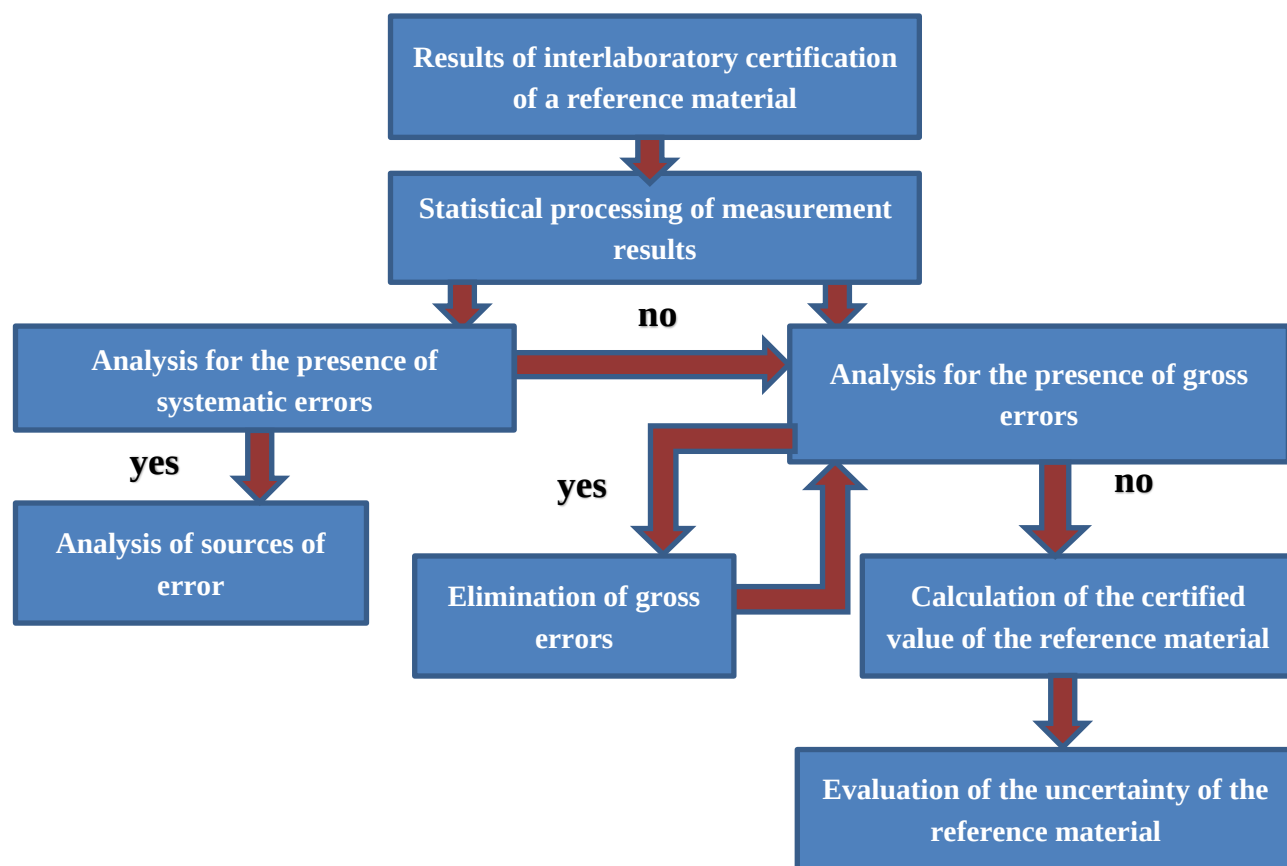


Figure. Flowchart of statistical data analysis

All students must complete the minimum set of tasks. They have the right to choose any of the three levels of difficulty:

Table. Levels of task difficulty

Tasks	Difficulty Level 1 (max 90 points)	Difficulty Level 2 (max 95 points)	Difficulty Level 3 (max 100 points)
1. Analysis for systematic errors	Determine the presence of variable systematic error using the Abbe criterion	Determine the presence of variable systematic error using the Fisher criterion	Apply one-way analysis of variance (ANOVA) in Excel tables
2. Evaluation of the certified value	Find the certified value as the arithmetic mean	Find the certified value using weighting factors	Find both the certified value and the expanded uncertainty
3. Analysis for gross errors	Identify outliers using the Cochran criterion	Identify outliers using the Grubbs criterion	Identify outliers using the Mandel criterion and construct h and k statistics plots

In addition, students are provided with a dataset from an interlaboratory experiment (see Table in the assignment). Moreover, students have computers with Excel spreadsheets at their disposal for calculations.

In article [3], the possibility of using spreadsheets at the Department of «Standardization, Certification and Metrology» in the study of the following disciplines was considered in detail: Fundamentals of the Theory

of Measurements; Metrology; Measurement Uncertainty; Qualimetry; Quality Management Tools; Testing, Control and Product Safety; Mathematical Processing of Verification and Calibration Results; Laboratory Accreditation.

Here are examples of the effective use of spreadsheets:

1. Qualimetry, QMS tools
 - Calculation of integral, complex, and differential quality indicators; weighting (significance) coefficients.
 - Construction of a property cyclogram.
 - Паперто. Construction of a Pareto chart.
 - Data stratification.
 - Construction of a scatter plot.
 - Control charts.
2. Metrology and related disciplines
 - Analysis of precision (including intermediate) and reproducibility of measurement results.
 - Elimination of gross blunders.
 - Calibration errors of measuring instruments.
 - Evaluation of method accuracy (validation).
 - Proficiency testing of laboratories (interlaboratory comparisons).
 - Construction of error dependencies (absolute, relative, reduced) on the measurement result.
3. Measurement Uncertainty
 - Evaluation of uncertainty according to the Eurachem–CITAC Guide (bottom-up approach).
 - Evaluation of uncertainty top-down through within- and between-laboratory variances.
 - Measurement modeling and uncertainty calculation using random number generation (top-down approach).
 - Decision-making by conformity assessment bodies taking into account uncertainty in accordance with ILAC-G8:09/2019 procedure.

The use of spreadsheets in the educational process has significant advantages, such as: visualization; speed; calculation accuracy; involvement and personal contribution of students; development of analytical skills; ability to make decisions based on analysis; reinforcement of theoretical material through practice; increase in students' confidence in their knowledge; creation of their own portfolios by students. A special role of using Excel lies in processing the results of multiple measurements and statistical data arrays. As for the disadvantages, it should be noted that although spreadsheets greatly simplify calculations, students should not lose sight of the original formulas and their physical meaning. Therefore, in the learning process, it is important to maintain a balance between theory and practice, combining both routine calculations using a calculator and the use of computer technologies.

When applying both inclusive and personalized approaches simultaneously, the student has a choice and takes responsibility. As a result, they have the opportunity to receive an «excellent» grade in any case for the correct completion of the minimum task; discrimination is absent, and the principle of equality is implemented. In addition, the assessment of knowledge becomes not intuitive but more justified, since grades from 90 to 100 are given taking into account the volume and correctness of the solved tasks. Naturally, if the student completes not all 3 tasks but only 1 or 2, the grade will be reduced. However, the teacher may increase the grade, for example, for the speed of completing the level or for the originality of the solution proposed by the student.

The course delivery can be diversified, for example, by offering students self-assessment or peer cross-assessment, discussions, or brainstorming sessions for higher-level tasks. The method of differentiated

assignments and assessments can be applied to group tasks and projects. This approach is universal and can be used in studying any discipline, in universities, schools, or training courses. Inclusiveness and individualization are aimed at maximizing the student's potential, giving them the right to choose and confidence in the objectivity of the assessment of their knowledge [4–5].

References:

1. Strategy «Kazakhstan-2050»: new political course of the established state <https://adilet.zan.kz/rus/docs/K1200002050>
2. GOST R 5725-2-2002 Accuracy (correctness and precision) of measurement methods and results. Part 2. Basic method for determining repeatability and reproducibility of a standard measurement method.
3. Baimenova B., Akhtanova S., Baikhozhaeva B., Bekturganova G., Zhubakova S. Readiness of future teachers for the socialization of children with special educational needs in an inclusive environment. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 2025. No. 8(4). P. 2724–2734.
4. McCarty T.D. Planning and developing advisory programs for the personalization of education: a handbook to guide school leaders of large high schools in Kansas. Manhattan, 2014. 239 p.
5. Baranovskaya E.V., Churzina E.A. Use of individualized learning technology in an inclusive environment of higher education institutions // IV Int. scientific and practical. conf. «Continuous professional education of persons with special needs». Minsk, December 9-10, 2021. P. 39-42.

Меркушева Е.Ю.

магистрант

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: elmerka02@mail.ru

Траулько Е.В.

кандидат педагогических наук,

доцент кафедры коррекционной педагогики, логопедии и детской речи

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: e_traulko@mail.ru

Merkusheva E.Y.

Associate Professor of the Department of Management

Novosibirsk State Pedagogical University

Traulko E.V.

Candidate of Pedagogical Sciences,

Associate Professor of the Department of Correctional Pedagogy,

Speech Therapy and Children's Speech

Novosibirsk State Pedagogical University

НАУЧНО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам изучения и коррекции лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с нарушением слуха. Рассмотрены теоретические основы, современное состояние проблемы, характеристики лексического строя речи, причины и механизмы лексических нарушений, а также существующие подходы к их преодолению. Представлены методики обследования и коррекционной работы, основанные на принципах отечественной дефектологии и логопедии. Приведены рекомендации по совершенствованию образовательного процесса для данной категории детей, направленные на оптимальное развитие их лексического потенциала и социальную адаптацию.

Ключевые слова: лексические нарушения, старший дошкольный возраст, нарушение слуха, коррекционная работа, словарный запас.

SCIENTIFIC AND THEORETICAL ASPECTS OF OVERCOMING LEXICAL IMPAIRMENTS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT

Abstract. The article is devoted to topical issues of studying and correcting lexical disorders in older preschool children with hearing impairment. The theoretical foundations, the current state of the problem, the characteristics of the lexical structure of speech, the causes and mechanisms of lexical disorders, as well as existing approaches to overcoming them are considered. The methods of examination and correctional work based on the principles of Russian defectology and speech therapy are presented. Recommendations for improving the educational process for this category of children are given, aimed at the optimal development of their lexical potential and social adaptation.

Keywords: lexical disorders, senior preschool age, hearing impairment, correctional work, vocabulary.

Нарушения лексики у детей с нарушенным слухом является существенным препятствием на пути полноценного овладения языком и успешной интеграции в общество. Современные научные изыскания сосредоточены на изучении факторов возникновения и динамики развития этих проблем, а также создании действенных методик коррекционной помощи. Настоящая статья ставит перед собой цель обобщить существующие теоретико-методологические концепции и сформулировать практические рекомендации, нацеленные на повышение эффективности образовательного процесса и преодоление лексических трудностей у старших дошкольников с нарушениями слухового восприятия.

Лексема выступает фундаментальной составляющей каждого естественного языка, объединяя звуковое оформление, семантическое содержание и морфосинтаксические признаки. Семантика слова реализуется в коммуникативном акте посредством его способности обозначать предметы действительности, процессы, идеи, действия, качества объектов и феноменов, количественные показатели, а также функционировать в качестве маркера указательных категорий (например, местоименных форм и определителей) [7].

Лексический состав языка представляет собой систему слов, составляющих базис всего языка, на котором строятся остальные его компоненты. Следовательно, каждое высказывание возможно лишь благодаря существованию слова, которое играет роль центрального элемента языковой структуры

Приведём точки зрения известных исследователей:

А. Р. Лурия определял лексику как организованную структуру языковых компонентов, соединённых стабильными связями и активно участвующих в речевой коммуникации [8].

А. А. Леонтьев подчеркивал, что лексическое значение отражает связь слова с абстрактным понятием и его положение внутри общей сети лексических единиц [7].

Л. С. Выготский полагал, что смысловая наполненность слова возникает вследствие взаимодействия процессов мышления и вербального выражения мысли [4].

Структура лексики характеризуется тремя основными аспектами значений слов: денотативным (реальные характеристики обозначаемых предметов), коннотативным (эмоционально-образная составляющая) и контекстуальным (контекстозависимая интерпретация смысла). Эти элементы образуют многослойную смысловую сеть, формирующуюся в ходе когнитивного развития ребёнка [4].

Особые сложности изучения лексического состава обусловлены влиянием множества переменных: социокультурной обстановки, уровнем умственного созревания, индивидуальными переживаниями и прочими факторами. Это накладывает дополнительные требования на процесс педагогической поддержки глухих детей, учитывая не только общую задержку психоречевого развития, но и уникальные проблемы, вызванные дефицитом акустической стимуляции [9].

Категория лексического строя охватывает активные и пассивные словарные запасы, включая именительный, глагольный и прилагательный слой лексики.

По мнению А. М. Бородича, активным словарем считается та группа слов, которую человек активно употребляет в повседневной речи, в то время как пассивным словарем называют запас понятных по смыслу, но редко используемых самим человеком слов [1].

Серьёзные трудности возникают у детей с нарушениями слуха в процессе развития словаря, потому что ограниченное восприятие звуков мешает адекватному восприятию разговорной речи окружающих. Особенную сложность представляет восстановление речи у детей, потерявших слух еще до периода интенсивного языкового развития.

Нарушения лексического характера проявляются разнообразно: малое количество слов, неправильное использование выражений, ошибочные трактовки смыслов, ослабление ассоциативных связей. Причинами таких проблем могут выступать нехватка слухового опыта, затруднения в

коммуникации, сниженная активность зон мозга, отвечающих за обработку и объединение поступающей информации [9].

Исследователи, среди которых выделяются специалисты в области изучения особенностей развития детской речи при нарушении слуха, такие как Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.Г. Коровин и многие другие, единодушны в выводах относительно специфики усвоения детьми с недостаточным уровнем восприятия звукового сигнала словарного запаса родного языка. Их исследования убедительно свидетельствуют о том, что ключевое отличие лексической составляющей речи данной категории детей заключается в ограниченности активного словаря [2, 5, 6].

Особенно остро стоит проблема освоения названий качеств предметов окружающего мира, абстрактных понятий и служебных частей речи, таких как предлоги, союзы и частицы. Это связано с трудностью осознания семантических связей между словами и отсутствием достаточного опыта сенсорного взаимодействия с объектами и ситуациями окружающей среды. Вследствие такого дефицита опыта и ограничений вербального понимания дети часто допускают серьезные ошибки в употреблении уже известных им слов либо расширяют область значения отдельных единиц до такой степени, что возникает явление переноса обозначения с одной категории предметов на совершенно иную категорию. Например, ребенок с нарушением слуха способен назвать слово «стол» применительно ко многим предметам мебели, таким как стул или кресло, потому что точного наименования необходимого предмета в его лексиконе попросту отсутствует.

Особо ярко подобные трудности отражены в фундаментальном труде Р.М. Боскиса «Глухие и слабослышащие дети», где подробно описаны характерные типы смысловых замен, совершаемых именно глухими и слабослышащими детьми [3].

Кроме отмеченных трудностей с формированием и использованием правильного объема значений конкретных слов, ещё одним важным следствием нарушения функции слуха становится нарушение дифференцирования близких по звучанию или схожих по форме слов, относящихся к разным классам явлений действительности. У многих детей наблюдается тенденция ошибочной замены наименований внутри категорий предметов, процессов или признаков, когда одно понятие ошибочно ассоциируется с совершенно иным объектом, событием или качеством другого класса реальности. Эти случаи указывают на существенные проблемы формирования структуры языкового значения и семантических полей, что существенно тормозит общее становление речевой деятельности ребёнка с патологией слуха [3].

Именно поэтому перед специалистами возникает необходимость проведения специальной коррекционно-развивающей работы. Основной целью такой работы является помощь ребёнку в освоении активного пользования лексическими единицами, постепенное расширение словарного запаса, нормализация структурирования и функций языка [5].

На начальном этапе подготовки коррекционных мероприятий проводится тщательная диагностика состояния речи ребёнка. Для выявления специфики нарушений используются разнообразные диагностические приемы и процедуры:

Наблюдение за свободной речью ребенка позволяет выявить частоту и характер употребления разных типов лексических единиц, оценить качество владения активной речью.

Тестирование уровня пассивного и активного словаря помогает определить объем известных ребенку слов и степень усвоения ими понятий.

Задания на создание рассказа по серии картинок выявляют способность ребенка правильно использовать связную речь, соблюдать последовательность повествования и передавать содержание сюжета.

Диагностика способности понимать устные инструкции необходима для оценки уровня сформированности слухового внимания и анализа воспринимаемой информации.

Экспериментальные упражнения, направленные на распознавание сходных по звучанию слов (паронимы) и умение интерпретировать разные значения одного и того же слова (полисемия).

При проведении обследования учитывается целый ряд факторов, характеризующих индивидуальность каждого конкретного ребенка:

Особенности физического здоровья (наличие хронических заболеваний, отставание в физическом развитии);

Социально-экономический статус семьи (уровень образования родителей, условия проживания);

Общий уровень интеллектуального развития (способности к запоминанию, мышлению, вниманию).

После завершения этапа комплексной диагностики разрабатывается программа коррекционной работы, включающая несколько направлений деятельности:

Регулярные занятия с квалифицированными специалистами (сурдопедагоги, логопеды). Это обеспечивает постоянное сопровождение процесса коррекции и динамическое наблюдение за результатами.

Индивидуальная и групповая работа по расширению словарного запаса. Применяются специальные игры, пособия, развивающие словарь ребенка, стимулирующие его интерес к изучению новых слов.

Использование специальных техник и методов восстановления функций слуха и произношения (например, применение аппаратов звукоусиления, слуховых тренажеров).

Применение игровых технологий, обеспечивающих комфортную среду для освоения новых навыков. Игра способствует развитию интереса к обучению, улучшает эмоциональное состояние ребёнка.

Практикуется включение компьютерных игр и образовательных программ, способствующих активизации познавательной активности и формированию стойких навыков правильной речи.

Коррекционные мероприятия ориентированы не только на устранение существующих проблем, но и на подготовку ребенка к успешному школьному обучению. Особое значение придаётся выработке учебной мотивации, улучшению способностей к восприятию учебного материала, повышению общего уровня готовности к систематическому обучению в общеобразовательной школе.

Таким образом, коррекция направлена на создание условий, способствующих развитию полноценной и активной речи ребёнка, что положительно скажется на его дальнейшей адаптации и обучении.

Для успешного освоения новых слов детьми в образовательном процессе следует регулярно создавать условия, стимулирующие повторное использование изученных слов в разных ситуациях и контекстах, способствующих четкому пониманию значений слов. Новые слова должны не только усваиваться через специальные упражнения, но и активно применяться учениками в высказываниях на занятиях по другим дисциплинам, включаться в повседневные разговоры, дискуссии и повествования. Важно сформировать у ребенка привычку свободно употреблять новые слова не только в рамках учебных заданий, но и в повседневной разговорной практике.

С целью расширения лексикона А.Г. Зикеев предложил методику, основанную на двух группах упражнений [5]:

Упражнения, выполняемые на наглядной ситуационно-образной основе либо сочетающие разные методы подачи материала.

Упражнения, ориентированные исключительно на работу с вербальными компонентами языка.

Давайте рассмотрим некоторые упражнения, относящиеся к первой категории:

Демонстрация предметов либо их объёмных изображений с последующим озвучиванием названий.

Выполнение заданий или инструкций, содержащих изучаемую лексику («вырежи треугольник», «наклей квадрат»). Такие задания могут сопровождаться отчётами о проделанной работе, её оценкой, ответами на вопросы с использованием необходимых слов.

Упражнения, основанные исключительно на словесном материале, подразделяются на три типа [5]:

Задания, использующие отдельные слова или группы слов. К примеру, сортировка слов по категориям: общим признакам (мебель, транспорт и пр.), видам (домашние животные, дикие животные), характеристикам (форма, цвет).

Упражнения, где исходными единицами выступают слова, объединённые общей темой, вопросом или моделью образования слов (например, выделение среди предложенных вариантов жилищ животных: нора, дупло, ферма, берлога; подбор подходящих признаков для описания зверя или человека).

Упражнения, базирующиеся на готовых словосочетаниях, предложениях или текстах: создание аналогичных конструкций из предложенных элементов, дополнение текста нужными формами слов, завершение диалоговых высказываний, вставка пропущенных слов в предложение и другие подобные задания.

Таким образом, вопрос лексических отклонений у старших дошкольников с нарушениями слуха продолжает оставаться значимым и нуждается в дополнительном исследовании. В публикации представлены ключевые теоретические концепции относительно этой проблемы, изложены методики диагностирования и исправления лексических расстройств. Приведены практические советы по совершенствованию учебного процесса и предупреждению возможных проблем. Применяемые на практике стратегии и техники направлены на снижение отрицательных последствий лексических дефектов и улучшение социальной интеграции детей с проблемами слуха.

Литература:

1. Бородич А. М. Методика развития речи детей. М.: Просвещение, 1981. 256 с.
2. Боскис Р. М. Воспитание речи у глухих детей младшего возраста // Просвещение, Москва, 2015 г.
3. Боскис Р. М. Глухие и слабослышащие дети. М.: Советский спорт, 2004. 304 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 368 с.
5. Зикеев А. Г. Развитие речи слабослышащих учащихся (I-VI классы 2-ого отделения). М.: Педагогика, 1976. 240 с.
6. Коровин К. Г. Практическая грамматика в системе специального обучения слабослышащих детей языку. М.: Педагогика, 1976. 225 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
8. Лурия А. Р. Язык и сознание. М.: МГУ, 1979. 319 с.
9. Пельмская Т. В., Шматко Н. Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом. М.: ВЛАДОС, 2003. 224 с.

Бессалова В.С.

магистрант

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: bessalova.science@gmail.com**Ёкубхужаева М.М. кизи**

магистрант

ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет

им. А.И. Герцена»

e-mail: mymuhlisa@gmail.com**Bessalova V.S.**

Master's Student

Herzen State Pedagogical University of Russia

Yokubkhuzhaeva M.M. Kizi

Master's Student

Herzen State Pedagogical University of Russia

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ УМК К МУЛЬТИМОДАЛЬНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ РЕШЕНИЯМ

Аннотация. В статье рассматриваются современные подходы к педагогической экспертизе эффективности учебных материалов по русскому языку. Обосновывается необходимость совмещения традиционных учебно-методических комплексов (далее - УМК) и мультимодальных образовательных решений, включающие цифровые, аудиовизуальные и интерактивные ресурсы. Представлены модели педагогической экспертизы, среди которых нормативная, дидактико-методическая, когнитивно-психологическая, мультимодальная и комплексная. Особое внимание уделяется специфике применения данных моделей в полиэтнических образовательных системах, в частности в Узбекистане. Выявлено, что эффективная педагогическая экспертиза должна учитывать не только соответствие содержания государственным стандартам, но и когнитивную нагрузку, межкультурный потенциал, цифровую грамотность обучающихся. Обосновывается перспективность смешанных моделей, интегрирующих традиционные и инновационные ресурсы.

Ключевые слова: педагогическая экспертиза, экспертиза, лингвистика, учебно-методический комплекс, мультимодальные образовательные технологии, русский язык, русский язык как иностранный, качество образования, когнитивная лингвистика.

PEDAGOGICAL MODELS FOR EVALUATING THE EFFECTIVENESS OF RUSSIAN LANGUAGE INSTRUCTIONAL MATERIALS: FROM TRADITIONAL CURRICULAR SETS TO MULTIMODAL EDUCATIONAL APPROACHES

Abstract. The article examines contemporary approaches to the pedagogical expertise of the effectiveness of Russian language instructional materials. It substantiates the need to combine traditional curricular sets (hereinafter referred to as TCS) with multimodal educational solutions that include digital, audiovisual, and interactive resources. The paper presents models of pedagogical expertise, among which are the normative,

didactic-methodological, cognitive-psychological, multimodal, and integrative models. Special attention is paid to the specifics of applying these models in multiethnic educational systems, particularly in Uzbekistan. It is revealed that effective pedagogical expertise should take into account not only compliance with state standards but also cognitive load, intercultural potential, and students' digital literacy. The study justifies the prospects of blended models that integrate traditional and innovative resources.

Keywords: pedagogical expertise, expertise, linguistics, curricular set, multimodal educational technologies, Russian language, Russian as a foreign language, quality of education, cognitive linguistics.

Введение

Обеспечение качества образования в XXI веке невозможно без эффективной педагогической экспертизы, которая выступает инструментом отбора и научной оценки учебных материалов. В условиях глобализации и цифровизации образовательного пространства традиционные учебники по русскому языку уже не могут удовлетворить весь спектр потребностей обучающихся.

С одной стороны, сохраняется значимость классических УМК, проверенных временем и обеспечивающих системность подачи материала. С другой стороны, растет роль мультимодальных образовательных решений, которые формируют у обучающихся новые компетенции: критическое мышление, медиаграмотность, умение работать с гипертекстом, способность воспринимать и создавать тексты различных модальностей.

Современное преподавание русского языка как иностранного и как неродного в школах стран СНГ, в частности в Узбекистане, переживает этап трансформации, связанный с интеграцией цифровых и мультимодальных образовательных технологий. В условиях глобализации и цифровизации встает задача объективной педагогической экспертизы как традиционного учебно-методического обеспечения (учебники, рабочие тетради, методические пособия), так и инновационных мультимодальных решений (онлайн-платформы, цифровые тренажеры, мультимедийные ресурсы).

Сравнительный анализ этих двух направлений позволяет не только выявить сильные и слабые стороны каждого из них, но и предложить комплексную модель экспертизы, которая будет учитывать как нормативные требования, так и когнитивные особенности восприятия обучающихся.

Цель настоящей статьи — рассмотреть модели педагогической экспертизы, применяемые для оценки качества учебных материалов по русскому языку, и показать, каким образом они могут быть использованы для сопоставления традиционных и мультимодальных решений.

Теоретические основания педагогической экспертизы

В педагогической науке экспертиза понимается как комплексная оценка качества образовательных материалов на основе заранее заданных критериев. Согласно В.В. Краевскому, экспертиза является способом соединения теоретических исследований и практической педагогической деятельности. Л.С. Выготский в своих трудах подчеркивал важность учета зоны ближайшего развития обучающихся, что напрямую связано с экспертной оценкой доступности учебных материалов.

В международной практике педагогическая экспертиза соотносится с концепцией evidence-based education (образование, основанное на доказательствах), где главным критерием выступает эмпирически подтвержденная эффективность учебных ресурсов. Исследования Дж. Сваллера (J. Sweller) и Р. Майера (R. Mayer) показали, что когнитивная нагрузка является важнейшим фактором успешного усвоения мультимодальной информации.

В контексте обучения русскому языку как иностранному экспертиза учебных материалов должна учитывать:

- лингвистическую точность и системность подачи материала;

- соответствие дидактическим принципам (доступность, системность, последовательность, проблемность);
- учет билингвальной и мультилингвальной среды;
- культурологическую составляющую;
- когнитивную сложность мультимодальных ресурсов.

От традиционных УМК к мультимодальным образовательным решениям

Традиционные учебники и учебно-методические комплексы (УМК) по русскому языку исторически выполняли функцию систематизации и упорядоченного изложения теоретических знаний, направленных на формирование у обучающихся языковой компетенции, усвоение норм литературного языка, а также на развитие навыков письменной и устной речи. Их методологическая основа опиралась преимущественно на линейно-логическую структуру представления материала и на последовательное закрепление языковых явлений посредством тренировочных упражнений. Такой подход обеспечивал необходимую стабильность и воспроизводимость образовательного процесса, формировал устойчивые механизмы нормативного владения языком.

Однако современные социокультурные и технологические реалии трансформируют парадигму преподавания русского языка, актуализируя необходимость выхода за рамки исключительно традиционных форматов обучения. В образовательное пространство активно внедряются мультимодальные технологии, включающие разнообразные цифровые и аудиовизуальные средства: интерактивные платформы, видеоконтент, онлайн-симуляторы коммуникативных ситуаций, игровые практики (gamification). Эти ресурсы создают принципиально иные условия для усвоения языка, поскольку расширяют каналы восприятия информации, активизируют когнитивные и эмоционально-мотивационные механизмы обучающихся.

Мультимодальные образовательные решения открывают новые перспективы развития языкового образования. Во-первых, они способствуют усилению мотивации обучающихся за счет высокой степени наглядности, интерактивности и вовлеченности, что соответствует психологическим особенностям восприятия современной молодежи. Во-вторых, использование цифровых инструментов позволяет интегрировать аутентичные коммуникативные ситуации, максимально приближенные к реальной языковой практике, что существенно повышает прикладной характер обучения. В-третьих, мультимодальные технологии обеспечивают развитие навыков восприятия и продуцирования речи в условиях цифровой коммуникации, формируя у обучающихся способность к эффективному взаимодействию в поликодовом медиапространстве. Наконец, включение медиатекстов различной культурной направленности создает условия для межкультурной интеграции и формирования поликультурной компетентности, что особенно значимо в условиях глобализации.

Вместе с тем, наряду с очевидными дидактическими преимуществами, мультимодальные форматы обучения порождают новые методические и экспертные вызовы. В первую очередь это необходимость тщательной оценки когнитивной нагрузки обучающихся, возникающей вследствие одновременной обработки информации, представленной в различных модальностях. Кроме того, требует особого внимания проблема оптимального баланса между образовательным и развлекательным компонентами мультимодальных решений: чрезмерная ориентация на игровизацию может нивелировать глубину усвоения языкового материала. Наконец, ключевым становится вопрос соответствия используемых цифровых ресурсов конкретным дидактическим целям и образовательным стандартам, что предполагает проведение системной педагогической экспертизы их эффективности и педагогической целесообразности [2].

Таким образом, переход от традиционных УМК к мультимодальным образовательным решениям следует рассматривать не как замену одного формата другим, а как процесс интеграции, предполагающий разработку научно обоснованных критериев отбора и оценки цифровых ресурсов, обеспечивающих гармоничное сочетание инновационных технологий с фундаментальными принципами методики преподавания русского языка.

Модели педагогической экспертизы: традиционные и современные

Современные исследования в области педагогической экспертизы учебно-методических материалов демонстрируют наличие нескольких типологических моделей, которые предлагают авторы, отражающих различные методологические основания и цели анализа, а именно: нормативную, дидактико-методическую, когнитивно-психологическую, мультимодальную, компетентностная и комплексную экспертную модели.

Нормативная модель ориентирована на оценку соответствия учебных материалов государственным образовательным стандартам и утверждённым программам. Данная модель наиболее активно используется при экспертизе традиционных учебно-методических комплексов, поскольку именно она обеспечивает проверку легитимности, формальной корректности и соответствия учебника базовым требованиям образовательной политики (ФГОС РФ, ГОС РУз и др.). Нормативная модель базируется на проверке соответствия учебных материалов государственным образовательным стандартам, примерным программам и нормативно-правовой документации. Она обеспечивает объективность и сопоставимость результатов экспертизы. Однако её ограниченность заключается в том, что она фиксирует лишь минимально допустимый уровень качества, не раскрывая потенциала материалов для развития критического и творческого мышления.

Дидактико-методическая модель опирается на классические труды В. В. Краевского, М. Н. Скаткина, В. И. Загвязинского, а также современных методистов. В центре внимания — структурная организация учебника, логика изложения, доступность материала, преемственность содержания. В контексте мультимодального обучения анализируется, насколько эффективно интегрированы текстовые, аудиовизуальные и интерактивные компоненты. Дидактико-методическая модель сосредоточена на выявлении внутренней логики и эффективности организации учебного материала, включая систему упражнений, методические рекомендации и последовательность подачи информации. Данная модель позволяет оценить, насколько структура учебника или электронного ресурса способствует достижению образовательных целей, развитию коммуникативной и языковой компетенции обучающихся.

