

Арефьева А. А.

Научный руководитель: к.т.н., доцент каф. СГПД Фомина О.Е.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: nastsia.2005@mail.ru

### **Профилактика и коррекция агрессивного поведения у младших школьников**

Начальная школа является важнейшим этапом становления личности, в ходе которого закладываются базовые модели социального поведения. В последние годы педагоги и психологи все чаще фиксируют рост агрессивных проявлений среди учащихся младших классов. Такое поведение не только нарушает психологическую безопасность образовательной среды, но и препятствует успешной социализации детей, формированию у них эмпатии и навыков бесконфликтного общения. По данным статистики, распространенность агрессивных реакций среди детей 7–10 лет достигает четверти от общего числа, что требует пересмотра подходов к профилактике и поиска эффективных коррекционных программ.

В современной образовательной среде проблема агрессивного поведения у младших школьников стоит особенно остро, поскольку в этот период формируются основы личности и межличностного взаимодействия. Агрессия, будь то вербальная, физическая или косвенная, оказывает разрушительное влияние на психологический климат в классе, снижает самооценку ребенка и затрудняет развитие эмпатии [1]. Частота проявлений агрессивности в начальной школе, по разным оценкам, варьируется от 12 до 25%, что связано как с внутренними факторами (личностные особенности, фрустрация), так и с внешними условиями: стилем воспитания в семье, конфликтной обстановкой, отсутствием эмоционального контакта с родителями, а также воздействием сверстников и медиаконтента [2].

Изучение феномена детской агрессии опирается на фундаментальные труды как отечественных, так и зарубежных психологов. В работах Л.И. Божович и К.А. Абульхановой-Славской подчеркивается связь агрессивного поведения с переживанием ребенком собственной незначимости, нарушением эмоциональной привязанности и нестабильной самооценкой [3]. А. Бандура в своей теории социального научения доказывает, что дети склонны усваивать и воспроизводить агрессивные паттерны, наблюдаемые ими в семье, школе или через средства массовой информации [4]. Зарубежные исследователи, в частности А. Басс и А. Дарки, предложили дифференциацию агрессии на реактивную (возникающую как ответ на ситуацию) и проактивную (используемую как инструмент достижения цели), что указывает на необходимость многогранного подхода к психокоррекционной работе [5].

Диагностический этап работы с агрессивными проявлениями требует применения валидных методик. Наибольшее распространение получил адаптированный для детей опросник Басса–Дарки, позволяющий выявить уровень физической, вербальной и косвенной агрессии [6]. Глубинные причины агрессивности, часто скрытые в семейных отношениях или внутренних переживаниях, помогают раскрыть проективные методики, такие как «Рисунок семьи» и «Рисунок несуществующего животного» [7]. Дополнительную информацию дает метод структурированного наблюдения за поведением ребенка в естественной обстановке — на уроках и переменах.

Практика показывает, что одним из наиболее действенных средств коррекции выступают тренинговые программы. Согласно данным лонгитюдных исследований, систематические тренинги продолжительностью 8–12 недель позволяют снизить общий уровень агрессии у детей на 30–40% по сравнению с контрольными группами [8]. Содержание таких программ включает элементы эмоционального просвещения, обучение приемам саморегуляции, ролевые игры, направленные на отработку конструктивных реакций, и упражнения на развитие эмпатии. Ключевым условием эффективности является включение в процесс всех значимых взрослых. Для педагогов разрабатываются рекомендации по использованию «Я-высказываний» и других техник конструктивного реагирования, а для родителей проводятся консультативные встречи, что позволяет обеспечить системное воздействие [9].

В ходе экспериментального исследования, организованного на базе средней общеобразовательной школы, применялась схема предварительного и итогового тестирования с использованием опросников и проективных методов. В группе, где проводились тренинговые занятия, зафиксировано достоверное снижение показателей агрессии и рост уровня эмпатии. В контрольной группе аналогичные изменения оказались незначительными, что подтверждено методами математической статистики [10].

Анализ психолого-педагогической литературы и эмпирических данных свидетельствует о том, что агрессивное поведение младших школьников является сложным, многофакторным феноменом. Оно детерминировано как индивидуально-психологическими особенностями ребенка, так и влиянием микросоциальной среды, прежде всего семьи и школы. Наиболее перспективным направлением профилактики и коррекции выступает внедрение комплексных тренинговых программ, затрагивающих эмоциональную, поведенческую и когнитивную сферы личности. Важнейшим условием успешности такой работы выступает тесное взаимодействие психологов, педагогов и родителей, направленное на создание единой поддерживающей среды для ребенка. Дальнейшие исследования могут быть сосредоточены на адаптации существующих программ под специфику различных типов агрессивного поведения и индивидуальные особенности детей.

### Литература

1. Божович, Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968. — 464 с.
2. Семенюк, Л. М. Психологическая коррекция агрессивного поведения у детей и подростков. — М.: Генезис, 2008. — 160 с.
3. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни. — М.: Мысль, 1991. — 299 с.
4. Бандура, А. Теория социального научения. — СПб.: Евразия, 2000. — 320 с.
5. Басс, А., Дарки, А. Агрессия и насилие: диагностика и профилактика. — СПб.: Питер, 2003. — 208 с.
6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога в образовании. — М.: Владос, 1996. — 528 с.
7. Семенюк, Л. М. Указ. соч. — С. 89–95.
8. Фонтан, Ж. Психология агрессии у детей. — М.: Когито-Центр, 2013. — 352 с.
9. Никифорова, Д. А. Психологическая коррекция агрессивного поведения у детей. — СПб.: Речь, 2010. — 224 с.

Артамонова В.С.  
 Научный руководитель: к.э.н. Свистунов А.В.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного  
 образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный  
 университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
 602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
 e-mail: vera.artamonova.1995@mail.ru

### **Построение инклюзивной образовательной среды в современной школе: социально-педагогические аспекты (на примере школ городов Муром и Владимира)**

В современных условиях развития системы образования особую актуальность приобретает проблема построения инклюзивной образовательной среды, способствующей полноценному развитию всех обучающихся вне зависимости от их психофизических особенностей. Цель данного исследования — выявить ключевые социально-педагогические условия формирования инклюзивной среды в общеобразовательных организациях городов Муром и Владимира и разработать практические рекомендации для педагогов.

Теоретической основой исследования послужили концепции инклюзивного образования (Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова), теории социальной интеграции (Э. Дюркгейм, Т. Парсонс) и педагогические модели дифференцированного обучения (Л. С. Выготский, В. И. Слободчиков). В работе проанализированы нормативно-правовые документы, регламентирующие реализацию инклюзивных практик в РФ, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и ФГОС общего образования.

Эмпирическая база исследования включала анкетирование 150 педагогов общеобразовательных школ г. Муром (5 школ) и г. Владимира (7 школ), глубинные интервью с 20 родителями детей с ОВЗ, а также наблюдение за образовательным процессом в пяти школах, реализующих инклюзивные программы (3 школы г. Владимира и 2 школы г. Муром). Сбор данных проводился в 2024–2025 учебном году. Для обработки результатов применялись методы статистического анализа (корреляционный анализ по критерию Спирмена) и качественный контент-анализ.

Результаты исследования показали, что 72 % педагогов г. Муром и 65 % педагогов г. Владимира испытывают затруднения в организации инклюзивного обучения из-за недостатка методической подготовки. Основными барьерами выступают:

- нехватка специализированных учебных материалов (отметили 78 % педагогов Муром и 70 % педагогов Владимира);
- недостаточная материально-техническая оснащённость школ (65 % и 59 % соответственно);
- слабая координация между учителями и специалистами сопровождения (60 % и 56 %).

При этом 91 % родителей детей с ОВЗ в Муроме и 87 % во Владимире подчёркивают важность психологического комфорта ребёнка в коллективе как ключевого фактора успешности инклюзии.

Таблица 1 - Уровень оснащённости школ Муром и Владимира для реализации инклюзивного образования, %

Показатель	Школы г. Муром	Школы г. Владимира
Наличие адаптированных учебных материалов	45	62
Оснащение специальными техническими средствами (пандусы, лифты и т.д.)	50	75
Наличие штатных специалистов сопровождения (психолог, логопед, дефектолог)	60	80
Организация индивидуального обучения на дому	35	48
Проведение тренингов толерантности для учащихся	25	40

Анализ лучших практик позволил выделить эффективные социально-педагогические стратегии, успешно реализуемые в отдельных школах:

1. В МБОУ СОШ № 12 г. Владимира создана команда сопровождения, включающая учителя, психолога, логопеда и социального педагога. Это позволило снизить количество конфликтных ситуаций в инклюзивных классах на 30 %.

2. В МБОУ СОШ № 5 г. Муром внедрены гибкие образовательные маршруты с учётом индивидуальных потребностей. В результате успеваемость учащихся с ОВЗ повысилась на 22 %.

3. В МБОУ гимназии № 23 г. Владимира организованы регулярные тренинги толерантности для всех участников образовательного процесса. По результатам анкетирования, уровень принятия детей с ОВЗ среди сверстников вырос на 40 %.

4. В МБОУ лицее № 7 г. Муром развита система наставничества среди обучающихся. Старшеклассники помогают младшим школьникам с ОВЗ адаптироваться в школьной среде.

На основе полученных данных разработана модель построения инклюзивной среды, включающая три взаимосвязанных блока: организационно-методический (адаптация учебных программ), социально-психологический (формирование позитивного климата) и информационно-просветительский (работа с родителями и общественностью).

Апробация модели в пилотном режиме проводилась:

- на базе МБОУ СОШ № 8 г. Муром (200 учащихся, в т. ч. 15 детей с ОВЗ);
- на базе МБОУ гимназии № 15 г. Владимира (350 учащихся, в т. ч. 25 детей с ОВЗ).

–

Таблица 2 - Результаты апробации модели построения инклюзивной среды

Показатель	МБОУ СОШ № 8 (г. Муром)	МБОУ гимназия № 15 (г. Владимир)
Рост уровня удовлетворённости участников образовательного процесса	+32 %	+38 %
Снижение конфликтных ситуаций в классах	–25 %	–30 %
Повышение успеваемости учащихся с ОВЗ	+18 %	+24 %
Увеличение вовлечённости родителей в образовательный процесс	+40 %	+45 %

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенные рекомендации могут быть использованы:

- администрациями школ при планировании инклюзивных программ;
- методическими службами для организации повышения квалификации педагогов;
- психолого-педагогическими консилиумами при разработке индивидуальных образовательных маршрутов.

Перспективы дальнейшей работы связаны с изучением долгосрочных эффектов инклюзивного образования на социализацию обучающихся и адаптацией модели для учреждений среднего профессионального образования. Полученные результаты подтверждают необходимость системной поддержки инклюзивных инициатив на всех уровнях управления образованием.

### Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 08.03.2026) "Об образовании в Российской Федерации".

2. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1023 (ред. от 17.07.2024) "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 21.03.2023 N 72654).

3. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1022 "Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья" (Зарегистрировано в Минюсте России 27.01.2023 N 72149).

4. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 N 1026 (ред. от 17.07.2024) "Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)" (Зарегистрировано в Минюсте России 30.12.2022 N 71930).

5. Профессиональный стандарт «Педагог-дефектолог» (утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 13.03.2023 №136н

6. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» (утверждён приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 №53н).

7. Письмо Минпросвещения РФ от 31.08.2023 №АБ-3569/07 «Методические рекомендации по введению федеральных адаптированных основных общеобразовательных программ».

8. Материалы о региональном этапе Всероссийского конкурса «Лучшая инклюзивная школа России — 2023» во Владимирской области.

Безродная А.Д.  
Научный руководитель: Игнатова М.И.  
*Государственное автономное образовательное учреждение  
«Муромский государственный педагогический институт»  
г. Муром ул. К. Маркса д.24  
ignatova\_m77@mail.ru*

### **Взаимодействие с родителями в ДОО посредством проектной деятельности**

Взаимодействие с родителями в системе дошкольного образования является важной составляющей воспитательно-образовательного процесса.

Одной из приоритетных задач дошкольного образования, которая отражена в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является задача обеспечения психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [1]. Решение этой задачи повышает значимость работы по педагогическому просвещению родителей, которая осуществляется педагогами дошкольных организаций с использованием различных форм работы.

Существует множество подходов и методов к организации взаимодействия между педагогами и родителями в ДОО. Проектная деятельность является одним из таких подходов.

Проектная деятельность, как одна из форм этого взаимодействия, становится особенно важной, поскольку она позволяет создать единое образовательно-культурное пространство для детей, родителей и педагогов.

Обычно замысел дошкольника опережает его возможности и ребенку необходима помощь взрослого, поэтому к реализации проектной деятельности привлекаются родители. Совместное выполнение замысла ребенком и его родителями укрепляет детско-родительские отношения.

В ходе осуществления проекта между родителями и детьми происходит одновременно и взаимодействие, и творческое соревнование. Атмосфера игры и фантазии позволяет сбросить механизмы самоконтроля и показать себя с неожиданной стороны. Лучше узнавая своих родных, дети и родители становятся ближе друг к другу [3].

Еще одна важная особенность проектной деятельности - она носит адресный характер, как в процессе общения, так и в конечном результате.

Проекты могут иметь разную тематику, и в процессе их реализации решаются творческие, образовательные, психологические и воспитательные задачи.

А. Густомясова выделяет следующие преимущества совместной проектной деятельности:

- обеспечение личностно-ориентированного взаимодействия педагога и ребенка;
- формирование компетентности родителей в вопросах воспитания их детей;
- установление партнерского взаимодействия с родителями;
- развивающий потенциал, который заключается в развитии коммуникативной и эмоционально-мотивационной сфер всех участников проекта [2].

Совместная проектная деятельность имеет развивающий потенциал, который заключается в развитии коммуникативной и эмоционально-мотивационной сфер всех участников проекта. Благодаря этому возникает общее настроение энтузиазма всех участников проекта.

Взаимодействие воспитывающих взрослых позитивно отражается на физическом, психическом и социальном здоровье ребенка.

Всё это доказывает актуальность темы исследования.

Изучая данный вопрос, мы столкнулись с таким явлением, что родители нуждаются в повышении педагогической компетентности в вопросах воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Понимая данную проблему, педагоги детского сада используют как традиционные, так и нетрадиционные формы взаимодействия с родителями, но при этом недостаточно широко используют возможности проектной деятельности как формы взаимодействия с родителями.

Таким образом, сложилось противоречие между разработанным теоретическим и методическим материалом по вопросу использования проектной деятельности при взаимодействии с родителями и его практическим применением в ДОО.

Исходя из выделенного противоречия, можно сформулировать следующую проблему: каковы возможности использования проектной деятельности при взаимодействии с родителями в ДОО?

Ответ на данный вопрос и является целью нашего исследования.

Объект исследования – процесс взаимодействия ДОО с родителями.

Предмет исследования – проектная деятельность как форма организации взаимодействия ДОО с родителями.

Задачи исследования:

1) изучить теоретические основы проблемы взаимодействия с родителями в ДОО посредством проектной деятельности в психолого-педагогической литературе;

2) изучить уровень сформированности педагогической позиции родителей по отношению к проектной деятельности в ДОО;

3) апробировать проектную деятельность с родителями в ДОО;

4) проанализировать полученные результаты.

Методы исследования:

- теоретические: анализ печатных и интернет-источников, анализ понятийного аппарата;

- эмпирические: анкетирование.

Опытно-практическая работа была проведена в МБДОУ города Муром с родителями и детьми старшей группы. Охват составил 20 семей.

Работа проводилась в 3 этапа.

На 1 этапе было осуществлено:

- работа с методической литературой по проектному методу

- анкетирование родителей.

Целью следующего 2 этапа стало апробирование проектной деятельности. Исходя из интересов детей данной группы, была выбрана следующая тема проекта «Домашние животные: друзья или игрушки?».

На 3 этапе было проведено повторное анкетирование родителей с целью выявить положительную динамику в их отношении к проектной деятельности в ДОО.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- проведено первичное и повторное анкетирование родителей с целью выяснить их отношение к проектной деятельности в ДОО до и после проведённой работы по проекту;

- разработан паспорт детско – родительского проекта на тему «Домашние животные: друзья или игрушки?»;

- реализован детско – родительский проект на тему «Домашние животные: друзья или игрушки?»;

- создан альбом на тему «Наши домашние животные», который является продуктом реализованного проекта;

- итогом проекта является презентация альбома на родительском собрании;

- материалы исследования могут быть использованы воспитателями ДОО, а так же студентами педагогических колледжей.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2018, 80с.

