



Педагогика:

история, перспективы

Pedagogy: History, Prospects

МЕЖДУНАРОДНЫЙ НАУЧНЫЙ
РЕЦЕНЗИРУЕМЫЙ ЖУРНАЛ

- ___ Образование и социум
- ___ Управление образованием
- ___ Коррекционная педагогика
- ___ Инновационные практики образования
- ___ Прикладные аспекты педагогических исследований
- ___ Теория и методика профессионального образования
- ___ Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования

Педагогика: история, перспективы

Международный научный рецензируемый журнал Том 8 № 4 2025

Электронный адрес журнала: <http://dpo-journal.ru>

Главной целью международного научного журнала является освещение результатов научно-исследовательской деятельности российских и зарубежных ученых по вопросам образования, обучения и воспитания, привлечение внимания к наиболее актуальным проблемам и перспективным направлениям развития науки в данных направлениях, развитие международного межкультурного сотрудничества, а также предоставление ученым возможности публиковать результаты собственных исследований и обмениваться мнениями между исследователями различных регионов, формируя открытую научную полемику, что способствует налаживанию научных связей и помогает развитию единого информационного пространства научной коммуникации в сфере образования.

Журнал публикует оригинальные статьи, содержащие анализ актуальных для современной науки проблем и результаты исследований специалистов. Журнал рассчитан на научных работников, докторантов, аспирантов, соискателей ученых степеней, магистрантов, преподавателей высшей школы Российской Федерации, стран СНГ и дальнего зарубежья и призван содействовать интеграции российских молодых ученых-исследователей в европейское научное пространство.

Редакция журнала имеет институт рецензирования для экспертной оценки присылаемых рукописей статей, деятельность которого определяется «Положением о рецензировании», утвержденным Редколлегией журнала.

Журнал принимает к публикации статьи по следующим направлениям:

Педагогические науки:

- *Общие вопросы педагогики, истории педагогики и образования*
- *Теория и методика обучения и воспитания (по областям)*
- *Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры*
- *Теория, методика и организация социально-культурной деятельности*
- *Теория и методика профессионального образования*
- *Теория и практика управления образованием*

Психологические науки:

- *Социальная психология, социология и психология личности*
- *Педагогическая и возрастная психология*
- *Коррекционная психология и дефектология*

Филологические науки

- *Русская литература и литературы народов Российской Федерации*
- *Фольклористика*
- *Русский язык. Языки народов России*
- *Языки народов зарубежных стран*
- *Медиакоммуникации*

Главный редактор

Литвинов К.А. – кандидат педагогических наук, директор Негосударственного образовательного частного учреждения дополнительного профессионального образования «Краснодарский многопрофильный институт дополнительного образования»; «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

Научный редактор

Игнатович В.К. – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ).

Ответственный редактор за выпуск

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва
г. Астана, Казахстан

Редакторы англоязычных текстов

Паланто Анна Сергеевна – Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

Игнатович Арина Владленовна – Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)
г. Москва, Россия

Ответственный секретарь журнала

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)
г. Краснодар, Россия

Адрес редакции журнала

Педагогика: история, перспективы / Pedagogy: history, prospects.

350080, Россия, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Трамвайная, 2/6, офис №3

Тел/факс: +7 861 203 51 61

+7 (905) 471 31 94 (по вопросам публикации и сотрудничества)

e-mail: dro18@yandex.ru (по вопросам публикации и сотрудничества)

Редакционный Совет

Главный редактор

Литвинов Кирилл Александрович – кандидат педагогических наук, директор Краснодарского многопрофильного института дополнительного образования (КМИДО); «Южно-Российский Государственный Политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова» (Новочеркасск).

ORCID ID: <https://orcid.org/000-0001-8804-1525>

г. Краснодар, Россия

Научный редактор

Игнатович Владлен Константинович – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776–2019

г. Краснодар, Россия

Бедерханова Вера Петровна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования, Кубанский государственный университет (КубГУ) Член-корреспондент Академии Акмеологических наук

г. Краснодар, Россия

Бессонова Ольга Леонидовна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой английской филологии, Донецкий национальный университет; г. Донецк, Украина; профессор кафедры англистики и американистики Университета Св. Кирилла и Мефодия в Трнаве

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>

г. Трнава, Словакия

Бугаев Николай Иннокентьевич – кандидат филологических наук, Институт развития образования и повышения квалификации им. С.Н.Донского–II; Информационно-образовательный центр “Круг (“Эргиир”)

г. Якутск, Россия

Будаева Татьяна Чагдуровна – кандидат педагогических наук, Московский городской педагогический университет. Советник Депутата Государственной Думы Российской Федерации

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>

г. Москва, Россия

Быкасова Лариса Владимировна – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей педагогики, Ростовский государственный экономический университет (РИНХ), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
г. Таганрог. Россия

Варечкова Любица – доктор философии, Институт менеджмента Университета Св. Кирилла и Мефодия
Scopus Author ID: 57214638078
г. Трнава, Словакия

Гелясина Елена Владимировна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики, частных методик и менеджмента образования государственного учреждения дополнительного образования взрослых «Витебский областной институт развития образования»
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
г. Витебск, Республика Беларусь

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, декан, факультет педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанский государственный университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
г. Краснодар. Россия

Голованов Виктор Петрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр науки, образования и культуры «Обнинский полюс», Заслуженный учитель РФ, Почетный работник сферы молодежной политики РФ, советник Российской Федерации 3 класса
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
г. Москва, Россия

Дыбовский Александр Сергеевич – кандидат филологических наук, профессор, Школа языка и культуры аспирантуры, В 2019–2022 годах – приглашенный научный сотрудник кафедры сравнительного изучения языков и культур Высшей школы Осаки университета; доцент Дальневосточного федерального университета (кафедра японоведения)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
г. Токио, Япония – г. Владивосток, Россия

Елагина Вера Сергеевна – профессор, доктор педагогических наук, научный сотрудник лаборатории информатизации профессионального образования и социологических исследований, Челябинский институт развития профессионального образования, действительный член Российской академии естествознания
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2469-9285>
г. Челябинск, Россия

Игнатович Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Кубанский государственный университет (КубГУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019

г. Краснодар, Россия

Ковригина Лариса Валентиновна – доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии и детской речи, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный педагогический университет»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>

г. Новосибирск, Россия

Кудрявцев Владимир Товиевич – доктор психологических наук, профессор Международной кафедры ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (МГППУ)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9283-6272>

г. Москва, Россия

Левицкий Андрей Эдуардович – доктор филологических наук, зам.декана по науке факультета иностранных языков и регионоведения МГУ имени М.В. Ломоносова, профессор кафедры лингвистики, перевода и межкультурной коммуникации

г. Москва, Россия

Мамбеталина Алия Сактагановна – PhD психологических наук, доцент, Евразийский национальный университет (ЕНУ) им. Л. Гумилёва

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4158-8368>

ScopusAuthorID: 55704832000

г. Астана, Казахстан

Нурадинов Алмат Сабитович – доцент, PhD психологических наук. Доцент кафедры психологии, Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилёва,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>

ScopusAuthorID: 57216185790

г. Астана, Казахстан

Патюкова Регина Валерьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры рекламы и связей с общественностью, Кубанский государственный университет, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

ScopusAuthorID: 57189048277

г. Краснодар, Россия

Петровский Вадим Артурович – профессор, доктор психологических наук, ректор Института консультативной психологии, профессор департамента психологии факультета социальных наук НИУ «Высшая школа экономики», ординарный профессор НИУ ВШЭ, Член-корреспондент Российской академии образования

г. Москва, Россия

Пименова Марина Владимировна – доктор филологических наук, профессор, ректор ЧОУ ВО Институт иностранных языков, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5918-974X>
г. Санкт–Петербург, Россия

Позднякова Оксана Константиновна – профессор, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, Самарский государственный социально-педагогический университет
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7602-236X>
г. Самара. Россия