Когнитивно-психологическая модель восходит к работам R. Mayer (теория когнитивной нагрузки), D. Laurillard (диалогическая модель обучения), J. Sweller (теория когнитивной перегрузки). Она позволяет оценить баланс между сложностью и доступностью, предотвращение избыточности, оптимизацию распределения информации между зрительным и слуховым каналами. Для изучения русского языка как иностранного (далее – РКИ) данная модель критически важна, так как обучающиеся часто сталкиваются с высокой нагрузкой на рабочую память при восприятии иностранного языка. Когнитивно-психологическая модель акцентирует внимание на доступности учебного материала с точки зрения возрастных, когнитивных и психологических особенностей обучающихся. Она ориентирована на анализ уровня сложности заданий, степени их соответствия возможностям восприятия и переработки информации, а также на предотвращение перегрузки обучающихся. В рамках этой модели также учитывается концепция когнитивной нагрузки, разрабатываемая в современных педагогических исследованиях.

Мультимодальная модель отражает сдвиг в сторону использования инновационных образовательных решений, предполагая оценку интеграции различных модальностей — текста,

изображения, аудио, видео, гипертекста. Особое внимание уделяется когнитивной нагрузке, возникающей при восприятии мультимодального контента, и его дидактической ценности. Эта модель позволяет выявить оптимальный баланс между различными каналами восприятия информации, обеспечивая целостность и эффективность обучения.

Компетентностная модель, разработанная на основе идей А. В. Хуторского, Е. С. Полат, а также концепций J. Biggs (constructive alignment) и P. Ramsden (student-centered teaching), эта модель оценивает потенциал учебных материалов в формировании ключевых компетенций: языковой, коммуникативной, социокультурной и учебно-познавательной. Особое внимание уделяется возможностям для развития самостоятельности, критического мышления, навыков межкультурного взаимодействия.

Комплексная экспертная модель интегрирует в себе возможности предыдущих подходов и включает как традиционные критерии (нормативность, дидактическая структурированность, когнитивная доступность), так и специфические параметры мультимодальности: интерактивность, технологичность, мультязычность, межкультурный потенциал. В отличие от изолированных моделей, комплексная модель носит метааналитический характер и позволяет учесть культурологический и социолингвистический контекст образовательной ситуации.

Особое значение комплексная модель приобретает в полиэтничных образовательных пространствах, например, таких как Республика Узбекистан, где русский язык функционирует в условиях многоязычной среды и должен удовлетворять как академические, так и коммуникативные потребности обучающихся. Именно в таких условиях целостная экспертиза, интегрирующая нормативный, методический, когнитивный и мультимодальный аспекты, становится наиболее перспективной и отвечает современным вызовам трансформации образовательного пространства.

Наиболее современная модель - мультимодальная, основанная на исследованиях в области мультимодального дискурса (G. Kress) и мультимедийного обучения (R. Mayer). Она ориентирована на комплексную интеграцию различных каналов восприятия — текста, изображения, звука, интерактивных элементов. Ключевыми критериями выступают синхронность подачи информации, когнитивная эргономика интерфейса, адаптивность ресурса к уровню обучающихся. В условиях цифровизации эта модель позволяет оценить, насколько мультимодальные решения действительно способствуют более глубокому и осмысленному усвоению русского языка.

Сравнительный анализ традиционных учебников по русскому языку, используемых в школах Узбекистана, и мультимодальных образовательных технологий, применяемых в российской практике РКИ, показывает, что каждый из подходов имеет как сильные стороны, так и ограничения [1]. Учебники отличаются системностью и нормативной выверенностью, однако подчас характеризуются недостаточной интерактивностью и слабой связью с современными коммуникативными практиками. Мультимодальные ресурсы, напротив, стимулируют интерес обучающихся, активизируют разные каналы восприятия, но требуют более тщательной педагогической экспертизы для предотвращения когнитивной перегрузки и обеспечения дидактической целесообразности.

Таким образом, актуальной задачей является формирование комплексной модели педагогической экспертизы, объединяющей нормативные, дидактико-методические, когнитивные, компетентностные и мультимодальные критерии.

Педагогическая экспертиза учебно-методических материалов по русскому языку

В условиях Узбекистана и других стран СНГ, где русский язык сохраняет статус значимого образовательного предмета, наблюдается параллельное использование традиционных учебников и мультимодальных образовательных ресурсов. Педагогическая экспертиза учебных материалов в данном

контексте выполняет критически важную функцию, позволяя выявить эффективность классических методик и потенциал инновационных решений.

Анализ результатов экспертных исследований демонстрирует, что традиционные учебники продолжают сохранять высокую ценность для формирования языковой компетенции, обеспечивая системность и последовательность подачи грамматического и лексического материала. Мультимодальные ресурсы оказывают существенное влияние на развитие устной речи, коммуникативных навыков и способности к интеграции различных каналов восприятия информации (аудио, визуального, интерактивного), однако их внедрение требует строгого отбора с позиции когнитивной доступности и соответствия национальным образовательным стандартам [5;7].

Особый интерес представляет использование смешанной модели обучения, в которой традиционные УМК интегрируются с мультимодальными платформами. Эмпирические данные, полученные в ряде ташкентских школ, свидетельствуют, что такой подход обладает наибольшим образовательным потенциалом в полиэтнических и поликультурных образовательных пространствах, поскольку сочетает проверенные временем методики с возможностями современных технологий [4;6].

Таким образом, педагогическая экспертиза приобретает не только оценочный, но и прогностический характер: она позволяет предвидеть эффективность внедрения новых образовательных технологий, определить оптимальные стратегии их интеграции и минимизировать потенциальные трудности при адаптации мультимодальных ресурсов к национальной системе образования. В перспективе именно комплексная интеграция традиционных и мультимодальных подходов может служить основой для формирования эффективной и гибкой модели преподавания русского языка в многоязычных образовательных средах.

Заключение

Педагогическая экспертиза учебных материалов по русскому языку выступает ключевым инструментом обеспечения качества образования. Переход от традиционных УМК к мультимодальным образовательным решениям требует разработки новых экспертных моделей, ориентированных на комплексный анализ содержания, формы и технологий обучения.

В современных условиях особую значимость приобретает интеграция традиционных подходов и инновационных мультимодальных решений. Это позволяет не только сохранить методическую основу преподавания русского языка, но и вывести обучение на новый уровень — уровень межкультурной, цифровой и коммуникативной компетентности обучающихся.

Педагогическая экспертиза эффективности учебных материалов по русскому языку должна учитывать не только соответствие содержательным и дидактическим требованиям, но и специфику мультимодальности. Современные вызовы образования требуют разработки комплексных экспертных моделей, которые позволят объединить лучшие традиции отечественной методики с новыми цифровыми возможностями.

Особую значимость приобретает межкультурный и полиэтнический аспект: в условиях многоязычных образовательных систем (например, Узбекистана) экспертиза учебных материалов становится ключевым фактором качества обучения.

Перспективным направлением развития является формирование универсальных экспертных инструментов, которые позволят оценивать эффективность как традиционных, так и мультимодальных ресурсов, обеспечивая тем самым преемственность, системность и инновационность преподавания русского языка.

Педагогическая экспертиза должна рассматриваться как системный инструмент обеспечения качества образования в условиях динамичных изменений. Применение многоуровневого подхода к

оценке учебных материалов по русскому языку позволит не только выявлять несоответствия стандартам, но и определять реальные перспективы повышения эффективности обучения.

Для образовательной системы Узбекистана это открывает возможности совершенствования традиционных учебников через интеграцию мультимодальных элементов, а для системы РКИ — обогащения цифровых решений методической строгостью и научной выверенностью.

Литература:

1. Алимкулов А., Муродова У., Эркаева С. Обучение русскому языку в Узбекистане: методы и результаты // Общество и инновации. — 2024. — Т. 5, № 11/S. — С. 389–392. — DOI: 10.47689/2181-1415-vol5-iss11/S-pp389-392. — URL: <https://inscience.uz/index.php/socinov/article/view/5177>
2. Babushkina L. E., Iurina E. A. Pedagogical conditions for the effective formation of professional multilingual personality among non-linguistic students in the integrated professional foreign language teaching of Russian and foreign students // Pedagogy. Theory & Practice. — 2023. — Vol. 8, No. 10. — DOI: 10.30853/ped20230151
3. Ефремова Н. Ф. Доказательно аргументированный подход к оцениванию компетенций в профессиональном образовании // Концепт. Научно-методический электронный журнал. — 2023. — № 8 (август). — С. 1–14. — DOI: 10.24412/2304-120X-2023-11068
4. Жураев Э. Роль мультимедийных средств в обучении иностранным языкам // Лингвоспектр. — 2025. — Т. 3, № 1. — С. 397–402. — URL: <https://lingvospektr.uz/index.php/lingsp/article/view/550>
5. Касымова Ф. Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках русского языка // Актуальное в филологии. — 2021. — № 7(7). — С. 32–38. — URL: <https://ppmedu.jdpu.uz/index.php/ruslit/article/view/4320>
6. Очилдиева Д. Роль инновационных технологий на уроках русского языка в школах с узбекским языком обучения // Актуальное в филологии. — 2024. — № 12(12). — С. 55–61. — URL: <https://journal.jdpu.uz/index.php/ruslit/article/view/10059>
7. Стандарт научности педагогической экспертизы: созидательное измерение // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2021. — Т. 9, № 5. — С. 32–38. — DOI: 10.12737/1998-1740-2021-9-5-32-38
8. Хайдарова М. Р. Применение мультимодальных ресурсов для оптимизации обучения русскому языку как иностранному в неязыковых вузах // Multidisciplinary Journal of Science and Technology. — 2025. — Vol. 5, No. 6. — С. 1895–1897. — DOI: 10.5281/zenodo.15714170. — URL: <https://zenodo.org/records/15714170>
9. Ходырева Е. А. Оценка цифровых компетенций будущих педагогов в контексте обеспечения качества педагогического образования // Концепт. Научно-методический электронный журнал. — 2023. — № 11 (ноябрь). — С. 220–233. — URL: <http://e-koncept.ru/2023/231120.htm>

Дудка Е.Ю.

студент гуманитарно-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
научный руководитель – В.В. Тарасова
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Dudka E.Y.

student of the Faculty of Humanities and Pedagogy
Melitopol State University
scientific director – V.V. Tarasova
Melitopol State University

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье раскрывается понятие «игровые технологии», описываются виды, формы и функции игровых технологий, уточняются педагогические условия организации их на уроке; рассматриваются особенности применения игровых технологий на уроках литературного чтения в начальной школе, с целью развития и поддержания интереса к чтению у детей.

Ключевые слова: игровые технологии, игра, литературное чтение, младшие школьники.

THE POSSIBILITIES OF USING GAMING TECHNOLOGIES IN LITERARY READING LESSONS IN ELEMENTARY SCHOOL

Abstract. The article reveals the concept of "game technologies", describes the types, forms, and functions of game technologies, specifies the pedagogical conditions for organizing them in the classroom, and examines the features of using game technologies in literature reading classes in elementary school to develop and maintain children's interest in reading.

Keywords: game technologies, game, literary reading, junior schoolchildren.

Одна из серьёзных проблем, с которой сталкивается современное образование, – это мало читающие дети. В мире технологий книги отошли на второй план, так как всё интересное можно посмотреть или послушать с помощью гаджетов и телевизоров, не прилагая никаких усилий и не прибегая к чтению.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования ориентирует педагогов на построение учебного процесса таким образом, чтобы он был направлен не только на усвоение знаний, но прежде всего на всестороннее развитие личности обучающегося с учётом его возрастных и психологических особенностей. Решение этой задачи напрямую связано с выбором таких методов и приёмов обучения, которые опираются на современные достижения детской и педагогической психологии.

Одним из наиболее действенных средств в этом контекста выступает игровая деятельность, применение которой на уроках литературного чтения способствует ускорению формирования техники чтения, развитию коммуникативных навыков и проявлению самостоятельного творческого потенциала

ребёнка. Игра, органично вплетаясь в учебный процесс, делает его более динамичным и эмоционально насыщенным, повышая активность и вовлечённость учащихся. Благодаря игровым формам можно не только усвоить и закрепить полученные знания, но и научиться применять их в практических и учебных ситуациях.

Следует отметить, что использование игровых технологий в обучении сегодня рассматривается как одна из актуальных задач современной педагогической практики, направленной на создание эффективного и гармоничного учебно-воспитательного процесса.

Под игровыми технологиями понимают совокупность особых методов и приёмов организации обучения, реализуемых в виде обучающих игр. Такие методы, представляющие собой единство дидактических и воспитательных функций, могут быть использованы на различных этапах учебного процесса — от планирования до непосредственного проведения занятий. Они находят применение как форма построения урока, как способ изучения темы, раздела или предмета, а также как форма организации внеурочной деятельности [1, с. 69].

Технология игрового обучения, относящаяся к числу современных психолого-педагогических подходов, при грамотной реализации обладает целым рядом практических преимуществ. Она способствует рациональной организации учебного процесса, повышает его мотивационный потенциал и создаёт условия для активного участия обучающихся в познавательной деятельности. Поиск методологических оснований и комплексное осмысление возможностей данной технологии остаются важнейшими направлениями педагогической науки.

Как подчёркивают А.С. Шапиева и П.К. Магомедова, игровые технологии имеют ряд несомненных достоинств: они способствуют высокой мотивации к обучению, исключают элементы принуждения, обеспечивают индивидуальный подход, формируют навыки взаимодействия в коллективе и развивают психические функции и способности ребёнка. Игра делает процесс обучения эмоционально привлекательным, превращая его в учение с увлечением [2, с. 70].

Игровые технологии в современном образовательном процессе могут выступать как особый способ организации учебного занятия, позволяющий сделать обучение более активным, эмоциональным и лично значимым для ребёнка. Их применение может осуществляться по различным направлениям. Так, выполнение дидактических заданий часто представляется в форме игрового результата; процесс целеполагания нередко реализуется через игровую ситуацию; а элементы соревнования служат способом организации совместной деятельности, стимулируя интерес и стремление к успеху.

Любая педагогическая игра имеет определённую структуру, включающую несколько обязательных компонентов. В неё входят субъекты (педагог, выступающий организатором процесса) и объекты (учащиеся, вовлечённые в игру), а также учебно-воспитательная цель, задающая направление деятельности. Неотъемлемой частью является объект моделирования — создаваемая в игре ситуация, требующая поиска решения. Кроме того, выделяются сценарий (или план проведения), игровые механизмы (вхождение в игровую роль, удержание интереса) и особая игровая среда — совокупность условий и обстоятельств, в которых происходит взаимодействие участников.

На сегодняшний день существует множество подходов к классификации обучающих игр, основанных на различных критериях. Так, Г.К. Селевко предлагает рассматривать их с позиций характера деятельности, который может быть трудовым, интеллектуальным, психологическим, социальным или двигательным. Учёный также выделяет классификации по типу педагогического процесса (контролирующие, воспитательные, обучающие, коммуникативные), по типу игровых действий (ролевые, деловые, имитационные, предметные), по содержательной области (литературные,

математические, спортивные, коммерческие и др.) и по форме игровой среды (комнатные, настольные, компьютерные, технические и т.д.) [3, с. 52].

Интересным представляется и подход Е.И. Добринской и Э.В. Соколова, которые классифицируют игровые методы не по форме проведения, а по их функциональному назначению — в зависимости от того, какие способности они развивают. В соответствии с этой логикой выделяются игры, способствующие развитию творческих, интеллектуальных, физических и состязательных качеств личности [4, с. 23].

Важно подчеркнуть, что каждая игровая технология должна быть органично вписана в структуру урока и соответствовать его учебным целям. Игра разрабатывается под конкретную тему и должна иметь чёткую учебно-познавательную направленность. Её эффективность определяется не только эмоциональной привлекательностью, но и тем, насколько удачно в ней сочетаются методы и приёмы организации педагогического процесса.

Использование игровых приёмов в рамках уроков литературного чтения способствует решению ключевых задач, стоящих перед младшими школьниками в процессе работы с художественным текстом. Так, учащиеся учатся на основе содержания произведения делать простейшие выводы и осмысливать причинно-следственные связи событий. В процессе игры они учатся выделять основную мысль текста, распознавать главных героев и их мотивы, находить ключевые моменты сюжетного развития и выстраивать их в логической последовательности. Кроме того, игровые задания способствуют формированию умений определять жанровую специфику произведения, давать развернутую характеристику персонажам, а также создавать собственные тексты на основе литературного сюжета — пересказывать, интерпретировать или творчески дополнять его.

Таким образом, внедрение игровых технологий в практику уроков литературного чтения позволяет соединить учебные и творческие аспекты деятельности, формируя у младших школьников не только интерес к чтению, но и потребность в активном, осмысленном восприятии литературы.

В качестве примеров игровых заданий, применяемых на уроках литературного чтения, можно привести следующие: оценить поведение главных героев с точки зрения этических норм, сформулировать собственное отношение к персонажам, составить коллективный сценарий и инсценировать его, в том числе с использованием мультимедийных средств; научиться передавать основную мысль текста через самостоятельно подобранный заголовок; подобрать вопросы по содержанию произведения и давать на них ответы, опираясь на текст [5, с. 86].

Для успешной реализации игровых технологий на уроках литературного чтения необходимо соблюдение определённых условий. Так, игра должна содержать подлинные игровые элементы, органично соответствовать содержанию учебного материала и обеспечивать проявление положительных качеств в совместной деятельности. Кроме того, важно, чтобы у каждой игры было чёткое название, легко запоминающееся и привлекательное, а также соблюдались правила, обязательные для всех участников [6, с. 318].

Г.К. Селевко выделяет ряд функций, которые выполняют игровые технологии в образовательном процессе: развлекательную — для создания эмоционального настроения и пробуждения интереса; коммуникативную — способствующую освоению навыков общения; функцию самореализации — возможность проявить себя в игре как в полигоне человеческой практики; игротерапевтическую — позволяющую преодолевать трудности в других сферах жизни; диагностическую — для выявления особенностей поведения и самопознания; корректирующую — с целью позитивных изменений в личностных характеристиках; функцию межнациональной коммуникации — усвоение универсальных

социальных и культурных ценностей; социализирующую — формирование навыков участия в общественных отношениях [7, с. 518].

Игровая деятельность является эффективным средством повышения интереса младших школьников к художественным произведениям и улучшения качества их восприятия текста. В структуре урока чтения она может проявляться в различных формах: дидактических игр, игровых ситуаций, игровых приёмов и упражнений.

На уроках литературного чтения игровые технологии реализуются в разнообразных формах. Например, игры-реконструкции предполагают создание воображаемой ситуации из прошлого или настоящего с распределением ролей; игры-обсуждения моделируют ситуации конфликта мнений и разнообразные формы коллективного обсуждения; игры-соревнования характеризуются наличием фиксированных правил, но без сюжета и распределения ролей; игры-поручения строятся вокруг конкретной задачи, которую участники должны выполнить, например «Помоги главному герою расставить строчки в стихотворении»; игры-предположения предлагают детям размышлять над вопросами «Что было бы, если...?» или «Кем бы ты хотел быть и почему?»; игры-загадки используются для проверки знаний по прочитанным произведениям и развития находчивости; игры-беседы (диалоги) организуют взаимодействие педагога и обучающихся, а также детей друг с другом, формируя умение слушать, сосредотачиваться и развивать свои высказывания [8, с. 54].

При планировании и проведении игровых технологий на уроках литературного чтения необходимо учитывать ряд требований. Игра должна органично следовать логике учебного процесса, а не быть к нему искусственно привязанной. Она должна содержать настоящие игровые элементы, иметь правила, обязательные для всех участников, а также сопровождаться считалками, рифмами или стихами, которые легче воспринимаются в хоровом исполнении. Дополнительно важно, чтобы название игры было запоминающимся и привлекало внимание учащихся [6, с. 276].

Литература:

1. Артемьева, О.И. Игровые технологии в процессе обучения младших школьников // Молодой ученый. 2025. № 2(553). С. 69-71
2. Хомякова, И.С. Работа с текстом на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2019. №9. С. 33-38
3. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. Пособие / Г.К. Селевко. Москва: Народное образование, 2018. 256 с.
4. Добринская, Е.И. Свободное время и развитие личности / Е.И. Добринская, Э.В. Соколов. Санкт-Петербург: Знание, 2013. 32 с.
5. Григорьева, Е.Ю. Развитие у учащихся интереса к чтению // Молодой ученый. 2011. №7. Т.2. С. 86-90
6. Подласый, И.П. Педагогика начальной школы: учебник для студентов пед. уч-щ и колледжей / И.П. Подласый. Москва: ВЛАДОС, 2008. 463 с.
7. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. Москва: НИИ школьных технологий, 2016. Т. 1. 816 с.
8. Колесова, О.В. Приёмы формирования читательской грамотности младших школьников / О.В. Колесова. Нижний Новгород: НГПУ, 2018. 54 с.

Цолоева С.Б.

кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистика и профессиональная коммуникация
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»
e-mail: seda.tsoloeva7@yandex.ru

Замель Д.

старший преподаватель кафедры лингвистика и профессиональная коммуникация
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»
e-mail: donamadz@gmail.com

Tsoloeva S.B.

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Department of Linguistics and Professional Communication
Russian Biotechnology University

Zamel D.

Senior Lecturer of Department of Linguistics and Professional Communication
Russian Biotechnology University

ЦИФРОВАЯ ЛИНГВОДИДАКТИКА: ВЛИЯНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности цифровой лингводидактики в условиях стремительной цифровизации образования. Особое внимание уделено внедрению технологий искусственного интеллекта в процесс преподавания иностранных языков в высшей школе. Подчёркиваются возможности использования ИИ для индивидуализации образовательных траекторий, повышения мотивации студентов и автоматизации контроля знаний. Наряду с этим выделяются риски чрезмерной автоматизации, включая снижение критического мышления и уменьшение роли преподавателя. Представлен сравнительный анализ преимуществ и ограничений применения ИИ в обучении, а также обозначены перспективы подготовки педагогических кадров для эффективной интеграции цифровых технологий в методику преподавания. Сделан вывод о том, что использование искусственного интеллекта формирует новую модель преподавания иностранных языков, в которой сочетаются инновационные возможности и методические вызовы.

Ключевые слова: цифровая лингводидактика, искусственный интеллект, иностранные языки, высшая школа, методика преподавания, цифровизация, персонализация, образовательные технологии.

DIGITAL LINGUODIDACTICS: THE IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION

Abstract. The article examines the features of digital linguodidactics in the context of the rapid digitalization of education. Special attention is paid to the implementation of artificial intelligence technologies in foreign language teaching at universities. The study highlights the potential of AI to individualize learning trajectories, increase student motivation, and automate knowledge assessment. At the same time, the risks of excessive automation are emphasized, including the decline of critical thinking and the reduced role of the teacher. A comparative analysis of the advantages and limitations of AI application in education is presented,

along with the prospects for training educators to effectively integrate digital tools into teaching methods. The conclusion states that the use of artificial intelligence creates a new model of foreign language teaching, combining innovative opportunities with methodological challenges.

Keywords: digital linguodidactics, artificial intelligence, foreign languages, higher education, teaching methodology, digitalization, personalization, educational technologies.

Цифровая трансформация образовательной среды в последние годы оказала значительное влияние на методику преподавания иностранных языков в высшей школе. Традиционные формы обучения постепенно уступают место интерактивным и технологически насыщенным подходам, что обусловлено как изменением запросов студентов, так и необходимостью адаптации к новым условиям глобальной коммуникации. Одним из ключевых направлений этого процесса становится цифровая лингводидактика, которая интегрирует современные цифровые технологии в методическую практику.

Особое внимание в рамках данного направления уделяется использованию искусственного интеллекта. Его внедрение позволяет повысить эффективность усвоения учебного материала, обеспечивая индивидуализацию образовательного процесса и гибкость методики. При этом искусственный интеллект не только расширяет инструментарий преподавателя, но и формирует новые педагогические задачи, связанные с необходимостью выстраивания баланса между автоматизированным и личностно-ориентированным обучением.

Вместе с тем активное распространение технологий искусственного интеллекта ставит перед преподавателями ряд вызовов. Среди них — вопросы этики, сохранения роли личности педагога, а также риски снижения критического мышления у студентов при избыточной автоматизации процесса. Эти аспекты обуславливают актуальность научного анализа возможностей и ограничений искусственного интеллекта в преподавании иностранных языков.

В рамках статьи будет рассмотрено, каким образом цифровая лингводидактика трансформируется под воздействием искусственного интеллекта, какие преимущества и трудности фиксируются в образовательной практике, а также каковы перспективы развития методики преподавания иностранных языков в высшей школе в условиях цифровизации.

Цифровая лингводидактика представляет собой научное направление, в котором сочетаются достижения лингвистики, педагогики и информационных технологий. Её главная цель заключается в создании условий для эффективного изучения иностранных языков с использованием цифровых инструментов. Современные исследователи отмечают, что цифровая лингводидактика не ограничивается внедрением технических средств, а предполагает глубокое преобразование образовательного процесса, включая смену целей, задач и форм обучения. Подобный подход позволяет выстраивать более гибкую модель взаимодействия между студентами и преподавателем, где акцент смещается с передачи готовых знаний на формирование компетенций в цифровой среде [2; 4].

Существенную роль в развитии цифровой лингводидактики играет внедрение технологий искусственного интеллекта. Они обеспечивают адаптацию учебного материала под уровень знаний студентов, автоматизацию рутинных операций и повышение мотивации к изучению языка. Среди возможностей использования ИИ выделяются интеллектуальные чат-боты, автоматизированные системы оценки устной и письменной речи, а также персонализированные обучающие платформы. Вместе с тем ряд исследователей указывают на риски чрезмерной зависимости студентов от цифровых помощников, что может привести к снижению самостоятельности и критического мышления [1; 3].

На практике внедрение искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам в высшей школе демонстрирует разнообразие подходов. Так, при использовании систем автоматического анализа

речи обеспечивается более точная обратная связь по произношению, что способствует ускоренной коррекции фонетических ошибок. Другой пример связан с применением алгоритмов обработки текста, которые позволяют формировать индивидуальные упражнения по грамматике и лексике. В вузовской среде особое распространение получают адаптивные платформы, создающие персонализированные траектории обучения в зависимости от уровня подготовки студента. При этом важной задачей остаётся сохранение баланса между технологической автоматизацией и педагогической рефлексией, так как искусственный интеллект не способен заменить живое общение и культурный контекст, являющийся основой языковой практики [5; 6].

Для более наглядного анализа перспектив развития методики преподавания иностранных языков в условиях цифровой трансформации можно обратиться к сравнению ключевых преимуществ и ограничений применения ИИ. В таблице 1 представлены основные направления положительного и проблемного влияния технологий искусственного интеллекта на образовательный процесс.

Таблица 1. Преимущества и ограничения внедрения ИИ в преподавание иностранных языков

Преимущества	Ограничения
Индивидуализация образовательных траекторий	Риск снижения критического мышления
Автоматизация проверки знаний	Зависимость от технической инфраструктуры
Доступность образовательных ресурсов 24/7	Ограниченность культурного и контекстного компонента
Повышение мотивации через интерактивные формы	Вероятность снижения роли преподавателя
Возможность масштабирования обучения	Проблемы этического характера при использовании данных

Вопросы подготовки преподавателей к работе с новыми инструментами приобретают ключевое значение. Современные педагогические кадры нуждаются в развитии цифровой компетентности, включающей навыки работы с системами искусственного интеллекта, оценку их педагогической целесообразности и умение интегрировать цифровые технологии в традиционную методику. Эксперты подчеркивают, что только при условии сочетания технических возможностей с методическим мастерством возможно формирование качественной образовательной среды, в которой ИИ выступает помощником, а не заменой педагогу [2; 3; 5].

Цифровая лингводидактика в сочетании с технологиями искусственного интеллекта формирует новую модель преподавания иностранных языков в высшей школе. Эта модель отличается гибкостью, персонализацией и технологическим разнообразием, однако одновременно требует внимательного отношения к вопросам педагогической этики, сохранения роли преподавателя и развития критического мышления у студентов.

Проведённый анализ показал, что цифровая лингводидактика становится важнейшим направлением модернизации методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Её развитие неразрывно связано с внедрением технологий искусственного интеллекта, которые открывают новые возможности для индивидуализации обучения, автоматизации рутинных операций и повышения вовлечённости студентов.

Использование ИИ в образовательном процессе демонстрирует широкий спектр положительных эффектов: от ускоренной коррекции ошибок до создания адаптивных траекторий изучения языка. Вместе с тем выявлены и риски, связанные с чрезмерной автоматизацией, снижением критического мышления и ослаблением роли преподавателя.

Особое значение приобретает подготовка педагогических кадров, способных грамотно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс. Без развития цифровой компетентности преподавателей невозможно полноценное использование потенциала искусственного интеллекта в лингводидактике.

В итоге влияние ИИ на методику преподавания иностранных языков в высшей школе можно охарактеризовать как многогранное: оно сочетает очевидные преимущества с необходимостью преодоления ряда методических, этических и организационных вызовов.

Литература:

1. Амитрова, М. В. Возможности и риски использования искусственного интеллекта для обучения иностранному языку в высшей школе / М. В. Амитрова // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Армавир, 12 апреля 2023 года / Под общей редакцией И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 44-49. – EDN EYMLVA.
2. Кочуланова, Е. В. Сущность, цели и перспективы современной цифровой лингводидактики применительно к преподаванию РКИ / Е. В. Кочуланова // Международный научный конгресс "Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация": Сборник материалов конгресса. В 3-х частях, Москва, 01–03 ноября 2022 года / Отв. редактор С.Ю. Камышева. Том Часть I. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 127-129. – EDN ONJUUYK.
3. Куренкова, Т. Н. Перспективы использования искусственного интеллекта в обучении иностранному языку / Т. Н. Куренкова, Т. В. Стрекалева // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: Электронный сборник статей XV Международной научно-практической конференции, Красноярск, 20 мая 2021 года. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2021. – С. 42-44. – EDN MHBVQR.
4. Феклисова, Д. С. Цифровая лингводидактика и методика преподавания русского языка как иностранного / Д. С. Феклисова // Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XXIII Кирилло-Мефодиевские чтения: Материалы Международной научно-практической конференции, Москва, 24 мая 2022 года. – Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022. – С. 1117-1123. – EDN UFZNRX.
5. Швайба, О. Г. К вопросу применения технологий искусственного интеллекта при обучении иностранному языку в вузе / О. Г. Швайба, И. П. Воловикова // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам = Міжкультурна комунікація і професійна ариєнтаване навчання замежним мовам: Материалы XVII Международной научной конференции, посвященной 102-й годовщине образования Белорусского государственного университета, Минск, 26 октября 2023 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2023. – С. 371-375. – EDN NAEFBO.
6. Шефиева, Э. Ш. Использование искусственного интеллекта в образовательном процессе высших учебных заведений (на примере обучения иностранным языкам) / Э. Ш. Шефиева, Т. Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020. – № 10(78). – С. 84-89. – DOI 10.24158/spp.2020.10.15. – EDN OIJXCU.

Цолоева С.Б.

кандидат филологических наук,
доцент кафедры лингвистика и профессиональная коммуникация
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»
e-mail: seda.tsoloeva7@yandex.ru

Замель Д.

старший преподаватель кафедры лингвистика и профессиональная коммуникация
ФГБОУ ВО «Российский биотехнологический университет»
e-mail: donamadzm@gmail.com

Tsoloeva S.B.

Candidate of Philological Sciences,
Associate Professor of Department of Linguistics and Professional Communication
Russian Biotechnology University

Zamel D.

Senior Lecturer of Department of Linguistics and Professional Communication
Russian Biotechnology University

ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ

Аннотация. В статье рассматривается феномен интертекстуальности как методологический инструмент в обучении филологических дисциплин. Показано, что интертекстуальность способствует формированию критического мышления студентов за счёт активизации аналитических и интерпретационных навыков. Отмечено, что обращение к интертекстуальности позволяет расширить горизонты литературного анализа, научить студентов выявлять культурные коды, сопоставлять источники и формулировать собственные аргументированные выводы. Особое внимание уделяется методическим аспектам работы с интертекстом, в частности алгоритму интертекстуального анализа художественного произведения. Рассматривается значение интертекстуальных элементов в литературной критике и переводоведении, что подчеркивает универсальность данного феномена. Сделан вывод о значимости интертекстуальности как средства развития когнитивной самостоятельности и профессиональной подготовки студентов-филологов.