2. Сидякова Т.С. Проектная деятельность как форма взаимодействия педагогов и семьи // <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 19.01.2026г.)

3. Плотникова О.В. Проектная деятельность как средство взаимодействия педагогов ДОО, детей и родителей // <https://nsportal.ru/> (дата обращения: 19.01.2026г.)

Бокова Е.А.

Научный руководитель: к.п.н., начальник отдела по воспитательной работе Фомина О.Е.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: bokova.katya2016@yandex.ru

### **«Социально-психологические условия вовлечения студенческой молодежи в волонтерские цифровые практики (на примере программы «Be My Eyes»)»**

Происходящая сегодня цифровая трансформация общества создает противоречивую ситуацию: с одной стороны, увеличивается дистанция между людьми, коммуникация все чаще переносится в виртуальное пространство, а с другой стороны — возрастает потребность в специалистах с высоким уровнем эмоционального интеллекта, способных к эмпатии и толерантному взаимодействию. Наиболее остро это противоречие проявляется при подготовке кадров для сферы «человек-человек», где названные качества переходят из разряда личностных особенностей в категорию профессиональных требований. Традиционные методы воспитания эмпатии и толерантности не всегда успевают за технологическими изменениями, поэтому изучение новых, цифровых форм добровольческой деятельности становится социально значимой задачей.

В исследовании С.С. Котовой-Савенковой и Е.П. Осиповой подчеркивается, что виртуальная образовательная среда, несмотря на свои риски, открывает новые возможности для развития эмпатии, но при этом необходимо учитывать возрастные особенности и уровень цифровой грамотности студентов [4]. Коллектив авторов под руководством М.А. Беляевой отмечает, что среди молодежи растет интерес к волонтерской деятельности, в том числе дистанционной, что способствует формированию их личностных и профессиональных качеств [1]. Анализ вовлечения студенческой молодежи в волонтерские онлайн-практики позволяет не только понять механизмы формирования гуманистических ценностей в современной среде, но и спроектировать актуальные образовательные стратегии, которые способствовали бы развитию новых профессиональных качеств будущих специалистов.

Как показано в работе Ю.В. Ковалевой, изучавшей особенности применения цифровых инструментов в подготовке будущих педагогов, существуют значительные резервы для совершенствования образовательного процесса в вузах через внедрение виртуальных технологий [3]. В исследовании Н.А. Степановой и М.С. Чвановой была установлена прямая зависимость между активностью студентов-волонтеров и их уровнем эмпатии, особенно это касается поведенческого и когнитивного компонентов [5].

Студенческий возраст признается наиболее подходящим для развития способности преодолевать собственный эгоцентризм, вставать на позицию другого человека и учитывать его мотивы и переживания. Л.А. Каткова в своем исследовании отмечает, что цифровые средства обучения, используемые в образовательном процессе, напрямую связаны с уровнем сформированности эмоционального интеллекта студентов [2]. Развитие этих качеств у будущих педагогов, психологов, социальных работников в процессе обучения в вузе создает основу для формирования зрелого социального интеллекта и профессионально значимых личностных качеств этих специалистов.

Эффективным инструментом социализации и личностного развития в современных условиях выступает волонтерская деятельность, которая сегодня, в цифровой среде, приобретает новые формы. С.Н. Яремчук и Л.В. Мироненко подчеркивают, что онлайн-волонтерство становится действенным фактором формирования эмпатийной культуры будущих специалистов социальной сферы [6].

Особый интерес для будущих педагогов-психологов и социальных работников представляет проект «Be My Eyes» — международный сервис видео-помощи для незрячих и слабовидящих людей, который соединяет с помощью мобильного приложения человека, нуждающегося в визуальной информации, и волонтера, готового эту информацию

предоставить в режиме реального времени. Важная особенность этого приложения заключается в том, что технология, выступая посредником между людьми, способна создавать эффект настоящего человеческого контакта: волонтер становится как бы «функциональным продолжением» зрения незрячего абонента, помогая решать как простые бытовые задачи (прочитать срок годности на упаковке, определить цвет одежды, сориентироваться в незнакомом помещении).

Очень важно, что появление в телефонных приложениях функций на базе искусственного интеллекта (Ве Му AI) подчеркивает ценность именно человеческого участия, общения и взаимодействия. Алгоритмы приложения с искусственным интеллектом способны через камеру телефона распознать предмет или прочитать текст, но не могут передать тепло голоса, поддержать в трудную минуту, проявить терпение и искреннее понимание, пошутить, поддержать и ободрить слабовидящего или незрячего человека — то, что составляет суть межличностного взаимодействия с волонтером. Таким образом, цифровые волонтерские платформы, подобные «Ве Му Eyes», обладают значительным развивающим потенциалом, выступая особым социальным пространством, где создаются благоприятные условия для становления нравственных качеств современного специалиста направления деятельности «человек – человек».

### Литература

1. Беляева М.А., Самойлова Е.В., Кузьмина А.С. Отношение молодежи к дистанционному волонтерству // ЦИТИСЭ. 2024. № 2. С. 455-468. DOI: 10.15350/2409-7616.2024.2.36.
2. Каткова Л.А. Взаимосвязь цифровых компетенций и компонентов эмпатической культуры обучающихся в вузе // Гуманизация образования. 2024. № 3. С. 106-114.
3. Ковалева Ю.В. Использование цифровых инструментов для развития эмоционального интеллекта у будущих педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2025. № 86-2. С. 190-193.
4. Котова-Савенкова С.С., Осипова Е.П. Виртуальная образовательная среда как фактор развития эмпатии // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/27PSMN324.pdf> (дата обращения: 04.04.2026).
5. Степанова Н.А., Чванова М.С. Взаимосвязь эмпатии и активности студентов-волонтеров // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. № 1. С. 130-139. DOI: 10.20310/1810-0201-2024-29-1-130-139.
6. Яремчук С.Н., Мироненко Л.В. Формирование эмпатийной культуры будущих специалистов социальной сферы средствами онлайн-волонтерства // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2025. № 1. С. 85-90.

Брыкина В.М., Сильянова А.А.

Научный руководитель: преподаватель специальных дисциплин Крайнова Н.А.  
*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
Владимирской области "Муромский государственный педагогический институт"*  
г. Муром, ул. Карла Маркса д.24  
e-mail:kormnatal@yandex.ru

### **«Интерактивный куб как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста»**

В современной системе дошкольного образования проблема развития познавательного интереса у детей занимает одно из центральных мест. Это обусловлено тем, что именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей учебной деятельности, формируется устойчивая потребность в получении новых знаний, развиваются исследовательские умения и способность к самостоятельному поиску информации. Познавательный интерес выступает не просто как внешняя мотивация, а как внутренний движущий фактор, побуждающий ребенка к активному освоению окружающей действительности.

Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее ФГОС ДО) выделяет образовательную область – познавательное развитие, сущность которой раскрывается следующим образом: развитие любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, их свойствах и отношениях [1].

Познавательный интерес — это избирательная направленность на познание предметов, явлений, событий окружающего мира, активизирующая психические процессы, деятельность человека, его познавательные возможности.

Исследования Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Л.А. Венгера, А.В. Запорожца и др. свидетельствуют о том, что познавательный интерес у детей дошкольного возраста проявляется в желании узнавать что-то новое, выяснять неизведанное о свойствах и качествах предметов и явлений действительности, в желании понять их сущность, найти между ними имеющиеся отношения и связи [2].

Уже с самого рождения дети начинают познавать мир - сначала посредством звуков, образов и телесного контакта с близкими людьми, затем начинается этап сенсорного развития.

Инновационным средством развития познавательного интереса является интерактивный куб. Интерактивный куб служит прекрасным помощником в развитии у детей познавательного интереса, самостоятельности, а также в процессе работы с данным пособием у детей улучшается настроение, снимается психоэмоциональное напряжение [3].

Изучив и проанализировав психолого-педагогические аспекты по данной проблеме, современную ситуацию в практике дошкольного образования, можно охарактеризовать сложившееся противоречие между высокой степенью актуальности проблемы, связанной с развитием познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста средствами интерактивного куба и возможностью использования его в образовательном процессе.

Учитывая данное противоречие, возникает проблема исследования: каковы возможности использования интерактивного куба в образовательном пространстве детского сада, как средства развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста. Ответ на этот вопрос и составил цель нашего исследования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогические и методические аспекты проблемы развития познавательного интереса детей старшего дошкольного возраста.
2. Изучить уровень познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.
3. Разработать, создать и апробировать интерактивный куб в образовательном процессе с детьми старшего дошкольного возраста.
4. Проанализировать полученные результаты.

Объект исследования – процесс развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – интерактивный куб как средство развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста.

Методы исследования: теоретические - анализ печатных источников, интернет - источников, анализ понятийного аппарата; эмпирические: диагностический инструментарий на основе методики В. С. Юркевич, анализ результатов.

Новизна опыта работы заключается в том, что проблему развития познавательного интереса у детей старшего дошкольного возраста мы решаем в процессе дополнения традиционных приемов обучения нетрадиционной техникой – интерактивным кубом.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) (дата обращения - 08.02.23)
2. Годовикова Д.Б. Формирование познавательных интересов // Дошкольное воспитание. – 2015. - №1. – С. 28-32.

Волкова А.А.  
Научный руководитель Н.А. Крайнова  
преподаватель специальных дисциплин  
*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
Владимирской области "Муромский государственный педагогический институт"*  
г. Муром, ул. Карла Маркса д.24  
e-mail:kormnatal@yandex.ru

### **«Дидактические игры с использованием ИКТ, как средство формирования представлений о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста»**

Современное дошкольное образование стремится не просто дать знания, а зажечь в детях искру познания. Одно из самых перспективных направлений — формирование представлений о живой и неживой природе через активное внедрение цифровых технологий, создание увлекательной, развивающей среды. Это не дань моде, а насущная потребность: сегодняшние дети — «цифровое поколение», и играть с ними нужно на их языке, но с умом.

В соответствии с Федеральным государственным стандартом дошкольного образования (далее ФГОС ДО) образовательная область «Познавательное развитие» включает следующий компонент: формирование первичных представлений об окружающем мире [1].

Формирование представлений о живой и неживой природе происходит в процессе активной деятельности детей, при столь же активной направляющей работе взрослых.

Исследователями данной проблемы занимались В.Н. Аванесова, А.К. Бондаренко, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, А.П. Усова и другие.

В ДОО используют разнообразные методы и приемы по формированию представлений о живой и неживой природе. Одним из эффективных средств можно считать дидактические игры с использованием информационно - коммуникационных технологий (далее ИКТ).

Дидактические игры с использованием ИКТ – вид электронного образовательного ресурса, предназначенный для детей. Это не просто картинка на экране. Это электронный образовательный ресурс — захватывающая цепочка заданий, построенная на принципах развивающего обучения. Дети не пассивно смотрят, а активно взаимодействуют: выбирают, перетаскивают, группируют, получают мгновенную обратную связь. Это превращает обучение в приключение [2].

Изучив психолого-педагогические аспекты по данной проблеме, современную ситуацию в практике дошкольного образования, можно охарактеризовать сложившееся противоречие между высокой степенью актуальности проблемы и возможностью использования дидактических игр с использованием ИКТ в процессе формирования знаний о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста.

Учитывая данное противоречие, возникает проблема исследования: какие возможности есть у дидактических игр с использованием ИКТ в образовательном процессе ДОО для формирования представлений о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста? Ответ на этот вопрос составил цель нашего исследования.

Объект - процесс формирования знаний о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет – дидактические игры с использованием ИКТ, как средство формирования представлений о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- рассмотреть теоретические основы проблемы формирования знаний о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста;

- изучить уровень сформированности знаний о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста;

- изготовить дидактические игры по заявленной теме и апробировать их в образовательном процессе.

- проанализировать полученные результаты.

Методы исследования – теоретические – анализ печатных источников, интернет – источников, анализ понятийного аппарата; эмпирические – диагностический инструментарий, разработанный на основе рекомендаций С.Н. Николаевой, сравнение, анализ.

Новизна нашего исследования заключается в обосновании и практической реализации системного подхода к использованию дидактических игр, созданных в среде LearningApps, для формирования у старших дошкольников представлений о живой и неживой природе. Мы предлагаем не просто эпизодическое использование готовых игр, а авторскую разработку и интеграцию игровых упражнений в единый педагогический сценарий в рамках стандартного компьютерного оборудования в ДОО.

#### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155) (дата обращения - 08.02.26)
2. Гавришова Е. Формирование знаний о живой и неживой природе у детей старшего дошкольного возраста средствами ИКТ игры. // Дошкольное воспитание. – 2022 – №5. – С. 79-84.

Гамзина М.И.

Научный руководитель - к.с.н., декан ГФ Попова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*

*602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23*

*E-mail: gamzinamarie@yandex.ru*

### **Развитие внимания у старших дошкольников посредством игровых заданий**

Актуальность проблемы развития внимания у детей старшего дошкольного возраста обусловлена необходимостью их подготовки к процессу обучения в школе. При высокой информационной насыщенности современного образовательного пространства и усложнением образовательных программ способность ребенка к устойчивости, концентрации и переключению психической деятельности становится важнейшим условием успешной адаптации и дальнейшей учебной деятельности. Ведущим видом деятельности в дошкольном возрасте является игровая деятельность, это делает игру самым эффективным инструментом для решения обозначенных задач [5, с. 17].

Старший дошкольный возраст, то есть возраст от 5 до 7 лет, является оптимальным периодом для становления произвольности психических процессов. В этом возрасте происходит интенсивное развитие познавательной сферы: мышления, речи, памяти, воображения. Центральным элементом, обеспечивающим их эффективное функционирование, является внимание. Дети старшего дошкольного возраста проявляют возрастающую способность к произвольному сосредоточению, но детское внимание в этом возрасте отличается неустойчивостью, ограниченным объемом и трудностями в распределении и переключении [1, с. 52]. В связи с этим возникает необходимость в поиске и внедрении таких методов педагогической работы, которые бы, учитывая возрастные особенности, позволяли целенаправленно развивать свойства внимания, не подавляя естественную познавательную активность и эмоциональность ребенка.

Игровая деятельность с дошкольниками предоставляет уникальные возможности для формирования произвольного внимания. Через игровые ситуации и правила дети осваивают способы управления собственным поведением, учатся понимать цель выполняемых действий, концентрироваться на важном и игнорировать отвлекающие факторы. Игровое моделирование позволяет воссоздать условия, требующие от ребенка мобилизации внимания (быстрое реагирование на сигнал в подвижных играх, запоминание и соблюдение игровых правил, ответственное выполнение заданий в дидактических играх). Это способствует формированию у детей механизмов произвольной регуляции, которые в дальнейшем станут основой для успешной учебной деятельности [2, с. 186].

Особое значение в процессе игрового обучения имеют дидактические и подвижные игры. Сюжетно-ролевые игры, требующие от ребенка длительного удержания внимания на роли и сюжетной линии, тренирует устойчивость и концентрацию. Дидактические игры развивают конкретные свойства внимания: объем, распределение, переключение. Они учат ребенка действовать по инструкции, сравнивать, анализировать и делать осознанный выбор. Подвижные игры, благодаря своей динамичности и наличию соревновательного момента, являются эффективным средством тренировки быстроты реакции, переключения и распределения внимания, особенно в условиях дефицита времени [3, с. 11].

Немаловажную роль в формировании произвольного внимания играет пример взрослого и созданная им образовательная среда. Дети старшего дошкольного возраста обладают высокой подражательностью, поэтому организованность и целенаправленность действий воспитателя становятся для них образцом для подражания. Если взрослый в процессе совместной деятельности демонстрирует сосредоточенность, последовательность и умение доводить начатое дело до конца, ребенок усваивает эти образцы поведения. Более того, грамотно организованная предметно-развивающая среда, включающая разнообразные игровые материалы и пособия, стимулирует познавательный интерес и создает внешние опоры для удержания внимания.