Поорова Эдита – доктор (теория обучения английского языка и педагогика высшего учебного заведения), зам. декана факультета социальных наук по международным связям Университета Св. Кирилла и Мефодия в г. Трнаве
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9877-1118>
г. Трнава Словакия

Приступа Елена Николаевна – доктор педагогических наук, профессор. Директор федерального государственного бюджетного научного учреждения "Институт развития. здоровья и адаптации ребёнка"
Scopus Author ID: 57093990600
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>
г. Москва, Россия

Сухомлинова Марина Валерьяновна – профессор, кандидат педагогических наук, доктор социологических наук, Международный языковой бизнес-сервис ESZETT, член Российского профессорского собрания, член Общества социологов России
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>
г. Аннандейл, шт. Вирджиния, США

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАЕН, профессор, доктор психологических наук, профессор Института Русского языка РУДН, зав. лаб. психолого-педагогического сопровождения развития творческой личности Института Художественного Образования и Культурологии РАО
г. Москва, Россия

Уразалиева Гульшат Кулумжановна – кандидат философских наук, доцент, Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7976-7527>
г. Москва, Россия

Файн Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, главный эксперт РОСДЕТЦЕНТРА, региональный координатор патриотического воспитания и наставничества; Областное государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Институт развития образования Еврейской автономной области», региональный координатор НПЦ «Холокост»; Заслуженный работник образования ЕАО; Почётный работник общего образования РФ, член-

корреспондент Международной Академии педагогического образования (МАНПО); действительный член Российской академии социальных наук (РАСН);

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

г. Биробиджан, Еврейская автономная область, Россия

Федотенко Инна Леонидовна – профессор, доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, Член Учредительного Совета Ассоциации Профессоров Славянских стран (АПСС София, Болгария), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО) Почетный работник высшего профессионального образования

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

г. Тула, Россия

Щербина Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ), Член-корреспондент Международной академии педагогического образования (МАНПО)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

г. Москва, Россия

Якушкина Марина Сергеевна – доктор педагогических наук, заведующая лабораторией теории формирования образовательного пространства Содружества Независимых Государств, Санкт-Петербургский филиал Федерального государственного бюджетного научного учреждения «Институт управления образованием Российской академии образования»

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

г. Санкт-Петербурге, Россия

Editorial Council

Chief Editor

Kirill A. Litvinov – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of the Krasnodar Multidisciplinary Institute of Continuing Education; South Russian State Polytechnic University (NPI) named after M. I. Platov. (Novocherkassk)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8804-1525>

Krasnodar, Russia

Scientific Editor

Vladlen K. Ignatovich – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID (Web of Science): AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

Vera P. Bederkhanova – Professor, doctor of pedagogical Sciences, Professor of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education, Kuban state University (KubSU). Corresponding member of the Academy of Acmeological Sciences
Krasnodar, Russia

Olga L. Byessonova – Doctor of Philology, Professor, Head of English Philology Department, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine; Professor of the British and American Studies Department, University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5171-9790>
Trnava, Slovakia

Nikolay I. Bugaev – Candidate of Philological Sciences, Institute for the Development of Education and Further Training S.N. Donskoy-II; Information and educational center “Circle (“Ergiyir”)”.
Yakutsk, Russia

Tatyana Budaeva – Candidate of Pedagogical Sciences, Moscow City Pedagogical University. Advisor to the Deputy of the State Duma of the Russian Federation
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-4159-6371>
Moscow, Russia.

Larisa V. Bykasova – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General Pedagogic Department, Rostov State Economic University (RINE), Chekhov Taganrog Institute (branch)
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4866-1222>
Taganrog, Russia

Lubica Vareckova – Doctor of Philosophy, Institute of Management, Saint Cyril and Methodius University in Trnava,
Scopus Author ID: 57214638078
Trnava, Slovakia

Elena V. Gelyasina – PhD in Pedagogy, Associate Professor. Head of the Department of Pedagogy, Private Methods and Education Management
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0954-7761>
Vitebsk, Belarus

Veronika M. Grebennikova – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of Department of Pedagogy and Psychology, Dean, Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Kuban State University
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>
Scopus ID: 56530681200
Krasnodar, Russia

Viktor P. Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Childhood Laboratory of NP Center for Science, Education and Culture "Obninsk Pole", Honored Teacher of the Russian Federation, Advisor to the Russian Federation of the 3rd Grade
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
Moscow, Russia

Alexander S. Dybovsky – Candidate of Philology, Honorary Professor of the School of Language and Culture of the Osaka University Graduate School. In 2019–2020, invited researcher of the Department of Comparative Study of Languages and Cultures of the Osaka University Graduate School; Assistant Professor at the Far Eastern Federal University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6236-0886>
Tokyo, Japan – Vladivostok, Russia

Vera S. Elagina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Researcher at the Laboratory of Informatization of Vocational Education and Sociological Research of the Chelyabinsk Institute of Professional Education Development
ORCID ID: <https://orcid.org/000-0003-2469-9285>
Chelyabinsk, Russia

Svetlana S. Ignatovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID (Web of Science): AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia

Larisa V. Kovrigina – Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Speech Therapy and Children's Speech, Novosibirsk State Pedagogical University.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8421-1045>
r. Novosibirsk, Russia

Vladimir T. Kudryavtsev – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the UNESCO International Department «Cultural–historical psychology of childhood», Moscow State University of Psychology and Pedagogy (MGPU),
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9283-6272>
Moscow, Russia

Andrei E. Levitsky – Doctor of philological Sciences, Professor, Deputy Dean of the faculty of foreign languages for scientific work, Professor, Department of linguistics, translation and intercultural communication of the faculty of foreign languages and regional studies Moscow state University named after M. V. Lomonosov
Moscow, Russia

Alia S. Mambetalina – PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4158-8368>
Scopus Author ID: 55704832000
Astana, Kazakhstan

Almat S. Nuradinov, PhD Psychological Sciences, Associate Professor of the Social Studies Department of ENU. L. Gumilyov,
ORCID id : <https://orcid.org/0000-0002-7804-3743>
ScopusAuthorID: 57216185790
Astana, Kazakhstan

Regina V. Patyukova – Doctor of Philology, Professor of Advertising and Public Relations, Kuban State University, Corresponding Member of the Academy of Ped. and Social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5702-1150>

Scopus Author ID: 57189048277

Researcher ID (Web of Science): j-8436-2016

Krasnodar, Russia

Vadim A. Petrovskii – Doctor of Psychology, Professor, Rector of the Institute of Consultative Psychology, Professor of the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences of Higher School of Economics, ordinary Professor of HSE, corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Moscow, Russia

Marina V. Pimenova – Doctor of Philology, Professor, Rector of the Institute of Foreign Languages

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5918-974X>

Scopus Author ID: 46861241300

Saint Petersburg,

Oksana K. Pozdnyakova – Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Social Pedagogical University

Samara. Russia

Elena N. Pristupa – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Director of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute for Child Development, Health and Adaptation”.

Scopus Author ID: 57093990600

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2654-5768>

Moscow, Russia

Marina V. Sukhomlinova – Professor, Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Sociological Sciences. International Language Business Service "ESZETT".