Ключевые слова: интертекстуальность, критическое мышление, филологическое образование, литературный анализ, литературная критика, переводоведение, алгоритм анализа.

INTERTEXTUALITY AS A TOOL FOR DEVELOPING CRITICAL THINKING IN TEACHING PHILOLOGICAL DISCIPLINES

Abstract. The article examines the phenomenon of intertextuality as a methodological tool in teaching philological disciplines. It is shown that intertextuality contributes to the development of students' critical thinking by enhancing analytical and interpretive skills. It is noted that the use of intertextuality expands the horizons of literary analysis, helps students identify cultural codes, compare sources, and formulate their own reasoned conclusions. Special attention is paid to methodological aspects of working with intertext, in particular to the algorithm of intertextual analysis of a literary work. The role of intertextual elements in literary criticism

and translation studies is also discussed, highlighting the universality of this phenomenon. The article concludes that intertextuality is an effective means of fostering cognitive independence and professional training of philology students.

Keywords: intertextuality, critical thinking, philological education, literary analysis, literary criticism, translation studies, analysis algorithm.

Интертекстуальность в последние десятилетия стала одной из ключевых категорий филологического анализа, позволяющей по-новому осмыслить процесс функционирования текста и его взаимодействия с культурным и литературным контекстом. Этот феномен проявляется не только в художественном творчестве, но и в образовательной практике, где он приобретает методологическую значимость. В филологических дисциплинах обращение к интертекстуальности помогает студентам увидеть многослойность текста, понять его связь с предшествующей традицией и иными культурными кодами.

Развитие критического мышления является приоритетной задачей современного образования, особенно в гуманитарной сфере, где умение анализировать, сопоставлять и интерпретировать становится фундаментом профессиональной подготовки. Интертекстуальный анализ в этом контексте выступает не просто как метод исследования текста, но как способ формирования у студентов аналитической позиции, направленной на выявление скрытых смыслов и оценку различных интерпретаций.

Педагогическая ценность интертекстуальности заключается в том, что она выводит студентов за рамки буквального прочтения, стимулирует их к поиску смыслов, скрытых в культурных и литературных отсылках, и тем самым формирует критическое восприятие. Включение этого инструмента в образовательный процесс позволяет не только расширить горизонты филологического анализа, но и развить у студентов умение задавать вопросы, сопоставлять источники и строить собственные аргументированные суждения.

Проблема интертекстуальности занимает одно из центральных мест в современной филологии, поскольку отражает диалогичность культуры и тексты, создаваемые на её основе. Само понятие было введено Ю. Кристевой, которая рассматривала текст как совокупность цитат и аллюзий, вступающих в сложные отношения с другими текстами. В дальнейшем исследователи — от М. Бахтина до Р. Барта — развили концепцию интертекста, трактуя его как пространство смыслового взаимодействия, в котором каждый текст является звеном в цепочке культурной коммуникации [2; 5]. Эта идея позволила сместить внимание от анализа внутренней структуры текста к выявлению его связей с другими культурными артефактами и к осмыслению текстового мышления как формы критического восприятия действительности.

Интертекстуальность как категория литературоведения тесно связана с формированием критического мышления. Включение чужого слова, цитаты или реминисценции заставляет читателя сопоставлять, интерпретировать и искать связи, что неизбежно активизирует аналитические способности. Современный литературно-критический дискурс, о котором пишет Ф. Б. Бешукова, демонстрирует стилистическую эклектику: в нём присутствуют реминисценции, аллюзии, обильные цитаты, языковая игра. Подобная структура требует от читателя вдумчивого анализа, что способствует развитию умения критически воспринимать и оценивать тексты [1]. В образовательном процессе это качество особенно важно: работа с интертекстуальностью позволяет студентам не только лучше понимать литературные произведения, но и формировать собственную позицию, отличающуюся аргументированностью и глубиной.

Вместе с тем, интертекстуальность представляет собой не только теоретическую категорию, но и важный инструмент педагогической практики. По мнению исследователей, гуманитарные технологии обучения напрямую связаны с развитием критического мышления, а межтекстовые связи открывают путь к формированию аналитического подхода у студентов [3]. Рассмотрение текста через призму его диалога с другими произведениями позволяет студентам развивать способность выделять ключевые смыслы и формировать собственные интерпретации.

Особый интерес представляет методическое использование интертекстуальности в обучении филологических дисциплин. О. В. Закирова предлагает алгоритм анализа художественного текста, включающий выявление, идентификацию и интерпретацию интертекстуальных включений. Такой пошаговый подход способствует систематизации работы студентов и формированию устойчивых навыков критического анализа [4]. Применение алгоритма особенно ценно в условиях дефицита готовых методических решений, так как позволяет студентам двигаться от простого распознавания цитат к более сложным интерпретациям смысловых связей.

Значимость интертекстуальности также проявляется в переводоведении. Переводчик сталкивается с необходимостью передать культурные отсылки и аллюзии, сохраняя их семантический и стилистический потенциал. Как отмечает А. В. Ольчева, интертекстуальные элементы в переводе могут выступать как смысловые маркеры, требующие не только языкового, но и культурного посредничества [5]. Таким образом, интертекстуальный анализ помогает студентам осознать глубину текста, а также научиться выявлять и передавать скрытые пласты смысла, что напрямую связано с формированием критического мышления.

В таблице 1 представлены основные направления применения интертекстуальности в образовательном процессе, которые позволяют объединить теоретические и практические подходы к её изучению.

Таблица 1. Применение интертекстуальности в обучении филологических дисциплин

Направление применения	Образовательный эффект
Литературный анализ	Формирование навыков выявления смысловых связей и культурных кодов
Литературная критика	Развитие интерпретационной гибкости и аналитического мышления
Переводоведение	Усвоение культурных контекстов и работа с аллюзиями
Педагогическая методика	Освоение алгоритма интертекстуального анализа и систематизация работы

Включение интертекстуальности в учебный процесс позволяет объединить разные аспекты филологического знания — от теории текста до методики преподавания, — и превратить работу с литературным произведением в инструмент формирования критически мыслящей личности.

Интертекстуальность выступает не только как ключевая категория современной филологии, но и как эффективный инструмент формирования критического мышления у студентов-филологов. Её методологический потенциал проявляется в возможности интеграции различных подходов к анализу текста, что способствует развитию у обучающихся навыков интерпретации, сопоставления и самостоятельного осмысления.

Анализ трудов показал, что интертекстуальные связи требуют от читателя выхода за рамки буквального восприятия и активного взаимодействия с культурным и литературным контекстом. Такое чтение формирует способность задавать вопросы, выявлять скрытые смыслы и аргументированно выражать собственную позицию.

Педагогическая практика демонстрирует, что алгоритмизация интертекстуального анализа способствует систематизации мыслительных операций и помогает студентам переходить от распознавания чужого слова к его полноценной интерпретации. Этот процесс напрямую связан с

развитием критического мышления, поскольку предполагает аналитическую работу с текстом и умение соотносить его с культурной традицией.

В итоге можно утверждать, что использование интертекстуальности в обучении филологических дисциплин обеспечивает не только углублённое понимание литературного произведения, но и формирует у студентов когнитивные навыки, необходимые для профессиональной деятельности. Она становится связующим звеном между теорией и практикой, объединяя культурологический, литературоведческий и педагогический аспекты обучения.

Литература:

1. Бешукова, Ф. Б. Языковые стратегии современной литературной критики / Ф. Б. Бешукова, К. А. Зеленская // Лучшая научная работа 2022: сборник статей VII Международного научно-исследовательского конкурса, Пенза, 20 ноября 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2022. – С. 78-80. – EDN WYOMLJ.
2. Владимирова, Н. Г. Интертекстуальность. Интермедиаальность. интердискурсивность / Н. Г. Владимирова. – Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2016. – 170 с. – EDN XVNDEL.
3. Гуманитарные технологии в современном мире: Сборник статей X Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора педагогических наук, главного редактора научного журнала "Современная коммуникативистика", профессора Оскара Яковлевича Гойхмана, Калининград, 19–22 мая 2022 года. – Калининград: Полиграфычъ, 2022. – 440 с. – ISBN 978-5-6048007-5-1. – EDN EPPBQR.
4. Закирова, О. В. Использование алгоритма в обучении интертекстуальному анализу художественного произведения студентов-филологов / О. В. Закирова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – Т. 14, № 12. – С. 4042-4047. – DOI 10.30853/phil20210673. – EDN IFMMGB.
5. Ольчева, А. В. Интертекстуальность и её составляющие. Проблема интертекстуальности в теории и практике перевода / А. В. Ольчева // Аллея науки. – 2021. – Т. 1, № 6(57). – С. 221-225. – EDN ZFGGJM.

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ**Карахан К.-А.А.**

магистрант

ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского»

e-mail: karahan.kira.psy@mail.ru

Karahan K.-A.A.

Master's student

V.I. Vernadsky Crimean Federal University

**ЖИЗНЕННЫЕ СМЫСЛЫ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ И ИХ ВЛИЯНИЕ
НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ЛИЧНОСТИ**

Аннотация. Статья посвящена изучению жизненно-смысловых компонентов психологического благополучия современной студенческой молодежи. Рассматривается психологическое благополучие в качестве научной категории, выделяются его компоненты, отдельное внимание уделяется выделению смысловых компонентов психологического благополучия. В статье представлены данные эмпирического исследования жизненно-смысловых компонентов психологического благополучия студентов, полученные с помощью методик «Шкала базисных убеждений, WAS, М.А. Падун, А.В. Котельникова» и «Опросник «Система жизненных смыслов», СЖС, В.Ю. Котлякова». Для определения выраженности влияния жизненных смыслов современной студенческой молодежи на уровень их психологического использован статистический анализ (критерий Спирмена). Отображенные в статье результаты подтверждают, что психологическое благополучие современных студентов определяется степенью выраженности у них стремления к реализации собственных возможностей и способностей, направленностью на самосовершенствование и общение с окружающим миром.

Ключевые слова: психологическое благополучие, факторы психологического благополучия, жизненные смыслы, смысловые компоненты психологического благополучия, студенческая молодежь.

**THE LIFE MEANINGS OF MODERN YOUTH AND THEIR IMPACT ON THE PSYCHOLOGICAL
WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL**

Abstract. The article is devoted to the study of the semantic components of the psychological well-being of modern students. Psychological well-being is considered as a scientific category, its components are distinguished. Special attention is paid to the consideration of semantic components of psychological well-being. The article presents data from an empirical study of the semantic components of students' psychological well-being, obtained using the methods «Scale of basic beliefs, WAS, M.A. Padun, A.V. Kotelnikova» and «Questionnaire "System of life meanings", SWS, V.Y. Kotlyakova». Statistical analysis (Spearman's criterion) was used to determine the severity of the influence of the life meanings of modern students on their psychological level. The results shown in the article confirm that the psychological well-being of modern students is determined by the degree of expression of the desire to realize their own capabilities and abilities, focus on self-improvement and communication with the outside world.

Keywords: psychological well-being, factors of psychological well-being, life meanings, semantic components of psychological well-being, student youth.

В качестве одной из фундаментальных проблем современной психологии стоит обозначить проблему психологического благополучия, которая имеет неразрывную связь с позитивным развитием личности как таковым. В изменяющихся современных условиях, характеризующихся комплексными изменениями, которые касаются социально-политической, экономической и других сфер общества и отличаются нестабильностью и кризисностью, для укрепления своего личностного потенциала и противостояния кризисным явлениям личность должна обладать высоким уровнем психологического благополучия, жизненной удовлетворенностью, осознанностью в способности реализовать собственные возможности.

В отечественной психологии психологическое благополучие достаточно широко и всесторонне изучено (Н.М. Голубева, О. А. Идобаева, Я. И. Павлоцкая). Исследования показывают, что психологическое благополучие прежде всего в своей основе опирается на субъективное отношение человека к содержанию происходящих явлений и событий и рассматривается в качестве состояния общего внутреннего комфорта, удовлетворенностью жизнью [1,3,5].

Отдельное внимание современных исследователей привлекает изучение структурной модели и механизмов, составляющих основу и выступающих предикторами психологического благополучия (Е.Ю. Григоренко, Л. В.Миллер, Е. С. Полищук, А. Ю. Чернов, Р.М. Шамионов). В качестве показателей психологического благополучия принято выделять субъективное ощущение счастья, гармонии, преобладание позитивных эмоций, удовлетворенность своими достижениями в личной и профессиональной деятельности [2,8].

В современных исследованиях всесторонне изучены и представлены различные модели психологического благополучия, описаны факторы, которые оказывают влияние на его выраженность. Выделяют три основных составляющих психологического благополучия: ценностно-смысловая, эмоциональная, поведенческая [4,5,7]. Вместе с этим, на наш взгляд именно смысловая составляющая психологического благополучия должна рассматриваться как основа для определения теоретической конструкции влияния разнообразных факторов на психологическое состояние личности.

Социально-экономические, политические и прочие характерные для современного российского общества преобразования оказывают непосредственное влияние на психологическое благополучие личности, которое под их воздействием преобразовывает свою вырожденность, форму и содержание. Следовательно, в современной ситуации развития общества нарастает необходимость пересмотра сложившихся в традиционной психологии моделей психологического благополучия и выделения новых компонентов, ее составляющих. В частности, актуальным является изучение смысловых компонентов психологического благополучия студенческой молодежи, которое при всем разнообразии имеющихся на сегодняшний день исследований остается за рамками научного анализа.

Изучение смысловых компонентов психологического благополучия студентов было организовано с помощью диагностических методик: шкала базисных убеждений, WAS, М.А. Падун, А.В. Котельникова и опросник «Система жизненных смыслов», СЖС, В.Ю. Котляков. Исследование было проведено среди студентов и охватило выборку в 50 человек (возраст респондентов от 19 до 25 лет).

Для определения уровня психологического благополучия и его отдельных компонентов использована методика «Шкала психологического благополучия Рифф». Итоговые данные представлены на рисунке 1.

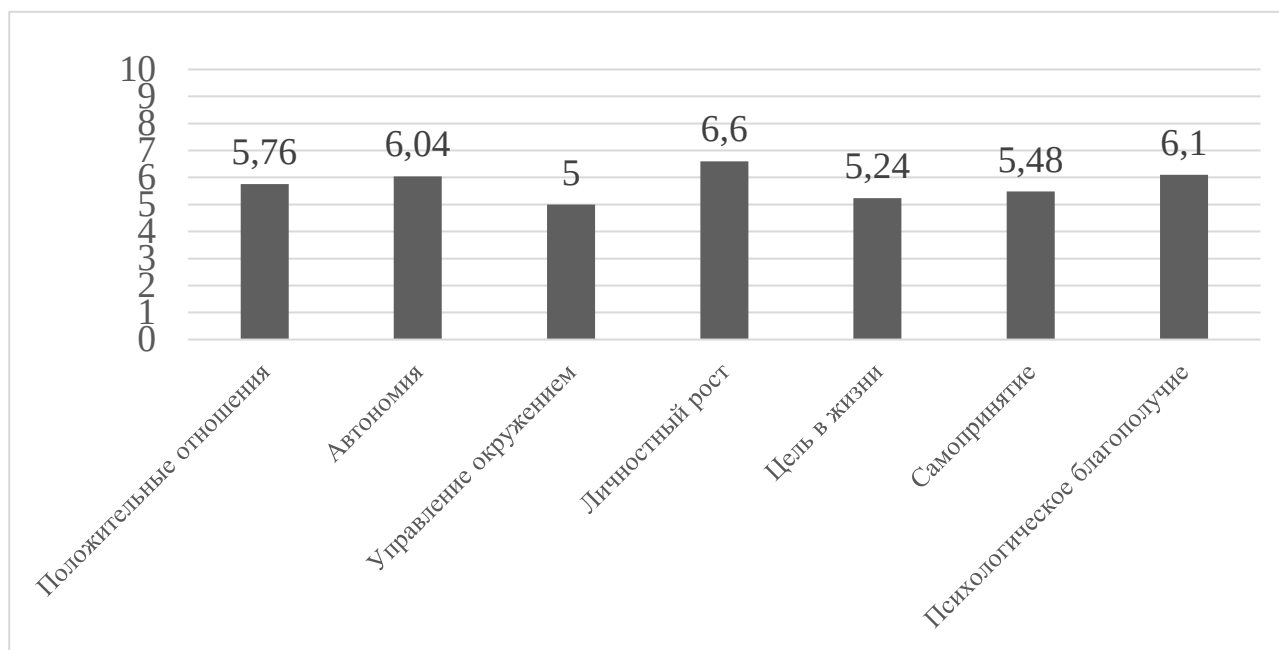


Рисунок 1. Результаты изучения психологического благополучия студентов по методике «Шкала психологического благополучия Рифф» (средние значения в выборке)

Результаты показывают, что среди современных студентов преобладает средняя степень выраженности психологического благополучия. Результаты, полученные по отдельным шкалам, позволяют отметить, что наибольшую выраженность имеет стремление к автономии и личностному росту. Можно сказать, что современная молодежь отличается стремлением к постоянному развитию, открыта новому опыту, готова изменяться в соответствии со своими познаниями и достижениями. Ее отличает выраженная самостоятельность и независимость выбора действий, способность противостоять навязываемым извне стереотипам, самооценка с опорой на личные критерии. Наименьшую выраженность имеет умение управлять окружением и наличие четких жизненных целей.

Исследование представлений студентов о системе смыслов собственной жизни произведено при помощи опросника «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова. Сводные данные представлены на рисунке 2.

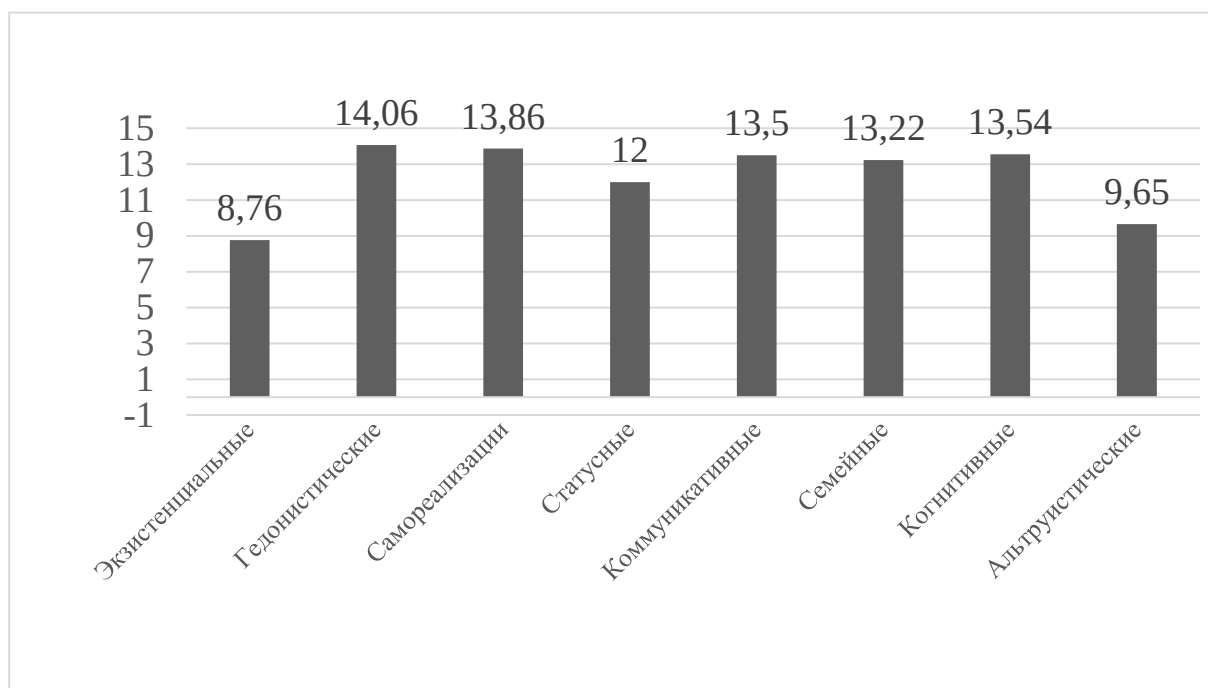


Рисунок 2. Результаты изучения представлений о системе жизненных смыслов по методике «Система жизненных смыслов» В.Ю. Котлякова (средние значения)

Результаты исследования наглядно демонстрируют, что среди современных студентов наибольшую выраженность имеют такие группы жизненных смыслов, как «Гедонистические» (удовольствие от жизни) и «Самореализации». Можно сказать, что современная молодежь имеет выраженную потребность в получении удовольствия от жизни, обладает стремлением быть счастливым, получать наслаждение от эмоций. Немаловажное значение для современной молодежи играет стремление к реализации имеющихся возможностей и способностей, направленность на самосовершенствование и налаживание отношений с окружающим миром. Наименее выражены среди опрошенных жизненные смыслы категорий «Экзистенциальные» и «Альтруистические».

Для определения выраженности влияния жизненных смыслов студентов на уровень их психологического благополучия проведен статистический анализ (критерий Спирмена), результаты которого представлены в таблице 1.

Таблица 1. Показатели взаимосвязи жизненных смыслов студентов и уровня их психологического благополучия

Коррелируемые показатели	Показатель rs	Наличие/отсутствие связи
Экзистенциальные	0.048	отсутствует
Гедонистические	-0.066	отсутствует
Самореализации	0.306	при $p \leq 0.01$
Статусные	-0.087	отсутствует
Коммуникативные	-0.085	отсутствует
Семейные	- 0.054	отсутствует
Когнитивные	0.154	отсутствует
Альтруистические	-0.082	отсутствует

Полученные в ходе анализа результаты демонстрируют наличие тесной положительной взаимосвязи между психологическим благополучием и жизненными смыслами группы «Самореализации» ($r_s=0.306$ (при $p \leq 0.01$)).

Можно сделать вывод, что психологическое благополучие современных студентов, их позитивная жизнедеятельность, общая жизненная удовлетворенность во многом взаимосвязаны и определяются степенью выраженности стремления к реализации собственных возможностей и способностей, направленностью на самосовершенствование и общение с окружающим миром. Чем большую выраженность имеют показатели данного жизненного смысла, тем более выражено у студентов психологическое благополучие.

Литература:

1. Голубева Н.М. К проблеме дифференциации понятий психологического и субъективного благополучия личности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2010. – Т.3. – № 3. – С. 36.
2. Григоренко Е.Ю. Психологическое благополучие студентов и определяющие его факторы // Проблемы развития территории. – 2009. – №4 (48). – С. 25-29.
3. Идобаева О.А. К построению модели исследования психологического благополучия личности: психолого-развитийный и психолого-педагогический аспекты // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – № 351. – С. 14-19.
4. Миллер Л. В. Взаимосвязь психологического благополучия и адаптации к вузу студентов с опытом психотравмирующего события // Психологическая наука и образование. – 2014. – № 6 (1). – С. 155–168.
5. Павлоцкая Я. И. Психологическое благополучие и социально-психологические характеристики личности: монография. – Волгоград: Издательство Волгоградского института управления – филиала РАНХиГС, 2016. – Режим доступа: https://docs.vlgr.ranepa.ru/podripc/elizd/Павлоцкая%20Яна%20Игоревна_%28Верстка%29.pdf (дата обращения 10.09.2025)
6. Полищук Е. С. Психологическое благополучие студенческой молодежи с разным уровнем ролевой виктимности // Психологическая наука и образование. – 2016. – № 8 (1). – С. 35 - 44.
7. Чернов А. Ю. Структура и виды когнитивных схем психологического благополучия /А. Ю. Чернов, Д. М. Зиновьева, Н. Е. Водопьянова, О. О. Фомина // Известия Саратовского университета. НС. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. –2020. – № 1 (33). – С. 33-43.
8. Шамионов Р.М. Критерии субъективного благополучия личности: социокультурная детерминация // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т.4. – № 3(15). – С. 213-219

Айвазова Е.С.

студент

Южно-Российский институт управления-филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Калашник Д.В.

студент

Южно-Российский институт управления-филиал
ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации»

Aivazova E.S.

student

South-Russian Institute of Management a branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration

Kalashnik D.V.

student

South-Russian Institute of Management a branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration

ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЗАНЯТИЙ ФУТБОЛОМ

Аннотация. Данная работа посвящена изучению влияния футбола на развитие личности студентов, что является актуальным в условиях повышенного стресса и давления в современном обществе. Цель работы - исследовать, как занятия футболом формируют важные качества личности, такие как командная работа, лидерство, целеустремленность и дисциплина, и как это влияет на учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: футбол, студенты, качества личности, учебный процесс.

FORMATION OF STUDENTS' PERSONAL QUALITIES IN THE PROCESS OF FOOTBALL CLASSES

Abstract. This work is devoted to the study of the influence of football on the development of students' personality, which is relevant in conditions of increased stress and pressure in modern society. The aim of the work is to explore how football classes form important personality traits such as teamwork, leadership, determination and discipline, and how this affects the educational process.

Keywords: football, students, personality traits, learning process.

Студенческий футбол представляет собой важный элемент воспитания, который оказывает влияние на развитие ключевых навыков и способствует формированию сильных, уверенных и ответственных личностей. Многие исследования показывают, что физические упражнения, связанные с игрой в футбол, значительно превышают пользу от обычных занятий физической культурой в вузах. Например, работа суставов и улучшение гибкости происходят благодаря динамическим движениям в этом виде спорта, что способствует координации и укреплению связок [12]. Использование игровых

элементов в обучении также активизирует разные группы мышц, что важно для формирования силы и выносливости.

С каждой тренировкой студенты развивают мышечную силу, особенно в ногах, что способствует лучшему контролю над движением и уменьшает риск получения травм. Регулярные упражнения на выносливость, включая бег на средние и длинные дистанции, укрепляют сердечно-сосудистую систему и способствуют улучшению общего состояния организма. Это подтверждается данными, согласно которым занятия футболом повышают уровень физической активности студентов больше, чем стандартные занятия физической культурой [1].

Таким образом, занятия футболом предоставляют множество преимуществ, включая развитие основных физических качеств. Это делает его важным элементом физического воспитания в учебных заведениях. Подход, основанный на активной игре, может потенциально изменить восприятие студентами физической активности и сформировать у них устойчивую привычку к регулярным занятиям спортом на протяжении всей жизни.

Занятия футболом представляют собой уникальную платформу для развития социального взаимодействия и формирования важных качеств личности студентов. В процессе игры и тренировок студенты учатся работать в команде, что критически важно для успешного взаимодействия в различных сферах жизни. Командная работа способствует развитию социальных навыков, таких как сотрудничество и коммуникация, позволяя участникам находить общий язык и эффективно разделять обязанности [14].

Футбол как активная командная игра служит катализатором для формирования дружеских связей и сплоченности среди студентов. Взаимодействие, возникающее на поле, имеет тенденцию переходить в рамки внеучебной деятельности, углубляя дружеские отношения и создавая сеть взаимопомощи среди обучающихся. Это, в свою очередь, влияет на их академические успехи и общую атмосферу в учебном заведении [3]. Занятия футболом тем самым становятся не просто спортивной активностью, а высокоэффективным инструментом для социализации и личностного развития студентов.

Занятия футболом становятся важным компонентом формирования лидерских качеств у студентов. Игра в команде предоставляет уникальную возможность проявить и развить лидерские компетенции, такие как ответственность, мотивированность и способность к принятию решений. При организации тренировок и соревнований студенты учатся брать на себя ответственность за действия не только свои, но и товарищей по команде, что очень важно для формирования лидерского потенциала [11].

В дальнейшем рассмотрение лидерских качеств и морального развития студентов станет основой для анализа более глубоких аспектов формирования личности через занятия футболом. Футбольные занятия оказывают заметное влияние на самооценку студентов, что, в свою очередь, благоприятно сказывается на их учебной мотивации. Повышение уверенности в себе, возникающее в результате спортивных достижений, может стать важным фактором для успешного обучения. Студенты, активно занимающиеся футболом, сообщают о росте своей самооценки и улучшении психоэмоционального состояния, что напрямую связано с повышением их академической успеваемости [6, 8].

Занятия футболом в вузах становятся не только формой физической активности, но и эффективным инструментом для формирования личностных качеств у студентов. Примером успешной практики служит программа мини-футбола, реализуемая в нескольких университетах России. Этот формат позволяет студентам активно участвовать в спортивной жизни, не требуя громоздкого оборудования и сложной организационной структуры. Внедрение таких инициатив, как "Мини-футбол - в вузы", способствует распространению физической культуры среди молодежи, поддерживая их интерес к спорту [12]. Например, в Томском политехническом университете инициированы занятия, на которых

студенты учатся грамотно распределять свои силы и оптимально организовывать время, что в будущем помогает им не только в спорте, но и в учебе [9].

Кроме того, вузы начинают понимать важность создания эффективной инфраструктуры для развития футбольной культуры. Совместные мероприятия, турниры и мастер-классы привлекают внимание студентов и создают мотивирующую среду, где они могут свободно развиваться как спортсмены и личности [5].

Таким образом, внедрение футбольных программ в учебные заведения является важным шагом к формированию здорового образа жизни и личностного роста студентов. Спортивная деятельность становится не просто развлечением, а полноценным аспектом образовательного процесса, способствующим становлению ответственных и целеустремленных личностей, готовых справляться с разными вызовами, как в учебе, так и в жизни [13].

Внедрение футбольных занятий в учебный процесс высших учебных заведений требует комплексного подхода и продуманных рекомендаций, направленных на гармоничное развитие личности студентов. Важно вовлекать студентов в углублённое изучение футбола, что позволит создать заинтересованную и мотивированную аудиторию [2].

Следует учитывать индивидуальные особенности студентов. Дифференцированный подход к тренировочным программам, принимающий во внимание физическую подготовленность и состояние здоровья, станет основой для успешного внедрения футбольных тренировок. Это позволит каждому студенту развиваться в комфортных для него условиях, продвигая идеи инклюзивности и равенства в доступе к спорту [10].

Создание благоприятных условий для занятий футболом также не менее важно. Это касается как материально-технической базы, так и организационных аспектов. Обеспечение студентов необходимым оборудованием и доступом к спортивным сооружениям повысит уровень вовлеченности в занятия спортом, ведь наличие ресурсов создает мотивацию для регулярной физической активности [7].

Для эффективной интеграции футбольных занятий в образовательный процесс важно использовать системный подход. Это позволит объединить под одной крышей образовательные, оздоровительные и досуговые аспекты. Каждый элемент этой системы будет способствовать не только успехам в спорте, но и гармоничному развитию личности студентов в целом. При этом необходимо учитывать взаимодействие различных компонентов содержания образования и физической активности, создавая тем самым целостную образовательную структуру [4].

Эти рекомендации могут стать основой для дальнейших исследований и разработки более глубоких методик.

В заключении необходимо подчеркнуть, что внедрение занятий футболом в учебный процесс позволит не только улучшить физические кондиции студентов, но и сформировать необходимые личностные качества, которые позволят успешно учиться, чувствовать себя комфортно в студенческом сообществе и, в итоге, стать по окончании вуза востребованным специалистом. Таким образом, футбол является мощным инструментом для личностного развития студентов.