Регулярное применение игровых заданий или упражнений в образовательном процессе с дошкольниками способствует не только развитию отдельных свойств внимания, но и формированию произвольности как интегрального качества личности, лежащего в основе саморегуляции и самоконтроля. Необходимо, чтобы игровая деятельность была систематической, разнообразной и целенаправленной, охватывая развитие различных каналов восприятия: зрительного, слухового и моторно-двигательного. Только системный подход, учитывающий индивидуальные особенности детей и постепенно усложняющий задания, позволяет достичь устойчивого развивающего эффекта [4, с. 36].

Таким образом, игровая деятельность является как одним из самых эффективных средств развития внимания у старших дошкольников. Игра позволяет в доступной, эмоционально привлекательной и увлекательной форме формировать у детей необходимые для успешного обучения качества: устойчивость, концентрацию, объем, переключение и распределение внимания. Включение игровых заданий и упражнений в обучающие занятия с дошкольниками и в детском саду, и дома способствует созданию прочной основы для формирования познавательной активности и готовности ребенка к дальнейшему обучению в школе.

### Литература

1. Баскакова И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития. - М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2018. - 364 с.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте: хрестоматия по вниманию: под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова / Л. С. Выготский. - М., 2018. - С. 184-219.
3. Доронина, М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста / М.А. Доронина // Дошкольная педагогика. - 2017. - №4. - С.10-14.
4. Черемошкина Л.В. Развитие внимания детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 2018. – 224 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология игры// Д.Б. Эльконин - М., 2018. – 228 с.

Горчакова Е.А.

Научный руководитель: к.фил.н., доцент каф. СГПД Рымарь С. В.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный  
университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
Gorchakovakatz@gmail.com*

### **Формирование социальных навыков как способ профилактики девиантного поведения у подростков**

В современных социально-экономических условиях проблема девиантного поведения подростков приобретает особую актуальность и остроту. К примеру, по данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации, за январь-ноябрь 2025 года число подростковых преступлений в России выросло на 10,9% (а это 25,9 тысячи случаев) по сравнению с предыдущим годом того же периода [3]. Такие данные наглядно демонстрируют нарастающую остроту проблемы и требуют безотлагательного анализа её истинных причин, а также разработки действенных механизмов профилактики. Интересно отметить сообщение главы Следственного комитета Александра Бастрыкина: 64% юных правонарушителей являются учащимися школ, а 48% воспитываются в полных семьях [1]. То есть проблема не ограничивается только неблагополучными семьями, что подчёркивает необходимость более глубокого изучения факторов, провоцирующих девиантное поведение.

Одну из ключевых причин мы видим в значительном влиянии интернета. По данным аналитического центра ВЦИОМ, в 2025 году молодёжь проводит в сети около 9 часов ежедневно, существенно повышая риски кибербуллинга, вовлечения в экстремистские группы через социальные сети, знакомства с деструктивным контентом, который может формировать агрессивные установки или оправдывать противоправные действия [4]. При этом полный контроль взрослыми над цифровой активностью детей в современных условиях оказывается крайне затруднительным. Подростки находят множество способов обхода ограничительных мер (создают скрытые аккаунты, прячут устройства), чтобы гарантированно оградить своё личное пространство от вмешательства взрослых. Взрослые искренне стремятся уберечь молодёжь от негативного влияния интернета, но зачастую сталкиваются с непониманием со стороны самих подростков. Это связано с естественными психологическими особенностями подросткового возраста. В этот период желание быть «как все» и отстаивать право на самостоятельность нередко перевешивает рациональные аргументы взрослых. В итоге попытки тотального контроля не только не решают проблему, но могут усугубить отчуждение и подтолкнуть подростка к ещё более рискованным действиям «втихаря».

Не менее значимы и социальные факторы, такие как конфликты в семье, неправильное воспитание, негативное влияние окружения. Эти обстоятельства нередко создают у подростков чувство отчуждения, одиночества или неудовлетворённости, подталкивая их к поиску альтернативных, порой асоциальных способов самовыражения. Кроме того, в подростковом возрасте из-за психофизиологических изменений риск асоциального поведения объективно возрастает. Гормональные перестройки и становление личности делают молодёжь уязвимой перед внешними деструктивными воздействиями [2]. Именно на этом мы и решили сделать акцент: на формировании и развитии социальных навыков у подростков. Такой подход представляется особенно перспективным, поскольку развитые социальные навыки помогают подросткам эффективнее выстраивать коммуникацию, находить конструктивные способы самовыражения и решения конфликтов, а также успешнее адаптироваться в обществе. Кроме того, развитые социальные компетенции дают подростку инструменты для критического осмысления информации и сопротивления негативному влиянию окружения.

Рассмотрим на конкретном примере, каким образом можно работать с формированием и развитием социальных навыков у подростков. В МБОУ Ковардицкая СОШ профилактика девиантного поведения не выделена в отдельный блок, а ведётся опосредованно – через общие воспитательные мероприятия в учебном процессе и внеурочной деятельности. Для оценки склонности учащихся 6 (19 человек) и 7 (25 человек) классов к девиантному поведению нами

была проведена диагностика по методике Э.В. Леуса «Склонность к девиантному поведению». Методика оценивает степень социально-психологической дезадаптации по пяти шкалам: социально обусловленное (СОП), делинквентное (ДП), зависимое (ЗП), агрессивное (АП) и суицидальное (СП) поведение. Результаты показали, что по шкале СОП средние значения соответствуют диапазону 11-20 баллов – это характерно для подросткового возраста и отражает ориентацию на групповое взаимодействие. По шкалам ДП, ЗП и АП зафиксированы низкие показатели (0-10 баллов), что указывает на отсутствие массовых признаков данных видов поведения. По шкале СП в 6 классе средние значения приблизились к порогу ситуативной предрасположенности (10,42 балла), тогда как в 7 классе они остались в зоне отсутствия признаков аутоагрессии (5,76 балла). В целом уровень социально-психологической адаптации учащихся 6 и 7 классов соответствует возрастным нормам, но отдельные ученики демонстрируют признаки, требующие повышенного внимания педагогов, классных руководителей и психолога – прежде всего по шкалам суицидального и агрессивного поведения.

Для профилактики рисков девиантного поведения и укрепления социально-адаптивных ресурсов разработана экспресс-программа «Шаг к себе» – 26-дневный цикл из 8 блоков и 18 очных занятий. Интенсивная форма подачи материала, сочетающая психолого-педагогические техники и творческое самовыражение, позволяет быстро повысить у подростков уровень коммуникативной компетентности и эмоциональной саморегуляции, формируя базовые социальные навыки. Программа выстроена поэтапно. Начинается программа с первичной диагностики, знакомства с целями и правилами, затем участники развивают эмоциональную грамотность, осваивая техники релаксации (глубокое дыхание, мышечная релаксация) и навыки активного слушания. Следующий этап посвящён анализу типичных конфликтов и отработке алгоритмов поведения через ролевые игры. Далее подростки знакомятся с каналами психологической помощи, выявляют личные ресурсы и укрепляют уверенность в себе. Арт-терапевтические занятия и групповые обсуждения помогают укрепить взаимопонимание в группе. Затем участники тренируют асертивное выражение эмоций и тестируют личные планы саморегуляции. Завершается программа рефлексией и закреплением результатов – через промежуточную и итоговую диагностику. Эффективность программы отслеживается через ежедневное наблюдение, рефлексии после занятий, «Карту роста» для фиксации достижений, промежуточную самооценку. Итоговая диагностика включает повторное тестирование по методике Леуса и опросник «Моё настроение и поведение». Такой подход позволяет не только оценить динамику развития участников, но и оперативно корректировать программу. В результате формируется устойчивый механизм профилактики девиантного поведения за счёт целенаправленного развития социально-адаптивных навыков.

### Литература

1. Бастрыкин рассказал о резком росте подростковой преступности в 2025 году [Электронный ресурс] // Вести.Ру. – 2025. – URL: <https://clc.li/NNiYg> (дата обращения: 05.04.2026).
2. Ганиева Ю. И. Формирование социальных ролей подростка в условиях семейного и школьного взаимодействия // Актуальные исследования. – 2025. – №. 17 (252). – С. 68-70.
3. Генпрокуратура: в РФ в 2025 году подростковая преступность выросла на 10% [Электронный ресурс] // ТАСС. – 2026. – URL: <https://clc.li/DzPcM> (дата обращения: 05.04.2026).
4. Медиапотребление современной молодежи [Электронный ресурс] // ВЦИОМ. – 2025. – URL: <https://clc.li/cwcLm> (дата обращения: 05.04.2026).

Дьяконова А.И.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Фомина О.Е.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: Avgustaavg@yandex.ru

### **Формирование ценностно-смысловых основ брачно-семейных отношений в студенческой среде**

Проблема формирования брачно-семейных ценностей у студентов приобретает особую значимость в современных социально-демографических условиях. Институт семьи в российском обществе переживает серьезные изменения, трансформируются брачно-семейные установки молодежи, меняются репродуктивные стратегии, по-новому видятся роли семьи в системе жизненных ценностей [3]. Социологические исследования показывают, что большинство молодых людей по-прежнему считают семью важной ценностью, однако декларируемая значимость не всегда совпадает с реальным поведением – браки все чаще откладываются, а рождаемость снижается [1]. Это вызывает серьезные опасения не только у демографов, но и органов государственной власти, образовательных структур, здравоохранения. Студенчество здесь выступает особой социальной группой, так как именно в этом возрасте активно складывается мировоззрение, поэтому вуз может и должен помогать готовить молодых людей к будущей семейной жизни.

В современной реальности высшее образование перестало быть только сферой профессиональной подготовки. Образовательная среда вуза становится основной площадкой для социализации, где формируются основы мировоззрения, ценностные ориентиры и модели будущего семейного поведения. В связи с этим возрастает роль института в воспитании психологической готовности студентов к созданию семьи, осознанному родительству и выстраиванию гармоничных отношений [2].

Как показывают исследования Горбачевой Е.И. и Горобцовой А.А., семейные ценности могут усваиваться по-разному, например, стихийно – через пример родителей, общение со сверстниками, интернет и медиа, а также целенаправленно – через обучение и воспитательную работу в вузе. Авторы подчеркивают, что педагогическое воздействие на формирование этих ценностей возможно и необходимо, особенно в ситуации, когда часть современной молодежи отказывается от семейных традиций и не перенимает положительный опыт родительских семей. Именно поэтому в образовательные программы многих вузов включен курс «Семьеведение», цель которого – помочь студентам лучше понимать роль семьи, учиться выстраивать бесконфликтные отношения и осознавать значимость семейных традиций [1].

Важным фактором являются также демографические установки. Логинов Д.М., изучая ориентации молодежи, фиксирует распространение эгалитарных (партнерских) установок в сфере семейных отношений. Современные студенты ориентируются на модель семьи, основанную на равенстве супругов, распределении обязанностей по взаимному согласию и совместном принятии решений. При этом наблюдается тенденция к откладыванию браков и деторождения на более поздний возраст. Демографические установки тесно связаны с общей системой ценностных ориентиров и представлений о смысле жизни [3]. Мартынова М.Ю. с коллегами отмечают, что формирование целостной, гармоничной идентичности, сочетающей разные ценностные ориентиры, выступает важнейшей предпосылкой личностного развития и социального благополучия молодых людей [2].

Однако, как отмечают исследователи, важно не навязывать жестко традиционные ценности, а сочетать их с современными представлениями о равенстве, учитывая, что студенты являются носителями как традиционных, так и партнерских установок [2, 4].

Значимую роль играет и региональная специфика. Муромский институт Владимирского государственного университета находится в городе Муроме, который считается одним из центров православной культуры. Здесь многовековые семейные традиции связаны с именами святых Петра и Февронии, ставших символом супружеской любви и верности. Это создает благоприятную основу для воспитания у студентов уважительного отношения к семье.

Так, в январе 2025 года в институте был реализован проект, получивший грантовую поддержку Федерального агентства «Росмолодежь» «Семейный альбом», который был направлен на формирование и укрепление традиционных семейных ценностей через организацию творческого и просветительского досуга. В нем приняли участие 20 семей студентов бакалавриата и магистратуры, а также несовершеннолетние студенты Колледжа МИ ВлГУ вместе со своими родителями – всего 61 человек.

На базе АНО «Художественная студия «Атмосфера»» (г. Муром), участники совместно создавали художественные композиции, участвовали в культурно-просветительских мероприятиях и мастер-классах по разным видам творчества. В результате проекта у многих семей сформировались новые традиции совместного проведения досуга, общения и взаимопомощи. Кроме того, участники отметили улучшение навыков позитивного общения, что положительно сказалось на их семейных отношениях, а информационная кампания в социальных сетях и на официальном сайте института позволила распространить полученный опыт среди более широкой аудитории.

Этот проект подтверждает, что целенаправленная педагогическая работа, сочетающая просвещение с живым, деятельным участием, способствует укреплению брачно-семейных ценностей у студентов и может служить примером для дальнейшей работы в этом направлении.

### Литература

1. Горбачева Е.И., Горобцова А.А. Развитие семейных ценностей в условиях их управляемого и спонтанного усвоения у студентов вуза // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2025. Т. 11. № 2. С. 4–18.
2. Логинов Д.М. Демографические ориентации молодежи, сформированные в условиях институциональной стабильности к началу 2020-х годов // Мир России. 2025. Т. 34. № 3. С. 28–50.
3. Мартынова М.Ю., Белова Н.А., Зыкина О.А., Кляус М.П. Общегражданские и социокультурные ценности в восприятии российской молодежи // Вестник антропологии. 2023. № 1. С. 102–124.
4. Ростовская Т.К., Кучмаева О.В. Семейные ценности молодежи в современной России // Вестник института социологии. 2021. Т. 12. № 2. С. 56–73.
5. Фомина С.Н. Ценностные ориентации студенческой молодежи в сфере брачно-семейных отношений // Гуманитарные науки. 2022. № 3(55). С. 88–95.
6. Шабанов Л.В. Формирование брачно-семейных ценностей у студентов вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. № 2(34). С. 162–169.

Ермолаева С.А.

Научный руководитель: канд. культурологии, доцент Романова Н.В.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: sveta.ermolaeva.2002@mail.ru

### **Разрыв между декларируемыми ценностями и реальными поведенческими установками как проблема поликультурного образования**

Современные социальные процессы, включая глобализацию, миграцию и развитие цифровых коммуникаций, способствуют тому, что образовательная среда приобретает гетерогенный характер. И в этих условиях именно ценностные системы, выступающие глубинными регуляторами социального поведения, выходят на первый план. Актуальность исследования связана с противоречием между декларируемым на институциональном уровне принципом толерантности и реальными установками молодежи, в которых нередко прослеживаются этноцентризм и стремление к сохранению социальной дистанции. Различия в ценностных иерархиях закономерно приводят к ситуациям непонимания и конфликтам, что обуславливает необходимость поиска педагогических механизмов, способствующих гармонизации межкультурного взаимодействия.

Цель работы заключается в анализе влияния глобализации и культурного многообразия на процесс формирования ценностных ориентиров у студентов. Для достижения поставленной цели требуется решить ряд задач: рассмотреть содержание понятия ценностей в педагогическом контексте, выделить основные риски, связанные с трансформацией ценностей в поликультурной среде, и предложить стратегические направления для гармонизации образовательного процесса.

В современной педагогической литературе все чаще обсуждается вопрос изменений, происходящих в ценностных системах. В частности, Т.В. Глазунова, анализируя межкультурную коммуникацию, обращает внимание на усиление гетерогенности ценностных структур личности. И.В. Абакумова, исследуя смыслообразующую функцию ценностей в образовании, приходит к выводу, что под влиянием глобализации ценностная система утрачивает статичность и начинает ассимилировать элементы различных культурных кодов. Таким образом, в поликультурной среде ценности правильнее рассматривать не как транслируемые извне императивы, а как динамичные конструкторы, которые постоянно переосмысливаются и адаптируются к новым условиям [1, 4].