The Member of the Professor's Assembly and the Member of the Sociologists' Society in Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6214-1587>

Annandale, Virginia, USA

Ilia M. Slobodchikov – Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences, Professor, Doctor of Psychology, Professor of the Russian Language Institute, Head of the Laboratory for Psychological and Pedagogical Support for the Development of Creative Personality at the Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian Academy of Education

Moscow, Russia

Gulshat K. Urazalieva – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Russian state University for the Humanities

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-000-7976-7527>

Scopus Author ID: 6505920534

Moscow, Russia

Tatyana A. Fayn – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogical Management, Regional state Autonomous educational institution of additional professional education, Honored worker of education of the Jewish Autonomous region. Honorary worker of General education of the Russian Federation. Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science"; full member of the Russian Academy of social Sciences.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1549-3931>

Birobidzhan, Jewish Autonomous region, Russia

Inna L. Fedotenko – Professor, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of the Chair of Psychology and Pedagogy, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University, Member of the Founding Council of the Association of the Professors from Slavonic Countries (APSC, Sofia, Bulgaria). Corresponding member of Non-Commercial Partnership "International Teacher's Training Academy of Science" (MANPO)

Honorary Worker of Higher Professional Education,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1160-6334>

Scopus Author ID: 8450839800

Tula, Russia

Anna I. Scherbina – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (MSPU), Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education (IAPE)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-7667-973X>

Moscow, Russia

Marina S. Yakushkina – Doctor of Pedagogics, the Head of the Laboratory, The Branch of The Federal State Budget Scientific Institution «Institute of Education Management of the Russian Academy of Education», in St. Petersburg,

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8759-9807>

Scopus Author ID: 57200566200

St. Petersburg, Russia,

СОДЕРЖАНИЕ

CONTENTS

<i>Теория и методика обучения и воспитания</i>		<i>Theory and methodology of teaching and upbringing</i>	
Мартыникова И.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	14	I.S. Martynnikova, S.S. Ignatovich, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Психологические и социальные причины агрессивного поведения у младших школьников		Psychological and social causes of aggressive behavior in primary school children	
Михальская Д.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	26	D.S. Mikhalskaya, S.S. Ignatovich, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Экспериментальное обоснование готовности старшеклассников к проектированию индивидуального образовательного маршрута (контекст стрессоустойчивости)		Experimental substantiation of senior students' readiness for designing an individual educational route (context of stress resistance)	
<i>Теория, методика и организация социально-культурной деятельности</i>		<i>Theory, methodology and organization of socio-cultural activities</i>	
Зеличенко И.М., Лазаренко Л.А. г. Краснодар, Россия	56	I.M. Zelichenko, L.A. Lazarenko Krasnodar, Russia	
Влияние детско-родительских отношений на самооценку детей младшего школьного возраста		Impact of child-parent relationships on self-esteem of primary school children	
Рыбка Д.Ю., Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	72	D.Yu. Rybka, S.S. Ignatovich, V.K. Ignatovich, Krasnodar, Russia	
Теоретические основы эмоциональ- ного восприятия сказок как фактор психического развития дошкольников		Theoretical foundations of emotional perception of fairy tales as a factor in the mental development of preschool children	
<i>Теория и методика физического воспитания и адаптивной физической культуры</i>		<i>Theory and methodology of physical education and adaptive physical culture</i>	
Михайловская А.А., Игнатович С.С., Игнатович В.К. г. Краснодар, Россия	87	A.A. Mihailovskaja, S.S. Ignatovich, V.K. Ignatovich Krasnodar, Russia	
Педагогические условия становления психологического благополучия подрост- ков в процессе спортивной деятельности: опыт эмпирического исследования		Pedagogical conditions for the formation of psychological well-being of adolescents in the process of sports activity: experience of empirical research	

Психологические науки**Psychological Sciences**

- Несветаило А.С., Игнатович В.К.
г. Краснодар, Россия
Психолого-педагогические условия
формирования навыков самоконтроля
обучающихся младшего
школьного возраста 117
- A.C. Несветаило, V.K. Ignatovich
Krasnodar, Russia
Psycho-pedagogical conditions for the
formation of self-control skills among
primary school students

Человек как объект философского и педагогического осмысления**Human as an Object of Philosophical and Pedagogical Reflection**

- Попов П.П., Паланто А.С.
г. Москва, Россия
Сафронова А.Д., Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия 155
- P.P. Popov, A. S.Palanto
Moscow, Russia
A.D., Safronova, S.S. Ignatovich
Krasnodar, Russia
The problem of the soul and human nature in
modern science

Управление образованием**Education Management**

- Игнатович В.К., Бугакова М.В.,
Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия
Образовательное сообщество «семья –
школа» как коллективный субъект
прогностической оценки качества
образования: пути и трудности
становления 177
- V.K. Ignatovich, M.V. Bugakova
S.S. Ignatovich,
Krasnodar, Russia
Educational community "family - school"
as a collective subject of prognostic assessment
of education quality: ways and difficulties
of formation

Информация для авторов**200****Information for Authors**



Теория и методика обучения и воспитания
Theory and methodology of teaching and upbringing

Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-14-25

УДК 37.04

EDN FTMTXN

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПРИЧИНЫ
АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Илона Сергеевна Мартыникова

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
imartynnikova@inbox.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме выявления факторов развития агрессии у младших школьников. Показано, что враждебная атмосфера, негативное подкрепление, отсутствие индивидуального подхода усиливают напряжённость и способствуют закреплению агрессивных реакций. Выявлено, что дефицит эмоционального контакта, авторитарный или попустительский стиль, отсутствие чётких границ и позитивного подкрепления создают неадекватные механизмы реагирования. Выделены факторы, влияющие на формирование агрессии у детей младшего

школьного возраста. Выяснено, что к числу таких факторов относятся стиль семейного воспитания, уровень эмоциональной поддержки, особенности педагогического взаимодействия, а также микроклимат школьной среды. Отмечено, что эффективная профилактика требует системного подхода. **Методы.** Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация. **Результаты.** Анализ индивидуальных и социальных причин агрессивного поведения младших школьников позволил выявить комплекс взаимосвязанных факторов, благодаря которым у них формируется агрессия: эмоциональная неустойчивость, отсутствие саморегуляции, тревожность, повышенная чувствительность к воздействиям. **Выводы и заключение.** Агрессия у младших школьников представляет собой одну из наиболее острых проблем современной психолого-педагогической практики, оказывая значительное влияние на процессы социализации, учебной мотивации и межличностного взаимодействия. Решающую роль в становлении агрессивных моделей поведения играют семейные условия, стиль воспитания. Понимание комплексной природы агрессии в младшем школьном возрасте позволяет выстраивать профилактическую и коррекционную работу с учётом не только индивидуальных характеристик ребёнка, но и влияния семейной и школьной среды.

Ключевые слова: агрессия у младших школьников, эмоциональная неустойчивость, отсутствие саморегуляции, тревожность, чувствительность к воздействиям, семейные условия, стиль воспитания, индивидуальный подход, враждебная атмосфера, дефицит эмоционального контакта, стиль семейного воспитания, микроклимат школьной среды

Для цитирования: Мартыникова И.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Психологические и социальные причины агрессивного поведения у младших школьников // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С14-25
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-14-25

Благодарность: Хотим выразить благодарность за работу рецензента, за ценную обратную связь, научный диалог.

Original article

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL CAUSES OF AGGRESSIVE BEHAVIOR IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Iona S. Martynnikova
Kuban State University
Krasnodar, Russia
imartynnikova@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Abstract: Introduction. The article addresses the issue of identifying factors contributing to the development of aggression in primary school children. It demonstrates that a hostile atmosphere, negative reinforcement, and lack of an individual approach increase tension and reinforce aggressive reactions. The study reveals that deficient emotional contact, authoritarian or permissive parenting styles, absence of clear boundaries, and lack of positive reinforcement create inadequate response mechanisms. Factors influencing the formation of aggression in primary school children have been identified. These include family upbringing style, emotional support level, characteristics of pedagogical interaction, and the school environment microclimate. It is noted that effective prevention requires a systematic approach. **Methods.** The research employs theoretical analysis, synthesis, generalization, and systematization. **Results.** The analysis of individual and social causes of aggressive behavior in primary school children revealed a complex of interrelated factors contributing to aggression formation: emotional instability, lack of self-regulation, anxiety, and heightened sensitivity to external influences. **Conclusions.** Aggression in primary school children represents one of the most pressing issues in modern psychological and pedagogical practice, significantly impacting socialization processes, learning motivation, and interpersonal interaction. Family conditions and parenting styles play a decisive role in the development of aggressive behavior patterns. Understanding the complex nature of aggression in primary school age enables the development of preventive and corrective work considering not only the child's individual characteristics but also the influence of family and school environment.