Литература:

1. Влияние занятий по классическому футболу на физическую... [Электронный ресурс] // spbo21.ru - Режим доступа: <https://spbo21.ru/publications/tmo/3428>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)

2. Внедрение уроков спортивно-оздоровительной направленности... [Электронный ресурс] // infourok.ru - Режим доступа: <https://infourok.ru/vnedrenie-urokov-sportivnoozdorovitelnoy-napravlennosti-v-usloviyah-vnedreniya-fgos-2117063.html>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
3. Кафедра экономики и управления инновационными системами [Электронный ресурс] // kubsu.ru - Режим доступа: https://kubsu.ru/sites/default/files/users/63676/portfolio/kursovaya._felixlinnik._2024.pdf.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
4. "Организационные проблемы развития мини-футбола (футзала)..." [Электронный ресурс] // infourok.ru - Режим доступа: <https://infourok.ru/organizacionnie-problemi-razvitiya-minifutbola-futzala-v-vuzah-3147356.html>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
5. От слабости к силе: как силовые тренировки трансформируют... [Электронный ресурс] // scipress.ru - Режим доступа: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/ot-slabosti-k-sile-kak-silovye-trenirovki-transformiruyut-samoosenku-studentov.html>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
6. Письмо Минпросвещения России от 13.03.2023 N ДГ-392/06... [Электронный ресурс] // pravo.ppt.ru - Режим доступа: <https://pravo.ppt.ru/pismo/minprosveshcheniya-rossii/n-dg-392-06-280695>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
7. Самооценка качества жизни студентами спортивных... [Электронный ресурс] // scienceforum.ru - Режим доступа: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017031430>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
8. Смышляева [Электронный ресурс] // earchive.tpu.ru - Режим доступа: https://earchive.tpu.ru/bitstream/11683/17998/1/conference_tpu-2015-c101-033.pdf, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)
9. Создание условий для занятий физической культурой и спортом... [Электронный ресурс] // irzar.ru - Режим доступа: <https://irzar.ru/informaczionno-metodicheskoe-obespechenie-zdorovesberegayushhej-deyatelnosti/sozdanie-uslovij-dlya-zanyatij-fizicheskoy-kulturoj-i-sportom/>, свободный. - Загл. с экрана (дата обращения 01.10.2025)

Кириллук Л.Л.

преподаватель кафедры общей и социальной психологии
ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет»
e-mail: kiriliuk_mila@mail.ru

Kirilyuk L.L.

Lecturer in the Department of General and Social Psychology
Kherson State Pedagogical University

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТРЕВОЖНОСТИ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья раскрывает типы и формы тревожности студентов в современном обществе на основе сравнения психологической и психоаналитической толкований тревоги, имеющей, помимо внешних причин, еще и внутренние, связанные с подсознательным, которое субъект тревоги вытесняет (равнодушный тип) или, наоборот, преувеличивает (реактивный тип). На основании философского психоанализа обоих типов автор дифференцирует две формы тревоги (скрытую и открытую) как проявления переноса личностью на Другого своей активности (сублимация) или пассивности (трангрессия), что формирует, соответственно, симптом безразличия в скрытой тревожности (невротическая пассивность) или фантазм агрессии в открытой тревожности (невротическая активность). Для преодоления тревожности предлагаются отдельные комплексные рекомендации, основанные на синтезе психологии, психотерапии и философии.

Ключевые слова: тревожность, подсознательное, сублимация, трангрессия, невротическая активность, невротическая пассивность.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF ANXIETY IN STRESSFUL SITUATIONS AMONG STUDENTS

Abstract. The article reveals the types and forms of students' anxiety in modern society based on a comparison of psychological and psychoanalytic interpretations of anxiety, which, in addition to external causes, also has internal causes related to the subconscious, which the subject of anxiety displaces (the indifferent type) or, conversely, exaggerates (the reactive type). Based on philosophical psychoanalysis of both types, the author distinguishes two forms of anxiety (latent and open) as manifestations of a person's transfer of his activity (sublimation) or passivity (transgression) to Another, which forms, respectively, a symptom of indifference in latent anxiety (neurotic passivity) or a fantasy of aggression in open anxiety (neurotic activity). To overcome anxiety, we offer separate comprehensive recommendations based on a synthesis of psychology, psychotherapy and philosophy.

Keywords: anxiety, subconscious, sublimation, transgression, neurotic activity, neurotic passivity.

Актуальность темы исследования определяется тремя взаимосвязанными факторами: социальным, психологическим и культурологическим. Социальный фактор сопряжен с радикальными преобразованиями общественной жизни в России после начала спецоперации. Новые ориентиры общества формируют новые ориентиры по отношению к личности студента, связанные с усилением патриотичности, аутентичности, ориентации на традиционные духовные ценности и академическую

эрудицию, позволяющую достойно представлять свою Родину в рамках динамичной геополитической ситуации на фоне кризиса неолиберального глобализма в мире. Предыдущие требования, задаваемые ЕС и Болонским процессом, больше не соответствуют современным перспективам России: прагматическая гибкость, адаптивность и прикладная креативность, призванные формировать компетентного субъекта глобального рынка, отступают на задний план. Им на смену приходят: творческая независимость, глубинный интеллект, фундаментальные теоретические знания и высокая духовность, отзывающиеся на мир корневых укладов неомодерна, а не на экономическую политику технологических зон постмодерна. Речь идет о базовом этическом субъекте, гармонично сочетающем волю, мораль, интеллект и чувство прекрасного.

В то же время в России еще сильна инерция западнического неолиберализма, советская ностальгическая идентичность и другие многообразные проявления культурных ориентиров интеллектуальных сообществ, чьи адепты вступают в полемику со сторонниками нового традиционализма. Естественно, что противоположные точки зрения разрывают неокрепшую психику молодого человека, предлагая ему альтернативные сценарии жизнедеятельности, что приводит к внутренним конфликтам и усилению чувства неустойчивости, которые проявляются в виде разочарования, сомнения, депрессии, эскапического ухода в экзотические миры, отрешенности, апатии. Так из социального фактора проистекают еще два: психологический, связанный с необходимостью выработки позитивных психиатрических, психоаналитических и педагогических программ формирования культуры диалога и преодоления тревожности в условиях пограничных ситуаций и стрессов, и культурологический, который можно соотнести с философским анализом онтологических и аксиологических основ травмы как феномена культуры своего времени. Исходя из этих факторов, мы определяем цель, задачи, методологию, метод и основные положения исследования с заключительными выводами.

Цель исследования – осуществить комплексный междисциплинарный анализ тревожности на основе синтеза современных направлений философии, культурологии и психологии.

Задачи исследования:

1. Раскрыть основные свойства тревожности с учетом возрастной и профессиональной специфики ее носителей с точки зрения классической психологии.
2. Продемонстрировать глубинную духовную сущность тревожности как экзистенциального феномена на основе теорий неклассического психоанализа и современной философской мысли.
3. Сопоставить между собой психологические, психоаналитические и философские особенности тревожности и на основании компаративного анализа предложить основные педагогические рекомендации по ее ослаблению и преодолению.

В нашем исследовании мы будем использовать комплексную методологию, основанную на междисциплинарном синтезе классической психологии и неклассического психоанализа, включённых в философско-культурологический контекст. Речь идет о попытке соединить системное академическое мышление, свойственное для трансцендентально-феноменологического и рационалистического подходов с проблемным исследовательским мышлением, свойственным для интуитивизма и экзистенциального психоанализа. Избранная методология определяет **методы**: описательный, истекающий из анализа психологической симптоматики вопроса, компаративный, необходимый для сравнения классической психологии и неклассического психоанализа, диалектический и герменевтический, связанные с символической декодировкой глубинных основ тревоги как феномена подсознательного.

Начнем с реализации первой задачи исследования. Специфика вузовского становления личности юноши или девушки представляет собой этап, когда взрослеющая личность обретает не только профессиональные знания, умения и навыки, но и обучается на основании усилий опыта, мышления и интуиции, в первую очередь, когнитивной, работать над собой, преодолевая внешние и внутренние препятствия. Тревожность препятствует не только эффективной учебной деятельности студента, но и затрудняет личностный рост и духовную самореализацию. Р. Мэй осуществляя феноменологическое описание тревоги как пограничного состояния психики субъекта на рубеже исторических эпох, полагает, что тревожность как мрачное предчувствие, опасение, вызванное угрозой каким-либо ценностям, которые индивид считает значимыми для себя, бывает «нормальной» и «невротической» [6, с. 110-112]. Если нормальная тревожность представляет собой более или менее релевантную эмоционально-чувственную реакцию на конкретную физическую или социальную опасность, то невротическая тревожность – беспредметна, неконкретна, рассеяна, она вызывает смешанные состояния трансгрессии и сублимации, вытеснения и фрустрации.

С.Ю. Головин справедливо отмечает, что явления, вызывающие страх, не обязательно несут объективную угрозу, поскольку проявляется индивидуальная чувствительность личности, перестающая в постоянное чувство беспокойство, сменяемое, в итоге, на переживание надвигающейся катастрофы [2, с. 659]. С точки зрения психологии главной характеристикой тревожности является то, что она субъективируется или изначально имеет субъективную природу: отсюда – диффузная рассеянность, неуловимость тревожности, нарастающее ощущение беспомощности перед лицом опасности, реальной или мнимой, направленной на физическое существование, социальную свободу, патриотизм, любовь, карьеру или какие-либо другие ключевые ценности в структуре личности индивида, которые он полагает для себя жизненно или экзистенциально значимыми.

Аксиологический характер тревожности, по сути, делает ее неуловимой, вводит субъекта в состояние постоянного страха перед невидимой опасностью, имеющей отношение к ядру субъективности, к символическому порядку и духовному фундаменту личности, к тому невыразимому и почти довербальному, что представляет собой ценностно-смысловую парадигму его существования, его феноменальное поле, его гештальт. Непосредственное затрагивание тревожностью сущностного ядра личности заставляет психологов говорить о том, что тревожность связана не столько с реальной внешней угрозой, сколько с глубинными психическими процессами внутри структуры субъектности. Именно поэтому индивид в состоянии тревожности, которая из нормальной перерастает в невротическую, ощущает себя беспомощным, пойманным, загнанным в капкан или тупик, подавленным, бессильным предпринять какие-либо защитные меры против угрозы. Испытывая парализующий страх, который становится всё более всеохватным и парализующим, индивид не может объяснить, чего именно он боится, откуда исходит угроза, с какими конкретно факторами она связана, переживая саспенс на грани превращения индивидуальной жизни в хоррор, в эффект ужасающей странности фильма ужаса, когда угроза вызывает неопределенные и недифференцированные чувства, гораздо более болезненные, чем обыкновенный эмпирический страх.

Главным отличием нормальной тревоги является то, что индивид при ней не теряет способности сопоставлять реальные угрозы со сформированной им личной моделью безопасности, представляющей собой систему понятий о более или менее комфортном существовании. При невротической тревожности угрозе, как справедливо отмечает В.М. Астапов, в воображении индивида подвергается сам символический порядок, сам план над хаосом, сама ценностная структура представлений о должном и безопасном, сама модель [1, с. 4-5]. Под угрозой оказывается чувство целостности и самотождественности личности, на которых строятся самооценка и восприятие собственного «Я», что в

тяжелых клинических случаях грозит распадом субъектности, а в легких – творческим кризисом, депрессией и утратой смысла жизни, нарастанием невротических и суицидальных синдромов.

Делая промежуточный вывод, можно утверждать, что главными особенностями тревоги в классическом психологическом понимании являются ее неопределённость, диффузность и рассеянность, ее странность, а также нерелевантность между величиной объективной опасности, которая может быть незначительной или вообще отсутствовать, и испытываемым ощущением постоянного страха и дискомфорта. Тревога, таким образом, связана не с внешними факторами, а с глубинным сущностным ядром субъектности, с тем, что является Я-концепцией человека, его сценарием деятельности и структурой представлений о безопасной жизни, деконструкция которой в сознании индивида побуждает его с особой внимательности относиться к собственным переживаниям, препятствуя адекватной саморефлексии. Отсюда – необходимость перехода ко второй задаче нашего исследования и сопоставления данных классической психологической науки с материалами, накопленными неклассическим экзистенциальным психоанализом (З. Фрейд, Ж. Лакан, К. Хорни, Х. Арендт, Э. Фромм, С. Жижек, Р. Салецл, А. Зупанчич, А. Бадью, Г.С. Салливан и др.), основанными на более широкой философской базе гуманитарной мысли зрелого модерна, экзистенциализма и постмодерна (С. Кьеркегор, К. Ясперс, М. Хайдеггер, А. Камю, Ж.П. Сартр, П. Тиллих и др.).

Главное, что отмечают почти все представители классической психологии при анализе тревоги, – это, во-первых, её неопределенный рассеянный характер, её невидимость и невыразимость, её «странность», а также несоответствие между степенью объективной опасности, которой может и не быть, и парализующем чувством всеохватного нарастающего страха, затрагивающего глубинные психические структуры личности. Человек, в итоге, не может определить, чего именно он боится. Это и является критерием отличия экзистенциальной тревоги (трепета) от эмпирического страха. Экзистенциальная тревога не касается конкретных вещей и не связана с видимыми объективными причинами. Она – не просто внутренняя. Она связана с неким инобытием. Большинство классических психологов, которые описывает состояния экзистенциальной тревожности, не выходят за пределы инерции трансцендентального сознания, воспроизводя с целом стратегию мысли, типичную для рационалистического модерна. Также они не делают отличия между «моделью безопасности» как когнитивной схемой, опасения за которую вызывают беспричинный на первый взгляд страх, и тем, что онтологически является подлинным источником страха и действительно угрожает плану над хаосом, не будучи видимым физическим источником опасности. Речь идет о подсознательном, бытийный статус которого классическое мышление не признает, полагая его простой функцией убывания сознания, вытесненной мыслью. Между тем, это не совсем так. Обратимся для начала к экзистенциальной философии.

С. Кьеркегор в работе «Страх и трепет» писал: «В том состоянии (т. е. в состоянии невинности) царствует мир и покой; однако в то же самое время здесь пребывает нечто иное, что, однако же, не является ни миром, ни борьбой; ибо тут ведь нет ничего, с чем можно было бы бороться. Но что же это тогда? Ничто. Но какое же воздействие имеет ничто? Оно порождает страх» [4, с. 143]. «Ничто», порождающее страх, – это и есть нечто принципиально Иное, вторгающееся в повседневную жизнь человека. Утраченную «невинность» можно связать с мифологическим Золотым веком в филогенезе или с естественным состоянием человека до фундаментального стресса (бытием, истиной, самостью), которое было навеки потеряно или перенесено на Другого. Его заменили пустота, зияние, ничто, вызывающие нуминозный экзистенциальный ужас, связанный с некой брешью в бытии, с дырой в сущем, с травмой, от которой человек заслоняется изобретаемыми им иллюзорно-компенсационными сценариями

деятельности (Воображаемым), ориентированным на мнения других, маскирующим реальность опыта утраты в символическом порядке культуры и заслоняющим его от внутреннего хаоса (Реального).

Тревожность, следовательно, определяется как отличное от эмпирического страха невротическое и одновременно духовное состояние (трепет), которое имеет истоки в сущностном ядре субъектности. Другой экзистенциалист, П. Тиллих, определял эмпирический страх перед видимой физической угрозой потери жизни как тревогу судьбы и смерти, общественный страх перед вновь-таки видимой угрозой безопасности и свободе как тревогу вины и ответственности, но отдельно от физического и социального страха он ставил высший экзистенциальный страх – тревогу пустоты и отсутствия смысла, который он и полагал ключевым для современного молодого человека [8]. Это заставляет нас приступить к второй задаче исследования и напрямую обратиться к лакановскому психоанализу как направлению неклассической философской и культурологической мысли, имеющей дело с подсознательным (Оно, не-Я, Id, Реальным, пустотой, зиянием), которое как раз и указывает на Иное, инобытие, невидимое структурное ядро психики, скрытое под символами и сценариями повседневных культурных практик.

Современный студент – это личность с ярко выраженной экзистенциальной тревогой и расщепленной идентичностью, испытывающая страх пустоты, страх перед собственным вытесненным подсознательным, страх перед бессмысленностью существования, раздираемого противоречивыми социально-политическими и культурными посланиями: консервативными и либеральными, пацифистскими и военными, патриотическими и космополитическими и т.д. Любой сбой в воображаемом согласованном сценарии деятельности, спровоцированный предъявлением к студенту противоположных требований от разных внешних адептов (преподавателей, политиков, родителей, героев рекламы и кино) образует трещину в идентичности и провоцирует растерянность и страх перед возвращением пустоты Реального, от которого студент бежит в воображаемые миры китча, массовой культуры, комиксов аниме и т.д.

А.М. Прихожан говорит о наличии двух основных категорий тревожности: открытой, регулируемой, сознательно переживаемой и проявляемой в поведении человека и нередко культивируемой им в качестве «проигрывания» и даже «заклинания» наиболее опасных ситуаций, и скрытой, не осознаваемой, которая может проявляться в отрицании угроз, в демонстративной апатии и видимом спокойствии [7, 104-118]. С точки зрения психоанализа реже встречаемая «скрытая» тревожность и чаще встречаемая «открытая» тревожность указывают на два различных механизма психологической защиты, связанные с «правом наслаждаться посредством Другого», перенося на него либо свою активность как способность действовать, либо свою пассивность как способность критически мыслить и рефлексировать, оставаясь некоторое время бездейственным, сосредоточенным на обдумывании и решении проблемы (С. Жижек) [3]. Первый механизм можно определить как вытеснение (подавление страха), или интерактивность. Интерактивность связана с нежеланием личности знать источник опасности и характеризующей ее как «темного субъекта». Темный («сшитый») субъект переносит на Другого свою способность действовать (активность), в результате чего он впадает в невротическую пустую пассивность, проявляемую в апатии, демонстративном безразличии и игнорировании проблем, в наивном оптимизме и раздражении в ответ на желание старшего или психолога ему на эту проблему указать. Так, студенты, которые полагаются на преподавателей и родителей, проявляют отсутствие интереса к учебе, не посещают пары, зная, что «за них заплатили» / «место выделило государство» и «им и так поставят». В этих случаях индивид, скрывая тревогу, как от окружающих, так и от самого себя, вырабатывает негибкие, «топорные», способы защиты, известные у Ж.А. Миллера как «закрытый шов», или «симптом», – ложь самому себе, сокрытие Реального под

Воображаемым [5]. У таких людей не наблюдается внешних признаков тревожности, напротив, они характеризуются неадекватным спокойствием.

Интерактивность как скрытая тревожность (невротическая пассивность) тесно связана с интерпассивностью как открытой тревожностью (невротической пассивностью) и быстро перетекает в нее в условиях триггера, порождающего сбой в цепочке означающих мнимой идентичности – расшивку, или прорыв Реального. Свободный выход подсознательного наружу определяется как пересечение травмирующим импульсом границ дозволенного – трангрессия. При трангрессии, когда человек оказывается захваченным собственным подсознательным, ощущает себя пойманным в его капкан и начинает испытывать панику, он использует другой способ самоцензуры (сшивки) – не «закрытый» шов, а «открытый». Источник опасности не подавляется и не вытесняется, Реального не драпируется Воображаемым, а выполняет его функцию, будучи символически удвоенным. Таким образом, мы имеем дело не с симптомом, а с фантазмом – истерической гиперболизацией опасности.

Носитель трангрессии (паникер, или «реактивный субъект») преувеличивает свои страхи и их источники, перенося на Другого способность мыслить и критически оценивать ситуацию (пассивность) и становясь невротически активным. Реактивная трангрессивная личность склонна к совершению множества бессмысленных панических действий. Студенты, например, при подготовке к семинару или экзамену пишут огромное количество абсурдных с точки зрения воспроизводства вспомогательных материалов, конспектов, шпаргалок и т.д., которые в их воображении «отвечают за них», подобно тому, как в знаменитых кейсах психоанализа за активного невротика «молится» тибетский барабан, «плачет» плакальщица, «слушает музыку» или «смотрит кино» компьютер с накопленными на нем дискографиями альбомов и фильмов и т.д. нередко такие студенты проявляют раздражительность или даже агрессивность в ответ на замечания, поскольку источник тревоги (подсознательное) уже обнаружен и не пугает их, а, наоборот, побуждает к эстетизации травмы посредством юмора, скандала или бессмысленного труда.

Сопоставив между собой психологические, психоаналитические и философские особенности тревожности, мы на основании компаративного анализа осмелимся перейти к третьей задаче нашего исследования и предложить некоторые педагогические рекомендации по ослаблению и преодолению чувства «беспричинного» (с точки зрения сознания) страха, связанного с невидимыми угрозами бессознательного. Чтобы избавить студентов от симптомов невротической пассивности (скрытой тревожности) и невротической активности (открытой тревожности) и воспрепятствовать одновременно панике и агрессии, с одной стороны, и апатии, и безразличию, с другой, необходимо воспрепятствовать запуску в действия механизмов психологической защиты в виде переноса черт самости на Другого: интерактивности или интерпассивности. Для этого необходимо остановить сублимацию, – если угодно, разорвать сшивку бессознательного в воображаемый сценарий и побудить учащегося к познанию самого себя – расшивке, десублимации, постижению глубинных структур собственной психики и переработке травм, нехваток и страхов своего Реального в адекватные планы и сценарии деятельности в культурно-символической практике.

Жест десублимации заставляет преподавателя вспомнить об античной практике майевтики, известной еще со времен Сократа, который пытался помочь ученику родить плод истины самому, без внешних навязываний, исключительно путем иронии и доведения логики его рассуждений до парадокса. На этом пути триггер-психология, основанная на психоанализе «шоковой терапии», имеет множество опасных точек по сравнению с классической гуманистической психологией адаптивного типа, поскольку она не приспособливает человека к самому себе, а побуждает к творческим сломам, вычищая из него внутренний источник тревоги, то есть, имея дело с «пещерой» психики, опасной и непредсказуемой. В

идеальном варианте педагогической практики оба метода: классический психологический, связанный с успокоением, и неклассический психоаналитический, связанный с провокацией, – необходимо применять параллельно, комбинированно и дозированно – в зависимости от индивидуальных и возрастных особенностей личности. Так, «темного субъекта» в лице равнодушного учащегося порой следует взбодрить при помощи триггера, используя деконструкцию симптома, ибо он не знает причин своих тревог и страхов, вытесняя их. С «реактивными» же личностями в лице паникеров и грубиянов симптоматический психоанализ не всегда подходит, поскольку в состоянии фантазма источник тревоги лежит на поверхности и осознается личностью, которая играет с ним вполне явно, не скрывая своих озабоченности и агрессивности. В таком случае лучшим вариантом взаимоотношений являются ласка, адаптация и утешение, арт-терапия и педагогика диалога, «воспитание культурой» и тому подобные гуманистические стратегии.

Выводы. В результате компаративного анализа психологической и психоаналитической интерпретаций тревожности у студенческой молодежи в стрессовых ситуациях мы пришли к следующим выводам. Тревожность молодежи спровоцирована предъявлением к каждому учащемуся разных, порой противоположных, социальных требований со стороны противоборствующих общественных сил и тенденций, которые провоцируют сбой и расщепления его идентичности, что в свою очередь порождает чувство тревожности.

Чисто классическая рациональная психологическая трактовка структурно ограничена сознанием, не выходит за пределы когнитивного опыта и недооценивает подлинную невидимую причину невротической тревоги индивида, не спровоцированной внешними факторами угрозы. Эту невидимую причину раскрывает современный психоанализ, связывая ее с прорывами подсознательного как причины экзистенциальной тревоги пустоты. Последнюю индивид компенсирует за счет механизмов психологической защиты – построения воображаемых сценариев идентичности и деятельности («швов»), исходящей от других и нацеленных на их мнения. Чтобы избавиться, как от закрытой, так и от открытой форм тревожности, необходима двойственная психолого-педагогическая программа, построенная на чередовании радикальных приемов триггера для невротически пассивных, равнодушных, скованных субъектов обучения (провокации к самопознанию и расшивке личности) и более либеральных приемов терапевтического успокоения для невротически активных, агрессивных и циничных субъектов (гуманистической терапии, философии диалога). Все концептуализированные выше приемы борьбы с тревожностью должны подбираться педагогами и психологами для учащихся высшей школы с учетом их возраста, пола, психотипа и характера будущей профессиональной деятельности при опоре на знания философии и культурологии.

Литература:

1. Астапов В.М. Тревожность у детей [Электронная книга]. – Литрес, Когито-Центр, 2015. – 231 с. – URL: <https://docviewer.yandex.ru/view> (дата обращения – 25.05 2025 г.).
2. Головин С.Ю. Словарь психолога-практика. – М.: АСТ, 2001. – 976 с.
3. Жижек С. Как наслаждаться посредством Другого. Культурная логика многонационального капитализма. – СПб.: Алетейя, 2019. – 104 с.
4. Кьеркегор С. Страх и трепет. – М.: Республика, 1993. – 384 с.
5. Миллер Ж.-А. Введение в клинику лакановского психоанализа. Девять испанских лекций. – М.: Издательство «Логос» / «Гнозис», проект letterterra.org, 2017. – 184 с.
6. Мэй Р. Смысл тревоги. – М.: Независимая фирма «Класс», 2001. – 384 с.

7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая тревога и возрастная динамика. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 304 с.
8. Тиллих П. Мужество быть. – М.: Модерн, 2014. – 164 с.

Паули Е.А.

магистрант

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

e-mail: 671827@gmail.com

научный руководитель – кандидат медицинских наук, доцент, кафедра специальной психологии

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

В.Ю. Потылицина

e-mail: vptcn@yandex.ru

Pauli E.A.

Master's student

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

scientific director – Candidate of Medical Sciences, Associate Professor,

Department of Special Psychology

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev

V.U. Potylitcina

ЗНАЧЕНИЕ САМООЦЕНКИ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОВЗ

Аннотация. В статье рассмотрен взаимосвязь между самооценкой и психологическим состоянием. Влияние уровня самооценки на процесс адаптации в социальной среде, эмоциональное состояние, стрессоустойчивость и общую удовлетворенность жизнью. Важность поддержания здоровой самооценки и отражение колебаний самооценки на психологическом здоровье.

Ключевые слова: самооценка, эмоциональное состояние, процесс адаптации, психологическое здоровье, младший школьный возраст.

THE IMPORTANCE OF SELF-ESTEEM IN THE ADAPTATION PROCESS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. This article examines the relationship between self-esteem and psychological well-being. It also examines the influence of self-esteem on social adaptation, emotional state, stress resilience, and overall life satisfaction. It also explores the importance of maintaining healthy self-esteem and how fluctuations in self-esteem impact psychological health.

Keywords: self-esteem, emotional state, adaptation process, psychological health, primary school age.

Адаптация ребенка младшего школьного возраста, имеющего ограниченные возможности здоровья, представляет собой сложный и многогранный процесс, зависящий от целого ряда внешних и внутренних факторов. На процесс адаптации влияет не только микроклимат в образовательном учреждении, но и атмосфера в семье, поддержка извне или социальное окружение и непосредственно психологический настрой самого школьника. Внутри этой сложной паутины взаимоотношений и факторов самооценка выступает одним из наиболее значимых и определяющих компонентов, оказывая определяющее влияние на весь период протекания и адаптации и, в конечном, счете ее успешность. Именно самооценка формирует у детей ключевое представление о себе – о своих сильных и слабых

сторонах, о своих способностях и ограничениях, о своем месте, занимаемом в коллективе сверстников. Самовосприятие становится основой для поведения школьников, уровня их активности, мотивации к обучению и, что не менее важно, для их общего эмоционального состояния и психологического благополучия.

Младший школьный возраст является критически важным периодом для становления личности. Дети, в это время, чрезвычайно чувствительны к оцениванию и ожиданиям со стороны окружающих людей – родителей, учителей, одноклассников. Каждое случайно сорвавшееся слово, каждый жест, реакция воспринимается ими очень остро и интерпретируется в личную систему ценностей. Потому становление адекватной самооценки и поддержка ее здорового развития приобретает актуальность. Пренебрежение этим аспектом может в будущем привести к глубоким, трудно корректируемым негативным последствиям.

В процессе адаптации в школьной среде дети с ограниченными возможностями здоровья сталкиваются с различными специфическими трудностями, с которыми не приходится сталкиваться их сверстникам без ограничений по здоровью. Зачастую они испытывают ежедневный стресс, источник которого кроется в различных аспектах: это и недостаток уверенности в собственных силах, вызванный негативным опытом в прошлом, и постоянные напоминания со стороны окружающих об ограничениях, которые могут затруднять выполнение обычных с виду задач, и конечное, это социальные предрассудки, исходящие от общества. Предрассудки могут проявляться в виде заниженных ожиданий со стороны взрослых, насмешек и изоляции со стороны сверстников, а иногда и прямого буллинга. Негативный опыт, полученный в результате непонимания, отвержения или дискриминации со стороны ровесников, а порой и нечуткого отношения со стороны взрослых, может привести к формированию хронически заниженной самооценки. Такой ребенок начинает считать себя хуже других, неспособным, ни на что не годным, что ведет к апатии, избеганию общения с окружающими, постоянному страху. В некоторых случаях, однако, может наблюдаться и противоположная реакция – развитие неадекватно завышенной самооценки. Это часто является защитным механизмом, попыткой компенсировать внутренние страхи и неуверенность чрезмерной демонстрацией своих способностей или даже агрессивным поведением. Обе эти крайности являются нездоровыми и требуют коррекционной работы, поскольку они препятствуют эффективной адаптации и полноценному психологическому развитию личности.

Стоит особо подчеркнуть, что именно высокая, но при этом адекватная самооценка играет ключевую роль в успешной социальной интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья. Дети, которые искренне верят в свою силу, которые осознают свою ценность и потенциал, гораздо легче налаживают контакт с окружающими. Они более открыты к общению, не боятся инициативы, без труда находят контакт со сверстниками и заводят друзей, легко первыми начинают общение со взрослыми. Уверенность в себе проявляется и в активной позиции по отношению к учебной деятельности: эти школьники более мотивированы, настойчивы в освоении новых знаний, не боятся задавать вопросы и высказывать свое мнение. Кроме того, высокая самооценка стимулирует к участию в творческой деятельности – кружках, секциях, творческих студиях, что не только способствует их успешной адаптации в школьном коллективе, но и значительно расширяет кругозор, оттачивая разнообразные навыки и компетенции. Различные навыки, будь то умение работать в команде, способность к самоорганизации, развитие креативного мышления или освоение конкретных прикладных умений, являются бесценным багажом для будущей самостоятельной жизни. Они формируют почву для роста независимой личности и самореализации. При этом важно понимать, что формирование и поддержание здоровой самооценки, а также успешность адаптации в целом, напрямую зависят от внешних факторов. К таким факторам прежде всего относится поддержка со стороны семьи – безусловная любовь, вера в

ребенка, создание безопасной и стимулирующей среды. Профессиональная и чуткая поддержка педагогов, умеющих увидеть потенциал в каждом ребенке и дать чуть больше внимания, чем это требуют стандартные условия обучения. И конечно же внимательное отношение всего образовательного сообщества, включая администрацию школы, психологов, логопедов и конечно сверстников, их принятия и взаимопонимания.

Не стоит забывать и о том, что каждый ребенок индивидуален и уникален. Уровень адаптации и специфика формирования самооценки зависят от множества факторов: от личных характеристик ребенка – темперамента, когнитивных особенностей, уровня эмоциональной устойчивости, врожденных способностей; от специфики среды обитания – уровень развития инфраструктуры, доступность ресурсов, проживание в городской или сельской местности; от качества поддержки в процессе социализации – психологическая, педагогическая, социальная и медицинская помощь. К примеру, дети, которые воспитываются в семьях, где с самого раннего возраста ценятся усилия, настойчивость и любые, даже самые маленькие достижения, где поощряется самостоятельность и инициативность, где ребенка принимают таким, какой он есть, и где уделяется внимание его эмоциональному состоянию, – такие дети в процессе роста впитывают такие позитивные установки. В результате они формируют более высокую, здоровую и адекватную самооценку. Они учатся справляться с трудностями, воспринимать ошибки как часть процесса обучения, а не как катастрофу, и верить в свои возможности. Напротив, постоянная критика, гиперконтроль, отсутствие позитивной поддержки, игнорирование потребностей ребенка, сравнение его с более успешными сверстниками или, что еще хуже открытое проявление разочарования его особенностями, могут привести к крайне негативным последствиям. В такой атмосфере ребенок начинает замыкаться в себе, избегает общения, становится пассивным и апатичным. Он постепенно начинает воспринимать себя как неспособного, нелюбимого и недостойного, что влечет за собой целый каскад негативных последствий: углубление социальной изоляции, развитие тревожных и депрессивных состояний, снижение мотивации к учебе и творчеству и даже формирование девиантного, отклоняющегося от нормы поведения, как способа привлечь внимание или выразить протест. Таким образом, комплексный, индивидуализированный и чуткий подход к поддержке детей младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, с акцентом на формирование адекватной самооценки, является не просто желательным, а жизненно необходимым условием для их полноценной социализации в общество, развития их потенциала и обеспечения их психологического благополучия на протяжении всей жизни.