Существование разрыва между декларируемыми ценностями и реальными поведенческими установками в студенческой среде находит подтверждение в эмпирических исследованиях последних лет. В работах, выполненных под руководством В.В. Гриценко на базе полиэтничных студенческих групп российских вузов, было установлено, что при достаточно высоком уровне декларируемой толерантности (до 75% опрошенных) сохраняется устойчивая социальная дистанция: лишь 45% респондентов допускают возможность принятия представителя иной культуры в качестве члена семьи. Сходные результаты были получены И.А. Колесниковой и Е.В. Тихоновой, которые зафиксировали сохранение стереотипных установок в ситуациях межличностного выбора даже при внешне позитивном отношении к культурному разнообразию. Исследование А.М. Федорова также показывает противоречивость эмоционально-оценочного и поведенческого компонентов межкультурной компетентности, что проявляется в избегании неформальных контактов с представителями других культур. Обобщая приведенные данные, можно говорить о наличии устойчивого разрыва между усвоенными социальными нормативами и реальными регуляторами поведения, что актуализирует задачу поиска педагогических средств, обеспечивающих переход от формального знания к подлинному ценностному отношению в практике поликультурного образования [5, 7, 9].

Отсутствие систематической работы по гармонизации ценностей в поликультурной среде сопряжено с рядом взаимосвязанных рисков. Первый из них связан с ростом ксенофобных настроений. Как отмечает Л.М. Дробижева, в периоды социальной нестабильности обостряется

оппозиция «свой – чужой», и мигранты или иностранцы могут восприниматься как источник угрозы. Второй риск – культурная самоизоляция. Е.Ю. Протасова и Н.М. Родина, изучая адаптацию детей-мигрантов в российской школе, приходят к выводу, что стремление сохранить собственную идентичность при отсутствии продуманной интеграционной политики ведет к формированию замкнутых этнических групп, слабо включенных в образовательное пространство. Третий риск обусловлен трансформацией ценностных приоритетов под влиянием глобализации. В исследовании В.В. Гаврилюк фиксируется тенденция к снижению значимости традиционных ценностей коллективизма и взаимопомощи в сознании современной молодежи [3, 6, 8].

Выявленные риски и противоречия указывают на необходимость перехода от абстрактных деклараций к реализации конкретных стратегических ориентиров в педагогической практике. Одним из таких ориентиров выступает создание ситуаций подлинного межкультурного диалога. Развивая идеи М.М. Бахтина о диалогической природе сознания, можно утверждать, что образовательный процесс должен быть организован таким образом, чтобы ценность иной культуры постигалась студентами через эмоциональное проживание и смысловое соприкосновение различных позиций, а не через формальное информирование. Другим важным направлением является внедрение деятельностного подхода, предполагающего организацию совместных социально значимых проектов – волонтерских, творческих или исследовательских. В рамках такой деятельности взаимодействие выстраивается вокруг общей цели, что позволяет перевести потенциальные конфликты в конструктивное русло. Еще одно стратегическое направление связано с актуализацией традиционных ценностей в современном контексте. Необходимо показать студентам, что коллективизм, взаимопомощь и уважение к старшим не являются устаревшими категориями, а выступают значимыми ресурсами для достижения успеха и поддержания психологического благополучия. Наконец, в условиях цифровизации особую значимость приобретает рефлексивный компонент: требуется целенаправленное обучение студентов навыкам критического анализа стереотипов и манипулятивных стратегий, распространяемых через социальные сети и массовую культуру [2].

Проведенный анализ позволяет сформулировать ряд выводов. Трансформация ценностей в поликультурном образовании представляет собой объективный процесс, обусловленный глобализационными тенденциями. Ключевая проблема заключается в противоречии между декларируемыми общечеловеческими ценностями и реальными поведенческими установками молодежи, что создает основу для ксенофобии и культурной изоляции. В этой связи меняется и роль педагога, который перестает быть транслятором единственно верной системы ценностей и становится модератором диалога, помогающим студентам находить общие смыслы. Таким образом, цель работы можно считать достигнутой: выделены основные факторы и риски трансформации ценностных ориентаций, а также намечены возможные пути их гармонизации. Дальнейшее изучение темы может быть связано с разработкой диагностических методик, позволяющих отслеживать динамику ценностных ориентаций, а также с созданием и апробацией тренинговых программ, направленных на развитие межкультурной компетентности в современных условиях.

### Литература

1. Абакумова И.В., Черницына М.М. Смыслообразование в учебном процессе современного высшего образования // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 4. – С. 93-102.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Бочаров В. Ю., Гаврилюк В. В. Профессиональные, карьерные и статусные ожидания студентов нестоличного вуза // Уroveň жизни населения регионов России. – 2024. – Т. 20. – №. 3. – С. 437-449.
4. Богословский В. И., Жукова Т. А. Региональные особенности подготовки педагогов к профессиональной деятельности в системе образования поликультурных регионов: обоснование прогностической модели // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14. – №. 4. – С. 143-170.
5. Дагбаева С. Б., Гриценко В. В., Хухлаев О. Е. Межкультурная компетентность и эффективность межкультурного взаимодействия // Экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – №. 1. – С. 88-102.

6. Дробижева Л. М. Этническая солидарность, гражданская консолидация и перспективы межэтнического согласия в Российской Федерации // *Общественные науки и современность*. – 2014. – № 1. – С. 119-129.

7. Колесникова И.А., Бижуква К.А., Горбунова В.В., Шульга М.М. Инклюзивное образование: проблемы и перспективы развития в России // *Современные проблемы науки и образования*. – 2022. – № 5. – С. 45-52.

8. Родина Н. М., Протасова Е. Ю. Взаимодействие семьи и детского сада при воспитании двуязычия: анализ практик // *Родной язык*. – 2024. – № 1. – С. 44-69.

9. Федорова С.И., Федоров А.М., Березина Т.И. Социокультурные и теоретические предпосылки разработки методики межкультурной адаптации студентов в иноязычном социуме // *Современные тренды в межкультурной коммуникации и дидактике: сборник статей* – 2022. – С. 18-24.

Завьялова В. В.

Научный руководитель: Сафонова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: sawyalowaviktoria@gmail.com

### **Развитие внимания старших дошкольников посредством настольно-печатных игр**

Настольно-печатные игры – эффективное средство развития внимания старших дошкольников. Они помогают детям концентрироваться, распределять и переключать внимание, увеличивать его объём и устойчивость. В настоящее время с проблемой внимания в её практическом плане приходится сталкиваться любому педагогу, работающему в сфере дошкольного образования.

По мнению выдающихся психологов, (Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, М.И. Лисина), в старшем дошкольном возрасте внимание неустойчиво и произвольно. Во многом оно связано с интересами ребенка 5-7 лет по отношению к окружающим предметам и выполняемыми с ними действиями [1], [2].

Поскольку игровая деятельность в старшем дошкольном возрасте является основным видом деятельности, то целесообразно говорить о связи игры и внимания. Одним из средств развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста являются настольные игры. Воспитатели отмечают, что никогда не было такого количества детей, которые или вообще не усваивают материал, или усваивают её с большим трудом. Очень часто это является следствием недостаточности внимания, прежде всего произвольного, ведущего в образовательной деятельности дошкольного образования.

Теоретической основой исследования явились труды великих педагогов и психологов, таких как, Л. А. Венгер, Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, Г.А. Урунтаева и др.

С целью развития внимания через настольно-печатные игры следует соблюдать рекомендации: для развития объёма внимания использовать игры на классификацию объектов, построение логического ряда, группировку картинок по определённому признаку, поиск лишнего предмета на картинке; постепенно увеличивать количество одновременно воспринимаемых объектов; для развития устойчивости внимания важно постепенно увеличивать продолжительность игры, повышать сложность игровых действий (например, требовать от ребёнка анализа или сравнения, что способствует удержанию внимания на объекте); избегать монотонности в игре; распределение внимания развивается в играх, где нужно одновременно следить за несколькими аспектами, например, игра «Домино».

Примеры настольно-печатных игр для развития внимания: «Парные картинки», «Четвертый лишний», «Коварный лис» «Сырный замок» и др.

При организации настольно-печатных игр важно: подбирать игры, соответствующие уровню развития ребёнка; создавать заинтересованность; постепенно усложнять задания; проводить игры систематически; включать элементы соревнования.

Развитие внимания через настольно-печатные игры способствует общему когнитивному развитию, улучшая способность к обучению и решению задач.

### **Литература**

1. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. /Под ред. А.Н. Леонтьева, А. А. Пузыря, В. Я. Романова. – М.: Наука, 2006. – 312 с.
2. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – Т. II. /А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 2013. – 278 с.

Иголина С.М.

Научный руководитель: Каряева Е.А.

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
Владимирской области «Муромский государственный педагогический институт»  
602267, Россия, Владимирская область, г. Муром, ул. Карла Маркса, д. 24  
elena-metod@yandex.ru*

### **Развитие представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста посредством занимательного математического материала**

Знакомство с формой начинается у ребенка очень рано, уже с младенческого возраста. Он на каждом шагу сталкивается с тем, что нужно учитывать форму предметов. Форма - является важным свойством окружающих предметов; она получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Ребёнку на занятиях нужна активная деятельность, способствующая повышению его жизненного тонуса, удовлетворяющая его интересы, социальные потребности. Занимательный материал влияет на формирование произвольности психических процессов, на развитие произвольности внимания, на произвольную память.

Однако на практике чаще всего используется традиционный материал, реже-занимательный материал. Возникает противоречие между большим потенциалом занимательного материала как средства развития у дошкольников представлений о форме предметов и недостаточным его использованием на практике. Из выделенного противоречия формулируем проблему- каковы возможности занимательного материала для развития у дошкольников представлений о форме предметов. Ответ на этот вопрос и составил цель нашего исследования.

Объект исследования: процесс развития представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: занимательный математический материал как средство развития представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста.

Задачи:

1. Проанализировать способы развития представлений о форме предметов
2. Изучить понятие «занимательный математический материал», его виды
3. Подобрать и апробировать различный занимательный математический материал для развития представлений о форме предмета у детей старшего дошкольного возраста
4. Проанализировать полученные результаты

Методы исследования: теоретические – изучение печатной литературы, интернет – источников, эмпирические – анализ, сравнение, диагностический инструментарий.

В теоретической части работы нами были рассмотрены вопросы об особенностях формирования представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста, о различных видах занимательного математического материала. Узнав названия геометрических фигур, дети свободно оперируют соответствующими формами, находя их в знакомых им вещах, т. е. отвлекают форму от предметного содержания. Они говорят, что дверь - это прямоугольник, колпак лампы - шар, а воронка - это конус и узкий высокий цилиндр на нем. Так форма становится «видимой»: она приобретает для ребенка сигнальное значение и обобщенно отражается им на основе ее абстрагирования и обозначения словом, постепенно геометрическая фигура становится эталоном определения формы предметов[1].

Для закрепления и уточнения знаний дают различного рода задания на воспроизведение фигур. Дети вырезают плоские фигуры из бумаги, лепят объемные из пластилина, преобразуют фигуры, получают из них другие. Используют упражнения в зарисовке геометрических фигур.

Используемый занимательный материал с целью развития представлений о форме предметов очень нравится детям, они активны в восприятии задач-шуток, головоломок, логических упражнений, математических сказок, настойчиво ищут ход решения, который ведет к результату. В том случае, когда занимательная задача доступна ребёнку, у него складывается положительное эмоциональное отношение к ней, что и стимулирует

мыслительную активность. Ребёнку интересна конечная цель: сложить, найти нужную фигуру, преобразовать, которая увлекает его[2].

База исследования – один из МБДОУ города Муром. В исследовании принимали участие дети старшей группы. На первом этапе опытно-практической работы провели первичную диагностику уровня развития представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста по методике Т.С. Комаровой и О.А. Соломенниковой, которая состояла из 16 вопросов.

На втором этапе выбрали и апробировали занимательный математический материал различного вида. Период апробирования условно разделили на три блока (по видам занимательного математического материала) - математические сказки о геометрических фигурах, игры-головоломки со счётными палочками, стихи о геометрических фигурах.

Первый блок- математические сказки о геометрических фигурах-его цель –помочь в непринуждённой форме закрепить знание детей о геометрических фигурах.

Были подобраны и адаптированы для детей старшего дошкольного возраста такие сказки, как: «В царстве Геометрии», «Спор геометрических фигур», «Как квадрат и круг подружились», «Приключения треугольника в городе фигур». В ходе чтения дети знакомились с характерными признаками каждой фигуры (количество углов, сторон, наличие или отсутствие углов, устойчивость), узнавали о том, где в окружающем мире «живут» эти фигуры.

После прочтения проводились беседы, в ходе которых дети учились сравнивать фигуры, находить сходства и различия («Чем квадрат отличается от треугольника?», «Почему круг не смог стать домиком для гнома?»). Это позволило выявить и скорректировать имеющиеся у детей затруднения в понимании различий между фигурами.

Второй блок-игровые упражнения со счётными палочками. Цель этого этапа-развитие умственных и практических действий по анализу, сравнению и преобразованию формы предметов через решение занимательных задач с использованием счетных палочек.В рамках данного блока была организована последовательная работа с двумя типами задач-головоломок, подобранных с учетом выявленных на этапе первичной диагностики трудностей детей (составление фигур из счетных палочек, понимание сходства и различия фигур).

Третий блок-стихи о геометрических фигурах. Данный этап позволил в интересной и несложной форме закрепить знания детей о свойствах геометрических фигур, об элементах геометрических фигур (сторона, угол и т.д.).Они делают обучение более увлекательным, развивают память, образное мышление и речь. Такие стихи часто используют рифму, яркие образы и примеры из повседневной жизни, чтобы сделать материал доступным и запоминающимся.

По результатам итоговой диагностики заметили положительную динамику развития представлений о форме предметов у детей старшего дошкольного возраста.

В ходе решения занимательных заданий дети учатся планировать свои действия, обдумывать их, догадываться в поисках результата, проявляя при этом творчество. Эта работа активизирует не только мыслительную деятельность ребенка, но и развивает у него качества, необходимые для профессионального мастерства, в какой бы сфере потом он ни трудился.

### Литература

1. Арагинская И.И. Математика, математические игры. - Самара: Федоров, 2021. – 316 с.
2. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. М.: ВЛАДОС, 2023.- 400 с.
3. Метлина Л.С. Математика в детском саду. - М.: Просвещение, 2021. – 416 с.
4. Суртаева Н. Н. Педагогика. Педагогические технологии. Учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. - 250 с.
5. Якушева, Е.А., Михайлова, Т.В., Федорова, А.В., Нестандартные задачи в обучении математике / Е.А Якушева и др. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2023 – 250 с.

Кашицына Ю.Д.

Научный руководитель: Фомина О.Е.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: julia.kashitsyna@bk.ru

### **Взаимосвязь перфекционизма и тревожности у интеллектуально одаренных старшекласников**

Интеллектуально одаренные старшекласники представляют собой группу повышенного риска по формированию различных эмоциональных нарушений, среди которых особое место занимают перфекционизм и тревожность. Высокие умственные способности и стремление к достижениям, являясь движущей силой развития, одновременно могут становиться источником серьезных внутриличностных конфликтов. В современной психологии проблема взаимосвязи этих феноменов приобретает особую остроту, поскольку объективно высокие достижения нередко скрывают риски дезадаптации: по данным исследований, значительная часть одаренных учащихся испытывает психологические трудности, связанные с завышенными ожиданиями окружения и собственными перфекционистскими установками [6, с. 224].

В научной литературе обнаруживается существенное противоречие в понимании природы перфекционизма. С одной стороны, он рассматривается как неотъемлемая характеристика одаренной личности, способствующая достижению вершин мастерства и самореализации. С другой стороны, исследователи фиксируют его тесную связь с тревожно-депрессивными состояниями, самообвинением и внутренней конфликтностью. Современные исследования подчеркивают необходимость дифференциации адаптивного и дезадаптивного перфекционизма: если первый связан со здоровым стремлением к совершенству, то второй, особенно его социально предписанный компонент, коррелирует с тревогой, прокрастинацией и снижением психологического благополучия [8, с. 372–373]. В работе Т.В. Яцуты и Н.П. Ващилко отмечается, что высокий уровень перфекционизма у подростков тесно связан с негативными психологическими последствиями, включая повышенную тревожность и нестабильную самооценку [7, с. 592].