Keywords: aggression in primary school children, emotional instability, lack of self-regulation, anxiety, sensitivity to influences, family conditions, parenting style, individual approach, hostile atmosphere, deficient emotional contact, family upbringing style, school environment microclimate

For Citation: Martynnikova I.S., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Psychological and social causes of aggressive behavior in primary school children. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 14-25 (in Russ.)

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-14-25

Acknowledgements: *We would like to express our gratitude for the reviewer's work, for valuable feedback, scientific dialog*

Введение

Агрессия у младших школьников представляет собой одну из наиболее острых проблем современной психолого-педагогической практики, оказывая значительное влияние на процессы социализации, учебной мотивации и межличностного взаимодействия. Нарушения адаптационного процесса зачастую проявляются в форме тревожности, замкнутости или, напротив, агрессивного поведения. Подобные проявления требуют комплексного сопровождения, включающего педагогические, психологические и социальные компоненты.

В последние десятилетия наблюдается рост числа детей с проявлениями агрессивного поведения, что связывается с трансформацией социальных норм, усилением воздействия медиаконтента и изменениями в системе семейных ценностей и воспитательных подходов. Проявления агрессии в младшем школьном возрасте могут варьироваться от словесных нападков (оскорбления, насмешки, угрозы) до физического насилия (удары, толчки, причинение вреда другим детям или животным).

В зависимости от формы выражения агрессия может быть прямой – направленной на конкретного человека, либо опосредованной – проявляться через игнорирование, манипуляции или вредительство. Эффективная профилактика и коррекция таких проявлений требует анализа факторов, лежащих в их основе.

Методы. Теоретический анализ, синтез, обобщение, систематизация.

Обзор литературы

Современные исследования позволяют выделить три группы причин агрессивного поведения у детей: индивидуальные, семейные и социальные [1, с. 28]. Каждая из них включает как первичные, так и вторичные условия, способствующие закреплению деструктивных моделей взаимодействия.

Одним из ведущих индивидуально-психологических факторов, способствующих формированию агрессии у младших школьников, является эмоциональная неустойчивость. Она выражается в частых перепадах настроения, импульсивности, низкой способности контролировать эмоции и повышенной реактивности. Такие дети склонны воспринимать даже нейтральные или незначительные ситуации как угрожающие, что вызывает чрезмерные эмоциональные всплески [2, с. 73].

В условиях жёсткого родительского контроля и недостатка эмоциональной поддержки формируется повышенная чувствительность и дефицит навыков регуляции. Неблагоприятные стили воспитания, такие как авторитарный и попустительский, усугубляют проблему. В первом случае жёсткие требования без проявления заботы подавляют способность ребёнка к самовыражению, во втором - отсутствие границ нарушает формирование самоконтроля. В обоих вариантах у ребёнка не формируются конструктивные механизмы преодоления трудностей, и агрессия становится способом компенсации внутреннего напряжения [3, с. 44].

К факторам, усиливающим эмоциональную нестабильность, относятся также стрессогенные события, такие как развод родителей, насилие или утрата значимых близких. В этих условиях у ребёнка формируется ощущение небезопасности и утраты контроля, что нередко провоцирует агрессивные реакции в форме вербальной конфронтации, физического сопротивления или эмоционального отстранения [3, с. 44].

Другим значимым фактором является наличие синдрома дефицита внимания с гиперактивностью (далее – СДВГ), который сопровождается нарушениями произвольной регуляции поведения, повышенной импульсивностью, гиперактивностью и сниженной способностью к концентрации внимания. Эти особенности особенно ярко проявляются в условиях школьной среды, где предъявляются высокие требования к самоконтролю, усидчивости и способности следовать инструкциям [3, с. 45].

Дети с СДВГ часто неосознанно нарушают правила поведения, оказываются вовлечёнными в конфликты, становятся объектами замечаний и наказаний, что усиливает их внутреннее напряжение и агрессию. Импульсивность таких детей делает их поведение мало-предсказуемым. Даже незначительные раздражающие факторы, например, замечание учителя или отказ сверстника, могут спровоцировать бурную негативную реакцию. Исследования показывают, что дети с СДВГ чаще проявляют агрессию в ответ на фрустрацию и неспособны использовать конструктивные способы разрешения конфликтов [4, с. 65].

Причины СДВГ могут быть как биологическими – например, нарушение баланса нейромедиаторов, так и социальными – эмоционально нестабильная семейная обстановка, недостаток поддержки и внимания, высокий уровень стресса в раннем возрасте. Ещё одним предиктором агрессии является дефицит саморегуляции – способности контролировать собственные эмоции, поведение и импульсы. Дети с низким уровнем саморегуляции часто оказываются неспособны справиться с фрустрирующими ситуациями и не имеют альтернативных способов выражения раздражения, кроме как через агрессию [5, с. 51].

При этом отсутствие навыков самоконтроля может быть следствием как неблагоприятного семейного воспитания, так и стрессового фона, вызванного объективными трудностями – разводом родителей, сменой места жительства, школьными неудачами.

Существенную роль в возникновении агрессивных форм поведения играет недостаточное развитие эмпатии. Эмпатия – это способность понимать и сопереживать чувствам другого человека, и она тесно связана с моральным развитием ребёнка. Дети, не обладающие эмпатическими навыками, чаще допускают агрессивные действия, не осознавая их последствий. Они не способны предвидеть, как их поведение отразится на других, и, следовательно, не испытывают чувства вины [6, с. 121]. Недостаток эмпатии чаще всего связан с дефицитом эмоционального контакта в семье, когда ребёнок не получает модели уважительного и внимательного взаимодействия.

Такие дети могут наблюдать в окружающей среде примеры агрессивного поведения, не сопровождающиеся негативными последствиями, и усваивать их как допустимые. Эмпатия не развивается спонтанно, она требует систематической работы – как в семейной, так и в образовательной среде. В этом контексте эффективными являются ролевые игры, совместное обсуждение эмоциональных ситуаций, участие в групповых занятиях по развитию эмоционального интеллекта [6, с. 137].

Одним из важных индивидуально-психологических факторов, провоцирующих агрессивные реакции у младших школьников, выступает тревожность. Согласно данным клинико-психологических наблюдений, тревожные дети склонны воспринимать окружающий мир как потенциально опасный, с трудом переносят неопределённость и чрезмерно чувствительны к оценке [7, с. 102; 4, с. 74].

На фоне внутреннего напряжения и страха они нередко проявляют агрессию как форму защиты, маскируя таким образом собственную уязвимость. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, когда ребёнок не имеет навыков конструктивной саморегуляции. Тревожность может иметь как наследственные, так и приобретённые корни.

Установлено, что дети тревожных родителей чаще демонстрируют аналогичное поведение. Вместе с тем, травматический опыт (например, развод родителей, насилие, утрата близких) также увеличивает уровень тревожности, особенно в условиях недостатка поддержки со стороны взрослых [8, с. 89]. Подобное состояние нередко остаётся без внимания, а агрессия воспринимается как дисциплинарная проблема, а не как следствие внутренней дезадаптации.

Это затрудняет своевременное оказание психологической помощи и формирует устойчивые деструктивные поведенческие паттерны. Хронический стресс также оказывает деструктивное влияние на эмоциональную сферу ребёнка. Повышенная выработка кортизола и постоянное возбуждение стрессовой системы снижают способность к произвольному контролю и усиливают импульсивность [9, с. 60].

В таких условиях даже нейтральные ситуации могут провоцировать вспышки агрессии. Особенно это характерно для детей, находящихся в состоянии социальной изоляции, эмоционального пренебрежения или жёсткого контроля. При дефиците родительской любви и принятия, ребёнок оказывается в эмоциональной пустоте, в которой агрессия становится единственным способом выражения накопленного внутреннего конфликта.