Литература:

1. Бубнова, Я. А. Формирование самооценки у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях интегрированного обучения / Я. А. Бубнова, Л. Ф. Тихомирова // Специальное и инклюзивное образование: Материалы международной научно-практической конференции, Ярославль, 03–04 марта 2021 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021. – С. 140-143. – EDN ULIPLP.
2. Быков, Е. А. Социальная адаптация младших школьников к учебной деятельности / Е. А. Быков // Социальная политика и социология. – 2013. – № 3-2(95). – С. 165-173. – EDN QERVQX.
3. Кладовая И. И., Бровашова О. Ю. Методологические проблемы школьной адаптации // Вестник науки. 2025. №6 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskie-problemy-shkolnoy-adaptatsii> (дата обращения: 24.08.2025).
4. Огурцова-Рощина А. И. Особенности социализации младших школьников с ЗПР // ББК 74.6 я43 С 692. – 2022. – С. 329.

5. Яшкова, А. Н. Особенности самооценки младших школьников / А. Н. Яшкова, Е. В. Голубева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2019. – № 1. – С. 236-240. – EDN RXMTOV

Пестова Н.К.

магистрант

Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: pestova.nika@yandex.ru

Pestova N.K.

Master of science

Samara Campus of Moscow City Pedagogical University

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТРЕВОЖНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ И СТРАТЕГИИ САМОПОМОЩИ

Аннотация. Статья посвящена практическим аспектам проблемы тревожности у студентов помогающих профессий. Проведен обзор факторов, способствующих возникновению повышенной тревожности в студенческой среде, включая внутриличностные особенности (низкая самооценка, перфекционизм, эмоциональная неустойчивость и др.), образовательные и социальные факторы (учебный стресс, дефицит поддержки, экзистенциальные переживания). Описаны основные формы проявления тревожности (академическая, профессиональная, социальная) и их симптоматика на когнитивном, эмоциональном, физиологическом и поведенческом уровнях. Обобщены негативные последствия избыточной тревожности для психологического состояния, академической успеваемости и профессионального развития студентов (вплоть до эмоционального выгорания и дезадаптации). Особое внимание уделено научно обоснованным стратегиям психологической самопомощи и профилактики тревожности. Представлен обзор эффективных техник (когнитивно-поведенческих, телесно-ориентированных, экзистенциальных и др.), доступных для самостоятельного применения студентами с целью снижения тревожности и повышения стрессоустойчивости. Сделан вывод о необходимости внедрения программ психопрофилактики в вузах, направленных на развитие у будущих специалистов навыков эмоциональной саморегуляции и совладания со стрессом.

Ключевые слова: тревожность; студенты помогающих профессий; факторы тревожности; формы тревожности; последствия тревожности; психопрофилактика; копинг-стратегии; саморегуляция.

PRACTICAL ASPECTS OF ANXIETY IN STUDENTS OF HELPING PROFESSIONS AND SELF-HELP STRATEGIES

Abstract. The article is devoted to the practical aspects of the problem of anxiety among students of helping professions. The review of the factors contributing to the emergence of increased anxiety in the student environment, including intrapersonal characteristics (low self-esteem, perfectionism, emotional instability, etc.), educational and social factors (learning stress, lack of support, existential experiences). The main forms of anxiety (academic, professional, and social) and their symptoms at cognitive, emotional, physiological, and behavioral levels are described. The negative consequences of excessive anxiety for the psychological state, academic performance and professional development of students (up to emotional burnout and maladjustment) are summarized. Special attention is paid to scientifically based strategies for psychological self-help and anxiety prevention. An overview of effective techniques (cognitive-behavioral, body-oriented, existential, etc.) available for independent use by students in order to reduce anxiety and increase stress tolerance is presented. It is

concluded that it is necessary to introduce psychoprophylaxis programs in universities aimed at developing the skills of emotional self-regulation and coping with stress in future specialists.

Keywords: anxiety; students of helping professions; anxiety factors; forms of anxiety; consequences of anxiety; psychoprophylaxis; coping strategies; self-regulation.

Актуальность исследования

Студенты, выбравшие помогающие профессии (медицина, психология, педагогика, социальная работа и др.), находятся под влиянием множества стрессовых факторов в период обучения. Высокая учебная нагрузка, ответственность за жизнь и благополучие других людей в будущем, необходимость освоения сложных коммуникативных навыков – все это делает данную категорию студентов уязвимой к различным эмоциональным трудностям. Тревожность является одной из наиболее распространенных проблем среди будущих специалистов такого профиля. В научной литературе последних лет отмечается устойчиво высокий уровень тревожности у студентов социальных и гуманитарных направлений, особенно на младших курсах. Например, исследование Н.С. Зайцевой (2024) показало, что около 63% первокурсников испытывают повышенную личностную тревожность, а более 40% – выраженную ситуативную тревожность [3]. Подобные показатели вызывают обеспокоенность, так как чрезмерная тревожность способна негативно влиять на академическую успеваемость, психологическое здоровье и мотивацию студентов.

Причины высокой тревожности в студенческой среде многогранны. С одной стороны, тревога может быть реакцией на объективные сложности обучения и профессиональной подготовки. С другой – она часто обусловлена субъективными факторами: индивидуальными особенностями личности студента, недостатком внутренних ресурсов, дефицитом социальной поддержки или неадаптивными способами совладания со стрессом. В условиях помогающих профессий, где от специалиста требуется эмоциональная устойчивость и эмпатия, важно своевременно выявлять источники тревожности и минимизировать их влияние. Решение данной задачи возможно на основе глубокого понимания природы тревожности и механизма ее развития.

Цель и задачи статьи

Цель статьи – проанализировать практико-ориентированные аспекты феномена тревожности у студентов помогающих профессий, описав ключевые факторы ее возникновения, формы проявления, последствия для личности и обучения, а также обосновать эффективные стратегии психологической самопомощи и профилактики тревожности.

Задачи исследования:

- Систематизировать основные факторы, способствующие повышению тревожности у студентов (внутриличностные, образовательные, социально-культурные).
- Описать основные формы проявления тревожности в учебно-профессиональной деятельности (академическая, профессиональная, социальная тревожность) и характерные симптомы.
- Обобщить психологические, академические и социальные последствия избыточной тревожности для студентов помогающих специальностей.
- Представить обзор научно обоснованных стратегий и техник психологической самопомощи, направленных на снижение уровня тревожности и профилактику эмоционального выгорания у студентов.

Методология исследования

Настоящая работа носит характер теоретико-аналитического обзора. Проведен анализ современных публикаций, посвященных проблеме тревожности студентов, с акцентом на эмпирические

исследования факторов тревожности и оценку эффективности различных психопрофилактических подходов. Использованы источники преимущественно за последние 10–15 лет из психологических журналов и диссертационных исследований, доступных в базах данных (eLibrary, Google Scholar и др.). Критериями отбора источников стали их научная обоснованность, релевантность теме студентов помогающих профессий, а также наличие практических рекомендаций. Такой подход позволил обобщить разрозненные данные и выявить ключевые тенденции в изучении тревожности студентов, что легло в основу представляемых выводов и рекомендаций.

Факторы тревожности студентов помогающих профессий

Тревожность у будущих специалистов социально-ориентированных профессий формируется под влиянием совокупности внутренних и внешних причин. Ниже приведена систематизация факторов, повышающих риск развития тревожности у студентов данного профиля.

Внутриличностные факторы. К индивидуальным психологическим предпосылкам повышенной тревожности относятся: низкая самооценка и склонность к перфекционизму [12]; эмоциональная неустойчивость, высокий базовый уровень личностной тревожности [6]; недостаточно развитые навыки саморегуляции и стрессоустойчивости [14]; предпочтение неадаптивных, эмоционально-ориентированных копинг-стратегий (избегание проблем, прокрастинация, подавление эмоций) [15]; низкий уровень эмоционального интеллекта, особенно в компонентах самосознания и управления эмоциями [2].

Образовательно-профессиональные факторы. Среди внешних условий обучения можно выделить следующие стрессоры: чрезмерная, плохо структурированная учебная нагрузка (особенно в период сессий и экзаменов) [10]; дефицит практико-ориентированной подготовки и, как следствие, неуверенность студентов в своих будущих профессиональных навыках [9]; вынужденный переход на дистанционные формы обучения, сокращение живого взаимодействия и поддержки, ощущение изоляции при самообразовании [6]; неблагоприятный стиль педагогического общения (авторитарность преподавателей, отсутствие эмпатии и поддержки со стороны кураторов) [11].

Социально-культурные и экзистенциальные факторы. К этой группе относятся обстоятельства более широкого плана, влияющие на эмоциональное состояние студентов: финансовая нестабильность, необходимость совмещать учебу с работой и связанные с этим перегрузки [1]; давление общественных ожиданий и идеализация образа «идеального врача/психолога/учителя», из-за чего студент ощущает страх не соответствовать высоким стандартам профессии [9]; столкновение с экзистенциальными вопросами – страхом неуспеха, сомнениями в смысле прилагаемых усилий, ощущением личной несостоятельности в избранном деле [5].

Стоит подчеркнуть, что перечисленные факторы часто действуют совместно, усиливая общий уровень тревожности. Например, личностная склонность к тревожности в сочетании с объективными учебными перегрузками и недостатком поддержки со стороны преподавателей приводит к значительно более выраженным переживаниям, чем каждый из факторов по отдельности [1, 7]. Поэтому важно рассматривать ситуацию комплексно, оценивая и индивидуальные особенности студента, и условия обучения при психологической работе с тревожными состояниями [6].

Формы проявления тревожности

Проявления повышенной тревожности у студентов затрагивают разные сферы учебной и коммуникационной активности. Можно выделить три основных контекста, в которых наиболее отчетливо выражена тревожность обучающихся помогающих профессий:

- Академическая тревожность: связана со страхом неуспеха в учебной деятельности. Проявляется беспокойством перед экзаменами и зачётами, страхом получить низкую оценку,

прокрастинацией при выполнении учебных заданий, трудностями концентрации внимания и снижением учебной мотивации [10].

- Профессиональная тревожность: обусловлена неуверенностью студента в правильности профессионального выбора и своих компетенциях. Выражается в страхе сделать ошибку при выполнении практических заданий, в сомнениях относительно своей пригодности к профессии, в чрезмерной тревоге при оценке профессиональных умений (например, на практиках или стажировках) [9, 10].

- Социальная тревожность: проявляется в ситуациях взаимодействия с окружающими – преподавателями, коллегами, клиентами. Характеризуется страхом негативной оценки со стороны других, затруднениями в публичных выступлениях, скованностью в новых социальных контактах, избеганием активного участия в групповых обсуждениях или проектах [6, 10].

Помимо специфических форм (академическая, профессиональная, социальная), тревожность студентов отражается и на общем функциональном состоянии, затрагивая несколько уровней психики [10]. Можно выделить следующие симптомы тревожности:

- Когнитивные: навязчивые беспокойные мысли, постоянное ожидание неблагоприятного исхода событий, трудности в принятии решений, внутренний диалог негативного характера («у меня ничего не получится», «я недостаточно хорош») [10, 15].

- Эмоциональные: устойчивое чувство беспокойства, напряженности, раздражительности, периодически – паника или подавленность. Тревожный студент часто субъективно ощущает необъяснимое волнение, которое сложно контролировать [10].

- Психосоматические: типичными телесными проявлениями тревоги являются учащенное сердцебиение, дрожь или мышечное напряжение, головные боли, потливость, затрудненное дыхание. При длительной тревожности возможны нарушения сна, хроническая усталость, психосоматические расстройства [7, 10].

- Поведенческие: изменение привычного поведения – избегание значимых или новых видов деятельности из страха неудачи, снижение общей активности и инициативности, стремление уйти от ответственности. Тревожные студенты могут откладывать выполнение важных дел (прокрастинировать), реже участвовать в студенческой жизни, склонны к социальной изоляции [6, 10].

Последствия повышенной тревожности

Если тревожные состояния у студентов сохраняются длительно и не получают коррекции, это может приводить к ряду негативных последствий как в психологической сфере, так и в учебно-профессиональной деятельности и социальной жизни.

Психологические последствия: Постоянная тревожность подтачивает уверенность студента в себе, формирует ощущение беспомощности перед жизненными трудностями. Возникает так называемый тревожный стиль мышления – склонность постоянно ожидать плохого, фокусироваться на своих недостатках, преувеличивать угрозы. Со временем повышается риск развития клинических тревожных расстройств или депрессии на фоне истощения психических ресурсов [1].

Академические и профессиональные последствия: Тревожность негативно сказывается на когнитивных функциях – ухудшается концентрация внимания, память, способность усваивать новый материал. Из-за этого страдает академическая успеваемость: студент может не реализовать свой интеллектуальный потенциал, несмотря на старания. В профессиональной сфере затяжная тревожность ускоряет наступление эмоционального выгорания: у молодых специалистов раньше времени появляются признаки истощения, циничного отношения к работе, падает чувство личных достижений [1, 10]. В крайних случаях тревожность может привести к тому, что выпускник отказывается от избранной профессии, не выдержав эмоционального напряжения и разочаровавшись в своих силах [9].

Социальные последствия: Тревожные студенты часто испытывают трудности в общении – избегают новых знакомств, теряются в ситуациях, требующих проявить инициативу или лидерство. Это мешает полноценному развитию профессиональных и дружеских связей, ограничивает социальную поддержку. Может наблюдаться постепенная изоляция: человек отказывается от участия в совместных мероприятиях, сокращает круг общения. Также утрачивается внутренняя мотивация помогать другим – парадоксально, но будущий психолог или врач, сам находясь в состоянии тревожного стресса, перестает видеть смысл в своей помогающей миссии и теряет «социальный энтузиазм» [6].

Таким образом, хроническая тревожность негативно влияет на все аспекты жизни студента: его психическое здоровье, успехи в учебе, перспективы профессионального роста и качество социальных отношений. Осознание этой многоуровневой проблемы привело научное сообщество к поиску эффективных решений по снижению тревожности у студентов. Одним из важных направлений работы стала разработка и внедрение стратегий психологической самопомощи и профилактики, позволяющих учащимся самостоятельно справляться с избыточной тревогой.

Стратегии психологической самопомощи и профилактики тревожности

Формирование навыков саморегуляции и эмоциональной устойчивости является ключевым ресурсом профилактики тревожных состояний у студентов помогающих профессий. Современные подходы к психопрофилактике исходят из того, что будущих специалистов можно обучить специальным техникам, помогающим снижать субъективную тревогу и эффективно преодолевать стрессовые ситуации учебы и практики. Эти техники, по сути, представляют собой инструменты психологической самопомощи, которые студент применяет самостоятельно для управления своим эмоциональным состоянием.

Анализ научных публикаций и методических рекомендаций показывает широкий спектр техник самопомощи при тревожности [4, 8, 13, 14]. Критериями отбора наиболее эффективных из них являются: доказанная эффективность метода (подтвержденная исследованиями в рамках когнитивно-поведенческой терапии, гештальт-терапии, телесно-ориентированных и других подходов) [4]; простота и возможность применения в условиях ограниченного времени и без специальной подготовки; воздействие на различные компоненты тревожности (мысли, эмоции, тело, поведение) [14]; а также общий развивающий, ресурсо-ориентированный эффект. Ниже приведены примеры техник, рекомендованных для снижения тревожности у студентов:

- Когнитивные техники. Эти методы нацелены на работу с тревожными мыслями и убеждениями. Пример – техника «СТОП-мысль», когда студент учится прерывать поток негативных автоматических мыслей командой «Стоп!» и заменять их более конструктивными суждениями. Полезен также сократовский диалог – запись и рациональный анализ тревожного убеждения с поиском аргументов «за» и «против» него. Это помогает увидеть преувеличения и ошибки мышления, лежащие в основе тревоги, и заменить их сбалансированными выводами [4]. Научная литература по когнитивно-поведенческой терапии широко описывает эффективность подобных приёмов в снижении уровня ситуационной тревожности у молодежи [4].

- Эмоциональная саморегуляция и осознанность. К техникам этой группы относится ведение «эмоционального дневника» [13], когда студент регулярно записывает стрессовые ситуации дня, свои мысли, эмоции и поведение в ответ на них. Такая практика повышает эмоциональную осознанность, позволяет выявить повторяющиеся тревожные триггеры и разорвать цикл автоматических реакций. Другой пример – техника «Безопасное место», заимствованная из методов работы с травмой [13]: с помощью воображения человек создает мысленный образ спокойного, защищенного пространства и обращается к нему в моменты сильной тревоги, чтобы снизить эмоциональное напряжение. Подобные

визуализации и дневниковые практики используются в гештальт-терапии и экзистенциальном подходе и доказали свою результативность в улучшении эмоционального состояния студентов.

- Техники телесной регуляции. Поскольку тревожность имеет яркие физиологические проявления, важно обучить студентов методам расслабления тела. Наиболее распространены дыхательные упражнения, например «квадратное дыхание» (дыхание по схеме 4×4×4×4 секунды: вдох – пауза – выдох – *пауза*). Такая техника быстро нормализует сердечный ритм и успокаивает нервную систему при острых приступах тревоги или паники [8]. Еще один метод – прогрессивная мышечная релаксация (постепенное напряжение и расслабление разных групп мышц), эффективно снимающая мышечные зажимы, часто сопутствующие тревоге. Телесно-ориентированные практики просты в освоении и могут применяться студентами самостоятельно, например, перед экзаменом для снятия дрожи и мышечного напряжения [8]

- Поведенческие техники преодоления тревоги. Сюда относятся приемы, помогающие преодолеть избегающее поведение и вернуть себе активность. Например, техника «5-минутный шаг» используется при тревожной прокрастинации: когда студент боится браться за сложное задание, ему предлагается выделить всего 5 минут на начало работы. Часто после этих первых минут снижается барьер тревоги, и продуктивная деятельность продолжается естественно. Также рекомендуются методы планирования и структурирования задач – составление «графика самопомощи», где заранее расписаны действия в случае тревожных ситуаций (например, план подготовки к сессии с чередованием учебы и отдыха). Такие приемы опираются на принципы коучинга и тайм-менеджмента и позволяют студенту чувствовать себя более уверенно и организованно, что автоматически уменьшает тревожность перед большими делами [4, 13].

- Представленный перечень далеко не исчерпывает все возможности психопрофилактики тревожности. В разных психологических школах разработаны и другие подходы – арт-терапевтические методы, техники медитации и mindfulness, групповая работа по развитию коммуникативной уверенности и т.д. [13]. Важно, что все эти стратегии разделяют общий фокус: активация личностных ресурсов самого студента в преодолении тревожности. Регулярное применение техник самопомощи способствует выработке у будущих специалистов чувства контроля над своим эмоциональным состоянием, повышает их стрессоустойчивость.

Внедрение тренингов и обучающих модулей по управлению тревожностью в систему высшего образования может стать эффективной мерой первичной профилактики [4]. Если в вузах будут систематически обучать студентов помогающих направлений приемам саморегуляции, это снизит распространенность тревожных расстройств и синдрома выгорания среди молодых специалистов. Кроме того, такие занятия формируют у студентов профессионально значимые навыки – умение заботиться о своем психологическом благополучии, что необходимо для долгосрочной успешной карьеры в помогающей сфере.

Заключение

Изучение практико-ориентированных аспектов тревожности у студентов помогающих профессий показало, что это явление порождается совокупностью внутренних черт личности и внешних условий обучения. Внутрличностные факторы (такие как самооценка, эмоциональная стабильность, копинг-стратегии) во взаимодействии с образовательными стрессорами и социальным окружением определяют уровень тревожности у студентов. Повышенная тревожность проявляется в различных формах – от страха учебной неудачи до неуверенности в профессиональной компетентности и общения – и негативно влияет на психологическое состояние, академические результаты и профессиональное становление молодежи.

Решение проблемы требует комплексных профилактических мер. Одним из перспективных направлений является развитие у студентов навыков психологической самопомощи. Обзор показал, что существуют доказательно эффективные техники, позволяющие самостоятельно справляться с тревогой: когнитивные приемы для преодоления негативных мыслей, методы эмоциональной саморегуляции и осознанности, дыхательные и релаксационные упражнения для снятия физиологического напряжения, поведенческие стратегии против прокрастинации и избегания. Регулярно практикуя эти техники, студенты могут значительно снизить свой уровень тревожности, улучшить психологическое самочувствие и повысить успехи в учебе.

Рекомендуется интегрировать обучение навыкам стресс-менеджмента и эмоциональной саморегуляции в образовательные программы вузов, особенно для специальностей помогающего профиля. Такая психопрофилактическая работа будет способствовать профилактике эмоционального выгорания и сохранению профессиональной мотивации у будущих специалистов. Дальнейшие исследования могут быть направлены на оценку эффективности комплексных программ, сочетающих развитие личностных ресурсов (ассертивности, эмоционального интеллекта, эмпатии) с тренингами совладания со стрессом, в снижении тревожности студентов. Поддержка психического здоровья обучающихся не только улучшит качество подготовки кадров для социальных сфер, но и в долгосрочной перспективе положительно скажется на том, как эти специалисты будут выполнять свою гуманитарную миссию – помогать людям, сохраняя при этом собственное благополучие.

Литература:

1. Водопьянова Н. Е. Психология управления персоналом. Психическое выгорание: учебник для вузов / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 299 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-07711-7. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/562958> (дата обращения: 04.09.2025).
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; науч. ред. Е. Ефимова; пер. с англ. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 560 с. — ISBN 978-5-00169-185-7.
3. Зайцева Н. С. Ситуативная и личностная тревожность у студентов первого курса гуманитарного направления // АРНИ. — 2024. — № 3 (44). — С. 36-39. — URL: <https://apni.ru/article/10415-situativnaya-i-lichnostnaya-trevozhnost-u-studentov-pervogo-kursa-gumanitarnogo-napravleniya> (дата обращения: 05.09.2025).
4. Камалетдинова, З. Ф. Психологическое консультирование: когнитивно-поведенческий подход: учебник для вузов / З. Ф. Камалетдинова, Н. В. Антонова. — 2-е изд. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 211 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-08880-9. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/565125> (дата обращения: 05.08.2025).
5. Комиссарова О. А. Личностная тревожность студентов как показатель изменения в ценностно-смысловой сфере // ОмГУ. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostnaya-trevozhnost-studentov-kak-pokazatel-izmeneniya-v-tsennostno-smyslovoy-sfere> (дата обращения: 08.09.2025).
6. Корытко И. Д. Психологические факторы социально тревожности студентов // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2021. №1. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-factory-sotsialnoy-trevozhnosti-studentov> (дата обращения: 05.09.2025).

7. Кузнецова Е. Н. Связь личностных характеристик и синдрома эмоционального выгорания у студентов, обучающихся в педагогическом вузе // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 75-4. — С. 180-183. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/svyaz-lichnostnyh-harakteristik-i-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-u-studentov-obuchayuschihsya-v-pedagogicheskom-vuze> (дата обращения: 20.09.2025).

8. Ловягина А. Е. Теория и методы психической саморегуляции (PDF) — Pure / СПб, 2020. Доступно: https://pure.spbu.ru/ws/files/74873528/_pdf (дата обращения: 18.09.2025)

9. Лопес Е. Г. Психологическая готовность к профессиональной деятельности студентов-психологов // ИНСАЙТ. — 2022. — № 1 (9). — С. 39-47. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-gotovnost-k-professionalnoy-deyatelnosti-studentov-psihologov-1> (дата обращения: 27.08.2025).

10. Никешина Е. Р. Особенности социально-психологической адаптации студентов с высоким уровнем тревожности // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2021. №11-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-sotsialno-psihologicheskoy-adaptatsii-studentov-s-vysokim-urovнем-trevozhnosti> (дата обращения: 16.09.2025).

11. Перевозчикова Ю. С., Соломатина Л. М. Факторы учебной тревожности студентов // Скиф. 2023. №8 (84). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/factory-uchebnoy-trevozhnosti-studentov> (дата обращения: 20.09.2025).

12. Сединина, Н. С. Взаимосвязь личностной тревожности и уровня нормального и патологического перфекционизма у студентов / Н. С. Сединина, Р. М. Касимова, Х. Х. Зейналов. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 48 (286). — С. 464-469. — URL: <https://moluch.ru/archive/286/64805/>. (дата обращения: 20.09.2025)

13. Солянкина Л. Е., Евдокимов О. К. «Психологическая саморегуляция личности и практические методы её освоения». Мировые цивилизации. PDF: <https://wcj.world/PDF/09PSMZ322.pdf> (дата обращения: 21.09.2025)

14. Шуткина Ж. А., Бурова Е. А., Лобанов С. Н.; Взаимосвязь стрессоустойчивости и личностной тревожности у студентов с разным уровнем саморегуляции // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-stressoustoychivosti-i-lichnostnoy-trevozhnosti-u-studentov-s-raznym-urovнем-samoregulyatsii> (дата обращения: 04.09.2025).

15. Юсупов П. Р. Страхи и тревоги студентов разного профиля обучения в контексте базисных убеждений и когнитивных искажений // СибСкрипт. 2025. №2 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strahi-i-trevogi-studentov-raznogo-profilya-obucheniya-v-kontekste-bazisnyh-ubezhdeniy-i-kognitivnyh-iskazheniy> (дата обращения: 21.09.2025).

Пестова Н.К.

магистрант

Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: pestova.nika@yandex.ru

Pestova N.K.

Master of science

Samara Campus of Moscow City Pedagogical University

ТРЕВОЖНОСТЬ У СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ: СИСТЕМНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ФЕНОМЕНА

Аннотация. В статье представлен системно-теоретический анализ феномена тревожности у студентов помогающих профессий. Проанализированы различные определения тревожности, ее виды и место среди смежных понятий (страх, тревога, стресс). Рассмотрены ключевые психологические концепции тревожности с позиций разных научных школ: психодинамической, бихевиористской, когнитивно-поведенческой, гуманистической, экзистенциальной и др. Показано, что тревожность студентов в социальных и гуманитарных специальностях носит сложный многоуровневый характер, обусловленный как личностными, так и ситуационными факторами. Теоретический обзор подчеркивает необходимость интегративного подхода к пониманию тревожности и закладывает основу для дальнейших исследований и практических интервенций по ее снижению.

Ключевые слова: тревожность; студенты помогающих профессий; теоретический анализ; психологические концепции; эмоциональное выгорание; эмоциональный интеллект.

ANXIETY AMONG STUDENTS OF HELPING PROFESSIONS: A SYSTEMATIC AND THEORETICAL ANALYSIS OF THE PHENOMENON

Abstract. The article presents a systematic and theoretical analysis of the phenomenon of anxiety among students of helping professions. Various definitions of anxiety, its types and place among related concepts (fear, anxiety, stress) are analyzed. The key psychological concepts of anxiety are considered from the positions of different scientific schools: psychodynamic, behavioral, cognitive-behavioral, humanistic, existential, etc. It is shown that students' anxiety in social sciences and humanities has a complex multilevel character due to both personal and situational factors. The theoretical review highlights the need for an integrative approach to understanding anxiety and lays the foundation for further research and practical interventions to reduce it.

Keywords: anxiety; students of helping professions; theoretical analysis; psychological concepts; emotional burnout; emotional intelligence.

Актуальность исследования

Психологическое благополучие студентов, осваивающих профессии высокой социальной значимости (медики, психологи, педагоги, социальные работники), привлекает все больше внимания исследователей. Помогаящие профессии предъявляют к будущим специалистам не только высокий уровень ответственности, но и значительную эмоциональную вовлеченность, требуя развитых навыков саморегуляции и стрессоустойчивости. Однако в период профессионального становления студенты часто сталкиваются с выраженными эмоциональными трудностями, включая тревожность, фрустрацию,

эмоциональное выгорание и ощущение неопределенности [2, 3]. По данным недавнего исследования, свыше половины студентов гуманитарных специальностей испытывают повышенную тревожность: так, Зайцева Н.С. (2024) выявила, что 63,3% первокурсников характеризуются высоким уровнем личностной тревожности, а более 40% – высоким уровнем ситуативной тревожности [5]. Подобная статистика свидетельствует о необходимости комплексного подхода к диагностике и коррекции тревожных состояний, а также к созданию ресурсной образовательной среды, снижающей эмоциональное напряжение обучающихся.

Высокий уровень тревожности у студентов может выступать не только реакцией на учебные или профессиональные требования, но и отражать дефицит внутренних ресурсов, недостаток социальной поддержки или неэффективные стратегии совладания со стрессом. В этих условиях теоретическое исследование феномена тревожности у будущих специалистов помогающих профессий приобретает особую актуальность и научно-практическую значимость. Глубокое понимание природы, структуры и детерминант тревожности позволит разработать обоснованные рекомендации по ее профилактике и преодолению в образовательной среде.

Цель и задачи статьи

Цель статьи – провести системный теоретический анализ современных научных представлений о тревожности у студентов помогающих профессий, сфокусировавшись на ее определении, классификации и ключевых психологических концепциях.

Задачи исследования:

- Уточнить понятийный аппарат феномена тревожности, рассмотрев ее определение, основные виды и соотношение с родственными понятиями (страх, тревога, стресс).
- Проанализировать основные психологические подходы и теоретические модели объяснения тревожности (психодинамические, когнитивно-поведенческие, гуманистические, экзистенциальные и др.) в контексте помогающих профессий.

Методология исследования

Исследование выполнено в формате теоретического обзора. Применялся метод системного анализа научной литературы по проблеме тревожности у студентов помогающих профессий. Информационная база включала отечественные и зарубежные публикации (2010–2024 гг., а также классические работы) из научных библиотек и баз данных (eLibrary, CyberLeninka, Google Scholar). Отобранные источники были сгруппированы по направлениям: 1) работы, раскрывающие сущность и структуру тревожности; 2) исследования факторов и проявлений тревожности студентов; 3) публикации об эффективных стратегиях совладания с тревожностью. Такой подход позволил интегрировать разнообразные теоретические позиции и обеспечить комплексный взгляд на проблему.

Определение и классификация тревожности

Тревожность рассматривается психологами как сложное психоэмоциональное состояние, сопровождающееся ощущением неопределенности, внутреннего напряжения и предчувствия потенциальной угрозы. Данное состояние может носить как кратковременный, ситуативный характер, так и быть устойчивой личностной чертой. Кроме того, для студентов, осваивающих помогающие специальности, тревожность может проявляться в специфической форме, связанной с профессиональной деятельностью. В литературе выделяют несколько основных видов тревожности: ситуативная тревожность (state anxiety) – временное состояние повышенного беспокойства как реакция на конкретную стрессовую ситуацию; личностная тревожность (trait anxiety) – индивидуальное свойство, выражающееся в склонности воспринимать широкий круг ситуаций как угрожающие; профессиональная тревожность –

тревожные переживания, обусловленные ожиданиями и требованиями будущей профессиональной роли, ответственностью и оценкой собственной компетентности [6, 7].

Важно разграничивать понятие тревожности от смежных феноменов – страха, тревоги и стресса. Страх понимается как эмоциональная реакция на конкретную, осознаваемую угрозу, тогда как тревога – более неопределенное, бесобъектное чувство предчувствия возможной опасности. Стресс же в классическом представлении – это преимущественно физиологическая реакция организма на воздействие сильного внешнего или внутреннего стимула. Тревожность, в отличие от вышеперечисленных состояний, носит комплексный характер, включающий физиологические, когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты, и может выступать как состоянием, так и устойчивой чертой личности. Иными словами, тревожность интегрирует в себе характеристики как эмоциональных реакций (таких как страх и тревога), так и стресс-реакций организма [1, 6, 10].

Психологические концепции тревожности

Различные школы психологии по-своему объясняют природу и механизмы возникновения тревожности. Многоаспектный анализ теоретических подходов позволяет глубже понять, почему именно студенты помогающих специальностей подвержены высокому уровню тревожности на этапе профессионального становления. Рассмотрим ключевые концепции, предлагаемые в научной литературе.