Проблема исследования заключается в необходимости дифференциации конструктивных и деструктивных форм перфекционизма у одаренных старшекласников и выявлении механизмов их связи с личностной тревожностью для разработки адекватных мер психолого-педагогической поддержки. Исследование В.М. Гребенниковой и В.Н. Емельяненко показывает, что перфекционизм одаренных подростков существенно влияет на характер их взаимодействия с учителями, родителями и сверстниками: эгоцентрические тенденции и завышенные требования к себе нередко воспринимаются окружающими как подозрительность и упрямство, что приводит к самоизоляции и усугублению внутреннего напряжения [1, с. 23–24].

Эмпирические данные, полученные в ходе зарубежных исследований, также подтверждают сложный характер изучаемой взаимосвязи. Сетевой анализ симптомов у академически одаренных старшекласников, проведенный С. Багери с коллегами, выявил, что негативный перфекционизм выступает ключевым симптомом, обладающим высокой центральностью и положительным влиянием на другие деструктивные проявления, включая тревогу и руминации [8, с. 376]. В исследовании турецких ученых под руководством С. Доган-Кылыч было установлено, что родительское давление, связанное с академическими достижениями, опосредует связь между перфекционизмом и психологическими симптомами у старшекласников: чем выше давление, тем более выражены тревога и стресс [3, с. 4735].

Особого внимания заслуживают данные о психофизиологических коррелятах изучаемых феноменов. Хроническое состояние информационных перегрузок и эмоционального напряжения, характерное для одаренных учащихся с высоким уровнем перфекционизма, может провоцировать дисбаланс в работе нервной системы, что внешне выражается в тревожности и склонности к патологической рефлексии [6, с. 227]. При этом важно учитывать, что

тревожность у успешных учеников часто вызвана страхом несоответствия собственным завышенным стандартам и связана с компонентами образа «Я»: интеллектом, положением в школе, общением и уверенностью в себе [6, с. 228–229].

Таким образом, взаимосвязь перфекционизма и тревожности у интеллектуально одаренных старшеклассников имеет сложный, многомерный характер. Перфекционизм выступает не только личностной характеристикой, сопряженной с одаренностью, но и результатом завышенных социальных ожиданий, транслируемых значимыми взрослыми. Социально предписанный перфекционизм, формирующийся под давлением окружения, является наиболее деструктивной формой, непосредственно связанной с ростом тревожности и внутриличностных конфликтов. Исследования подчеркивают, что негативный перфекционизм и тревожность играют ключевую роль в академической устойчивости одаренных учащихся, и необходимо учитывать эти факторы в их взаимодействии при разработке интервенционных программ [2, с. 228–229].

Для профилактики невротических состояний у одаренных учащихся необходима психолого-педагогическая поддержка, ориентированная на развитие самопринятия, формирование адекватной самооценки и гармонизацию эмоциональной сферы. Важно учитывать не только интеллектуальные, но и социальные, эмоциональные потребности одаренных детей, создавая условия для их полноценного личностного развития без гипертрофированной ориентации на внешние достижения. Одним из важных направлений педагогической поддержки является снижение уровня перфекционизма, связанного с эгоцентрическими тенденциями, и помощь в выстраивании конструктивных отношений с социальным окружением [1, с. 24].

#### Литература

1. Гребенникова В.М., Емельяненко В.Н. Влияние перфекционизма интеллектуально одаренных подростков на особенности их взаимодействия с субъектами образовательного процесса // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2022. № 3. С. 15–26. DOI: 10.53598/2410-3004-2022-3-303-15-26.
2. Гребнева В.А., Панина Е.С. Связь счастья и психологического благополучия с перфекционизмом // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2024. Т. 30, № 1. С. 203–214.
3. Doğan-Kılıç S., Eşici H., Özkan Y. Psychological symptoms in high achieving students: The multiple mediating effects of parental achievement pressure, perfectionism, and academic expectation stress // Psychology in the Schools. 2023. Vol. 60, No. 11. P. 4721–4739. DOI: 10.1002/pits.23015.
4. Bagheri S., Farahani H., Watson P., Bezdán T., Rezaiean K. Unraveling symptom interplay: a network analysis of procrastination in gifted students // BMC Psychology. 2024. Vol. 12, No. 1. P. 370. DOI: 10.1186/s40359-024-01868-6.
5. Яцута Т.В., Ващилко Н.П. Исследование перфекционизма подростков // Актуальные проблемы психолого-педагогических исследований: сб. ст. Междунар. студен. науч.-практ. конф. / отв. ред. И.В. Мешкова. М.: Изд-во Ипполитова, 2024. С. 590–595.
6. Tarasova S. Psychological risks of a successful pupil // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference. Cham: Springer, 2023. P. 221–230. DOI: 10.1007/978-3-031-26783-3\_27.

Киселева В.Ф.

Научный руководитель: доцент, к.п.н., доцент кафедры СГПД Фомина О.Е.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: 1barbara12005@mail.ru

### **Проблема принятия внешности в подростковом возрасте в условиях цифровой социализации**

Современные подростки взрослеют в цифровой среде, где социальные сети стали не только каналом общения, но и источником представлений о себе и об окружающих, и это касается образа жизни, уровня достатка, качества межличностных отношений, а также, что немаловажно, внешних данных. В подростковом возрасте внешность приобретает особое значение для самооценки, а виртуальное пространство систематически транслирует образы «идеального» тела. Это создает глубокое противоречие между реальным восприятием себя и навязанными виртуальной средой стандартами, что нередко приводит к неудовлетворенности своей внешностью, снижению самооценки и, в ряде случаев, к деструктивным формам поведения.

Современные исследователи отмечают, что подростковый возраст является сензитивным периодом для формирования образа физического «Я» [2]. Процесс взросления современных подростков протекает в условиях цифровой социализации, где виртуальное пространство становится значимой средой общения, самопрезентации и получения обратной связи [3]. Традиционные средства массовой информации еще в XX веке задавали стандарты красоты, которые часто были недостижимы обычными людьми. Социальные сети сегодня усиливают этот эффект недостижимости, что вызывает у молодых людей и подростков неприятие себя [2].

В психологической науке образ тела рассматривается как один из центральных компонентов самосознания и Я-концепции. По мнению Морозовой И.С. и Белогай К.Н., это динамическое образование, которое складывается в ходе взаимодействия человека с окружающими и включает в себя три взаимосвязанные составляющие: когнитивную (представления о своем теле), аффективную (переживания по поводу внешности) и поведенческую (действия, направленные на оценку или изменение внешних данных) [5, с. 43]. В подростковом возрасте, когда организм претерпевает интенсивные изменения, связанные с гормональной перестройкой и ростом тела, отношение к нему выходит на первый план и начинает во многом определять общую самооценку. Согласно социокультурному подходу, представления человека о собственной внешности формируются под воздействием стандартов, транслируемых через различные каналы — семью, сверстников, медиа. Социальные сети в данном случае распространяют определенные образцы внешности и создают пространство для их активного обсуждения, сравнения и оценки.

В отличие от глянцевого журнала или телевидения, в интернет-среде объектами для сравнения часто становятся не отдаленные знаменитости, а сверстники, знакомые — люди, воспринимаемые как более близкие и «реальные». В исследовании Карелиной Н.Л. выявлены устойчивые различия между тем, как старшеклассницы воспринимают свое реальное тело, каким хотели бы его видеть и каким представляют себя в социальных сетях. Автор показывает, что систематический просмотр фотографий привлекательных ровесников ведет к снижению удовлетворенности собственной внешностью, поскольку публикуемые изображения, как правило, проходят тщательный отбор и редактирование, создавая искаженный образ [2].

Еще одним значимым механизмом выступает интернализация идеалов. Для многих подростков, особенно девушек, образ успешного человека в социальной сети оказывается прочно связан с такими характеристиками, как стройность, спортивность и популярность [2]. Чем в большей степени эти стандарты усваиваются как лично значимые, тем заметнее становится разрыв между реальным и желаемым образом, что порождает недовольство собой.

Иванов Д.В. и Хохрина А.А. отмечают, что в крайних формах чрезмерная фиксация на внешности может перерасти в дисморфофобию и способствовать развитию нарушений пищевого поведения [1, с. 198].

Специфическим феноменом, характерным именно для цифровой среды, становится активное создание и публикация селфи. Сам процесс съемки, выбора удачного ракурса, обработка фотографий заостряет внимание подростка на недостатках и формирует привычку презентовать отредактированный, идеализированный образ [2, 3]. Ожидание обратной связи формирует зависимость самооценки от внешней оценки. Подросток может испытывать стресс, если его публикация не набрала ожидаемого числа реакций. Особенно значимы комментарии, прямо или косвенно оценивающие внешность, так как они закрепляют в сознании связь между соответствием определенным параметрам тела и социальным одобрением [2].

Действие описанных механизмов имеет гендерную специфику. Хотя юноши также подвержены влиянию социальных сетей, большинство исследований указывают на более выраженное негативное воздействие на девушек. Они в большей степени ориентированы на визуальные образы и чаще сравнивают свою внешность с идеализированными изображениями [3]. Кроме того, важно учитывать возрастную динамику. Наиболее уязвимы младшие и средние подростки (11–15 лет), у которых активно формируется самосознание и особенно велика значимость мнения сверстников [3]. В этот период, как подчеркивают Морозова И.С. и Белогай К.Н., отношение к телу становится одним из центральных элементов формирующейся идентичности [5, с. 44].

Все вышесказанное показывает необходимость разработки и внедрения программ, направленных на повышение медиа- и цифровой компетентности подростков. Важно не просто ограничивать время в сети, а учить их критически оценивать контент, понимать механизмы создания «идеальных» образов и формировать устойчивость к манипулятивному воздействию [3]. Развитие навыков критического мышления и рефлексии позволит подросткам выстраивать более здоровые отношения со своим телом, принимать его изменения и в дальнейшем, находить радость и счастье от принятия себя настоящего, а не «идеального», существующего только в цифровом пространстве.

### Литература

1. Иванов Д.В., Хохрина А.А. Образ тела у подростков с нарушениями пищевого поведения // Вестник университета. 2019. № 6. С. 198–204.
2. Карелина Н.Л. Представления об образе тела девушек – пользователей социальных сетей // Мир науки. Педагогика и психология. 2024. Т. 12. № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PSMN124.pdf>
3. Карпенко А.С., Чурочкина Л.А. Особенности воздействия массмедиа на подростков в современных условиях // Человеческий капитал. 2021. Т. 1. № 12(156). С. 87–99.
4. Лебедева А.А., Русских Н.И. Влияние социальных сетей на самооценку подростков // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 3. С. 45–55.
5. Морозова И.С., Белогай К.Н. Проблематика образа тела в контексте психологии развития // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 8. С. 43–47.
6. Пирогова О.Д., Василенко В.Е. Удовлетворенность образом тела и межличностные отношения у старших подростков // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/25PSMN222.pdf>

Клопов Н.А.

Научный руководитель: к.с.н., декан ГФ Т.Н. Попова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: nik.klopov.2000@mail.ru

### **Организация психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в период подготовки к ГИА**

Подготовка к государственной итоговой аттестации (ГИА) является для значительного количества старшеклассников серьезным испытанием, связанным с высоким уровнем нервно-психического напряжения. По данным исследований до 65% обучающихся выпускных классов испытывают повышенную ситуативную тревожность в период подготовки к экзаменам, а каждый четвертый старшеклассник имеет устойчиво высокий уровень личностной тревожности [1]. Данное состояние, негативно сказываясь на успеваемости и физическом самочувствии, может приводить к различным нарушениям поведения школьника. В связи с этим особую значимость приобретает организация системного психолого-педагогического сопровождения выпускников в образовательной организации.

Анализ практического опыта показывает, что психологическая готовность к ГИА складывается из трех составных частей: знание процедуры экзамена и правил работы с тестовыми заданиями; владение навыками самоорганизации, самоконтроля и управления временем; умение справляться с волнением и тревогой в стрессовой ситуации [2]. Наибольшие затруднения у старшеклассников вызывает именно процессуальный компонент: более 70% обучающихся не имеют четкой стратегии подготовки и слабо представляют, как эффективно распределить силы во время экзамена [1].

Длительное нахождение школьника в состоянии стресса повышает риск формирования у него так называемого «поведения жертвы» – склонности сдаваться перед трудностями, винить себя в неудачах, избегать ответственности. Педагогические исследования показывают, что у учеников девятых и одиннадцатых классов наиболее выражены следующие формы поведения: склонность к самообвинению, излишняя тревожность в отношениях со значимыми взрослыми, некритичное следование чужим указаниям [3]. Эти особенности требуют целенаправленной психолого-педагогической работы. Работа с тревожностью должна быть не эпизодической, а системной, охватывающей всех обучающихся, а не только тех, кто уже столкнулся с подобными проблемами.

В рамках исследования выпускной квалификационной работы, опираясь на результаты диагностики и лучшие практики, нами была разработана программа психолого-педагогического сопровождения школьников при подготовке к итоговой аттестации на базе гимназии. Программа включает несколько этапов. На первом этапе проводится комплексная диагностика уровня тревожности, учебной мотивации и навыков самоорганизации. На следующем этапе организуются групповые занятия, на которых старшеклассники знакомятся с основными приемами саморегуляции (дыхательные упражнения, снятие мышечных зажимов), учатся планировать свое время и работать с тестовыми заданиями. Особое внимание уделяется коррекции негативных мыслей и установок («если я не сдам, моя жизнь закончится» или «я должен получить только высокий балл»). Такие установки заменяются более реалистичными: «экзамен – важный, но не единственный этап», «я могу сделать все, что от меня зависит» [1; 5].

Отдельное направление работы – это взаимодействие с родителями и педагогами. Взрослые неосознанно усиливают тревожность своих детей завышенными ожиданиями и постоянными напоминаниями о важности экзамена. В рамках сопровождения проводятся встречи с родителями и семинары для учителей, на которых обсуждаются способы поддержки школьников без излишнего давления, правила организации режима дня во время подготовки, а также приемы, помогающие детям успокоиться в стрессовой ситуации [2; 5].

Таким образом, грамотно организованное психолого-педагогическое сопровождение позволяет не только снизить уровень экзаменационной тревожности, но и сформировать у старшеклассников важные жизненные навыки – умение планировать свою деятельность, контролировать эмоции и конструктивно преодолевать трудности. Более глубокие исследования можно направить на разработку индивидуальных программ для школьников с разными типами темперамента и разным уровнем учебных достижений.

#### **Литература**

1. Быкова Е.А., Истомина С.В. Методические рекомендации по организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в период подготовки к ОГЭ и ЕГЭ. – Курган, 2021. – 83 с.
2. Журавлева И.А., Охочинская Н.С., Гильманова Е.Д. Психологическое сопровождение и подготовка обучающихся 9, 11 классов к государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ, ОГЭ: методическое пособие. – Ханты-Мансийск, 2018. – 40 с.
3. Мищенко В.И. Особенности поведения личности в стрессовых ситуациях образовательного процесса: Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. – Ростов-на-Дону, 2023. – 25 с.
4. Морозова А.Ф. Педагогическая поддержка учащихся как условие предупреждения рисков школьной тревожности в отечественном и зарубежном опыте: Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. – Казань, 2008. – 23 с.
5. Заболотских Н.А. Психологическое сопровождение обучающихся 9, 11 классов в период подготовки к государственной итоговой аттестации в форме ЕГЭ/ОГЭ. – Йошкар-Ола, 2021.

Кожевникова И.С.

Научный руководитель: Нефедова Е.С.

*Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования  
Владимирской области «Муромский государственный педагогический институт»  
602267, Россия, Владимирская область, город Муром, улица Карла Маркса, дом 24  
nefedova.elizaveta@yandex.ru*

### **Игровой стретчинг как средство профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста**

В последние годы наблюдается значительное увеличение числа нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста. Это явление вызывает серьезные опасения у специалистов в области детской медицины и педагогики, так как нарушения опорно-двигательного аппарата могут оказывать негативное влияние на физическое развитие, качество жизни и психоэмоциональное состояние детей.

Одной из ключевых задач Федеральной образовательной программы дошкольного образования в области “физическое развитие”, является профилактика нарушений и укрепление опорно-двигательного аппарата[1].