Неблагополучные семейные условия, в частности, авторитарный или непоследиельный стиль воспитания, также оказывают значительное влияние на формирование агрессивного поведения у младших школьников. Согласно данным Л.И. Божович [2, с. 102] и А.М. Прихожан [3, с. 44], в семьях, где доминирует жёсткий контроль при недостатке эмоционального контакта, дети чаще демонстрируют агрессию как реакцию на чувство фрустрации и отсутствие выбора.

В условиях безразличия или избыточной строгости формируются различные формы протестного поведения, включая агрессию. Отношения в семье формируют у ребёнка базовые представления о способах реагирования на конфликтные ситуации [3, с. 44]., направленную как на сверстников, так и на взрослых.

Психологи подчёркивают, что эмоциональная безопасность в семье напрямую связана с уровнем агрессии у ребёнка. Стиль родительского взаимодействия определяет, каким образом ребёнок учится регулировать свои чувства, разрешать конфликты и выстраивать отношения. При этом наибольшее значение имеет не только степень контроля, но и уровень эмоциональной вовлечённости родителей. Авторитарный стиль, сочетающий требования с поддержкой, способствует формированию устойчивой самооценки, снижает тревожность и агрессивность [10, с. 118].

Школа, как один из ключевых агентов социализации, оказывает значительное влияние на эмоциональное и поведенческое развитие младшего школьника. Педагогический климат, стиль общения учителя, наличие или отсутствие поддержки – все это напрямую влияет на то, как ребёнок адаптируется к образовательной среде и взаимодействует со сверстниками. В условиях дефицита внимания со стороны педагогов, несправедливого отношения или чрезмерных требований, учащиеся могут испытывать фрустрацию и эмоциональное перенапряжение, что нередко проявляется в виде агрессивных реакций [9, с. 60].

Особое внимание исследователи уделяют феномену буллинга – целенаправленного насилия со стороны сверстников, включающего оскорбления, угрозы, физическую агрессию и социальную изоляцию. Дети, подвергающиеся травле, часто становятся замкнутыми, тревожными и враждебными. В ряде случаев у них формируется ответная агрессия как защитная реакция [9, с. 83].

В то же время, учащиеся, выступающие в роли агрессоров, нередко используют насилие как способ самоутверждения или повышения статуса в группе. Отсутствие педагогической интервенции способствует закреплению этих моделей поведения в школьной среде. Влияние педагогического стиля также является важным фактором в формировании агрессии.

Суровый, наказывающий подход учителя, особенно в сочетании с отсутствием эмоционального контакта, усиливает у ребёнка чувство несправедливости и социальной тревожности. Как отмечает Т.В. Гаврилова [9, с. 61], подобные условия

формируют у детей склонность к демонстративным и протестным формам поведения, включая открытую и пассивную агрессию. Эффективная профилактика требует создания благоприятной образовательной среды, в которой ребёнок чувствует себя принятым, услышанным и понятым.

Современная медиасреда также оказывает мощное влияние на поведенческие установки младших школьников. В условиях увеличивающегося объёма потребляемой информации, дети сталкиваются с контентом, в котором агрессия часто представляется как приемлемая форма взаимодействия. Согласно теории социального научения А. Бандуры [11, с. 52], дети склонны усваивать поведенческие модели, наблюдая за их последствиями.

Если в фильмах или видеоиграх агрессивные действия вознаграждаются, ребёнок может воспринимать их как допустимые. Многочисленные исследования показывают, что регулярное взаимодействие с насильственным медиаконтентом снижает уровень эмпатии, увеличивает импульсивность и способствует формированию деструктивных моделей поведения [12, с. 781]. Особенно опасны в этом контексте видеоигры, в которых агрессия используется как основной способ достижения целей, а насилие – как игровая норма. Непроизвольное усвоение этих моделей особенно характерно для младших школьников, не обладающих зрелыми моральными ориентирами и критическим мышлением. Одной из новых форм агрессии, получивших распространение в цифровую эпоху, является кибербуллинг.

Он проявляется в виде унижений, угроз и оскорблений в социальных сетях, мессенджерах и других онлайн-платформах. В отличие от традиционного буллинга, цифровое насилие характеризуется анонимностью, непрерывностью и высокой скоростью распространения. Жертвы кибербуллинга часто испытывают эмоциональное истощение, тревожность и склонность к самоизоляции [5, с. 83].

Без поддержки со стороны взрослых и формирования навыков медиаграмотности ребёнок может воспринимать агрессию как норму и воспроизводить её в своём поведении. Формирование агрессивного поведения у младших школьников также обусловлено спецификой социокультурной среды, в которой происходит их развитие. Общественные установки, нормы, образцы взаимодействия, транслируемые через массовую культуру, влияют на восприятие детьми допустимого и недопустимого поведения. В некоторых социальных контекстах агрессивность может восприниматься не как отклонение, а как проявление силы, уверенности и доминирования.

Такие модели поведения особенно характерны для сообществ с выраженной иерархией или высоким уровнем социальной нестабильности [7, с. 102]. И.С. Кон подчёркивает, что устойчивые культурные стереотипы, допускающие или оправдывающие насилие, формируют у ребёнка специфическое восприятие социальных ролей, в котором агрессия становится средством достижения цели и самоутверждения [7, с. 105]. Особенно значимо это в тех семьях, где насилие является частью повседневного взаимодействия. В таких условиях ребёнок перенимает агрессивные стратегии как единственно доступные и допустимые.

Массовая культура, включая фильмы, музыкальные клипы, видеоигры и интернет-контент, часто демонстрирует образы героев, прибегающих к насилию в качестве способа решения конфликтов или утверждения своей значимости. Повторяющееся наблюдение за такими моделями поведения приводит к снижению чувствительности к агрессии (десенсибилизация), затрудняет развитие эмпатии и способствует нормализации насилия [12, с. 785].

По мнению Елагиной М.Ю., Батюк Л.С. Существует множество факторов, способствующих выражению вышеупомянутых видов агрессивного поведения у младших школьников, к числу которых относятся тревожность, страхи, негативное влияние социума, особенности работы нервной системы, воздействие онлайн-среды, фрустрация, завышенные ожидания, проявления возрастного кризиса, низкий уровень эмоционального интеллекта и другие [13].

Ближайшее социальное окружение – друзья, соседи, школьный коллектив – также оказывает существенное влияние на поведение ребёнка. В детских группах с высокой конкуренцией или принятием агрессии как формы взаимодействия возникает риск закрепления агрессивных моделей. Если ребёнок за агрессивное поведение получает поощрение или признание, это усиливает вероятность повторения таких реакций в будущем [9, с. 60]. Следовательно, агрессия у младших школьников формируется под воздействием комплекса биологических, психологических и социальных факторов.

Результат

Эффективная профилактика требует системного подхода, предполагающего:

- создание эмоционально безопасной среды в семье и школе;
- развитие у детей навыков саморегуляции, эмпатии и конструктивного общения;
- формирование медиаграмотности и критического восприятия контента;
- повышение психологической компетентности родителей и педагогов;
- организацию профилактических программ и психолого-педагогического сопровождения детей группы риска.

Анализ индивидуальных и социальных причин агрессивного поведения младших школьников позволил выявить комплекс взаимосвязанных факторов, благодаря которым у них формируется агрессия.

Подразумевая индивидуальные особенности, можно выделить эмоциональную неустойчивость, отсутствие саморегуляции, тревожность, повышенную чувствительность к воздействиям, что создает трудности для конструктивного взаимодействия социумом, провоцируя вспышки агрессии в ответ на стрессовые ситуации или ощущение угрозы.

Выводы и заключение

Семейные условия, особенно стиль воспитания, играют решающую роль в становлении агрессивных моделей поведения. Дефицит эмоционального контакта, авторитарный или попустительский стиль, отсутствие чётких границ и позитивного

подкрепления создают неадекватные механизмы реагирования. При недостатке поддержки у ребёнка не формируются эффективные стратегии преодоления трудностей, и он прибегает к агрессии как к доступному средству влияния на окружение. Социальные факторы - школьная среда, взаимодействие с учителями и сверстниками, уровень психологической безопасности в коллективе – также оказывают значительное влияние на поведение ребёнка.