Согласно модели выгорания, предложенной К. Маслач и С. Джексон, тревожность может рассматриваться как ранний индикатор хронического стресса и предвестник эмоционального истощения. Постоянное переживание тревоги выступает одной из фаз формирования синдрома «выгорания», особенно в профессиональных сферах, требующих от человека высокой эмпатии и самоотдачи. Для студентов помогающих профессий, еще не имеющих устойчивых навыков психологической защиты, повышенная тревожность зачастую служит сигналом приближающегося состояния истощения и деперсонализации [2, 3].

Транзакционная модель стресса Р. Лазаруса. В когнитивно-поведенческом русле Р. Лазарус и С. Фолкман трактуют тревожность через призму когнитивной оценки ситуации и субъективных ресурсов. Тревога возникает, когда индивид воспринимает требования ситуации как превышающие его возможности совладания со стрессом. Один и тот же учебный стрессор одним студентом может оцениваться как вызов, а другим – как угроза, в зависимости от личной стрессоустойчивости и навыков копинга. Таким образом, по Лазарусу, высокую тревожность у студентов во многом порождает не объективная сложность обучения, а ощущение недостаточности собственных ресурсов и неэффективная стратегия преодоления [1].

Теория копинг-стратегий Л. Фестингера. Л. Фестингер, разрабатывая теорию когнитивного диссонанса, заложил основы понимания механизмов психологической саморегуляции при тревожных переживаниях [9]. Современные исследования копинга показывают, что преодоление тревоги зависит от используемых индивидом стратегий совладания со стрессом. Выделяют проблемно-ориентированные стратегии (активное изменение ситуации, планирование, поиск помощи) и эмоционально-ориентированные стратегии (избегание, вытеснение, отвлечение). Первые обычно связаны с более низким уровнем тревожности, поскольку дают ощущение контроля над проблемой, тогда как эмоциональный копинг лишь смягчает переживания, не устраняя источник стресса. Отмечено, что студенты с высоким уровнем тревожности чаще прибегают к эмоционально-ориентированным способам совладания (прокрастинация, социальная изоляция, подавление чувств), что в итоге снижает их стрессоустойчивость и усиливает эмоциональный дистресс. Предпочтение неэффективных стратегий копинга тем самым выступает фактором поддержания и усиления тревожности, и работа психолога может быть направлена на коррекцию этого аспекта [9].

Модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана. Д. Гоулман выделяет эмоциональный интеллект (ЭИ) как совокупность способностей к пониманию и управлению собственными эмоциями, мотивацией, эмпатией и социальными навыками. С позиций данной модели, развитый эмоциональный интеллект служит буфером, снижающим тревожность. Студенты с высоким ЭИ лучше осознают зарождающееся чувство беспокойства и способны его регулировать с помощью навыков эмоциональной саморегуляции [4]. Напротив, низкий уровень ЭИ (особенно недостаточное самосознание и умение управлять эмоциями) коррелирует с повышенной тревожностью и трудностями адаптации. Образовательные программы, развивающие эмоциональный интеллект, тем самым могут опосредованно уменьшать уровень тревожности у будущих специалистов помогающих профессий.

Психодинамическая теория З. Фрейда. В психоаналитической традиции тревожность трактуется как сигнал о конфликте между бессознательными импульсами и ограничениями внешней реальности или моральными требованиями. З. Фрейд рассматривал тревогу как проявление сбоя в работе психических защит, когда вытесняемые желания и страхи прорываются в сознание в виде неопределенного беспокойства [8]. Для студентов, неуверенных в своих профессиональных способностях, подобный внутренний конфликт – например, между стремлением реализовать себя и страхом несоответствия – может порождать стойкую тревожность. Психодинамический подход акцентирует внимание на глубинных причинах тревоги, корнящихся в личной истории, неосознанных переживаниях и пережитом опыте.

Гуманистический подход (К. Роджерс, А. Маслоу). В гуманистической психологии тревожность понимается как результат рассогласования между реальным «Я» человека и его идеальным представлением о себе. К. Роджерс отмечал: когда индивидум не принимает себя и считает, что не соответствует неким идеальным ожиданиям, возникает экзистенциальная тревога. У студентов помогающих профессий подобное рассогласование может проявляться в ощущении несоответствия своему идеалу «идеального специалиста», особенно если окружающие (преподаватели, коллеги) недостаточно ценят их успехи. Неспособность удовлетворить завышенные требования к себе приводит к постоянному тревожному фону. Гуманистический подход призывает к безоценочному принятию личности и поддержке ее стремления к самоактуализации, что в конечном счете должно снижать тревожность [6].

Бихевиористская модель (Дж. Уотсон, Б. Скиннер). С точки зрения классического бихевиоризма, тревожность формируется по законам научения. В частности, теория обусловленного рефлекса предполагает, что тревожная реакция может закрепляться путем негативного подкрепления. Например, если у студента был негативный опыт публичного выступления (строгая критика, насмешки), то каждый последующий выход к аудитории будет ассоциироваться у него с тревогой и страхом. Повторяемость таких ситуаций закрепляет тревожное поведение. Бихевиористы рассматривают тревожность как результат научения на основе прошлых неудач и стрессовых событий, подчеркивая, что с помощью методов поведенческой терапии (десенсибилизация, тренировка навыков, позитивное подкрепление) можно «отучить» человека от избыточных тревожных реакций [8].

Экзистенциальная теория (И. Ялом, В. Франкл). В экзистенциально-гуманистической парадигме тревожность признается естественной составляющей человеческого существования. И. Ялом отмечал, что столкновение с фундаментальными вопросами жизни – свободой выбора, неопределенностью будущего, неизбежностью смерти, поиском смысла – вызывает у человека экзистенциальную тревогу. У студентов, вступающих на путь профессий, связанных с постоянным взаимодействием с человеческим горем, болезнью, страданием, подобная тревога может быть особенно выраженной. Выбор помогающей профессии оборачивается для молодого человека необходимостью принять реалии жизни и смерти,

уязвимости человека, что провоцирует глубинное беспокойство о собственной состоятельности и смысле выбранного пути. Экзистенциальные психологи полагают, что полное устранение такой тревожности невозможно, однако важно научиться ее осознавать и конструктивно использовать – как стимул к личностному росту, осмыслению ценностей и ответственности [11].

Обобщение теоретических позиций

Проведенный анализ показывает, что феномен тревожности студентов помогающих специальностей не может быть объяснен в рамках одной теории. Каждый психологический подход высвечивает отдельный аспект: биологические и поведенческие механизмы, когнитивные оценки, бессознательные конфликты, ценностно-смысловые переживания. В совокупности эти взгляды позволяют понять тревожность как многослойный процесс, в котором переплетаются внешние обстоятельства обучения и внутренние установки личности. Студенческая тревожность детерминирована не только реальными учебными трудностями, но и индивидуальным стилем мышления, особенностями эмоциональной регуляции, уровнем притязаний и социальных ожиданий. Такой интегративный, системный взгляд подводит к выводу о том, что эффективная работа с тревожностью студентов должна учитывать множество факторов и опираться на достижения разных психологических школ.

Заключение

Теоретический анализ литературы позволил систематизировать современные научные представления о тревожности у студентов помогающих профессий. Тревожность показала себя как комплексное, многофакторное явление, выступающее одновременно эмоциональным состоянием, личностной характеристикой и следствием специфических условий профессионального обучения. Были рассмотрены различные концепции тревожности: от классических психодинамических и поведенческих до современных когнитивных и экзистенциальных, – что продемонстрировало многомерность данного феномена и невозможность его полного объяснения в рамках одной теории. Для глубокого понимания тревожности необходимо интегрировать знания о биологических реакциях на стресс, когнитивных оценках, копинг-стратегиях, личностных конфликтах и ценностных ориентациях студентов.

Полученные теоретические выводы подчеркивают необходимость комплексного подхода к профилактике и коррекции тревожности в образовательной среде. В частности, важно сочетать развитие навыков эмоциональной саморегуляции и стресс-менеджмента с созданием поддерживающей атмосферы в вузе, адекватными требованиями и обратной связью, работой над личностным ростом студентов. Данная статья формирует основу для дальнейших эмпирических исследований – например, изучения того, какие личностные ресурсы (ассертивность, эмоциональный интеллект, навыки осознанности и др.) могут выступать буфером, снижающим влияние стрессоров на уровень тревожности. Интеграция теоретических знаний разных психологических школ позволит в будущем разработать более эффективные программы психологической помощи и сопровождения студентов помогающих профессий, нацеленные на снижение избыточной тревожности и предотвращение эмоционального выгорания.

Литература:

1. Бобровская Е. Ф. Стресс и копинг-тест Р. Лазаруса и С. Фолкман // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. - 2020. - № 7. - С. 48-52. DOI: 10.37882/2500-3682.2020.07.05 URL:<http://nauteh-journal.ru/index.php/4/2020/%E2%84%9607/c6be129f-e85a-48a5-8e04-a01c37afcbef> (дата обращения: 05.09.2025)
2. Вовк, О.Н., Гончарова, Н.А., Смирнова, Н.В., Большова, Н.А., Клименко, В.М. (2011). Исследование психологических и физиологических показателей здоровья будущих психологов с разным

уровнем личностной тревожности. Психологическая наука и образование psyedu.ru, 3(4), Статья 9. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2011_n4/48746 (дата обращения: 06.09.2025)

3. 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. — (Профессиональная практика). — ISBN 978-5-534-08627-0. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/563121> (дата обращения: 07.09.2025).

4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман; науч. ред. Е. Ефимова; пер. с англ. — Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021. — 560 с. — ISBN 978-5-00169-185-7.

5. Зайцева Н. С. Ситуативная и личностная тревожность у студентов первого курса гуманитарного направления // APNI. — 2024. — № 3 (44). — С. 36-39. — URL: <https://apni.ru/article/10415-situativnaya-i-lichnostnaya-trevozhnost-u-studentov-pervogo-kursa-gumanitarnogo-napravleniya> (дата обращения: 08.09.2025).

6. Ланина Надежда Владимировна Психологические методы работы с тревожностью студентов в условиях педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №73-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-metody-raboty-s-trevozhnostyu-studentov-v-usloviyah-pedagogicheskogo-obrazovaniya> (дата обращения: 07.09.2025).

7. Нехорошкова А. Н., Грибанов А. В., Джос Ю. С. Проблема тревожности как сложного психофизиологического явления // Экология человека. 2014. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-trevozhnosti-kak-slozhnogo-psihofiziologicheskogo-yavleniya> (дата обращения: 09.09.2025).

8. Романенко О. Н. Классические представления о тревожности // Форум молодых ученых. 2019. №3 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassicheskie-predstavleniya-o-trevozhnosti> (дата обращения: 07.09.2025).

9. Трошихина, Е.Г., Манукян, В.Р. (2017). Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия. Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология, 7(3), 211–223. URL: https://psyjournals.ru/journals/vspu_psychology/archive/2017_n3/Troshikhina_Manukyan (дата обращения: 05.09.2025)

10. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции [Электронный ресурс] / З. Фрейд. — Санкт-Петербург: Алетея, 2000. URL: https://lib.uni-dubna.ru/search/files/psy_freud/1.pdf (дата обращения: 06.09.2025).

11. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия [Электронный ресурс] / И. Ялом. — Пер. с англ. URL: <https://avidreaders.ru/book/ekzistencialnaya-psihoterapiya.html> (дата обращения: 04.09.2025).

Смирнова П.Т.

магистрант

ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

Smirnova P.T.

Master's student

State University of Education

ТРЕВОЖНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема тревожности младших школьников в период адаптации к образовательной среде. Раскрываются психологические и социальные особенности данного состояния, а также его влияние на учебную мотивацию, эмоциональное благополучие и успешность включения ребёнка в школьное сообщество. На основе анализа современных исследований выявлена специфика проявления тревожности у детей младшего школьного возраста, включающая когнитивные, эмоциональные и поведенческие компоненты. Особое внимание уделено арт-терапии как эффективному методу коррекции тревожности, позволяющему снизить уровень внутреннего напряжения, развить навыки саморегуляции и повысить уверенность ребёнка в себе. Сделан вывод о высокой практической значимости арт-терапевтических методов в работе школьного психолога и педагогов, особенно в период адаптации детей к условиям обучения.

Ключевые слова: младшие школьники, тревожность, адаптация, эмоциональное состояние, арт-терапия, коррекция, психолого-педагогическая поддержка.

ANXIETY OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN DURING THE ADAPTATION PERIOD

Abstract. The article addresses the problem of anxiety in primary school children during the adaptation to the educational environment. The psychological and social characteristics of this condition are revealed, as well as its impact on learning motivation, emotional well-being, and the successful integration of the child into the school community. Based on the analysis of contemporary research, the specific features of anxiety in younger schoolchildren are identified, including cognitive, emotional, and behavioral components. Particular attention is paid to art therapy as an effective method of anxiety correction, which helps to reduce internal tension, develop self-regulation skills, and increase the child's self-confidence. The study concludes that art therapy methods have high practical significance in the work of school psychologists and teachers, especially during the adaptation period of children to learning conditions.

Keywords: primary school children, anxiety, adaptation, emotional state, art therapy, correction, psychological and pedagogical support.

Современная система образования предъявляет к детям младшего школьного возраста повышенные требования, что неизбежно отражается на их эмоциональном состоянии. Период адаптации к школе характеризуется интенсивными психофизиологическими и социальными изменениями, которые сопровождаются формированием учебной мотивации, развитием навыков общения и усвоением новых норм поведения. В этот период особенно ярко проявляется феномен тревожности, который становится значимым фактором, определяющим успешность включения ребёнка в образовательную среду.

Актуальность исследования тревожности обусловлена тем, что данное состояние выступает одновременно и следствием, и предиктором нарушений школьной адаптации. Как отмечает А.А. Соколова, тревожность младших школьников «носит системный характер, проявляясь в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах» [4, с. 46]. Это означает, что педагогическая и психологическая поддержка ребёнка должна строиться на комплексном подходе, включающем как диагностические, так и коррекционные мероприятия.

В условиях современной школы проблема тревожности приобретает особую значимость по нескольким причинам. Во-первых, процесс адаптации ребёнка к школьной среде связан не только с усвоением учебного материала, но и с формированием системы новых социальных связей. Переход от домашней обстановки к школьным требованиям предполагает необходимость соблюдать правила, подчиняться дисциплине, строить взаимодействие со сверстниками и взрослыми. Эти факторы оказывают значительное давление на ещё не сформировавшиеся механизмы саморегуляции и могут провоцировать рост тревожных состояний.

Во-вторых, тревожность младших школьников оказывает непосредственное влияние на их когнитивное развитие и учебную мотивацию. Повышенный уровень внутреннего напряжения препятствует концентрации внимания, затрудняет запоминание информации, снижает работоспособность. Таким образом, тревожность становится не только эмоциональной проблемой, но и фактором, ограничивающим успешность образовательного процесса. В этом смысле она выступает одним из ключевых индикаторов качества школьной адаптации.

В-третьих, тревожность имеет долговременные последствия. При отсутствии своевременной психологической поддержки она может трансформироваться в устойчивые личностные черты, затрудняющие дальнейшее обучение и социализацию. По данным современных исследований, высокий уровень тревожности в младшем школьном возрасте коррелирует с низкой самооценкой, повышенной конфликтностью и риском школьной дезадаптации [2, с. 115]. Следовательно, проблема тревожности выходит за рамки индивидуального состояния и приобретает социальную значимость, влияя на эффективность функционирования всей образовательной системы.

Наконец, актуальность темы усиливается необходимостью поиска новых, более гибких и гуманистически ориентированных методов коррекции тревожности. Традиционные формы педагогического воздействия зачастую оказываются недостаточно эффективными, так как они направлены преимущественно на контроль поведения, но не затрагивают глубинные эмоциональные причины тревожности. В этой связи особый интерес представляет арт-терапия, позволяющая работать с эмоциональными переживаниями ребёнка через символическую и творческую деятельность.

Исследование тревожности младших школьников в период адаптации и разработка эффективных методов её коррекции имеет как научную, так и прикладную ценность. Своевременное выявление и преодоление тревожных состояний способствует успешному включению ребёнка в образовательное пространство, формированию позитивной учебной мотивации и развитию личностного потенциала.

Особый интерес представляет использование арт-терапии как эффективного метода коррекции тревожности. По мнению А.В. Песчаного, художественно-творческая деятельность позволяет ребёнку «выразить свои страхи и переживания в символической форме, что снижает внутреннее напряжение и открывает возможности для личностного роста» [3, с. 58]. Таким образом, обращение к методам арт-терапии представляется не только актуальным, но и практически значимым направлением в работе школьного психолога.

Психологическая наука рассматривает тревожность как сложное эмоциональное состояние, включающее в себя субъективные переживания угрозы, повышенную чувствительность к внешним

воздействиям и склонность к ожиданию неблагоприятных событий. В младшем школьном возрасте тревожность связана преимущественно с ситуациями оценивания, страхом перед учителем, родителями и сверстниками.

Как подчёркивают Е.А. Маннанова и Н.Б. Шабиева, процесс адаптации детей к школе сопровождается «сочетанием познавательных трудностей и эмоциональной перегрузки, что создаёт почву для формирования тревожных реакций» [2, с. 115]. В этот период ребёнок сталкивается с необходимостью быстро усвоить новые правила, выполнять социальные роли ученика и одноклассника, что не всегда происходит безболезненно.

Согласно данным исследований, тревожность может проявляться на разных уровнях:

- эмоциональном (страхи, беспокойство, плаксивость, раздражительность);
- поведенческом (уклонение от учебных заданий, трудности во взаимодействии с одноклассниками);
- психофизиологическом (нарушения сна, снижение аппетита, соматические жалобы).

Именно комплексное проявление этих факторов делает тревожность в младшем школьном возрасте важнейшим объектом педагогической и психологической диагностики [4, с. 48].

Исследования показывают, что тревожность у детей младшего школьного возраста имеет ряд особенностей, связанных с их психофизиологической незрелостью и социальной неустойчивостью. Во-первых, данное состояние выражается в повышенной чувствительности к оценке со стороны взрослых. По словам А.А. Соколовой, «учебные ситуации, предполагающие контроль знаний и умений, нередко становятся стрессогенными факторами, провоцирующими тревожные реакции» [4, с. 47]. Таким образом, школьная среда сама по себе может выступать источником эмоционального напряжения.

Во-вторых, тревожность у младших школьников отличается ситуативным характером. Если подростковая тревожность нередко имеет глобальную направленность (страх за будущее, социальное неприятие), то у детей 7–10 лет преобладают конкретные страхи: боязнь опоздать в школу, сделать ошибку в тетради, получить отрицательную отметку. Эти формы тревожности формируются на фоне возрастающей когнитивной активности, но ещё недостаточной способности ребёнка к саморегуляции [2, с. 116].

В-третьих, тревожность младшего школьника тесно связана с процессом социальной адаптации. Неспособность наладить контакт со сверстниками или трудности во взаимодействии с учителем могут привести к возникновению устойчивого эмоционального напряжения. При этом, как подчёркивают Е.А. Маннанова и Н.Б. Шабиева, «адаптация ребёнка к школьной среде является не только образовательной, но и личностной задачей, решение которой невозможно без психологической поддержки» [2, с. 117].

Одним из результативных подходов к снижению тревожности у детей младшего школьного возраста выступает арт-терапия. В отличие от традиционных коррекционных методов, основанных на вербальном взаимодействии, арт-терапия использует творческую деятельность ребёнка как основной канал выражения и переработки эмоциональных переживаний.

А.В. Песчаный отмечает, что «арттерапевтические занятия создают безопасное пространство для внешнего выражения внутренних конфликтов, что способствует уменьшению уровня тревожности» [3, с. 59]. В процессе рисования, лепки, драматизации или музыкальной импровизации ребёнок получает возможность символически отреагировать на стрессовые ситуации, снизить внутреннее напряжение и развить навыки саморегуляции.

Л.В. Косикова указывает, что эффективность арт-терапевтических методов заключается в их универсальности: они одинаково успешно применяются как при индивидуальной, так и при групповой работе, позволяя школьному психологу сочетать коррекцию тревожности с развитием коммуникативных

и креативных способностей [1, с. 90]. Кроме того, подобные занятия повышают самооценку ребёнка, формируют у него уверенность в собственных силах и уменьшают страх перед ситуацией оценки.

Арт-терапия выступает важнейшим направлением в коррекции тревожности у младших школьников, поскольку учитывает возрастные и психологические особенности детей, создаёт благоприятные условия для их личностного развития и облегчает процесс адаптации к школьной среде.

Проблема тревожности младших школьников в период адаптации к образовательной среде остаётся одной из наиболее значимых в современной психологии и педагогике. Исследования показывают, что тревожность на начальных этапах обучения не является единичным явлением, а носит массовый характер и напрямую влияет на учебную мотивацию, успешность усвоения знаний и психологическое благополучие ребёнка.

Как отмечает А.А. Соколова, тревожность «сопровождает практически каждый этап включения младшего школьника в систему учебных отношений, проявляясь как в познавательной, так и в эмоциональной сфере» [4, с. 49]. Эти данные подтверждают необходимость комплексной работы с детьми в период адаптации, включающей не только педагогические, но и психологические методы.

Особое место среди них занимает арт-терапия. Применение художественно-творческих методов позволяет школьному психологу и педагогу оказывать помощь ребёнку в мягкой, ненасильственной форме. По мнению А.В. Песчаного, «арттерапевтические практики оказываются результативными именно потому, что создают пространство безопасности, в котором ребёнок может свободно выражать свои эмоции» [3, с. 60]. Л.В. Косикова подчёркивает, что подобные методы «способствуют снижению эмоционального напряжения и формированию устойчивых навыков саморегуляции» [1, с. 92].

Таким образом, можно сделать вывод, что тревожность младших школьников в период адаптации является закономерным, но в то же время корректируемым феноменом. Успешность преодоления тревожных состояний зависит от своевременной диагностики, участия педагогов и родителей, а также от применения эффективных психологических технологий. Арт-терапия выступает одним из наиболее результативных методов, так как позволяет сочетать коррекцию тревожности с развитием личности ребёнка и облегчает его включение в образовательное пространство.

Практическая значимость использования арт-терапии состоит в том, что она доступна для внедрения в школьную практику, не требует сложного оборудования и может быть адаптирована под индивидуальные особенности ребёнка. Применение данных методов в образовательных учреждениях способствует не только снижению уровня тревожности, но и формированию позитивного отношения к учебной деятельности, что особенно важно для младших школьников в период адаптации.

Литература:

1. Косикова, Л. В. Арт-терапевтические методы работы психолога с тревожными подростками в образовательном учреждении // Инновационная наука: Психология, Педагогика, Дефектология. — 2023. — № 6. — С. 10-17 - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=61885693> (дата обращения 01.10.2025)
2. Маннанова, Е. А., Шабиева, Н. Б. Особенности адаптации младших школьников в образовательной среде: теоретические и практические аспекты // Проблемы современного педагогического образования. — 2025. — № 87-3. — С. 385-387 - <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82546090>. (дата обращения 01.10.2025)
3. Песчаный, А. В. Арттерапия как средство коррекции эмоциональной тревожности у младших школьников // Столыпинский вестник. — 2022. — № 8. — С. 56–61.

4. Соколова, А. А. Специфика проявления тревожности у младших школьников // Вестник науки и образования. — 2024. — № 1 (144)-1. — С. 105-107. <https://scientificjournal.ru/images/PDF/2024/144/VNO-1-144-I.pdf> (дата обращения 01.10.2025)

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ**Пушкин А.С.**

аспирант

кафедра общей психологии и педагогики

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»

e-mail: Pushkinaalex1005@icloud.com

Pushkin A.S.

Postgraduate student

Department of General Psychology and Pedagogy

A.S. Griboyedov Moscow State University

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматриваются современные технологии формирования компетенций и личностного развития в системе дополнительного образования социальных работников. Подчеркивается значимость компетентностного подхода, ориентированного на интеграцию профессиональных знаний, практических умений и личностных качеств, необходимых для эффективной социальной деятельности. Особое внимание автором уделяется практико-ориентированным методам, таким как проектное обучение, коучинг, менторинг, симуляционные тренинги и дистанционные технологии, которые способствуют развитию профессиональных и личностных компетенций, включая эмоциональную устойчивость, коммуникативные навыки и мотивацию к постоянному развитию. Отмечена важность рефлексивных практик и психологических тренингов для формирования ценностных ориентиров и эмоциональной компетентности. Рассматривается влияние цифровых технологий и искусственного интеллекта на персонализацию образовательных программ. В завершение автор делает вывод о том, что сочетание перечисленных методов обеспечивает комплексную подготовку социальных работников, соответствующих требованиям современной социальной среды.

Ключевые слова: социальные работники, дополнительное образование, компетентностный подход, профессиональные компетенции, личностное развитие, проектное обучение, коучинг, менторинг, симуляционные тренинги, дистанционные технологии.

**TECHNOLOGIES OF COMPETENCE FORMATION AND PERSONAL DEVELOPMENT
IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF SOCIAL WORKERS**

Abstract. The article discusses modern technologies for the formation of competencies and personal development in the system of additional education of social workers. The importance of a competence-based approach focused on the integration of professional knowledge, practical skills and personal qualities necessary for effective social activity is emphasized. The author pays special attention to practice-oriented methods such as project-based learning, coaching, mentoring, simulation trainings and remote technologies that contribute to the development of professional and personal competencies, including emotional stability, communication skills and motivation for continuous development. The importance of reflexive practices and psychological trainings for

the formation of value orientations and emotional competence is noted. The influence of digital technologies and artificial intelligence on the personalization of educational programs is considered. In conclusion, the author concludes that the combination of these methods provides comprehensive training for social workers who meet the requirements of the modern social environment.

Keywords: social workers, additional education, competence approach, professional competencies, personal development, project-based learning, coaching, mentoring, simulation trainings, remote technologies.

Современное общество предъявляет высокие требования к компетенциям социальных работников, которые должны владеть не только профессиональными знаниями, но и развивать личностные качества, способствующие эффективному взаимодействию с различными социальными группами. Система дополнительного образования играет ключевую роль в формировании таких компетенций и личностного роста специалистов социальной сферы.

Формирование компетенций в системе дополнительного образования социальной сферы базируется на современных педагогических и психологических теориях, которые рассматривают компетентность как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, а также личностные и мотивационные характеристики. В основе этой концепции лежит компетентностный подход, который направлен на развитие не только теоретической базы, но и практических способностей, позволяющих эффективно решать профессиональные задачи в реальных условиях. В дополнительном образовании, в отличие от базового, акцент делается именно на восполнение пробелов, углубленное освоение специализированных знаний и умений, а также на развитие личностных качеств, необходимых для адаптации к быстро меняющимся условиям социальной работы. Основная задача – формирование комплексной системы компетенций, объединяющей профессиональную подготовку с личностным ростом, раскрытием творческого потенциала и формированием устойчивых мотивационных установок [1].

Современная педагогика выделяет несколько важных положений, которые лежат в основе эффективного формирования компетенций. Во-первых, обучение должно быть ориентировано на результат и практическое применение знаний, что обеспечивает востребованность специалиста на рынке труда и в профессиональной среде. Во-вторых, важна активизация самостоятельной познавательной деятельности, что способствует развитию критического мышления и аналитических способностей. В-третьих, взаимодействие обучающихся с опытными наставниками, рефлексия и обмен опытом считаются ключевыми элементами в процессе совершенствования профессиональных компетенций.

Как отмечают в своей статье исследователи Братцева О.А., Закирова Е.Н., Соловьева М.Н., в системе дополнительного образования для социальных работников применяются разнообразные методические технологии, направленные на развитие не только профессиональных знаний и навыков, но и личностных качеств, которые обеспечивают успешную деятельность в социальной сфере. Основные технологические подходы основываются на принципах активного, интерактивного и индивидуализированного обучения. Проектная деятельность выступает одним из важнейших методов. Она предполагает выполнение конкретных, часто междисциплинарных заданий, максимально приближенных к реальным условиям профессиональной среды. Проектные формы обучения стимулируют самостоятельность обучающихся, ответственность за результат и развивают навыки коммуникаций и работы в команде. В процессе проектной работы социальные работники учатся анализировать реальные проблемы, искать нестандартные решения и применять полученные знания на практике [2].

Коучинг и менторинг используются для сопровождения индивидуального профессионального развития. Коучинг ориентирован на раскрытие личностного и профессионального потенциала через постановку целей, анализ текущей ситуации и планирование дальнейшего роста. Менторинг предполагает передачу опыта от более квалифицированных специалистов и формирование у обучающегося системного взгляда на профессию. Эти методы развивают рефлексивные способности и внутреннюю мотивацию к постоянному обучению. Симуляционные тренинги представляют собой имитацию профессиональных ситуаций, которые позволяют социальным работникам отработать практические навыки в безопасной среде. Такие тренинги способствуют развитию эмоциональной устойчивости, способности быстро принимать решения и адаптироваться к стрессовым условиям. Этот практико-ориентированный подход формирует у специалистов навыки, которые сложно приобрести только через традиционные лекции и семинары. Дистанционные образовательные технологии расширяют возможности обучения, делая его более гибким и доступным для занятых специалистов. Благодаря модульным курсам и вебинарам участники могут осваивать новые компетенции в удобном режиме, сочетая обучение с практической деятельностью. Кроме того, дистанционные формы позволяют использовать мультимедийные ресурсы, тестовые системы и онлайн-коммуникации для закрепления и углубления знаний.

Личностное развитие рассматривается как процесс формирования у социального работника ценностных ориентиров, эмоциональной компетентности и стрессоустойчивости. Важным аспектом является развитие эмпатии, коммуникативной компетентности и способности к критическому самоанализу [3].

Технологии развития личности включают:

- Рефлексивные практики (ведение дневников, групповые обсуждения опыта).
- Психологические тренинги (управление эмоциями, развитие эмоционального интеллекта).
- Арт-терапевтические методы (творческие задания, ролевые игры).

Исследования и опыт внедрения технологий дополнительного образования показывают рост профессиональной эффективности социальных работников, улучшение качества оказываемых услуг и повышение их внутренней мотивации к развитию. Внедрение интерактивных и рефлексивных методов способствует формированию гибких компетенций, необходимых в условиях быстроменяющейся социальной среды. Перспективным направлением является интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта для персонализации образовательных программ и мониторинга развития компетенций.

В системе дополнительного образования социальных работников важное значение имеют технологии, направленные на формирование профессиональных компетенций и личностного развития. Одним из ключевых является практико-ориентированный подход, при котором обучение строится на отработке реальных навыков через социальные проекты, дискуссии, кейс-задания и проблемные лекции. Этот подход развивает способность самостоятельно принимать решения и адаптироваться к нестандартным ситуациям.

Как пишет в своей статье Турчанинова, Т. В., интерактивное обучение предполагает активное вовлечение обучающихся через тренинги, деловые игры, мастер-классы, мозговой штурм и «перевернутое» обучение. Дуальное обучение сочетает теорию и практику, способствуя развитию коммуникативных и творческих навыков, необходимых в социальной работе. Дистанционные технологии расширяют доступ к образованию благодаря видеолекциям, вебинарам и видеоскрайбингам, обеспечивают гибкость и индивидуальный темп обучения без отрыва от работы. Тренинги ориентированы на развитие эмоциональной устойчивости, коммуникации и профилактику выгорания,

активируя личностный потенциал социальных работников через игровые и психологические методы. Социальное проектирование развивает организаторские способности, умение работать в команде и формирует ответственность за результаты, одновременно укрепляя ценностные ориентиры и социальную ответственность [4].

Совокупное применение этих технологий обеспечивает комплексное формирование необходимых компетенций и способствует устойчивому профессиональному и личностному развитию социальных работников.