В связи с этим возникает необходимость внедрения эффективных методов профилактики данных нарушений в практику работы ДОО, что и определяет актуальность данного исследования.

Несмотря на существующие исследования в области физического развития и здоровья детей, применение игрового стретчинга на практике в работе со старшими дошкольниками ограничено. Отсюда возникают противоречие между необходимостью профилактики опорно-двигательного аппарата и ограниченными возможностями включения в образовательный процесс игрового стретчинга как целенаправленного метода работы.

В связи, с этим была определена проблема исследования: выяснить какова эффективность игрового стретчинга в качестве профилактики опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста. Ответ на этот вопрос составил цель данного исследования.

Объект исследования - процесс профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования - игровой стретчинг как средство профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме формирования осанки и профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у старших дошкольников.

2. Изучить и описать состояние опорно-двигательного аппарата детей старшего дошкольного возраста по результатам диагностики.

3. Разработать перспективный план по профилактике нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста и апробировать его на практике.

4. Оценить эффективность проведённой работы по результатам итоговой диагностики.

Методы исследования: теоретические - анализ психолого - педагогической литературы по проблеме исследования, анализ понятийного аппарата; эмпирические - тестирование, анализ полученных результатов.

Изучив методическую литературу, мы выявили, что одним из эффективных средств решения данной проблемы является "игровой стретчинг". Он представляет собой связь элементов стретчинга и игровых техник, что делает его привлекательным и доступным для детей разного возраста.

В ходе исследования была проведена опытно-практическая работа по развитию двигательной активности у старших дошкольников средствами игрового стретчинга. Опытнo-практическая работа проводилась в одном из МБДОУ г. Муром, в исследовании приняло участие 17 детей старшего дошкольного возраста.

На первом этапе была проведена первоначальная диагностика, с целью выявления уровня нарушений опорно-двигательного аппарата с помощью модифицированного теста Е.

Рутковской на выявление нарушений осанки в сочетании с визуальным осмотром ребёнка в естественной позе стоя и в процессе ходьбы.

На втором этапе спроектировали педагогическую деятельность по использованию игрового стретчинга в качестве профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшего дошкольного возраста. В ходе опытно-практической работы с воспитанниками систематически проводились комплексы стретчинга. Комплексы подбирались в соответствии с исследованием уровня нарушений на констатирующем этапе, а также с учётом возраста детей и времени. Занятия были направлены на мягкую растяжку мышц и укрепление связочного аппарата. Параллельно с диагностикой проводилось погружение детей в тему через беседу-игру «Наш позвоночник — дерево», где с помощью метафоры объяснялась важность ровной спины, и вводное занятие «Прогулка в лесу» для освоения базовых упражнений «Дуб» и «Березка».

Затем разучивали базовые упражнения через сюжеты «Морское царство» (мышцы спины и плеч) и утреннюю гимнастику «Зоопарк» включала элементы вытяжения шеи («Жираф») и прогибы спины («Тигр»)(мышцы стоп и голени). Игра «Кот и мыши»: использовалась для развития динамической гибкости, где дети замирали в позах стретчинга при появлении «кота». Особое внимание уделялось релаксации «Облака», где под спокойную музыку дети обучались навыкам мышечного расслабления после нагрузки. Параллельно велась работа с семьей: была оформлена стенгазета и памятка для родителей «Гимнастика в постели», что обеспечило преемственность профилактических мер дома. На усложнение координации и профилактику ОДА было проведено занятие «Космическое путешествие». Акцент на удержание равновесия в упражнениях «Ракета» и «Невесомость» при строгом контроле прямой линии позвоночника. Проводили «Веселый круг» и релаксацию «Облака»: коллективное выполнение упражнений и последующий аутотренинг-расслабление на ковре под спокойную музыку для снятия мышечных зажимов. Организовали спортивный досуг «Фестиваль гибкости»: закрепление навыков через эстафеты с преодолением препятствий (проползание под дугой с выгибанием спины). Дети выполняли упражнения «Медуза», «Морская звезда» и «Дельфин» на матах, укрепляя мышцы спины через статические позы под чтение сказки.

На третьем этапе исследования с целью определения эффективности использования комплексов стретчинга в процессе профилактики нарушений опорно-двигательного аппарата у детей старшей группы, была проведена итоговая диагностика. Применялась та же диагностическая методика, что и на первом этапе. Результаты позволили определить итоговый уровень нарушений опорно-двигательного аппарата у старших дошкольников.

Таким образом, проведенное исследование способствует решению одной из актуальных проблем современности, связанной с увеличением количества детей, имеющих нарушения опорно-двигательного аппарата.

### Литература

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования от 30 сентября 2022 г. URL:[https://files.oprf.ru/storage/image\\_store/docs2022/programma15122022.pdf](https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf). (Дата обращения: 12.04.2025г.).
2. Блеер А. Н. В Современная система физического воспитания /А. Н. Блеер В. И. Столяров. – Саратов: НАУКА, 2020. – 313 с. 3.
3. Захаров В. А. Словарь терминов физической культуры и спорта. [Электронный ресурс]: Персональный сайт Захарова Владимира Александровича. Режим доступа: <http://zaharov46.ru/index.php/kgu/12-glossarij-slovar-terminovfizicheskojkulturyisporta/> (Дата обращения: 12.04.2025г.).
4. Кротова В. Ю., Григорьев О. А. Формирование и укрепление здоровья детей дошкольного возраста средствами лечебной физической культуры/В.Ю. Кротова, О.А. Григорьев // Наука-2020. - № 1. с. 147–152.

Лаврикова А. М.

Научный руководитель: Сафонова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: angelinalavrikova@bk.ru

### **Подвижная игра как средство формирования межличностных отношений дошкольников: теоретический аспект**

дошкольников. Они способствуют развитию навыков общения, сотрудничества, эмпатии, ответственности и других социально значимых качеств. В процессе таких игр дети учатся взаимодействовать с окружающими, согласовывать интересы, поддерживать партнёров и адаптироваться к коллективным условиям [2].

Актуальность проблемы обосновывается потребностью психологов, педагогов, родителей в совершенствующихся методах психолого-педагогического сопровождения процесса формирования личности ребенка с целью становления положительных взаимоотношений дошкольников со сверстниками, с близкими и окружающими людьми.

Изучение взаимоотношений в дошкольных группах имеет свою историю в детской психологии и педагогике и опирается на выработанные положения о взаимоотношениях личности и коллектива, отраженных в работах А. С. Макаренко, исследованиях 30-х годов Е. А. Аркина и А. С. Заслужного.

По определению известного педагога А. П. Усовой, дошкольная группа – это первое своеобразное детское общество, возникающее в совместных играх детей, где они имеют возможность, самостоятельно объединится друг с другом. В этих совместных играх ребенок приобретает социальный опыт, важный для развития у него общественных качеств.

При исследовании системы взаимоотношений в группе детского сада отечественные ученые выделяли в них три вида, каждый из которых изучали отдельно с помощью специально разработанных методик. Так, например, большое внимание было уделено изучению особенностей общения в условиях игровой деятельности, сфере, где наиболее ярко выявляются межличностные отношения детей-дошкольников (работы Т. В. Антоновой, Т. А. Репиной).

Важным направлением в научных изысканиях являлось изучение совместной деятельности дошкольников и влияние ее на их взаимопонимание. Эти вопросы отражены в работах Л. А. Кричевского, Т. А. Репиной, Р. А. Ивановой и Л. П. Бухтиаровой.

Исследование отечественных психологов показывают, что положение ребенка в группе сверстников не является постоянным, а может меняться под влиянием многих факторов. Изменение положения "непопулярного" ребенка может способствовать не только улучшению "микроклимата" вокруг него с помощью положительных оценок его качеств воспитателем, но и включение его в деятельность, где он сможет себя показать с лучшей стороны.

Значительное место в исследованиях отечественных ученых занимает изучение проблемы воспитания у детей доброжелательных взаимоотношений, отражающих внимание их к интересам друг друга, поддержку устремлений, а также возможностей для реализации своих потребностей. Наибольшее значение в воспитании взаимоотношений придается сюжетно-ролевой игре (Р. А. Иванкова, Р. И. Жуковская, А. П. Усова). Главным становится вопрос о влиянии взаимодействия детей в игре на их отношения и формирование коллективистских качеств детей дошкольного возраста.

Д. Б. Эльконин акцентирует внимание на том, что в игре моделируются отношения взрослых, что игра является "единственно доступным для детей средством ориентации в задачах, мотивах и моральных правилах, которые реализуют взрослые в своей деятельности". Автор особо выделяет организационно-деловую сторону игры, в которой создается детское общество, и ее развитие – это путь для формирования коллективистических черт личности ребенка. В игре ребенок постоянно меняет свою позицию: от игровых отношений к

организационно-деловым и обратно. Таким образом, Д. Б. Эльконин фактически обращает внимание на два плана отношений (ролевых и реальных).

Исследования В. Г. Нечаевой (1972) показали, что средством формирования взаимоотношений между детьми являются правила, которые регулируют поведение детей в группе сверстников. Автор раскрывает глубинную связь правил с воспитанием: доказывает, что знание правил не обеспечивает нравственного поведения. Нередко такое знание вызывает у ребенка чувство превосходства над другими детьми и используется им при обращении с жалобой к воспитателю, что вызывает чувство ущемленности, озлобления или тревоги по отношению к «жалобщику».

Еще более глубокое понимание роли правил в воспитании представлено в работе Т.И. Ерофеевой (1986), которая показывает, что у дошкольников возникают сложные зависимости между существующими взаимоотношениями детей и формирующимися их моральными представлениями. Необходимо не только формировать представления о том, как надо поступать в том или ином случае, но и почему так следует поступать, какое значение имеет этот поступок для окружающих. Такая ориентация позволяет переводить "знаемые" мотивы поведения в "реально действующие". Значительную роль в решении этой задачи автор отводит развитию у детей социальных эмоций, гуманного отношения к сверстникам. Такой взгляд впоследствии стал предметом исследований группы ученых под руководством А.В. Запорожца.

Т. И. Бабаева (1973) затрагивает новую проблему: она обращает внимание на положение ребенка в группе сверстников и доказывает, что только благоприятное положение обеспечивает развитие у детей активности и доброжелательного отношения к ним. Объектом изучения автора становится общение между детьми на основе совместной деятельности, в процессе которой они усваивают правила общения со сверстниками, приобретают практический опыт доброжелательных отношений.

Н. С. Пантина (1978) изучает наличие объективных связей между деятельностью и возможностью для развертывания в ней гуманных взаимоотношений и формулирует методологические принципы исследования взаимоотношений между детьми.

Исследователями было показано: воспитательное значение коллективной деятельности состоит в том, что в ее процессе дети вступают в деловые отношения друг с другом и начинают осознавать их как особую действительность. Введение моральных правил непосредственно в деятельности упражняет детей в оценке возникающих ситуаций и выборе необходимых поступков, формирует собственный опыт, позволяет ликвидировать разрыв между знаниями о моральных нормах и реальным поведением [3].

Т. С. Блощицина классифицирует подвижные игры на три типа: игры с доминированием индивидуального поведения, где приоритет – следование правилам; игры, требующие объединения нескольких участников для выполнения совместных действий; игры с соревнованием между противоположными сторонами [1].

В первых двух типах игр дети учатся согласовывать интересы, развивать взаимопонимание и ответственность перед командой. В играх с соревнованием формируются навыки анализа ситуации, умение оценивать действия соперников и работать в условиях конкуренции.

Примерами игр, способствующих формированию межличностных отношений, могут быть следующие: «Держи мяч», «Паровозик», «Нос к носу», «Пожалуйста».

Таким образом, подвижные игры – не просто физическая активность, но и мощный инструмент социализации, который помогает дошкольникам освоить нормы взаимодействия с окружающими, развить социальные навыки и сформировать основу для здоровых межличностных отношений.

### Литература

1. Блощицина Т. С. «Формирование взаимоотношений детей старшего дошкольного возраста в подвижных играх». – авт. реф. канд. диссертации, 1983.
2. Лявукова Е. В. «Развитие коммуникативной компетентности старших дошкольников посредством подвижных игр в ДОУ». – 2023.
3. Чумовская О. Н. «Игра как средство формирования межличностных отношений детей старшего дошкольного возраста». – Молодой учёный, 2016.

Логинова А.С.

Научный руководитель: к.т.н., доцент Фомина О.Е.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: anastasiagnv03@gmail.com

### **Влияние стиля родительского воспитания на формирование склонности к аутоагрессии у старшеклассников**

Период старшего подросткового и младшего юношеского возрастов отличается высокой эмоциональной нагрузкой и активным поиском собственной идентичности, что делает старшеклассников особенно уязвимыми к воздействию различных стресс-факторов. Статистика подростковых суицидов и самоповреждающего поведения в последние годы показывает устойчивую тенденцию к росту, что выводит проблему аутоагрессии в разряд актуальных и очень необходимых сегодня, направлений педагогических и психологических исследований. При наличии большого числа работ, посвященных проблемам подростковой аутоагрессии, роль семьи требует более углубленного анализа. Многие исследователи отмечают, что характер детско-родительских отношений закладывает фундамент самоотношения личности и способы реагирования на трудности, что определяет актуальность изучения связи между стилем воспитания и склонностью к саморазрушающему поведению у выпускников школ.

Одним из наиболее тревожных проявлений психологического неблагополучия является аутоагрессия — активность, направленная на причинение себе вреда. В этой связи семья как основной институт социализации требует особого внимания исследователей, поскольку нарушенные детско-родительские отношения могут выступать ключевым фактором риска формирования аутоагрессивных привычек поведения у старшеклассников.

Взаимосвязь деструктивного поведения подростков с особенностями семейного воспитания подчеркивается в научной литературе. В теоретическом обзоре Корелиной Н.В. отмечено, что современные социальные условия провоцируют рост саморазрушительных тенденций, и в качестве основной меры профилактики автор выделяет работу по формированию у подростков устойчивого позитивного образа «Я» [3, с. 299]. Эмпирические данные, полученные Комаровой О.Н. и Рассказовой А.Л. на выборке школьников, свидетельствуют о том, что неблагополучие в семье у подростков с аутоагрессивными наклонностями чаще всего выражается в эмоциональном отчуждении родителей, отсутствии навыков коммуникации и применении жестких дисциплинарных мер. Исследователи отмечают, что если сам подросток удовлетворен отношениями с родителями, то это значительно снижает риск аутоагрессии [2, с. 32-49].

Результаты диагностики, представленные в работе Бурлака А.В., показывают, что у значительной части старшеклассников (около 50%) присутствует выраженная тяга к аддиктивным формам реагирования, включая нанесение себе повреждений. Это подтверждает важность организации профилактической работы, ориентированной на коррекцию родительского поведения [1, с. 122]. Финашина М.Е. и Павлова О.С. также подтверждают, что склонность к аутоагрессии у старших подростков тесно связана с особенностями Я-концепции и может влиять на представление о собственном «Я», уровень самооценки и склонность к суицидальному поведению [4, с. 97-110].

С точки зрения психологии семейных отношений, авторитарный стиль воспитания, основными чертами которого выступают жесткая регламентация поведения, дефицит эмоционального принятия и игнорирование мнения ребенка, ведет к формированию у подростков завышенных требований к себе, склонности к поиску вины в самом себе. В условиях подавления инициативы и запрета на выражение негативных чувств, не находящие выхода вовне эмоции (обида, гнев, вина) могут преобразоваться в аутоагрессию. При пренебрегающем стиле детско-родительских отношений, для которого характерны эмоциональная холодность и отсутствие интереса к жизни подростка, у ребенка развивается ощущение ненужности и формируется нестабильная или заниженная самооценка. В такой

ситуации аутоагрессивные действия могут становиться либо способом самонаказания за то, что «я плохой», либо попыткой привлечь внимание родителей к своему состоянию.

Ученые отмечают, что авторитетный стиль воспитания, сочетающий разумный контроль с уважением, поддержкой и признанием самостоятельности личности подростка, создает условия для развития положительных механизмов саморегуляции. Таким образом, можно предположить, что воспитание в атмосфере доверия и принятия способствует формированию устойчивой адекватной самооценки и освоению социально приемлемых способов совладания со стрессом, что будет препятствие для риска обращения к аутоагрессивным формам поведения подростков.