Враждебная атмосфера, негативное подкрепление, отсутствие индивидуального подхода усиливают напряжённость и способствуют закреплению агрессивных реакций. Понимание комплексной природы агрессии в младшем школьном возрасте позволяет выстраивать профилактическую и коррекционную работу с учётом не только индивидуальных характеристик ребёнка, но и влияния семейной и школьной среды.

Только при интеграции этих направлений возможно эффективное взаимодействие.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1.Иванченко В.Н., Асмолов А.Г., Ениколопов С.Н. Агрессивное поведение у детей. Москва, 2010.
- 2.Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – Москва: Педагогика, 2008.
- 3.Прихожан А.М. Детская агрессия: диагностика и коррекция. – Москва: Сфера, 2019.
- 4.Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Санкт-Петербург, 2013.
- 5.Литвинова И.С. Роль эмоционального воспитания в процессе школьной адаптации. – Москва: АСТ, 2011.
- 6.Goleman D. Emotional Intelligence. – New York: Bantam Books, 1995.
- 7.Кон И.С. Психология ранней юности. - Москва: Просвещение, 1989.
- 8.Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психическое здоровье и защитные механизмы личности. – Барнаул: АлтГУ, 2000.
- 9.Гаврилова Т.В. Агрессия и тревожность у школьников. – Санкт -Петербург: Речь, 2015.
- 10.Романова С.А. Социально-психологические проблемы детской агрессии. – Москва: Академия, 2014.
- 11.Bandura A. Aggression: A Social Learning Analysis. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
- 12.Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 78(4). P. 772–790.
- 13.Елагина М.Ю., Батюк Л.С. Агрессивное поведение младших школьников: факторы, способствующие его развитию. Молодой исследователь Дона. 2025;10(1):88–90.

REFERENCES

1. Ivanchenko V.N., Asmolov A.G., Enikolopov S.N. Aggressive behavior in children. Moscow, 2010.
2. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood. Moscow: Pedagogika Publ., 2008.
3. Prikhozhan A.M. Child aggression: diagnosis and correction. – Moscow: Sphere, 2019.
4. Ilyin E.P. Emotions and feelings. Saint Petersburg: Saint Petersburg, 2013.
5. Litvinova I.S. The role of emotional education in the process of school adaptation. Moscow: AST, 2011.
6. Goleman D. Emotional Intelligence. New York: Bantam Books, 1995.
7. Kon I.S. Psychology of early youth. Moscow: Prosveshchenie Publ., 1989.
8. Demina L.D., Ralnikova I.A. Mental health and protective mechanisms of personality. Barnaul: AltSU, 2000.
9. Gavrilova T.V. Aggression and anxiety in schoolchildren. – St. Petersburg: Speech, 2015.
10. Romanova S.A. Socio-psychological problems of child aggression. Moscow: Akademiya, 2014.
11. Bandura A. Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1973.
12. Anderson C.A., Dill K.E. Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 2000. Vol. 78(4). P. 772–790.
13. Elagina M.Yu., Batyuk L.S. Aggressive behavior of younger schoolchildren: factors contributing to its development. A young researcher of the Don. 2025;10(1):88–90.

Информация об авторах: Илона Сергеевна Мартыникова – бакалавр. Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование. Направленность (профиль) Психология образования, Кубанский государственный университет г. Краснодар, Россия
imartynnikova@inbox.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист. г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Ilona S. Martynnikova – Bachelor. Field of study 44.03.02 Psychological and pedagogical education. Orientation (profile): Psychology of education. Kuban State University

Krasnodar, Russia

imartynnikova@inbox.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

Krasnodar, Russia

vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.07.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-26-55

УДК 37.03

EDN CWOHNR

**ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ОБОСНОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА
(контекст стрессоустойчивости)**

Дарья Сергеевна Михальская

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

d.mikhalskaya@list.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье освещены психолого-педагогические основания проблемы дидактогенных стрессов. Охарактеризовано содержание и структура готовности старшеклассников к проектированию индивидуального образовательного

маршрута. Гипотеза проверялась на выборке из 50 старшеклассников. Из них 24 девочки и 26 мальчиков. Опрошено 27 учеников 10 «А» класса, из них 15 девочек и 12 мальчиков. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы. **Методы и методики исследования:** теоретические: анализ литературных источников; констатирующий эксперимент; математические: корреляционный анализ. «Тест на учебный стресс» Ю.В. Щербатых. «Мой индивидуальный образовательный маршрут» С.С. Игнатович. Корреляционный анализ с вычислением коэффициента Спирмена. **Результаты.** Установлено, что неопределенность будущего является вторым по значимости фактором в структуре дидактогенного стресса старшеклассников. Он вызывает головные боли, учащенный пульс, затрудненное дыхание. Установлена взаимосвязь между уровнем готовности к проектированию образовательного маршрута и экзаменационным стрессом. Высокий уровень готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута связан с низким уровнем экзаменационного стресса. Дан комплекс мероприятий для снижения дидактогенного стресса. **Заключение.** Обучение в старших классах должно базироваться на основе проектирования учащимися индивидуальных образовательных программ. Во время проведения уроков и занятий по психологии важно систематически акцентировать внимание на формировании у детей способности анализировать свои предрасположенности, выявлять сильные и слабые стороны, а также способствовать развитию у них навыков планирования и самоорганизации. **Выводы.** Необходимо уметь самостоятельно ставить цели, выбирать содержание и формы своей учебной деятельности. В этом процессе учителя могут играть важную роль, поддерживая учащихся в формировании и развитии данного умения.

Ключевые слова: старшеклассники, дидактогенный стресс, экзаменационный стресс, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная образовательная программа, планирование и самоорганизация,

Для цитирования: Михальская Д.С., Игнатович С.С., Игнатович В.К., Экспериментальное обоснование готовности старшеклассников к проектированию индивидуального образовательного маршрута (контекст стрессоустойчивости) // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. №4 . С 26-55
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-26-55

Благодарность: *Выражаем нашу искреннюю благодарность рецензенту за внимательную и глубокую работу с текстом и очень меткие замечания, которые, с одной стороны, довольно серьезны, но с другой, - высказаны настолько корректно, что не вызвали ни сомнений, ни отторжения.*

Original article

**EXPERIMENTAL SUBSTANTIATION OF SENIOR STUDENTS' READINESS
FOR DESIGNING AN INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE
(context of stress resistance)****Daria S. Mikhalskaya**Kuban State University
Krasnodar, Russia
d.mikhalskaya@list.ru**Svetlana S. Ignatovich**Kuban State University
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru**Vladlen K. Ignatovich**Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article highlights the psychological and pedagogical foundations of the problem of didactogenic stresses. The content and structure of senior students' readiness to design an individual educational route are characterized. The hypothesis was tested on a sample of 50 senior students, including 24 girls and 26 boys. 27 students from the 10th «A» class were surveyed, of which 15 were girls and 12 were boys. The results of experimental research work are presented. **Research methods and techniques:** Theoretical: analysis of literary sources; Diagnostic experiment; Mathematical: correlation analysis; «Test for Educational Stress» by Yu.V. Shcherbatykh; «My Individual Educational Route» by S.S. Ignatovich; Correlation analysis with calculation of Spearman's coefficient. **Results.** It has been established that uncertainty about the future is the second most significant factor in the structure of didactogenic stress among senior students. It causes headaches, rapid pulse, and difficulty breathing. A relationship has been established between the level of readiness to design an educational route and examination stress. A high level of readiness to design an individual educational route is associated with a low level of examination stress. A set of measures to reduce didactogenic stress has been provided. **Conclusion.** Senior school education should be based on students' design of individual

educational programs. During lessons and psychology classes, it is important to systematically focus on developing children's ability to analyze their predispositions, identify strengths and weaknesses, and promote the development of planning and self-organization skills. **Conclusions.** It is necessary to be able to independently set goals, choose content and forms of one's educational activities. Teachers can play an important role in this process by supporting students in developing these skills.