Активные формы обучения, включая тренинги, ролевые и деловые игры, кейс-стадии, способствуют активизации профессионально-личностного развития, стимулируя вовлечённость и развитие ключевых навыков. Индивидуальное психологическое консультирование играет важную роль в создании условий для принятия ответственности и осознания социального значения своей деятельности, поддерживая готовность к социально ответственному поведению и развитию внутреннего «Я». В рамках личностного развития выделяются следующие аспекты. Во-первых, развитие резервов личности, что включает овладение методами взаимодействия в системе «человек–человек» и поиск путей самореализации через практическую деятельность. Во-вторых, психолого-педагогическое сопровождение направлено на формирование у социальных работников готовности к постоянному профессионально-личностному развитию. Наконец, формирование мотивов познавательной деятельности, когда ценностные ориентиры становятся основой моральной мотивации, побуждающей к самосовершенствованию, самопознанию и глубокому пониманию объекта социальной работы [5].

Таким образом, система дополнительного образования социальных работников требует постоянного обновления технологий и методик для формирования как профессиональных компетенций, так и личностного потенциала. Комплексное использование проектных, коучинговых, симуляционных и дистанционных форм обучения, дополненное развитием рефлексивных и психологических навыков, обеспечивает подготовку специалистов, готовых эффективно работать в современных социальных условиях. Дальнейшие исследования должны быть ориентированы на разработку инновационных технологических решений, способствующих устойчивому развитию профессиональной личности социального работника.

Литература:

1. Быков А. К. Принципы модернизации системы дополнительного профессионального образования специалистов учреждений социальной сферы // Сотис. - 2014. - №2. - С. 58-63.
2. Братцева О.А., Закирова Е.Н., Соловьева М.Н. Сформированность социальной компетентности будущих специалистов по социальной работе: актуальное состояние и профессиональная значимость // Международный журнал экспериментального образования. 2024. № 2. С. 11-15; URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=12174> (дата обращения: 14.09.2025).
3. Амельченко Т.В. Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (дата обращения: 14.09.2025).
4. Турчанинова, Т. В. Социально-личностные предпосылки формирования профессиональной компетентности будущего социального работника / Т. В. Турчанинова. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2010. — № 10 (21). — С. 305-309.
5. Дружинина А.А. Формирование инновационной компетентности будущего специалиста социальной сферы. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2017;22(6):54-60.

Пушкин А.С.

аспирант

кафедра общей психологии и педагогики

ОЧУ ВО «Московский университет имени А.С. Грибоедова»

e-mail: Pushkinaalex1005@icloud.com

Pushkin A.S.

Postgraduate student

Department of General Psychology and Pedagogy

A.S. Griboyedov Moscow State University

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются методологические основы и инновационные педагогические технологии дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников в условиях современной социальной реальности. Подчеркивается необходимость постоянного обновления содержания и форм образовательного процесса в связи с усложнением социальных проблем и динамичностью общественных изменений. В материале раскрыты принципы личностно-ориентированного обучения, вариативности программ и модульной структуры, а также роли активных форм обучения — дискуссий, проектной деятельности, кейс-методов. Особое внимание автором уделено инновационным педагогическим технологиям: проектным, игровым, дистанционным и смешанным формам обучения, коллаборативным методам, развитию критического мышления и рефлексии. Применение данных технологий способствует интеграции теории и практики, стимулирует активное участие обучающихся и их профессиональное саморазвитие, что обеспечивает повышение качества педагогической подготовки социальных работников и эффективности их деятельности в условиях быстро меняющихся социальных условий.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, социальные работники, методологические основы, инновационные педагогические технологии, компетентностный подход, системный подход, интегративный подход, проблемно-ориентированное обучение, дистанционные технологии, проектное обучение.

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS AND INNOVATIVE PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION OF SOCIAL WORKERS

Abstract. The article examines the methodological foundations and innovative pedagogical technologies of additional professional education (APE) for social workers in the context of modern social reality. The need for constant updating of the content and forms of the educational process is emphasized in connection with the increasing complexity of social problems and the dynamism of social changes. The material reveals the principles of personality-oriented learning, the variability of programs and modular structure, as well as the role of active forms of learning — discussions, project activities, case methods. The author pays special attention to innovative pedagogical technologies: project, game, distance and mixed forms of learning, collaborative methods, the development of critical thinking and reflection. The use of these technologies promotes the integration of theory

and practice, stimulates the active participation of students and their professional self-development, which improves the quality of pedagogical training of social workers and the effectiveness of their activities in rapidly changing social conditions.

Keywords: additional professional education, social workers, methodological foundations, innovative pedagogical technologies, competence-based approach, systemic approach, integrative approach, problem-oriented learning, distance technologies, project-based learning.

В условиях современной социальной реальности система подготовки социальных работников требует постоянного обновления содержания и форм образовательного процесса, что обусловлено сложностью социальных проблем и динамичностью общественных изменений. Дополнительное профессиональное образование (ДПО) социальных работников играет ключевую роль в повышении качества их профессиональной подготовки и адаптации к новым практическим вызовам. Методологические основы и инновационные педагогические технологии ДПО социальных работников представляют собой базис для эффективного формирования компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

Методологические основы дополнительного профессионального образования социальных работников формируются на основе междисциплинарного подхода, системного анализа и компетентностной модели. Междисциплинарный подход позволяет учитывать социально-психологические, правовые, педагогические и этические аспекты деятельности социальных работников, что обеспечивает комплексность и целостность образовательного процесса. Системный анализ способствует выявлению взаимосвязей между теоретическими знаниями и практическими умениями, а компетентностная модель ориентирует обучение на формирование конкретных профессиональных и личностных качеств, обеспечивающих успешное решение социальных задач [1].

Важным методологическим принципом является личностно-ориентированное обучение, которое учитывает индивидуальные особенности, профессиональный опыт и мотивацию обучающихся социальных работников, стимулируя их активное участие в образовательном процессе и развитие самостоятельности. Акцент на активности и рефлексии позволяет формировать критическое мышление и способность к профессиональному саморазвитию.

Методологические основы дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников представляют собой фундаментальные принципы и подходы, которые регулируют организацию и содержание учебного процесса, обеспечивают развитие профессиональных знаний, навыков и компетенций в соответствии с требованиями современной социальной практики.

Как отмечает в своем исследовании Балханова, Е. А., в основе методологии ДПО лежит несколько ключевых подходов. Первый — системный подход, который учитывает специфику социальной сферы и предусматривает взаимосвязь изучаемых дисциплин, создавая целостную картину профессиональной деятельности специалиста. Благодаря этому создаются условия для комплексного овладения знаниями, что позволяет решать сложные междисциплинарные задачи социальной работы. Второй — компетентностный подход. Он ориентирует образовательный процесс на совершенствование именно тех профессиональных компетенций, которые определены стандартами социального работника и необходимы для качественного выполнения рабочих обязанностей. Это означает, что обучение направлено не только на передачу теоретических знаний, но и на формирование практических навыков и умений, которые можно применить в реальных условиях [2].

. Третий — интегративный подход, который способствует объединению различных областей знаний (психология, социология, право, педагогика) в единую систему, важную для общественного и

индивидуального сопровождения клиентов социальных служб. Такой подход помогает создавать более эффективные и научно обоснованные модели работы. Четвёртый — проблемно-ориентированный подход, который строится вокруг реальных проблем и ситуаций, с которыми сталкиваются социальные работники. Он помогает развивать у слушателей умение анализировать сложные ситуации, принимать решения и применять критическое мышление, что особенно важно в условиях быстро меняющихся социальных реалий.

Процесс обучения в ДПО базируется на принципах, учитывающих специфику взрослых обучающихся. Важной особенностью является вариативность содержания программ: образовательные курсы включают обязательные и факультативные дисциплины, что позволяет адаптировать программу под индивидуальные потребности слушателей и актуальные требования социальной сферы. Модульный принцип организации обучения разбивает программу на тематические разделы, направленные на развитие конкретных компетенций, что облегчает систематизацию знаний и достижение учебных целей. Учёт возрастных, психологических и профессиональных особенностей социальных работников позволяет эффективно выстроить учебный процесс с опорой на их практический опыт. Практические занятия и кейсы ориентированы на развитие реальных умений и навыков, а обучение строится на активном вовлечении слушателей в процесс, включая дискуссии, саморефлексию, проектную деятельность [3].

Ключевая роль уделяется современным педагогическим технологиям, включая дистанционные и смешанные формы обучения, что расширяет доступ к образовательным ресурсам и создает гибкие условия для занятых специалистов. Оценка знаний проводится с помощью различных методов — тестов, письменных и устных экзаменов, анализа практических заданий, что позволяет комплексно оценить уровень профессиональной подготовки и готовности применять полученные знания на практике.

Инновационные педагогические технологии в системе ДПО социальных работников направлены на реализацию современных методологических положений и повышение эффективности обучения. К числу таких технологий относятся:

- Проектная технология обучения, которая предусматривает решение конкретных профессиональных задач через проектную деятельность, способствуя развитию навыков планирования, анализа и принятия решений в социальной практике.
- Игровые технологии и имитационные модели, обеспечивающие создание ситуаций, близких к реальной профессиональной деятельности, что способствует формированию практических умений и эмоциональной готовности к профессиональным вызовам.
- Технологии дистанционного и смешанного обучения, которые расширяют доступ к образовательным ресурсам, обеспечивают гибкость образовательного процесса и интеграцию различных форм активности обучающихся.
- Коллаборативное обучение и методы коучинга, ориентированные на развитие командной работы, коммуникативных навыков и профессионального сопровождения, что имеет особое значение для социальных работников, работающих в междисциплинарных коллективах и социальных институтах.
- Технологии развития критического мышления и рефлексивных практик, способствующие осмыслению профессионального опыта, анализу ошибок и выработке стратегий саморазвития.

Амельченко Т.В. в своей статье отмечает, что инновационные педагогические технологии в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) социальных работников представляют собой современные методы и приемы, направленные на повышение качества и эффективности обучения, развитие профессиональных компетенций и адаптацию к быстро меняющимся социальным требованиям. Эти технологии учитывают индивидуальные особенности обучающихся, обеспечивают интеграцию

теории и практики, а также стимулируют активное участие и саморазвитие специалистов в социальной сфере. Применение данных инновационных технологий в рамках методологических основ ДПО социальных работников обеспечивает комплексный подход к подготовке специалистов, формирует необходимые профессиональные компетенции и адаптивные способности. Это обеспечивает высокое качество социальных услуг и способствует успешной реализации социальной политики на всех уровнях [4].

Методологические основы дополнительного профессионального образования социальных работников строятся на нескольких ключевых подходах. Системный подход обеспечивает целостное понимание профессии через взаимосвязь дисциплин. Компетентностный подход фокусируется на формировании профессиональных умений и знаний согласно стандартам. Интегративный подход объединяет междисциплинарные знания, а проблемно-ориентированный ориентирует на реальные профессиональные задачи, развивая критическое мышление. Обучение строится по принципам вариативности программ, модульной структуры и учета особенностей взрослых слушателей, включая их опыт и мотивацию. Важна практическая направленность с акцентом на активное вовлечение, дискуссии, саморефлексию и проектную деятельность. Для удобства и доступности применяются дистанционные и смешанные формы обучения.

Инновационные педагогические технологии направлены на сближение содержания образования с реальной профессиональной практикой. Это интерактивные методы (дискуссии, мозговой штурм, групповые задания), анализ ситуаций (case study), деловые игры и модульное обучение. Методы включают проблемные лекции, решение ситуационных задач, самостоятельное изучение тем и подготовку докладов. Используются мультимедийные средства и современные информационно-коммуникационные технологии для поддержки обучения. Результаты обучения оцениваются по социальному влиянию (реализация проектов), уровню формирования компетенций и развитию умения к самоанализу и профессиональному росту [5].

Таким образом, методологические основы и инновационные педагогические технологии дополнительного профессионального образования социальных работников представляют собой интегративную систему, направленную на постоянное обновление профессионального потенциала кадров и повышение эффективности социальной деятельности в условиях быстро меняющегося общества. Внедрение данных методов требует системного подхода, профессиональной компетентности педагогов и активного взаимодействия с практическими субъектами социальной сферы.

Литература:

1. Гарашкина Н.В. Инновационные образовательные технологии как компонент высшего профессионального образования по направлению «Социальная работа» // Социально-экономические явления и процессы. - 2013. - №9 (055). - С. 148-155.
2. Балханова, Е. А. Инновационные педагогические технологии в процессе профессиональной подготовки студентов-бакалавров социальной работы / Е. А. Балханова. — Текст: непосредственный // Инновационные педагогические технологии: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2015 г.). — Казань: Бук, 2015. — С. 158-160.
3. Бабаева О.С. Инновационные технологии в деятельности социального педагога // Материалы V Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» URL: <https://scienceforum.ru/2013/article/2013003566> (дата обращения: 13.09.2025).
4. Амельченко Т.В. Педагогический анализ формирования профессиональной компетентности работника социальной сферы в региональных условиях // Современные проблемы науки

и образования. 2013. № 5.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=10266> (дата обращения: 13.09.2025).

5. Сейтбатталова, А. С. Информационное сопровождение профессиональной подготовки педагогов-психологов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Сейтбатталова Айгерим Сейтбатталовна. — М., 2010—24 с.

Полозов Я.В.

бакалавр кафедры менеджмента и маркетинга
НТУУ «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»,
бакалавр соционики
Международный институт соционики,
частный преподаватель онлайн школьной математики
МБОУ гимназия № 9. г. Воронеж
e-mail: isocionics@yandex.ru

Polozov Y.V.

Bachelor of Science in Management and Marketing
Sikorsky Kyiv Polytechnic Institute,
Bachelor of Socionics
International Institute of Socionics,
Private online teacher of school mathematics, Gymnasium No. 9, Voronezh

МОДЕЛЬ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ СОЦИОНИЧЕСКИХ ПРОГНОЗОВ С УЧЁТОМ ЗНАЧИМОСТИ ОШИБОК

Аннотация. В данной работе предложена формализованная методика оценки точности прогнозов соционических межличностных отношений. Особенность подхода заключается в учёте не только положительных совпадений, но и точных негативных прогнозов, а также частично реализованных исходов. В статье вводится весовой коэффициент, усиливающий значимость сбывшихся позитивных прогнозов и штрафующий за критические ошибки — в частности, за пропущенные удачные совпадения (ложно-негативные прогнозы). Обоснована необходимость такой корректировки с учётом того, что в реальности большинство случайных пар оказываются несовместимыми. Модель позволяет проводить численную оценку эффективности соционических рекомендаций и может использоваться для статистического обоснования их прикладной ценности. Приводится расчётный пример, иллюстрирующий применимость формулы к практическому кейсу из 100 прогнозов.

Ключевые слова: соционика, межличностные отношения, прогнозирование, эффективность модели, ложные прогнозы, частичное совпадение, весовой коэффициент, научная верификация, критическая ошибка, количественный анализ.

A MODEL FOR ASSESSING THE EFFECTIVENESS OF SOCIONIC FORECASTS, TAKING INTO ACCOUNT THE SIGNIFICANCE OF ERRORS

Abstract. This paper presents a formalized method for evaluating the accuracy of socionic predictions in interpersonal relationships. The proposed approach takes into account not only successful positive forecasts but also accurate negative predictions and partially realized outcomes. A weighting coefficient is introduced to increase the significance of successful positive predictions and penalize critical errors — particularly false-negative forecasts, where potentially successful relationships were missed. The rationale behind this adjustment is based on the real-world observation that most random pairs of people are incompatible. The model provides a quantitative metric for assessing the effectiveness of socionic recommendations and can be used to statistically

substantiate their practical value. A numerical example is provided to demonstrate the applicability of the formula to a realistic case involving 100 predictions.

Keywords: socionics, intertype relations, compatibility, prediction, efficiency model, validity, interpersonal relationships, duality, personality typology, forecast errors, accuracy assessment.

Введение

Оценку работоспособности соционики следует проводить не только по числу положительных прогнозов типа: дружба, семья, сотрудничество, но и по числу отрицательных: конфликты и непонимание - только в этом случае мы можем судить объективно об ее эффективности

Эта статья адресована всем тем, кто критиковал мою версию соционики за неудачи, связанные с несложившейся дуальной семьей. Но они не учитывают удачу по поводу того, что, например, по моим рекомендациям была успешно сформирована дуальная семья Анны и Ростислава. С другой стороны, соционика отлично себя показала в таком направлении как направлении как сбывшиеся негативные прогнозы, которые отлично сработали, и знания соционики не менее важны в негативных прогнозах тоже!

Недостаточно оценивать прогнозы только по количеству совпадений (положительных прогнозов), важно учитывать значимость позитивных и негативных прогнозов и стоимость различных типов ошибок.

Также имеет смысл учитывать частичное срабатывание. Например, мой развалившийся брак с Валентиной Кузнецовой соционической дуалкой я считаю как 0,5 потому что не каждая случайная пара мужчины и женщины вообще сможет вступить в брак, но минус в том, что он развалился и не прошел проверку временем.

Проблема объективной оценки прогнозов соционических отношений является ключевой для подтверждения научной состоятельности соционики. Я не просто пишу эту статью, ради научной славы, а хочу ее использовать как ключевой элемент в доказательстве соционической теории.

1. Базовая формула оценки прогнозов

Самая простая модель оценки:

$$E = \frac{(P + N + 0,5C)}{T}$$

Интерпретация компонентов формулы:

1. **P - положительные результаты(Positive):**

○ Это количество успешных или полностью положительных исходов, таких как крепкие дружеские отношения, успешное сотрудничество, стабильные браки и т. д. Чем больше таких результатов, тем выше будет значение **P**, что положительно скажется на общей эффективности (**E**).

○ Чем больше положительных исходов, тем выше оценка общей эффективности соционики, потому что она показывает, что типирование и понимание соционических взаимоотношений действительно способствует построению успешных связей.

2. **C - частичные срабатывания(Compromise):**

○ Это случаи, когда отношения или взаимодействие слабо или временно успешны, но в конечном итоге не прошли проверку временем или не были устойчивыми. Например, отношения, которые начали хорошо, но не выдержали испытания временем, или временные союзы, которые не оказались долговечными.

3. Этот компонент важно учитывать, потому что хотя отношения могут не быть долгосрочными, они все же могут быть положительными на определенном этапе. В такой ситуации **C** будет вносить положительный вклад в общую эффективность, но с меньшим весом (0.5), так как

частичное совпадение прогноза с реальностью (от англ. "Compromise") — случай, когда результат нельзя считать ни полным успехом, ни полной ошибкой.

4. **N - отрицательные результаты(Negative) :**

○ Это количество неудачных исходов, таких как конфликты, недопонимания, разрывы, которые имеют явный отрицательный эффект на отношения. Эти события негативно влияют на взаимодействие, и чем их больше, тем ниже будет эффективность.

○ Если число N высоко, это будет указывать на то, что соционика в данной ситуации не приносит положительных результатов, а наоборот, порождает напряжение и разногласия между людьми.

5. **T - общее количество взаимоотношений (Total):**

○ Это общее количество случаев взаимодействия типизируемых пар, которые участвуют в оценке. Этот компонент необходим для того, чтобы делать оценку пропорциональной количеству данных.

○ T помогает учитывать, что несколько успешных отношений могут привести к высокой эффективности, даже если это не является абсолютной нормой. Чем больше данных (или случаев взаимодействия), тем более обоснованной и статистически значимой будет оценка.

Недостаток формулы — равнозначность всех видов прогнозов и ошибок.

2. Усовершенствованная формула с повышенным весом позитивных прогнозов

В реальности позитивный прогноз сложнее и значимее, чем негативный. Вводим повышающий коэффициент $k > 1$ для позитивных прогнозов:

Дело в том, что реальность такова, что положительный прогноз срабатывает относительно редко — не обязательно из-за несостоятельности соционики, а по ряду внешних причин. Соционика моделирует структуру информационного обмена между людьми, фокусируясь на типах мышления и когнитивных предпочтениях. Однако мышление — не единственный фактор, определяющий выбор партнёра. На практике межличностное притяжение и формирование отношений зависят от множества дополнительных параметров, не описываемых в рамках соционики.

Так, если мы откроем любую платформу знакомств, мы увидим, что в анкетах пользователей чаще всего фигурируют следующие аспекты:

- Внешняя привлекательность (рост, вес, особенности фигуры);
- Социальный статус (доход, профессия, уровень образования);
- Географическая близость;
- Общие интересы и увлечения;
- Вредные привычки и отношение к ним (курение, алкоголь);
- Религиозные и культурные убеждения;
- Возраст и семейное положение;
- Ожидания от отношений (брак, дети, лёгкий флирт, дружба).

Все эти факторы могут препятствовать реализации даже идеально совместимых с точки зрения соционики отношений. Таким образом, редкость сбывшихся положительных прогнозов отнюдь не указывает на несостоятельность модели — наоборот, это лишь подчёркивает сложность социальной реальности, в которой действует множество параллельных фильтров.

С другой стороны, эмпирический опыт показывает, что соционика особенно хорошо работает в части негативных прогнозов. Наблюдаются многочисленные случаи, когда внешне привлекательные, успешные и социально адаптированные люди остаются одинокими по одной простой причине — их способ мышления вызывает отторжение у потенциальных партнёров. Именно в таких ситуациях сила

соционики проявляется наиболее наглядно: она позволяет заранее предсказать трудности в коммуникации и эмоциональном взаимодействии, тем самым снижая риск неудачных союзов.

В целом, любая произвольная пара людей мужчины и женщины во много раз с большей вероятностью не сойдётся, чем сойдётся. В таких условиях можно считать работоспособной любую модель, которая прогнозирует несовместимость (негативный прогноз) в подавляющем большинстве случаев, например, выдаёт негатив с вероятностью 99%, но в основе, которой заложен не какой-то фундаментальный принцип, влияющий на межличностные отношения, а просто генератор псевдослучайных величин.

$$E = \frac{k \cdot P + N + 0,5 \cdot C}{k \cdot P + N + C + \text{ошибки}}$$

Это позволяет адекватно учитывать важность позитивных прогнозов, однако формула не учитывает критические ошибки, когда модель пропускает позитивный исход.

3. Формула с учётом штрафов за критические ошибки

Особенно важно не пропускать хорошие (позитивные) отношения. Поэтому введём штрафной коэффициент ($k - 1$) для случаев ложно-негативных прогнозов (FN):

$$E = \frac{k \cdot P + N + 0,5 \cdot C - (k-1) \cdot FN}{k \cdot P + N + C + FN + FP}$$

где:

- FN — прогноз негативный, а результат позитивный (пропуск хороших отношений),
- FP — прогноз позитивный, а результат негативный.

Формула отражает не только награды за точность, но и штрафует за критические ошибки.

4. Финальная модель с разделением частичных прогнозов

Введём также дифференциацию частичных прогнозов:

- CFN — частично негативные прогнозы (менее значимы), коэффициент 0,5,
- CFP — частично позитивные прогнозы (более значимы), коэффициент $0,5 \cdot k$.

Тогда окончательная формула оценки выглядит так:

$$E = \frac{k \cdot P + N + 0,5 \cdot CFN + 0,5 \cdot k \cdot CFP - (k-1) \cdot FN}{k \cdot P + N + CFN + k \cdot CFP + FN + FP}$$

Эта модель учитывает все ключевые аспекты оценки прогнозов.

Пример расчётов для 20 прогнозов (при $k=2$) Допустим, было сделано 20 прогнозов:

- P (позитивный сбился) = 4
- N (негативный сбился) = 8
- CFN (частично негативный) = 2
- CFP (частично позитивный) = 2
- FN (ложно-негативный) = 2
- FP (ложно-позитивный) = 2

Расчёт: $E = (2 \cdot 4 + 8 + 0,5 \cdot 2 + 0,5 \cdot 2 \cdot 2 - (2-1) \cdot 2) / (2 \cdot 4 + 8 + 2 + 2 + 2 + 2) = (8 + 8 + 1 + 2 - 2) / 24 = 17 / 24 \approx 0,708$ (70,8%)

Интерпретация результатов

Распределение оценок:

1. 0,50 - 0,55: Очень низкая эффективность — предсказания соционики в основном случайны, она лишь в редких случаях даёт правильные результаты.
2. 0,56 - 0,60: Очень низкая эффективность, но с некоторыми точными прогнозами — соционика предсказывает исходы с частотой, близкой к случайному выбору, но иногда даёт верные прогнозы.
3. 0,61 - 0,65: Низкая эффективность — в большинстве случаев предсказания неточные, однако иногда соционика может давать правильные прогнозы.
4. 0,66 - 0,70: Средняя эффективность — соционика даёт правильные прогнозы в половине случаев, иногда верно предсказывает исходы, но часто ошибается.
5. 0,71 - 0,75: Средне-высокая эффективность — соционика может предсказать исходы, верно, более чем в половине случаев, но иногда её прогнозы оказываются неточными.
6. 0,76 - 0,80: Высокая эффективность — соционика даёт точные прогнозы в большинстве случаев, но иногда случаются ошибки.
7. 0,81 - 0,85: Очень высокая эффективность — соционика правильно предсказывает исходы почти всегда, с минимальными отклонениями.
8. 0,86 - 0,90: Практически идеальная точность — только незначительные погрешности, в основном соционика даёт точные прогнозы.
9. 0,91 - 0,95: Абсолютная точность с минимальными отклонениями — почти все прогнозы соционики сбываются, но бывают редкие частичные погрешности.
10. 0,96 - 1,00: Полная точность — соционика абсолютно точно предсказывает все исходы, каждый прогноз сбывается.

Перейдем к реальной практике оценки моей деятельности:

Примечание моим оппонентам: В среднем, на 100 моих прогнозов межличностных отношений приходится: 10 позитивных прогнозов и 90 негативных, где из 10 позитивных 2 сбываются полностью, 8 сбываются частично. Из 90 негативных 85 сбылись полностью, 5 сбылись частично. Весовой коэффициент равен 10.

Расчёт:

$$E = (10 \cdot 2 + 85 + 0.5 \cdot 5 + 0.5 \cdot 10 \cdot 8 - (10-1) \cdot 0) / (10 \cdot 2 + 85 + 5 + 10 \cdot 8 + 0 + 0)$$

$$E = (20 + 85 + 2.5 + 40 - 0) / (20 + 85 + 5 + 80 + 0 + 0)$$

$$E = 147.5 / 190 \approx 0.776$$

Данный расчет показывает, что эффективность моего соционического аппарата является очень важным значимым аргументом в таких вопросах: как построение дружбы, семьи, сотрудничества, но и не однозначно работающим.

Если моим оппонентам кажутся мои расчеты в чем-то не объективными – пусть учат полноценно особенности моей соционической теории, и доказывают мне на языке научного подхода, в чем я не прав, и почему именно их подход ближе к истине!

Заключение

Предложенная модель позволяет точно и объективно оценивать эффективность соционических прогнозов с учётом повышенной значимости позитивных прогнозов и критичности ошибок. Она учитывает как верные срабатывания, так и ложные предсказания, что делает её пригодной для практического использования в условиях сложной социальной реальности.

Разработанный подход может значительно повысить научную обоснованность и практическую значимость как соционики, так и других направлений, связанных с прогнозированием человеческого

поведения и межличностных взаимодействий. Более того, универсальность модели делает её применимой в различных сферах, где требуется количественно оценить достоверность предсказаний — будь то психология, социальная инженерия, маркетинг или экспертные системы.

Литература:

1. Гуленко В. В. Описание соционических типов и интертипных отношений. — Киев, 1991. (Электронное издание: NeHudLit, AvidReaders, 2007/2022).
2. Цыпин П. Е. Технологии успешного типирования. Энциклопедия отношений. — М.: Доброе слово: Черная белка, 2007. — 312 с. — (Соционика и проблемы типологии личности). ISBN 5-89796-214-6.
3. Аугустинавичюте А. Модель информационного метаболизма // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. — 2003. — №1. — С. 44–48.
4. Аугустинавичюте А. О дуальной природе человека // Соционика, ментология и психология личности. — 1996. — № 1–3.
5. Аугустинавичюте А. Теория интертипных отношений // Соционика, ментология и психология личности. — 1997. — № 1–5.
6. Букалов А. Субъективность восприятия партнера и интертипных отношений в зависимости от мотивационной установки // Психология и соционика межличностных отношений. — 2023. — №1–2. — С. 5–8. <https://publishing.socionic.info/index.php/psychology/article/view/2876> (дата обращения: 14.06.2025).
7. Шульман Г. А. Ода дуальному контакту // Незведанные миры. — 2001. — №3.
8. Popper K. The Logic of Scientific Discovery. — London: Routledge, 1965.
9. Tetlock P. E. Expert Political Judgment: How Good Is It? How Can We Know? — Princeton, NJ: Princeton University Press, 2005.
10. Meehl P. E. Clinical versus Statistical Prediction. — Minneapolis: University of Minnesota Press, 1954.

Верещагина Н.О.

доктор педагогических наук, доцент,
проректор по учебной работе

ФГБОУ ВО «Российский государственный гидрометеорологический университет»

e-mail: natalia.vereshchagina@gmail.com

Иванова Е. П.

аспирант кафедры управления и экономики образования

ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского»

e-mail: ivanovaekaterina0412@gmail.com

Vereshchagina N.O.

Doctor of Pedagogical Sciences, associate professor,
Vice-Rector for Academic Affairs

Russian State Hydrometeorological University

Ivanova E.P.

postgraduate student of the Department of Management and Economics of Education

Saint Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

ИНТЕГРИРОВАННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРОГРАММЫ: ПРОБЛЕМЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Ключевые вопросы проектирования и реализации интегрированных образовательных программ включают методологические и практические аспекты. Рассматриваются проблемы определения целей, содержания и структуры, а также выбор форм, методов и средств обучения, адекватных интегративному характеру программы. Особое внимание уделяется обеспечению целостности образовательного процесса и координации деятельности различных преподавателей и подразделений, участвующих в реализации. Обсуждаются также вопросы оценки результатов обучения и эффективности, а также проблемы кадрового обеспечения и ресурсного сопровождения.

Ключевые слова: высшее образование, интегрированные образовательные программы, междисциплинарность, методы обучения.

INTEGRATED EDUCATIONAL PROGRAMS: DESIGN AND IMPLEMENTATION CHALLENGES

Abstract. The key issues of designing and implementing integrated educational programs include methodological and practical aspects. The problems of defining goals, content and structure, as well as the choice of forms, methods and means of education adequate to the integrative nature of the program are considered. Special attention is paid to ensuring the integrity of the educational process and coordinating the activities of various teachers and departments involved in the implementation. The issues of evaluation of learning outcomes and effectiveness, as well as the problems of staffing and resource support are also discussed.

Keywords: higher education, integrated educational programs, interdisciplinarity, teaching methods.

В эпоху стремительно меняющихся социально-экономических условий, когда профессиональные компетенции становятся все более сложными и многогранными, традиционные подходы к образованию

требуют совершенствования, особенно при подготовке будущих инженеров [1]. Одним из основных векторов совершенствования многие исследователи считают проектирование и реализацию образовательных программ высшего образования.

При этом в настоящее время возрастает актуальность интегрированных образовательных программ, направленных на формирование целостного мировоззрения и развитие междисциплинарных навыков, необходимых для успешной адаптации к динамичному рынку труда и решению сложных проблем современности.

Интегрированные образовательные программы представляют собой объединение различных дисциплин и области знаний в единый учебный курс, демонстрирующий взаимосвязь и взаимодополняемость изучаемых предметов. Цель интегрированных образовательных программ – формирование у обучающихся системного мышления, способности видеть проблему с разных точек зрения и находить инновационные решения, лежащие на стыке различных дисциплин. Однако, несмотря на очевидные преимущества, проектирование и реализация интегрированных образовательных программ сопряжена с целым рядом вызовов, среди которых междисциплинарность содержания [2].

Междисциплинарность не должна быть формальной и механической, а должна основываться на тщательно продуманном анализе содержания дисциплин образовательной программы. Необходимо выявить основные понятия, причинно-следственные связи и закономерности, гипотезы, теории и концепции, которые в целом представляют систему профессиональных теоретических и методологических знаний, а также последовательность и поэтапность их формирования. При этом важно не допустить упрощения или искажения содержания, а наоборот, усилить его за счет междисциплинарных связей. Кроме того, необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся и сложность предлагаемого материала, чтобы избежать перегрузки и обеспечить эффективное усвоение знаний. Таким образом, можно констатировать, что при проектировании и реализации содержания интегрированных образовательных программ основными методологическими принципами являются: научность, междисциплинарность, а также учет индивидуально-возрастных особенностей обучающихся.