#### Литература

1. Бурлака А.В., Аминов Р.Ш., Чумак Ю.А., Храпенко И.Б. Исследование аутоагрессивного поведения школьной молодежи // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 5 (107). С. 120–124.
2. Комарова О.Н., Рассказова А.Л. Социально-психологические детерминанты семейной среды и их влияние на аутодеструктивные проявления подросткового поведения // Системная психология и социология. 2024. № 4 (52). С. 32–49.
3. Корелина Н.В. Аутоагрессия в подростковом возрасте: теоретический анализ проблемы // Молодой ученый. 2025. № 4 (555). С. 297–300.
4. Финашина М.Е., Павлова О.С. Я-концепция старших подростков, склонных к аутоагрессивному поведению // Вестник практической психологии образования. 2024. Т. 21. № 1. С. 97–110.

Македонский Р.А.

Научный руководитель: доцент, к.п.н., доцент кафедры СГПД Фомина О.Е.  
*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: rotamrmakedonskiy@gmail.com

### **Военно-спортивные мероприятия как средство формирования патриотического сознания молодежи: анализ современных российских практик**

В условиях современной геополитической обстановки патриотическое воспитание молодежи остается одной из приоритетных задач государственной политики. В Указе Президента РФ от 09.11.2022 № 809 патриотизм закреплен как ключевой нравственный ориентир. Военно-спортивные мероприятия сочетают физическую подготовку с формированием ценностных установок и рассматриваются как эффективный инструмент воспитания.

В педагогике патриотическое воспитание определяют как целенаправленный процесс развития любви к Отечеству, готовности к его защите, уважения к истории. Калинин В.С. и Верпатова О.Ю. подчеркивают, что патриотизм служит основой общественной солидарности [3]. В структуре патриотического сознания выделяют когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный компоненты [3]. Важна интеграция военно-патриотической работы с профориентацией, так по мнению Исаева Е.А. и Черкасова Н.П., это помогает подросткам осознать личную ответственность и долг [2]. Бабуркин С.А. отмечает влияние семьи, образования, СМИ и участия в общественных мероприятиях на формирование чувства патриотизма [1]. Исследования Разова П.В. и Даниловой М.Р. показывают, что волонтерская деятельность в сфере патриотического воспитания также способствует росту патриотических ориентаций у молодежи [4].

Анализ современных российских практик показывает эффективность нескольких форматов. Одним из масштабных примеров является мероприятие на базе полигона «Горностай» 155-й бригады морской пехоты во Владивостоке, где участвовало более 250 человек из 20 команд, которые прошли 15 учебных рубежей, включая строевую подготовку, рукопашный бой, тактическую медицину, управление БПЛА и владение оружием [6]. В Московской области на базе центра «Авангард» проводятся сборы школьных военно-патриотических клубов, объединяющие около 900 учащихся; программа включает мастер-классы по огневой подготовке, тактическому ориентированию, лазертагу и виртуальному моделированию боевых действий [7]. В Ханты-Мансийском автономном округе реализуется проект «Эстафета тактического клуба «Рубеж» с занятиями по лазертагу, тактической медицине, сборке-разборке оружия и управлению дронами [5].

Наш собственный педагогический опыт руководителя регионального отделения «Движения первых» показывает, что наибольший воспитательный эффект достигается при включении молодежи в практико-ориентированные формы деятельности, где формирование патриотического сознания происходит не через навязанные извне декларативные методы, а через личное участие и эмоциональное проживание ситуаций, требующих проявления ответственности, командного взаимодействия и гражданской позиции.

В этой связи показателен опыт проведения военно-патриотической игры «Зарница 2.0» в округе Муром. Данный проект, реализуемый Общероссийским общественно-государственным движением детей и молодежи «Движение Первых», показал себя как эффективная форма воспитательной работы, объединяющая более 200 участников из 20 школ города Мурома и Муромского района. Муниципальный этап игры проходил на протяжении четырех дней и включал соревнования по строевой подготовке, военной топографии, оказанию первой помощи, исторической викторине, а также спортивной игре «Снайпер». Очень интересным моментом проведения игры «Зарница 2.0» стал переход от командных состязаний к индивидуальным, что позволило каждому школьнику попробовать себя в таких ролях, как военный корреспондент, связист или специалист по тактической медицине.

Результатом этой системной работы стало первое место команды муромской школы №20 на региональном этапе соревнований среди младших школьников, что подтверждает высокий уровень подготовки и эффективность используемых методик.

Важно отметить, что «Зарница 2.0» проводится при поддержке областного учебно-методического центра военно-патриотического воспитания молодежи «Авангард». Помощь специалистов в подготовке и проведении этого мероприятия обеспечивает грамотное методическое сопровождение и соответствие программы современным требованиям начальной военной подготовки, что может помочь юношам в подготовке к прохождению военной службы в рядах Российской Армии.

### Литература

1. Бабуркин С.А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в условиях динамики социальных изменений (на материалах Ярославской области) // *Alma mater: Вестник высшей школы*. 2023. № 1. С. 28–29.
2. Исаев Е.А., Черкасов Н.П. Pedagogical tools for the integration of vocational guidance and military-patriotic orientation in lyceum students' upbringing // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025. № 12(502).
3. Калинич В.С., Верпатова О.Ю. Scientific approaches to the formation and preservation of patriotic values among youth: a theoretical review // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2025. № 1(491).
4. Разов П.В., Данилова М.Р. Волонтерская деятельность как фактор формирования патриотизма у студенческой молодежи (на примере студентов Финансового университета при Правительстве РФ) // *Социально-политические науки*. 2025. Т. 15. № 2. С. 189–195.
5. Неттина Е. «Рубеж» расширяет границы патриотизма // *Березовоинфо.ру*. 2025. 2 октября. URL: <https://berezovoinfo.ru/2025/10/02/rubezh-rasshiryayet-granicy-patriotizma/>
6. Масштабное военно-патриотическое мероприятие прошло на территории полигона «Горностаи» 155-й отдельной гвардейской бригады морской пехоты // *Владивостокский государственный университет*. 2025. 25 сентября. URL: <https://www.vvsu.ru/news/208540/>
7. Учащиеся Подмосковья принимают участие в сборах школьных военно-патриотических клубов // *РИАМО*. 2025. 3 сентября. URL: <https://riamo.ru/news/obshchestvo/uchaschiesja-podmoskovja-prinimajut-uchastie-v-sborah-shkolnyh-voenno-patrioticheskikh-klubov/>

Мартынова Н.А.

Научный руководитель: доцент, к.филол.н. Рымарь С.В.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
natali.martynova.04@mail.ru

### **Программа социально-педагогического сопровождения «Мы вместе» как фактор успешной социализации учащихся 4 класса специальной (коррекционной) школы-интерната**

Переход обучающихся из младшей школы в среднее звено – сложный возрастной этап, связанный со сменой социальной ситуации развития, изменением требований и трансформацией межличностных отношений. У воспитанников школ-интернатов 10–11 лет он осложняется дефицитом эмоционально близких контактов с семьёй и необходимостью самостоятельного выстраивания отношений со сверстниками [1]. В этот период особенно важен здоровый микроклимат в коллективе. Как подчёркивает И.В. Дубровина, именно в младшем подростковом возрасте формируются основы произвольного поведения и самосознания, и любые нарушения в сфере общения способны привести к дезадаптации, тревожности, агрессивности и асоциальному поведению [2]. Актуальность исследования связана с потребностью в целостной системе социально-педагогического сопровождения детского коллектива, обеспечивающей успешную социализацию четвероклассников в условиях школы-интерната. Цель – теоретически обосновать и описать программу «Мы вместе», направленную на коррекцию поведенческих недостатков и развитие коммуникативных навыков у детей 10–11 лет.

В современной науке социально-педагогическое сопровождение понимается как процесс целенаправленного взаимодействия социального педагога с ребёнком и его окружением для преодоления трудностей социализации, включая формирование социально-бытовых навыков, профилактику правонарушений и работу с семьёй [3]. У учащихся школ-интернатов типичны низкая социальная компетентность, несформированность самообслуживания, трудности в установлении дружеских отношений, повышенная конфликтность, склонность к бродяжничеству. Четвёртый класс занимает особое место в системе школьного обучения. Дети ещё сохраняют черты младшего школьного возраста (потребность в игре, ориентация на взрослого), но уже обнаруживают подростковые новообразования (стремление к самостоятельности, обострённое чувство справедливости, интерес к мнению сверстников). Эта противоречивость создаёт почву для конфликтов и требует особых подходов к воспитательной работе [4].

Методологическую основу составляют положения Конституции РФ (ст. 43), Федерального закона «Об образовании в РФ» № 273-ФЗ, ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ и Федеральной адаптированной образовательной программы.

Программа адресована обучающимся 4 класса (возраст 10–11 лет) и рассчитана на один учебный год (сентябрь – май). Режим работы предусматривает проведение занятий один раз в неделю, включая индивидуальные и групповые формы взаимодействия. Реализация программы осуществляется в три этапа.

Диагностический этап (сентябрь) направлен на первичное изучение детского коллектива и личности каждого обучающегося. Используются методы: наблюдение, анкетирование, изучение личных дел, социометрия, методика «Два домика». Результатом этапа становится выявление структуры коллектива, определение «группы риска».

Основной (коррекционно-развивающий) этап (октябрь – апрель) предполагает реализацию тематических блоков занятий, проведение индивидуальной работы по запросу, организацию совместных мероприятий и вовлечение детей во внеурочную деятельность.

Итоговый этап (май) включает проведение итоговой диагностики, анализ динамики развития коллектива и отдельных учащихся, оценку эффективности программы.

Содержание программы структурировано по четырем тематическим блокам:

Блок 1. «Снова вместе» (адаптационный, сентябрь): адаптация к учебному процессу после каникул, выявление лидеров и аутсайдеров. Включает занятие-игру «Расскажи мне о себе», диагностику межличностных отношений, классный час «Правила нашей жизни».

Блок 2. «Азбука общения» (коммуникативный, октябрь-декабрь): развитие коммуникации, сплочение коллектива. Формы работы: тренинг «Учимся слушать друг друга», игровое занятие «Остров дружбы», беседа-практикум «Мои эмоции», арт-терапия «Портрет моего друга», цикл бесед «Копилка добрых слов» (профилактика сквернословия).

Блок 3. «Я и мир вокруг» (социально-бытовой и патриотический, январь – март): формирование самостоятельности, ориентация в социуме, воспитание любви к родному краю. Содержание: виртуальная экскурсия «Мой Муром», практикумы по СБО «Этикет за столом» и «Я иду в магазин», проект «Профессии наших родителей», тренинг «Безопасное поведение».

Блок 4. «Вот и стали мы на год взрослей» (итоговый, апрель – май): подведение итогов. Включает итоговую диагностику, круглый стол «Чему мы научились за год?», коллективное творческое дело «Наш классный альбом», родительское собрание.

Индивидуальная работа ведётся с детьми «группы риска» (профилактические беседы), с низким социометрическим статусом (вовлечение в общие дела), с семьями в социально опасном положении (контроль посещаемости, помощь в получении поддержки).

Успешность сопровождения обеспечивается командной работой: классный руководитель, воспитатель, педагог-психолог, учитель-логопед. Работа с родителями: индивидуальные консультации, приглашение на мероприятия и тематические собрания.

Для отслеживания эффективности программы используется комплекс диагностических методик: наблюдение, социометрическое исследование, методика «Секрет» (Т.А. Репина), анкета «Психологический климат в классе», опросник для родителей и педагогов.

К концу учебного года предполагается достижение следующих результатов:

1. Коммуникативный компонент: умение договариваться, соблюдать правила вежливости, снижение количества конфликтных ситуаций в классе.
2. Поведенческий компонент: снижение сквернословия и агрессии, формирование навыков саморегуляции.
3. Социальный компонент: овладение доступными возрасту навыками самообслуживания; ориентация в общественных местах; повышение социальной компетентности.
4. Эмоциональный компонент: улучшение психологического климата в классе, повышение сплоченности, снижение уровня тревожности.

Таким образом, программа «Мы вместе» представляет собой целостную систему работы, направленную на успешную социализацию учащихся 4 класса в условиях специальной (коррекционной) школы-интерната. Отличительные особенности: комплексный подход, сочетание групповых и индивидуальных форм, диагностика на всех этапах, акцент на социально-бытовые навыки и профилактику асоциального поведения. Практическая значимость заключается в возможности применения программы в деятельности социальных педагогов, воспитателей и классных руководителей интернатных учреждений.

### Литература

1. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – спб.: Питер, 2019. – 400 с.
2. Дубровина, И.В. Психологическое благополучие школьников в системе современного образования / И.В. Дубровина // Вопросы психологии. – 2020. – № 2. – С. 14–23.
3. Мудрик, А.В. Социальная педагогика / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2018. – 240 с.
4. Овчарова, Р.В. Справочная книга социального педагога / Р.В. Овчарова. – М.: Сфера, 2019. – 480 с.
5. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Официальный интернет-портал правовой информации. – URL: <http://pravo.gov.ru>.

Мосина Е.А.

Научный руководитель: к.с.н., декан ГФ Попова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264, г. Муром, Владимирская обл., ул. Орловская, 23  
E-mail: elena.novichkova99@gmail.com

### **Роль профориентационных тренингов в формировании карьерных ориентаций подростков: опыт учреждения дополнительного образования**

В условиях динамично меняющегося рынка труда особую актуальность приобретает задача формирования устойчивых и осознанных карьерных ориентаций у подростков. Учреждения дополнительного образования, благодаря гибкости и вариативности программ, становятся эффективной площадкой для реализации профориентационных мероприятий, среди которых особое место занимают тренинги. В отличие от традиционных форм просвещения, тренинги позволяют не только информировать подростков о профессиях, но и формировать практические навыки профессионального самоопределения, развивать самосознание и рефлексию относительно собственных способностей и интересов.

Исследование, проведенное на базе МАУ ДО «ДООЦ «Костёр» г. Выксы в 2025 году, позволило оценить влияние профориентационных тренингов на карьерные ориентации подростков от 14 до 17 лет. В исследовании приняли участие 18 подростков, разделенных пополам на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа в течение трех месяцев участвовала в цикле профориентационных тренингов, включавшем 12 занятий по 90 минут каждое. Программа тренингов была разработана с опорой на концепции профессионального самоопределения Е. А. Климова и Н. С. Пряжникова [2][3] и включала модули: «Познание себя», «Мир профессий», «Планирование карьеры», «Навыки принятия решений».

Методологический инструментарий исследования включал методику изучения карьерных ориентаций Э. Шейна (в адаптации А. А. Жданович) [4], дифференциально-диагностический опросник Е. А. Климова [2], а также авторский опросник «Отношение к профессиональному выбору». Первичная диагностика выявила, что у большинства подростков обеих групп карьерные ориентации носили диффузный характер: 35 % могли чётко сформулировать предпочтительные сферы деятельности, 42 % ориентировались преимущественно на престиж профессии, а 23 % демонстрировали полную неопределённость в выборе.

Результаты повторной диагностики после завершения тренинговой программы показали значительные изменения в экспериментальной группе. Доля подростков с четко сформулированными карьерными ориентациями увеличилась до 68 %, при этом заметно снизилась ориентация на престиж (до 25 %) и неопределённость (до 7 %). В контрольной группе динамика была значительно менее выраженной: рост четкости карьерных ориентаций составил лишь 10 %, а показатели ориентации на престиж и неопределённости изменились незначительно (до 7 %).

Ключевыми факторами эффективности тренингов стали практико-ориентированные упражнения, позволяющие подросткам «примерить» различные профессиональные роли. Например, ролевые игры «Собеседование при приёме на работу» и «Профессиональный совет» способствовали развитию навыков самопрезентации и аргументации своего выбора. Деловые игры «Карьерный лабиринт» и «Рынок профессий будущего» помогли осознать взаимосвязь между личными качествами и требованиями профессий, а также спрогнозировать возможные карьерные траектории. Особую ценность представляли рефлексивные блоки после каждого упражнения, в ходе которых участники анализировали свои эмоции, мысли и выводы.