Keywords: senior students, didactogenic stress, examination stress, individual educational route, individual educational program, planning and self-organization

For Citation: Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Experimental substantiation of senior students' readiness for designing an individual educational route (context of stress resistance). Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4. P 26-55 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-26-55

***Acknowledgement:** We express our sincere gratitude to the reviewer for attentive and deep work with the text and very accurate remarks, which, on the one hand, are quite serious, but on the other, are expressed so correctly that they did not cause any doubt or rejection.*

Введение

Дидактогенный стресс относится к категории психосоциальных стрессов, способных негативно отразиться на состоянии здоровья подростков. Хронический стресс может нарушить их эмоциональную и психологическую стабильность, что приводит к ухудшению общего психического и эмоционального состояния, снижению когнитивных способностей, потере мотивации к обучению и социальной изоляции. Длительное пребывание в стрессовой обстановке также может привести к физиологическим изменениям в организме, снижению иммунитета и ухудшению физического здоровья, что подвергает их риску физических заболеваний. У подростков, подверженных хроническому стрессу, могут возникнуть проблемы с самооценкой, трудности с формированием здоровых отношений, а также трудности с адаптацией к требованиям социальной и учебной среды. Эти факторы могут значительно повысить риск развития проблем в личной и профессиональной жизни в будущем. Поэтому важно предпринять шаги по снижению стресса у молодежи, обеспечив поддержку и профилактические меры для создания безопасной образовательной среды для их развития [1].

Согласно основам национальной образовательной политики, учебный план следует выстраивать таким образом, чтобы исключить угрозы жизни и здоровью детей [2].

Тем не менее, жизненная ситуация выпускников общеобразовательных школ является крайне стрессогенной, а академическая перегрузка, сомнения в будущем и длительный стресс от подготовки к экзаменам могут сильно подорвать здоровье выпускников и даже стать опасными для жизни. Различные стрессогенные факторы, воздействующие на старших школьников в ситуации экзамена и в процессе подготовки к нему, могут влиять как положительно, так и отрицательно на учащихся [3, с. 74].

Неопределенность является одним из факторов повышения уровня стресса. Выпускники могут испытывать разную степень неуверенности в отношении своего будущего, перед ними стоят важные вопросы: какими окажутся их результаты экзаменов, в какое учебное заведение они смогут поступить, какую им выбрать специальность для освоения, на какую работу устроиться в будущем.

Высокий уровень готовности выпускников к проектированию индивидуального образовательного маршрута (далее – ИОМ) означает, что учащиеся решили для себя многие основные вопросы, связанные с учебой и будущей карьерой. Уменьшение неопределенности в результате сформированного ИОМ потенциально может привести к снижению уровня стресса у выпускников. Это, в свою очередь, может помочь сберечь физическое и психическое здоровье учащихся и улучшить образовательный процесс с точки зрения соответствия принципам государственной политики в сфере образования.

В связи с этим в качестве одной из мер профилактики дидактогенного стресса, актуальным становится изучение процесса формирования готовности старшеклассников к проектированию своих персональных образовательных маршрутов.

Цель исследования: изучить процесс формирования готовности старшеклассников к проектированию ИОМ как меру профилактики дидактогенного стресса.

Гипотеза исследования состоит в том, что высокий уровень готовности к проектированию ИОМ выступает главным условием профилактики дидактогенного стресса у старшеклассников.

Методы и методики исследования:

теоретические: анализ литературных источников;

констатирующий эксперимент;

математические: корреляционный анализ.

«Тест на учебный стресс» Ю.В. Щербатых.

«Мой ИОМ» С.С. Игнатович.

База исследования: МОБУ «Гимназия №44» г. Сочи.

Выборка исследования: 50 человек (учащиеся 10 «А» и 10 «Б» классов гимназии).

Исследование проведено в три этапа.

Первый этап включал сбор научной информации по проблеме дидактогенного стресса.

На втором этапе была собрана научная информация по проблеме формирования готовности учащихся к проектированию ИОМ.

На третьем этапе проводилось исследование, результаты которого могли доказать либо опровергнуть возможность использования формирования готовности старшеклассников к проектированию ИОМ в качестве меры профилактики дидактогенного стресса.

Обзор литературы

Методологическую основу исследования составили:

Системный подход, позволяющий рассмотреть дидактогенный стресс и формирование готовности старшеклассников к проектированию ИОМ как комплексные процессы и установить взаимосвязь между ними (А. Богданов, Л. Бертаданфи, Э. Боно).

Принцип активности, дающий возможность предположить, что учащиеся могут влиять на свой уровень стресса, прогнозируя будущие события и свои действия (А.Н. Леонтьев, Н.А. Бернштейн).

Конструктивистская парадигма, позволяющая учитывать активную роль учащихся в образовательном процессе, их способность самостоятельно конструировать свои знания и навыки, а также справляться с дидактогенным стрессом (Дж. Брунер, Д. Шон).

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в установлении психолого-педагогической базы для изучения связи между дидактогенным стрессом и образовательной траекторией учащегося.

Практическая значимость исследования обусловлена возможностью использования его результатов для создания программ по снижению стрессогенности учебного процесса для учащихся выпускных классов путем создания педагогических условий для их успешного личностного и профессионального самоопределения.

Опытно-экспериментальная работа

Исследования было проведено на базе Муниципального общеобразовательного бюджетного учреждения «Гимназия № 44» г. Сочи. Нами было опрошено 27 учеников 10 «А» класса, из них 15 девочек и 12 мальчиков (класс гуманитарного

профиля по ФГОС СОО - 2012(22), осуществлялось углубленное изучение следующих предметов: история, обществознание), и 23 ученика 10 «Б» класса, из них 9 девочек и 14 мальчиков (класс универсального профиля по ФГОС СОО-2012(22), осуществлялось углубленное изучение следующих предметов: математика, химия). Таким образом, всего было опрошено 50 учеников, из них 24 девочки и 26 мальчиков.

Мы предположили, что высокий уровень готовности к проектированию ИОМ выступает одним из условий профилактики дидактогенного стресса у учащихся старших классов.

Для определения текущего уровня подверженности учащихся дидактогенному стрессу была проведена диагностика по методике «Тест на учебный стресс», предложенная Ю.В. Щербатых [4,] (*Приложение А*).

Обычно диагностическая методика «Тест на учебный стресс» включает семь вопросов. Первые шесть вопросов имеют готовый перечень ответов, при этом вопросы №1, №3 и №5 требуют от студентов использования 10-балльной шкалы оценивания, а на седьмой вопрос ответы даются в произвольной форме. Однако в рамках проведения данного исследования из опросника были исключены вопросы №2, №4 и №7 как предоставляющие избыточную для обозначенной темы исследования информацию.

Для получения представлений о текущем уровне дидактогенного стресса у участников исследования использовались данные, полученные в ходе обработки ответов респондентов на вопрос №3. В нём участникам предлагалось оценить свой уровень проявления различных стрессовых реакций. Участники могли набрать от 0 до 10 баллов по каждой из 17 шкал, таким образом, уровень проявления дидактогенного стресса участников оценивался по шкале от 0 до 170 баллов на основе проявленных ими стрессовых реакций.

Проведя обработку данных, полученных по итогам диагностики «Тест на учебный стресс», мы подсчитали показатели дидактогенного стресса для каждого ученика класса 10 «А», принявшего участие в исследовании.

Результаты

По полученным данным, в 10 «А» классе только 4 % учеников (1 человек) не отметили у себя никаких проявлений дидактогенного стресса. Ещё 18 % учеников (5 человек) имели умеренное количество проявлений стрессовых реакций (балл < 55, но $\neq 0$), 59 % учеников (16 человек) - повышенное (балл > 55, но < 112), и 19 % учеников (5 человек) – высокое (балл > 112) (Рисунок 1). Средний балл показателя проявлений дидактогенного стресса в 10 «А» классе составил 78,2 (по шкале от 0 до 170).