Другим важным вызовом является необходимость разработки эффективных методов обучения [3]. Традиционные методы, ориентированные на передачу знаний по отдельным дисциплинам, оказываются неэффективными в контексте интегрированных образовательных программ. Необходимы новые подходы, которые стимулируют активное участие обучающихся в процессе обучения, развивают их критическое мышление и способность к самостоятельному поиску информации. Методы проектной деятельности, проблемного обучения, кейс-стадии и других интерактивных форм обучения могут стать эффективными инструментами для реализации интегрированных образовательных программ. Важно, чтобы процесс обучения был ориентирован на практическое применение полученных знаний и развитие профессиональных междисциплинарных умений и навыков.

Проблема подготовки научно-педагогических кадров также является одним из ключевых вызовов на пути внедрения интегрированных образовательных программ в систему высшего профессионального образования России [4]. Преподаватели, принимающие участие в реализации таких программ, должны обладать не только глубокими знаниями и опытом в своей предметной области, но и широким кругозором, пониманием взаимосвязей между различными дисциплинами и умением сотрудничать с коллегами из других областей знаний. В связи с этим необходима разработка специальных программ повышения квалификации, направленных на формирование у преподавателей необходимых компетенций для работы в условиях междисциплинарности содержания подготовки будущих специалистов.

Оценка результатов обучения в интегрированных программах также представляет собой сложную задачу. Традиционные оценочные материалы и методы оценки, ориентированные в большей степени на

проверку теоретических знаний отдельных дисциплин, не позволяют оценить профессиональную компетентность обучающегося как в целом, так и покомпонентно [5]. Необходимы инновационные формы проверки и новые критерии оценки, которые позволяют установить степень готовности обучающихся к выполнению им анализа междисциплинарных проблем, поиску многокомпонентных решений и применению знаний из различных областей знаний на практике. В качестве альтернативы сегодня в образовательном процессе используют такие формы оценки, как: профессиональные задачи, портфолио, проекты технологического предпринимательства, кейс-чемпионаты и другие.

Результат от внедрения и реализации интегрированных образовательных программ зависит не только от качественного отбора междисциплинарного содержания и разработки прогрессивных методов обучения. Ключевую роль играет формирование новой педагогической культуры, основанной на сотрудничестве, обмене опытом и готовности преподавателей к постоянному самосовершенствованию.

Создание образовательной среды, способствующей формированию системного мышления, развитию междисциплинарных навыков и готовности к решению сложных профессиональных задач, будет способствовать эффективному развитию интегрированных образовательных программ и формированию междисциплинарных компетенций обучающихся.

В заключение следует отметить, что интегрированные образовательные программы представляют собой перспективное направление развития современного образования. Однако для успешного проектирования и реализации интегрированных образовательных программ необходимо решить ряд проблем, связанных с отбором междисциплинарного содержания, разработкой эффективных методов обучения, подготовкой педагогических кадров и оценкой планируемых результатов обучения. Только с опорой на интегративный подход к решению этих проблем можно спроектировать интегрированные образовательные программы, способные сформировать у обучающихся необходимые профессиональные компетенции для успешной адаптации к требованиям современного общества и рынка труда. Эффективность решения данных проблем во многом зависит от тесного сотрудничества между учеными, педагогами, методистами и представителями работодателей, заинтересованных в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных решать сложные проблемы современности. Также не менее важна и разработка эффективных инструментов оценки, позволяющих всесторонне оценить уровень сформированности междисциплинарных компетенций обучающихся.

Литература:

1. Верещагина, Н. О. Образовательная программа подготовки бакалавров в области наук о земле в контексте новой парадигмы высшего образования / Н. О. Верещагина, Я. В. Дробжева, Е. П. Иванова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 209. – С. 31-43.
2. Загвязинский, В. И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва: Academia, 2001. – 192 с.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Соломин, В. П. Векторы совершенствования современного педагогического образования / В. П. Соломин // 30 лет становлению и развитию образования в области безопасности жизнедеятельности: Материалы научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 17 ноября 2021 года. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью "Бук", 2021. – С. 15-27.
5. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

Лукина А.В.

студент гуманитарно-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»
научный руководитель – В.В.Тарасова
ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет»

Lukina AV.

Student of Faculty of Humanities and Pedagogy
Melitopol State University
scientific director – V.V. Tarasova
Melitopol State University

СИСТЕМА РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются понятия «интерес», «чтение», рассмотрены сущность и характеристика понятия «читательский интерес»; авторы анализируют особенности его формирования у детей младшего школьного возраста; представлена система работы по формированию читательского интереса на уроках литературного чтения.

Ключевые слова: интерес, чтение, читательский интерес, литературное чтение, младшие школьники.

A SYSTEM OF WORK TO FORM READING INTEREST IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN LITERARY READING LESSONS

Abstract. The article reveals the concepts of "interest" and "reading", examines the essence and characteristics of the concept of "reader's interest"; the authors analyze the features of its formation in primary school children; the system of work on the formation of reader's interest in literary reading lessons is presented.

Keywords: interest, reading, reader's interest, literary reading, primary school children.

Одной из ключевых задач обучения на этапе начальной школы выступает развитие у младших школьников интереса к чтению. В условиях всеобщей цифровизации и активного присутствия гаджетов в жизни современных детей они нередко сталкиваются со значительными трудностями при восприятии и обработке информации, представленной в текстовой форме, поскольку этот процесс требует серьезного умственного напряжения. В результате у учащихся постепенно снижается интерес к самому процессу чтения. Поэтому поиск действенных способов и методик, направленных на повышение уровня интереса к чтению, становится одной из приоритетных задач педагога начальных классов.

Формирование устойчивого интереса к чтению у младших школьников представляет собой одну из наиболее значимых и актуальных педагогических задач современного образования. Над её решением в разные годы работали как теоретики, так и практики педагогики и психологии. Существенный вклад в разработку данной проблемы внесли такие исследователи, как П.О. Афанасьев, Б.А. Бугрименко, В.П. Вахтеров и ряд других учёных, уделявших внимание вопросам мотивации и познавательной активности учащихся.

Следует подчеркнуть, что в «Психологическом словаре» понятие интерес трактуется как особое мотивационно-потребностное состояние личности, побуждающее человека к активной познавательной деятельности. При этом данное состояние носит преимущественно внутренний характер и проявляется в стремлении субъекта к осмысленному взаимодействию с окружающим миром и получению новых знаний.

Интерес формируется на основе познавательного влечения к определённой сфере действительности и со временем может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном взаимодействии с предметом интереса, превращаясь в склонность [1]. В словаре также приводится классификация интересов по следующим основаниям:

по широте охвата предметного содержания; по широте охвата предметного содержания;

- по содержанию (предметной направленности);
- по глубине (в степени укоренённости в системе потребностей личности);
- по силе проявления;
- по устойчивости;
- по длительности существования.

Следует подчеркнуть, что младший школьный возраст — это особый и качественно новый этап в развитии личности ребёнка. Именно в этот период наблюдается активное становление высших психических функций, формирование личностных качеств и мотивов деятельности. При этом ведущей становится учебная деятельность, которая постепенно вытесняет игровую, бывшую основной формой активности в дошкольном возрасте [5, с. 92].

Интерес, по определению А.Н. Леонтьева, представляет собой один из ключевых компонентов эмоционально-чувственной сферы человека. Учёный выделял в нём две стороны — эмоциональную и волевую, подчеркивая их взаимосвязь и роль в формировании активности личности [2, с. 58].

В то же время, по мнению Г.И. Щукиной, интерес — это сложное психологическое образование, включающее, с одной стороны, избирательную направленность психических процессов на явления окружающей действительности, а с другой — внутреннюю потребность заниматься деятельностью, приносящей удовлетворение. Исследователь отмечала, что интерес служит важнейшим побудителем активности человека и выражает его особое отношение к миру, к происходящим в нём процессам и явлениям.

Следует отметить, что, согласно концепции Г.И. Щукиной, развитие интереса не происходит одномоментно, а проходит поэтапное становление, включающее четыре основные стадии:

1. любопытство;
2. любознательность;
3. познавательный интерес;
4. теоретический интерес [3, с. 56].

При этом своеобразие интереса в младшем школьном возрасте заключается в том, что он зарождается как эмоциональный отклик на всё новое, то есть в форме любопытства, которое постепенно перерастает в любознательность, а затем — в осознанную потребность убедиться в достоверности полученных знаний [4, с. 27].

Необходимо подчеркнуть, что читательский интерес оказывает значительное влияние на всю систему познавательной активности ребёнка. В состоянии заинтересованности усиливается концентрация внимания, активизируются процессы мышления, воображения, восприятия и запоминания. Всё это делает чтение не просто учебной задачей, а эмоционально насыщенным процессом познания.

В связи с этим Н.Н. Светловская выделяет ряд показателей, по которым можно судить о наличии сформированного интереса к чтению у младших школьников:

1. положительное отношение к самому процессу чтения («мне нравится читать»);
2. увлечённость самим действием чтения («не могу оторваться от книги»);
3. интерес к конкретным произведениям («хочу прочитать именно эти книги»);
4. стремление поделиться впечатлениями о прочитанном с другими («мне хочется, чтобы другие тоже узнали об этой книге») [6, с. 25].

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие интереса — это сложный, многоуровневый процесс, который опирается на эмоциональную отзывчивость ребёнка, его внутренние потребности и активное включение в познавательную деятельность.

Понимание читательского интереса тесно связано с формированием у ребёнка набора специфических навыков работы с текстом. Без владения этими умениями полноценное осмысление прочитанного невозможно либо оказывается неполным. Указанные умения, обеспечивающие осмысленное восприятие текста, называются читательскими. Таким образом, читательский интерес можно рассматривать как результат активной деятельности учащегося и проявления его инициативы в процессе постижения содержания текста [7, с. 115].

Важно отметить, что в структуре читательского интереса младших школьников особое место занимает компонент заинтересованности, который проявляется как своеобразная форма сосредоточения произвольного внимания. Именно это состояние сопровождается положительным эмоциональным фоном восприятия текста и оптимальной работой таких психических процессов, как мышление, память, воображение и восприятие [8, с. 21]. Следует подчеркнуть, что качественными характеристиками читательского интереса считаются его глубина, устойчивость и избирательность. Эти свойства позволяют не только поддерживать интерес ребёнка к чтению на протяжении длительного времени, но и обеспечивают осмысленное взаимодействие с художественным произведением.

Говоря о системе педагогической работы, направленной на формирование интереса к книге и процессу чтения, необходимо отметить, что она строится поэтапно и включает несколько последовательных стадий, каждая из которых решает свои задачи и способствует постепенному развитию читательской мотивации.

Так, первый этап, называемый подготовительным, связан с формированием положительного отношения младших школьников к чтению как к значимой и увлекательной деятельности, а также с пробуждением интереса к книге как источнику познания и удовольствия. Второй этап — начальный — направлен на овладение учащимися основными навыками чтения, развитие техники чтения и первых умений работы с текстом. На этом уровне ребёнок начинает осознавать смысл читаемого, учится воспринимать текст целостно и выражать своё отношение к нему.

Наконец, третий, основной этап, является центральным в процессе становления устойчивого читательского интереса. Именно на этом уровне происходит закрепление сформированных умений, развитие самостоятельности в выборе произведений и осознание ценности чтения как личностно значимой деятельности. На этом уровне навыки чтения достигают устойчивого уровня, соответствующего психофизиологическим и возрастным особенностям ребёнка. Школьники уже способны самостоятельно читать художественные произведения, осмысленно воспринимать их содержание и осознанно выбирать книги в соответствии со своими предпочтениями [9, с. 16].

Следует отметить, что основные направления педагогической деятельности, направленные на развитие интереса к чтению и книге в рамках уроков литературного чтения, представляют собой многокомпонентную систему, включающую различные аспекты воспитательно-образовательной работы.

1. Формирование умений работы с книгой — освоение способов выбора и классификации произведений по темам, авторам и жанровым особенностям.
2. Совершенствование читательских навыков, обеспечивающих глубокое понимание, интерпретацию и художественную оценку литературного текста как искусства слова.
3. Развитие речевого творчества учащихся, проявляющееся в создании ими собственных стихотворений, сказок и малых прозаических форм.
4. Развитие эмоционально-образных читательских умений, способствующих формированию способности сопереживать героям, воссоздавать в воображении образы, соответствующие авторскому замыслу.
5. Формирование начитанности, включающей не только знание изученных произведений, но и владение основными литературоведческими понятиями и терминами.
6. Развитие театральных и сценических способностей — участие школьников в инсценировках, постановках и дидактических спектаклях, что способствует эмоциональному включению в художественный процесс.
7. Овладение техникой чтения, включающее освоение различных видов чтения (ознакомительного, поискового, углублённого, просмотрового) и развитие навыка чтения как вслух, так и про себя.

Вместе с тем в систему работы по формированию интереса к чтению целесообразно включать разнообразные формы и типы уроков литературного чтения, среди которых можно выделить:

1. уроки изучающего чтения, предполагающие работу с учебником и рабочей тетрадью;
2. проверочные занятия, направленные на определение уровня сформированности читательских умений и интересов учащихся;
3. уроки слушания и взаимодействия с детской книгой, на которых развивается эмоциональная отзывчивость и интерес к художественному слову.

Для достижения поставленных целей и задач в ходе уроков рекомендуется использовать многообразие методов, приёмов и упражнений, направленных на активизацию внимания и познавательной активности школьников. Среди них:

1. приёмы активного чтения, развивающие осмысленное восприятие текста;
2. упражнения, способствующие выработке чёткого речевого дыхания и правильного произношения;
3. упражнения на развитие выразительности речи и интонационной гибкости;
4. методы и формы групповой работы, стимулирующие взаимодействие учащихся;
5. приёмы творческого характера, пробуждающие самостоятельность и инициативу;
6. упражнения, тренирующие внимание к структуре слова и его частям как базу правильного чтения;
7. упражнения, направленные на увеличение угла зрения и расширение поля восприятия текста;
8. приёмы активизации ранее усвоенных знаний и умений;
9. упражнения, способствующие развитию скорости и осознанности чтения;
10. приёмы графической организации материала, визуализирующие текстовую информацию;
11. упражнения, направленные на формирование концентрации внимания и устойчивого интереса к чтению.

Таким образом, педагогическая работа по формированию интереса к чтению у младших школьников представляет собой динамическую систему, где каждый из элементов способствует

укреплению читательской мотивации и развитию личностного отношения к книге как источнику знаний, эмоций и духовного опыта.

Следует отметить, что в системе уроков литературного чтения особое значение имеет использование интерактивных и игровых форм деятельности, которые делают процесс обучения более увлекательным и динамичным. Активное применение литературных игр, информационно-коммуникационных технологий, а также нетрадиционных методик и приёмов работы позволяет усилить интерес учащихся к чтению и способствует развитию их творческого потенциала.

Важно подчеркнуть, что внедрение подобной системы организации учебного процесса создаёт условия, при которых младшие школьники могут не просто читать, а глубоко погружаться в содержание произведений, проживать их эмоционально и осмысленно. Благодаря этому чтение становится не только учебной задачей, но и естественной частью жизни ребёнка, находящей отражение в игре, творчестве и познавательной деятельности.

Таким образом, применение разнообразных педагогических приёмов и технологий на уроках литературного чтения способствует повышению уровня сформированности устойчивого интереса к книге и процессу чтения, что, в свою очередь, оказывает положительное влияние на общекультурное и личностное развитие младших школьников.

Литература:

1. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. // URL: <http://psychological.slovaronline.com/%D0%98/681-INTERES> (дата обращения 15.05.2025)
2. Леонтьев А. Н., Леонтьев А. Н. Деятельность. сознание. личность. // Политиздат. – 1975. – С. 5-7695.
3. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся // М.: Педагогика. – 1988. – 208 с
4. Кузина, А.Ю. Развитие у старших дошкольников познавательного интереса к истории предметного мира в проектной деятельности: дисс... к.п.н // Санкт-Петербург. – 2008. – 168 с.
5. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников // Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. – 286 с.
6. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя. // Начальная школа. – 2003 № 1. – с. 11-18.
7. Светловская, Н.Н., Пичеол Т. С. Методика обучения творческому чтению // Москва: Юрайт. – 2019. – 305 с.
8. Умнов Б. П. Проблема читательского интереса в социально-психологической теории // Журналист, пресса, читатель. –М.: Изд. ЛГУ. – 1969. – С. 82-95.
9. Матвеева, Е.И., Патрикеева, И.Е., Деятельностный подход к обучению в начальной школе. Уроки литературного чтения // Москва: Вита-Пресс. – 2017. — 87 с.

Загородняя Т.Н.

старший преподаватель кафедры социальной психологии
ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет
имени Н.Г. Чернышевского»

Zagorodnaya T.N.

Senior lecturer of the Department of Social Psychology
Saratov National Research State University named after N.G. Chernyshevsky

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ПРИЕМНЫХ СЕМЬЯХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА: ЭТИОЛОГИЯ, ПРОЯВЛЕНИЯ И ПУТИ КОРРЕКЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается комплекс психологических проблем, возникающих в приемных семьях на различных этапах развития ребенка. Проведен анализ специфических трудностей, характерных для младенческого, раннего, дошкольного, школьного, подросткового и юношеского возрастов. Особое внимание уделяется последствиям депривации, травмы привязанности и нарушениям формирования идентичности у приемных детей. На основе анализа современных исследований (теория привязанности Дж. Боулби, концепция травмы развития Б. ван дер Колка) предложены комплексные пути решения, включающие психологическое сопровождение семьи, методы терапевтического родительства и работу с системной семейной динамикой. Делается вывод о необходимости индивидуального и возрастно-ориентированного подхода к поддержке приемных семей.

Ключевые слова: приемная семья, сиротство, теория привязанности, травма развития, депривация, нарушения привязанности, возрастная периодизация, психологическое сопровождение, терапевтическое родительство.

PSYCHOLOGICAL PROBLEMS IN FOSTER FAMILIES AT DIFFERENT STAGES OF A CHILD'S DEVELOPMENT: ETIOLOGY, MANIFESTATIONS AND WAYS OF CORRECTION

Abstract. This article examines the complex of psychological problems that arise in foster families at various stages of a child's development. The analysis of specific difficulties typical of infancy, early childhood, preschool, school, adolescence and adolescence is carried out. Special attention is paid to the consequences of deprivation, attachment trauma, and identity formation disorders in foster children. Based on the analysis of modern research (J. R.R. Tolkien's theory of attachment Bowlby, the concept of developmental trauma. van der Kolka) proposed comprehensive solutions, including psychological support for the family, methods of therapeutic parenting and work with systemic family dynamics. It is concluded that there is a need for an individual and age-oriented approach to supporting foster families.

Keywords: foster family, orphanhood, attachment theory, developmental trauma, deprivation, attachment disorders, age periodization, psychological support, therapeutic parenting.

Введение

Институт приемного родительства в современном обществе представляет собой ключевой механизм социализации детей, оставшихся без попечения биологических родителей, выступая гуманной альтернативой институциональному воспитанию. Однако интеграция ребенка, пережившего опыт утраты кровной семьи, в новую семейную систему сопряжена с множеством психологических трудностей. Эти

challenges обусловлены комплексом факторов: особенностями досемейного опыта ребенка, включая глубокую психологическую травму и последствия депривации; динамикой самой приемной семьи, ее ожиданиями, мифами и внутрисистемными процессами; наконец, сложным процессом взаимной адаптации двух историй в единое целое [1; 2]. Проблемы, возникающие в таких семьях, носят системный, комплексный и, что особенно важно, возрастно-зависимый характер. Это требует от специалистов сопровождения (психологов, социальных работников, педагогов) не только глубокого понимания общих закономерностей развития, но и специфики прохождения нормативных кризисов ребенком с травматическим опытом.

Целью данной статьи является систематизация основных психологических проблем в приемных семьях в разрезе возрастных этапов ребенка, анализ их этиологии с позиций современных психологических теорий и предложение научно обоснованных, практико-ориентированных путей их преодоления. Актуальность работы обусловлена высокой социальной значимостью создания устойчивой, безопасной и развивающей среды для детей, переживших утрату, а также острой необходимостью профилактики вторичных возвратов, которые наносят ребенку повторную, подчас более тяжелую травму.

Теоретические основания проблем приемного родительства

Основу подавляющего большинства трудностей, с которыми сталкиваются приемные семьи, составляют последствия ранней социально-эмоциональной депривации и разнообразного травматического опыта. Теоретическим фундаментом для понимания этих процессов служит, прежде всего, теория привязанности Джона Боулби. Согласно его концепции, качество отношений с первичным объектом привязанности (фигурой привязанности) в первые годы жизни определяет формирование «внутренней рабочей модели» себя и другого, которая становится прообразом всех будущих отношений человека [3; 4]. Боулби подчеркивал, что «привязанность является основной психологической потребностью, а не производной от других потребностей» [3, с. 45]. Разрыв с биологической матерью (или другим значимым взрослым), даже произошедший в самом раннем возрасте, является глубочайшей травмой, нарушающей базовое чувство безопасности и доверия к миру. Этот разрыв формирует так называемую «травму привязанности», которая лежит в основе нарушенного поведения.

Другой важнейшей теоретической основой является концепция травмы развития Б. ван дер Колка. Ученый показывает, что хронический стресс и травма в раннем детстве оказывают не только психологическое, но и profound нейробиологическое воздействие. Они изменяют структуру и функцию развивающегося мозга, в частности, влияя на работу миндалевидного тела, гиппокампа и префронтальной коры. Это приводит к трудностям в регуляции эмоций, импульсивности, нарушениям концентрации внимания, снижению способности к эмпатии и построению стабильных отношений [5]. Ван дер Колк отмечает: «Травма нарушает нормальные процессы оценки риска и удовольствия, заставляя людей постоянно действовать так, как будто они находятся в опасности» [5, с. 112]. Таким образом, приемный ребенок приходит в семью не «чистым листом», а с багажом негативного опыта, который на нейробиологическом и психологическом уровнях будет опосредованно проявляться на каждом возрастном этапе, особенно в моменты нормативных кризисов.

Возрастная специфика проблем и пути их решения

Ранний возраст (0-3 года)

На данном этапе центральной проблемой являются нарушения формирования надежной привязанности (secure attachment). Ребенок, переживший разрыв с первичным caregiver'ом, не обладает базовым доверием к миру. Это проявляется в дезорганизованных типах привязанности: амбивалентном (ребенок одновременно отчаянно ищет внимания и яростно его отталкивает, когда его получает) или избегающем (малыш внешне безучастен, не реагирует на уход и возвращение родителя) [4]. Частыми

являются соматические симптомы: упорные проблемы со сном и засыпанием, нарушения аппетита, пищеварения, частые беспричинные заболевания. Наблюдаются задержки психоречевого и моторного развития. Со стороны приемных родителей возникает чувство фрустрации, отвержения, некомпетентности и тревоги, когда их попытки утешить и проявить заботу наталкиваются на сопротивление или равнодушие ребенка.

Пути решения:

Целенаправленное формирование надежной привязанности. Ключевыми являются создание максимально стабильного и предсказуемого режима дня, что дает ребенку ощущение безопасности. Необходим постоянный, ненавязчивый телесный контакт: ношение на руках, мягкий массаж, объятия. Важно эмоционально насыщенное общение с использованием техник «совместного внимания» и «комментирования» действий, что помогает ребенку почувствовать свою значимость и включенность в диаду.

Системная работа с родителями. Психологическое просвещение о критической важности первого года жизни, последствиях материнской и сенсорной депривации. Обучение методам «терапевтического родительства» (Н.Л. Томас), которое представляет собой целенаправленное, осознанное восполнение дефицитарного опыта через построение особых, исцеляющих отношений [6].

Своевременное раннее вмешательство. Обязательное подключение смежных специалистов: дефектологов для коррекции задержек развития, логопедов для стимуляции речевой активности, физических терапевтов для помощи в моторном развитии.

Дошкольный возраст (3-6(7) лет)

В этот период на первый план выходят поведенческие проблемы, являющиеся следствием непроработанной травмы и нарушенной привязанности. Это агрессия, направленная на других детей, взрослых или на самого себя (аутоагрессия), гиперактивность, повышенная тревожность, страхи, трудности с принятием и соблюдением любых границ, протестное поведение. Именно в этом возрасте ребенок начинает задавать первые вопросы о своем прошлом и происхождении. Могут ярко проявляться симптомы посттравматического стрессового расстройства (ПТСР): ночные кошмары, энурез, регрессия в поведении (ребенок начинает говорить «детским» языком, требует соску) [7].

Пути решения:

· Игровая терапия. Игра является естественным для ребенка языком, поэтому игровая терапия (в частности, направления, сфокусированные на привязанности и травме) становится основным методом отреагирования болезненного опыта, проработки страхов и обучения социально приемлемым формам взаимодействия.

Сказкотерапия и нарративные практики. Эти методы помогают ребенку начать выстраивать собственную жизненную историю, интегрировать факт наличия «двух семей» в свою идентичность. Через метафоры и истории он может выразить сложные чувства – гнев, печаль, вину.

Установление четких, последовательных и понятных границ. Задача родителей – научиться сочетать безусловное принятие и эмпатию к чувствам ребенка с твердостью и последовательностью в соблюдении установленных правил. Это создает рамки, внутри которых ребенок чувствует себя защищенным.

Простая, правдивая и соответствующая возрасту коммуникация о прошлом. Ответы на вопросы должны быть краткими, честными и не содержать осуждения в адрес кровных родителей (например, «Твоя первая мама была очень молодой и не могла о тебе заботиться. Она сильно любила тебя, но у нее не хватало сил и умения. Поэтому теперь твои папа и я будем заботиться о тебе»).

Младший школьный возраст (7-12 лет)

Ведущей деятельностью становится учебная, и именно в этой сфере возникают основные трудности. Это стойкие трудности в обучении, низкая учебная мотивация, проблемы с концентрацией и устойчивостью внимания (что часто приводит к ошибочной диагностике СДВГ). Нейробиологические последствия травмы напрямую влияют на когнитивные функции. Социальные проблемы проявляются в сложностях построения отношений со сверстниками: ребенок может демонстрировать либо агрессивность, либо полную замкнутость и изоляцию. Возрастает осознание своей «инаковости», что может порождать интенсивные чувства стыда, гнева, неполноценности, связанные с фактом приемности [1].

Пути решения:

Комплексная академическая поддержка. Создание «ситуации успеха» в учебной деятельности, тесное и доброжелательное сотрудничество приемных родителей со школой, при необходимости – индивидуальные занятия с репетитором, специализирующимся на работе с детьми с особыми образовательными потребностями.

Социально-психологическое сопровождение. Групповые тренинги для развития коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта, умения разрешать конфликты. Это помогает ребенку найти свое место в коллективе.

Семейная психотерапия. Работа с кризисом идентичности ребенка, помощь всей семье в принятии его уникальной истории, проработка чувства стыда и вины. Важно открыто обсуждать тему приемности в семейном кругу.

Целенаправленное развитие эмоционального интеллекта. Обучение ребенка и родителей распознаванию, вербализации и адекватной регуляции сложных эмоций (гнева, обиды, страха).

Подростковый возраст (12-18(20) лет)

Этот период характеризуется обострением кризиса идентичности, который у приемного подростка приобретает гипертрофированные формы. Ключевой вопрос «Кто я?» усложняется вопросами «Чей я?», «На кого я похож?», «Почему меня оставили?». Нормативный сепарационный кризис (борьба между страхом отвержения и стремлением к независимости) протекает крайне остро. Характерно рискованное поведение (употребление ПАВ, ранние половые связи), негативизм, воровство (часто как способ «восполнить» эмоциональный дефицит), уходы из дома. Подросток может идеализировать кровных родителей, строить фантазии о воссоединении, либо, наоборот, испытывать к ним сильнейший гнев. Именно на этот возраст приходится пик вторичных возвратов, когда конфликты становятся невыносимыми для обеих сторон [8].

Пути решения:

Пересмотр и интеграция жизненной истории. Подросток вместе с психологом и при поддержке родителей готовится к работе с его личным делом, заново переосмысливает свой прошлый опыт, учится интегрировать травму в целостную картину личности, не позволяя ей определять всю свою жизнь.

Поддержка процесса здоровой сепарации. Ключевая задача приемных родителей – трансформироваться из контролирующих фигур в «надежную гавань», «безопасную базу», от которой подросток может смело отталкиваться, зная, что может всегда вернуться за поддержкой.

Семейные переговоры и контракты. Переход от авторитарного стиля воспитания к партнерским отношениям. Совместная выработка четких, справедливых и гибких правил, учитывающих растущую автономию подростка и его ответственность.

Профориентация и подготовка к самостоятельной жизни. Формирование не только практических бытовых навыков, но и психологической готовности к взрослой жизни, поддержка в выборе профессионального и жизненного пути.

Общесистемные проблемы и комплексные пути решения

Помимо возрастных, существуют проблемы, общие для всех этапов жизненного цикла приемной семьи:

Кризис адаптации, включающий неизбежный этап «медового месяца» (когда все стараются понравиться друг другу) и его окончание, когда проявляются реальные проблемы. Необходимо готовить родителей к тому, что трудности – это не признак неудачи, а нормативная часть процесса становления семьи.

Диссонанс ожиданий и реальности. Профилактика заключается в максимально реалистичной, а не идеализированной подготовке кандидатов в приемные родители.

Триангуляция и ревность между кровными и приемными детьми. Требуется работа с семьей как с целостной системой, направленная на выравнивание отношений, установление справедливых правил для всех и проработку ревности.

Профессиональное и эмоциональное выгорание приемных родителей. Обязательным элементом сопровождения должно стать наличие службы «передышки» (respite care), регулярных супервизий со стороны психологов и возможности психотерапевтической поддержки для самих родителей.

Заключение

Проведенный анализ позволяет утверждать, что психологические проблемы в приемных семьях являются закономерным следствием травматического опыта детей и сложного, многогранного процесса интеграции двух историй в единую семейную систему. Манифестация и содержание этих проблем напрямую зависят от возрастного этапа развития ребенка: от базовых нарушений формирования привязанности в раннем возрасте до острейшего кризиса идентичности и сепарации в подростковом периоде.

Эффективное решение этих проблем не может быть сведено к разовым консультациям или универсальным рекомендациям. Оно требует комплексного, многопрофильного и долгосрочного подхода. Ключевыми элементами такой системы поддержки являются:

1. Непрерывное возрастно-ориентированное психологическое сопровождение ребенка и семьи на всех этапах их жизненного цикла.
2. Глубокая подготовка и непрерывное образование приемных родителей в области теории привязанности, травмы развития, детской и семейной психологии.
3. Активное применение методов терапевтического родительства, направленных не столько на коррекцию поведения, сколько на исцеление последствий депривации через построение качественно новых, безопасных отношений.
4. Системная работа со всей семьей, направленная на улучшение коммуникации, разрешение конфликтов и гармонизацию семейной динамики.
5. Создание поддерживающего внешнего контура в виде групп взаимопомощи, служб передышки и доступной психологической помощи, что является crucial фактором профилактики выгорания родителей.

Только такой всесторонний, профессиональный и человеко-центрированный подход может обеспечить приемному ребенку ту безопасную и принимающую среду, которая необходима для преодоления последствий травмы и построения полноценной, счастливой жизни. А приемным родителям он даст уверенность, ресурс и профессиональную поддержку для выполнения этой исключительно важной и сложной миссии.

Литература:

1. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей-сирот: профессиональная замещающая семья. – М.: Генезис, 2006. – 368 с.
2. Боулби Дж. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 477 с.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.
4. Ван Дер Колк Б. Тело ведет счет. Разум, психика и тело в исцелении травмы. - М.: Издательский дом "Научная библиотека", 2022. - 424 с.
5. Шипицына Л.М. Психология детей - сирот: учебное пособие. – СПб.: Издательство Санкт - Петербургского университета, 2005. – 628 с