Анализ данных по методике Шейна выявил положительную динамику по нескольким карьерным ориентациям [4]. Наиболее заметный рост наблюдался по шкалам «Профессиональная компетентность» (с 3,2 до 4,1 балла) и «Автономия» (с 2,8 до 3,9 балла), что свидетельствует о повышении стремления к самореализации в профессии и независимости в принятии решений. Умеренный рост отмечен по шкале «Служение» (с 2,5 до 3,3 балла),

отражающий формирование социальной ответственности в выборе карьеры. В контрольной группе изменения по этим шкалам не превышали 0,3–0,5 балла.

Важным аспектом исследования стало изучение влияния тренингов на уровень профессиональной осведомлённости. До начала программы только 40 % участников экспериментальной группы могли назвать более трёх профессий в выбранной сфере, после завершения - 85 %. Подростки отмечали, что тренинги помогли им структурировать информацию о профессиях, понять требования к компетенциям и оценить свои возможности. В анкетах участники особо выделяли ценность индивидуальных консультаций в рамках тренинга, где психолог помогал соотнести результаты диагностики с реальными карьерными возможностями.

Качественный анализ высказываний подростков подтвердил, что тренинги способствовали формированию более реалистичных представлений о карьере. Если до участия в программе многие ориентировались на идеализированные образы профессий (например, «врач — это всегда спасение жизней», «программист — это лёгкие деньги»), то после тренингов их взгляды стали более дифференцированными: они учитывали условия труда, необходимость непрерывного обучения, возможные трудности и перспективы роста.

Сравнительный анализ результатов экспериментальной и контрольной групп позволяет сделать вывод о высокой эффективности профориентационных тренингов в учреждениях дополнительного образования. Их ключевое преимущество заключается в сочетании информационного, деятельностного и рефлексивного компонентов, что обеспечивает не только расширение знаний о профессиях, но и развитие навыков самоанализа, принятия решений и планирования карьеры. Тренинги создают безопасную среду для «пробы» профессиональных ролей, снижают тревожность, связанную с выбором, и повышают уверенность подростков в своих силах.

Полученные результаты подтверждают, что профориентационные тренинги должны стать неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения в учреждениях дополнительного образования. Для повышения результативности тренингов рекомендуется учитывать возрастные и индивидуальные особенности подростков при разработке программ; включать больше интерактивных и проектных форм работы; обеспечивать преемственность между этапами сопровождения (диагностика — тренинг — консультирование); привлекать к проведению занятий не только психологов, но и представителей различных профессий.

Таким образом, профориентационные тренинги являются действенным инструментом формирования карьерных ориентаций подростков, позволяя перевести процесс профессионального самоопределения из области абстрактных размышлений в практическую плоскость.

#### Литература

1. Резапкина Г. В. Секреты выбора профессии, или Путеводитель выпускника. — М.: Генезис, 2008. — 160 с.
2. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
3. Пряжников Н. С. Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники. — М.: Вако, 2005. — 288 с.
4. Шейн Э. Карьерные якоря: диагностика профессиональных ориентаций. — СПб.: Питер, 2018. — 160 с.
5. Жданович А. А. Модификация методики Э. Шейна «Якоря карьеры» для российской выборки // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2010. — № 3. — С. 112–121.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий. — М.: Академический проект, 2003. — 336 с.

Рябина Е.С., Леденёва О.С.

Научный руководитель: к.п.н., доцент Пронюшкина Т. Г.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
evgeniariabina@gmail.com

### **Деятельностно-отношенческие воспитательные методы как решение проблемы межличностного общения в младшем школьном коллективе**

Школьный коллектив представляет собой не просто группу, участники которой объединены единой целью получения знаний, а своеобразную «тренировочную» модель общества, играющую большую роль в социализации учащихся. В рамках школьного коллектива ученики осваивают навыки, необходимые для межличностного взаимодействия, сотрудничества, а также формируют социально значимые качества. Научные деятели в области педагогики отмечают: «Особенно актуально изучение особенностей межличностных отношений в младшем школьном возрасте, поскольку именно в этот период происходит формирование личности и возникает необходимость более глубокого психолого-педагогического изучения ребёнка и его многообразных контактов с взрослыми и сверстниками» [1].

В настоящее время школы продолжают сталкиваться с трудностями в сфере межличностного общения учащихся младшего школьного возраста – 6-10 летних детей, обучающихся в 1-4 классах. В связи с повышенной важностью контроля взаимоотношений указанной категории учеников, выделяется необходимость изучения способов реализации воспитательных методов, способных помочь лицу, выступающему в роли воспитателя, решить данную проблему.

Для лучшего понимания особенностей объекта воздействия методов воспитания, применимых к младшему школьному коллективу, следует изучить возможные проявления проблем межличностного общения, а также их вероятные причины. Вариантами выражения трудностей такого типа являются:

- замкнутость отдельных учеников, нежелание участвовать в общих делах,
- сплетни, насмешки, травля,
- неумение слушать друг друга, постоянные перебивания,
- конфликты из-за недопонимания,
- формирование замкнутых микрогрупп, игнорирование «чужаков»,
- трудности в выражении своих чувств и мыслей,
- агрессивные или пассивно-агрессивные формы общения.

Причины проблем межличностного взаимодействия можно выделить в 4 группы:

1. Дефицит навыков общения: незнание техник активного слушания, конструктивного отказа, корректного выражения чувств.
2. Социокультурные различия учеников: разные культурные нормы общения, заложенные социальными институтами.
3. Девиация в групповых отношениях: конкуренция за статус и внимание учителя, формирование «своих» и «чужих» микрогрупп.
4. Эмоционально-личностные особенности членов коллектива: низкий уровень эмпатии, завышенная/заниженная самооценка, страх отвержения.

Описанные причины обуславливают необходимость системного внедрения продуманных активных и рефлексивных воспитательных методов. Особое внимание в данном вопросе следует уделить деятельностно-отношенческим методам воспитания, которые, важно уточнить, требуют постоянного контроля со стороны воспитателя. Обращаясь к конкретным примерам, стоит выделить такие варианты реализации данного подхода, как ролевая игра, «круглый стол» и организация совместной деятельности.

А.С. Макаренко, автор теории коллективного воспитания, признаёт ключевую роль игры в воспитательной системе. «Театрально-игровая деятельность имеет большое значение для

всестороннего воспитания младшего школьника. Игры во внеурочной деятельности способствуют развитию интересной, самостоятельной и творческой личности, и обеспечивает проявление всех индивидуальных способностей» – замечают педагоги [2]. Ролевая игра позволяет учащимся отработать навыки общения в безопасной обстановке. В рамках реализации данного метода обучающиеся привыкают понимать чужие эмоции, примеряя на себя различные роли, избавляются от страха реального общения, так как в момент игры «прячутся за ролевой маской», снижающей уровень ответственности, получают возможность корректировки своих статусных позиций через признание одноклассниками.

При проведении такого мероприятия, как «круглый стол», ученикам предоставляется возможность принять активное участие в обсуждении интересующей их темы на равных со всеми участниками условиях. В ходе верной реализации данного метода у обучающихся развивается умение слушать друг друга, уважать чужое мнение, искать совместные выходы из различных ситуаций, усваиваются правила вежливого диалога, а также снижается уровень агрессии через снижение напряжённости между участниками, основанное на понимании своей возможности быть действительно услышанным в коллективе через конструктивное обсуждение.

Организация совместной деятельности помещает учеников в ситуации, вынуждающие их взаимодействовать, распределять между собой роли, помогать друг другу и обсуждать способы достижения общего результата. Представителями науки уточняют: «При правильной педагогической организации совместной деятельности обучающихся включаются в работу различные сферы личности ученика, что ведёт к его более гармоничному и благополучному развитию» [3]. Через подобный вид воспитательного воздействия ученики учатся договариваться и, как следствие, действовать сообща. В коллективе снижается конкуренция при условии, что каждый получает значимую для него функцию. Благодаря необходимости действовать совместно, снижается изоляция непринятых в коллективе учеников.

Таким образом, для решения проблем межличностного общения среди младших школьников лицам, выступающим в качестве воспитателей, которыми чаще всего в рамках данной темы выступают учителя, необходимо целенаправленное и системное внедрение деятельностно-отношенческих воспитательных методов. К примеру, особое влияние на обучающихся способны оказать такие методы, как ролевая игра в качестве способа отработки коммуникативных навыков в безопасной среде, «круглый стол», формирующий культуру диалога и полилога, и организация совместной деятельности, выступающая как метод сплочения коллектива ради достижения общей цели. Такой подход к организации процесса формирования личности способствует повышению сплочённости класса, улучшению взаимопонимания и коммуникативных умений учеников, а также развивает эмпатию и умение спокойно договариваться в будущем без помощи взрослого. Только такой формат организации воспитательного процесса способен помочь воспитателю подготовить учеников к социуму.

### Литература

1. Толстая Светлана Викторовна, Рошка Мария Проблема развития межличностных отношений в младшем школьном возрасте // Проблемы Науки. 2016. №19 (61). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-razvitiya-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vozhraсте>.
2. Алексашова Наталья Игоревна ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ // Наука и образование сегодня. 2024. №2 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-mladshem-shkolnom-vozhraсте>.
3. Миленко Елена Анатольевна Обоснование педагогических условий организации учебного сотрудничества младших школьников // Вестник ТГУ. 2018. №2 (172). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obosnovanie-pedagogicheskikh-usloviy-organizatsii-uchebnogo-sotrudnichestva-mladshih-shkolnikov>.

Сухова В. А.

Научный руководитель: Сафонова Т.Н.

*Муромский институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»*  
602264 г. Муром, Владимирской обл., ул. Орловская, д. 23  
E-mail: varsukh718@mail.ru

### **Влияние семьи на формирование социальных представлений дошкольников о семье**

Тема исследования обусловлена недостаточной разработанностью проблемы роли семьи в формировании социальных представлений детей дошкольного возраста. Общественные реалии постоянно меняются, соответственно, постоянно должны проводиться новые исследования по поставленной проблеме.

Изучением проблемы семейного воспитания дошкольников занимались такие отечественные ученые как И.В. Гребенников, С.В. Ковалев, С.А. Козлова, В.А. Куликова, П.Ф. Лесгафт, В.И. Логинова, М.С. Мацковский, В.А. Сухомлинский, В.Я. Титаренко, А.Г. Харчев и некоторые другие. Следует также отметить, что более широкой проблемой исследования является социальное воспитание, изучению которого особо уделяют внимание такие ученые как В.Т. Бочарова, М.А. Галагузова, А.В. Мудрик, Л. Мардахаев, М.М. Плоткин, Т.А. Ромм, М. Шакурова, В.Р. Ясницкая и др. Данные ученые внесли значительный вклад в исследование вопроса воспитания дошкольников. Однако в настоящее время под влиянием экономических и социальных факторов изменились особенности семейного воспитания дошкольников, что требует проведения новых научных исследований по выбранной теме.

Объект исследования – социальные представления дошкольников о семье.

Предмет исследования – влияние семьи на формирование социальных представлений дошкольников.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить влияния семьи на формирование социальных представлений детей дошкольного возраста.

В широком смысле слова любое воспитание является социальным, поскольку помогает ребенку освоить социокультурный опыт человечества, влиться в общество.

В узком смысле слова выделяются разные подходы к трактовке понятия «социальное воспитание». Оно трактуется как результат освоения личностью социокультурного опыта, включение личности в деятельность и общественные отношения; педагогически ориентированную и целесообразную систему помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь; совокупность общественно-педагогических условий социального развития личности.

Действительно, микроклимат в семье оказывает неизгладимое влияние на формирование личности ребенка, на все его социальные представления. Психологи отмечают, что проблемы взрослого человека кроются в детстве, всё идёт из семьи. Ребенок всегда ориентируется на родителей, проецирует на своем поведении поведение мамы и папы. Если ребенок воспитывается в неполной семье, то у него отсутствуют адекватные представления о роли второго родителя в семье.

Предлагаем выделять следующие основополагающие факторы влияния семьи на формирование социальных представлений дошкольников: характер общения в семье, социальное неблагополучие семьи, интеллектуальный потенциал родителей и семейного окружения, а также идеология семьи. Кроме того, конструктивность воспитательного процесса в семье определяют также дополнительные факторы, а именно: эталон ребенка, мотивы рождения ребенка, установки супругов на воспитание детей и уровень притязаний, т.е. требований к ребенку.

Формирование социальных представлений дошкольников выступает комплексной задачей работы как родителей, так и воспитателей в детских дошкольных образовательных учреждениях. Важно, что все семьи объединяет одно – каждая из них оставляет неизгладимый след на формирование личности ребенка и его социальных представлений, а значит, что фактически формирует линию поведения в обществе на протяжении всей жизни.

Отмечается, что «у многих детей поверхностные представления о семье, не сформировано ценностное отношение к семье. Родители воспитанников не в полной мере реализуют свой педагогический потенциал по направлению формирования семейных ценностей у дошкольников».

Следует понимать, что представления о семье формируются у дошкольников не стихийно, а постепенно на основе тех знаний, которые они получают от родителей, воспитателей, сверстников, из сказок и мультфильмов.

Эмпирическое исследование по теме может включать два этапа.

1. Работа с детьми посредством наблюдения и диагностики, а также проведение сюжетно-ролевой игры, позволяющей выявить социальные представления старших дошкольников о семейных ценностях.

2. Работа с родителями через проведение анкетирования, индивидуальных бесед и консультирования.

Диагностическая работа показала, что все дети, участвовавшие в диагностике, обладают полными знаниями о родственных связях, осознают, что бабушка – это мама одного из родителей, понимают, что к более старшему поколению следует относиться уважительно. Дети знают, какими обязанностями в семье наделены родственники, как их надо выполнять, но стараются участвовать в их выполнении только 11 детей. Из названных обязанностей наиболее распространенным была помощь в уборке дома. 60% детей знают, какие их поступки и поступки домочадцев приносят радость и удовольствие, а какие огорчение и расстройство другим, тем самым они понимают, что хорошо, а что плохо в том или ином случае. Другие 40% на первое место в любой ситуации ставят свои желания превыше норм поведения. Многие дошкольники в возрасте 6-7 лет имеют представление о наличии и возможности возникновения в семье праздников, событий, традиций, установок, частично ориентируются в способах их проведения и своей роли в них. Основная часть детей копирует свое поведение и отношений к тому или иному событию со своих родителей.

По итогу проведения комплекса занятий было выявлено, что основная часть группы детей в полной мере имеет социальные представления о семье, полученные в ходе воспитательной работы дома и в ДООУ. Но, при этом, практическую часть освоения в виде помощи родителям дома усваивают наименьшее количество детей. Остальные дошкольники получают знания о социальном представлении только посредством визуального наблюдения за домочадцами.

Помимо работы с детьми воспитатель должен вести активную работу с родителями. Нельзя не согласиться с Т.А. Рыльковой, которая подчеркивает, что «необходимо выстроить отношения дошкольного образовательного учреждения с семьями воспитанников на основе тесного сотрудничества и взаимодействия, т. е. установить партнерские отношения с семьей каждого воспитанника; объединить усилия семьи и детского сада для развития и воспитания детей; создать атмосферу взаимопонимания родителей, воспитанников и педагогов детского сада, помочь родителям стать настоящим другом и наставником для своего ребенка».

Специалисты дошкольных образовательных организаций имеют большой опыт организации взаимодействия родителей и детей. Основным источником получения информации, являются данные, получаемые посредством анкетирования родителей. Другим источником информации является непосредственное общение педагогов с родителями воспитанников. Однако, они не стремятся к изучению особенностей семейных взаимоотношений. Сдерживающим фактором здесь, на наш взгляд, выступают этические соображения и нежелание вторгаться в тонкую сферу семейных отношений.

Необходимо ориентировать родителей на то, что первостепенными являются интересы ребенка. Подводя итог, можно сделать вывод, что для успешного взаимодействия педагогов дошкольных образовательных учреждений с родителями необходим, прежде всего, новый взгляд на семью, умение найти нужные способы совместной работы, владение педагогами приемами и навыками продуктивного взаимодействия с родителями, а также знание педагогов об особенностях и специфике различных видов семей.