Рисунок 1 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя дидактогенного стресса в классе 10 «А»

Figure 1 – Percentage of students with different levels of didactic stress indicator in class 10 “A”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

После обработки ответов учащихся класса 10 «Б» были получены следующие результаты: 13 % учеников (3 человека) не отметили у себя проявлений дидактогенного стресса. При этом 17 % учеников (4 человек) отметили умеренное количество проявлений стрессовых реакций (балл < 55, но $\neq 0$), 48 % учеников (11 человек) - повышенное (балл > 55, но < 112), и 22 % учеников (5 человек) – высокое (балл > 112) (Рисунок 2). Средний балл показателя проявлений дидактогенного стресса в 10 «Б» классе составил 73,8 (по шкале от 0 до 170).

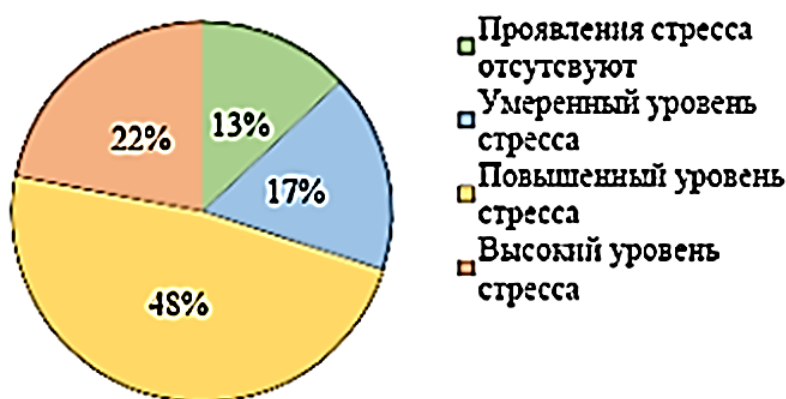


Рисунок 2 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя дидактогенного стресса в классе 10 «Б»

Figure 2 – Percentage of students with different levels of didactic stress in class 10 “B”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Обработка ответов респондентов на вопрос №5 «Теста на учебный стресс» Ю.В. Щербатых [4] позволила получить данные о текущем уровне экзаменационно-

го стресса учащихся – подвида дидактогенного стресса (в частности, стресса из-за предстоящей учащимся Единого государственного экзамена). В данном вопросе учащимся предлагалось оценить свои переживания относительно предстоящих экзаменов; таким образом, вычисленный по методике показатель экзаменационного стресса учащихся

В классе 10 «А» были выявлены следующие показатели экзаменационного стресса.

После обработки результатов было определено, что в 10 «А» классе 29,5 % учеников (8 человек) испытывают низкий уровень экзаменационного стресса (показатель 0-3 балла), из них 2 человека вообще не испытывают стресс в связи с предстоящими экзаменами (0 баллов). Также 41 % учащихся отметил у себя средний уровень стресса (показатель 4-6 баллов), и ещё 29,5 % - высокий уровень (Рисунок 3).

Средний балл показателя экзаменационного стресса в 10 «А» классе составил 4,96 (по шкале от 0 до 10).

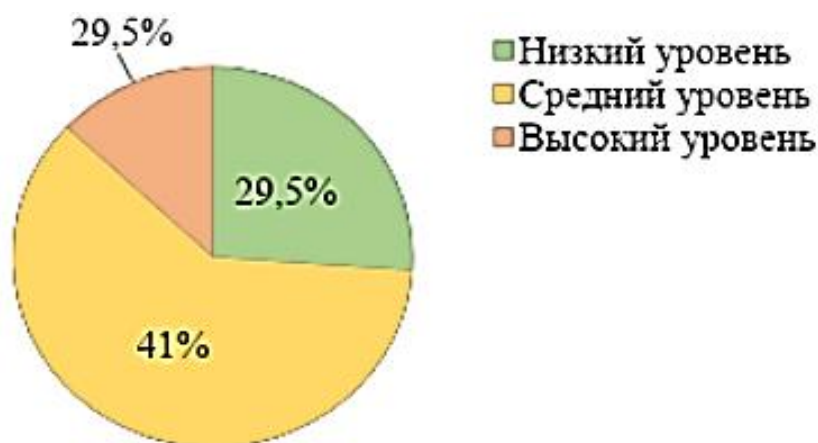


Рисунок 3 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя экзаменационного стресса в классе 10 «А»

Figure 3 – Percentage of students with different levels of exam stress in class 10 “A”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В классе 10 «Б» были отмечены следующие показатели экзаменационного стресса.

Таким образом, исходя из полученных результатов, в 10 «Б» классе 26 % учеников (6 человек) испытывают низкий уровень экзаменационного стресса (показатель 0-3 балла), из них 3 человека вообще не испытывают стресс в связи с предстоящими экзаменами (0 баллов). Также 61 % учащихся отметил у себя средний уровень стресса (показатель 4-6 баллов), и ещё 13 % - высокий уровень (Рисунок 4). Средний балл показателя экзаменационного стресса в 10 «Б» классе составил 4,52 (по шкале от 0 до 10).

Полученные после проведения диагностики данные также позволили сделать вывод об общей структуре дидактогенного стресса учащихся 10 «А» и 10 «Б» классов (Рисунок 5). Результаты оценивались и подсчитывались нами следующим образом. Среди всех факторов, отмеченных каждым респондентом, выбирались 3 фактора, которым было присвоено наибольшее количество баллов; далее в расчетах общей структуры дидактогенного стресса учитывались только они.

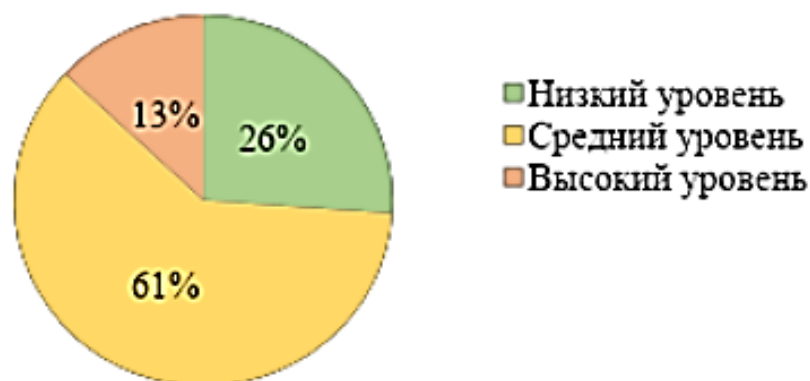


Рисунок 4 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя экзаменационного стресса в классе 10 «Б»

Figure 4 – Percentage of students with different levels of exam stress in class 10 “B”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Респондентами (50 человек) в качестве факторов дидактогенного стресса чаще всего указывались: «большая учебная нагрузка» (76 % респондентов, или 38 человек), «страх перед будущим» (62% респондентов, или 31 человек), «строгие учителя» (38 % респондентов, или 19 человек).

«Непонятные, скучные учебники» в качестве фактора дидактогенного стресса указали 20 % респондентов (10 человек). Личные проблемы отметили 18 % опрошенных (9 человек). Ещё 14 % респондентов (7 человек) отметили «нежелание учиться». «Конфликты в коллективе» и «неумение организовать режим дня» указали в качестве факторов дидактогенного стресса по 10 % опрошенных (по 5 человек).

Наименее популярными оказались факторы «Стеснительность, застенчивость» и «Излишне серьёзное отношение к учебе», их отметили по 4 % респондентов (по 2 человека), а также факторы «отсутствие учебников» и «нерегулярное питание», их выбрали по 2% респондентов (по 1 человеку).

Из всех опрошенных 24 % (12 человек) в варианте со свободным ответом («Иное») воспользовались возможностью указать дополнительный фактор дидактогенного стресса, влияющий на них, которого не нашли среди предложенных в списке вариантов ответа. При этом 16 % респондентов (8 человек) в варианте со свободным ответом («иное») указали страх перед Единым государственным экзаменом (в разных формулировках).

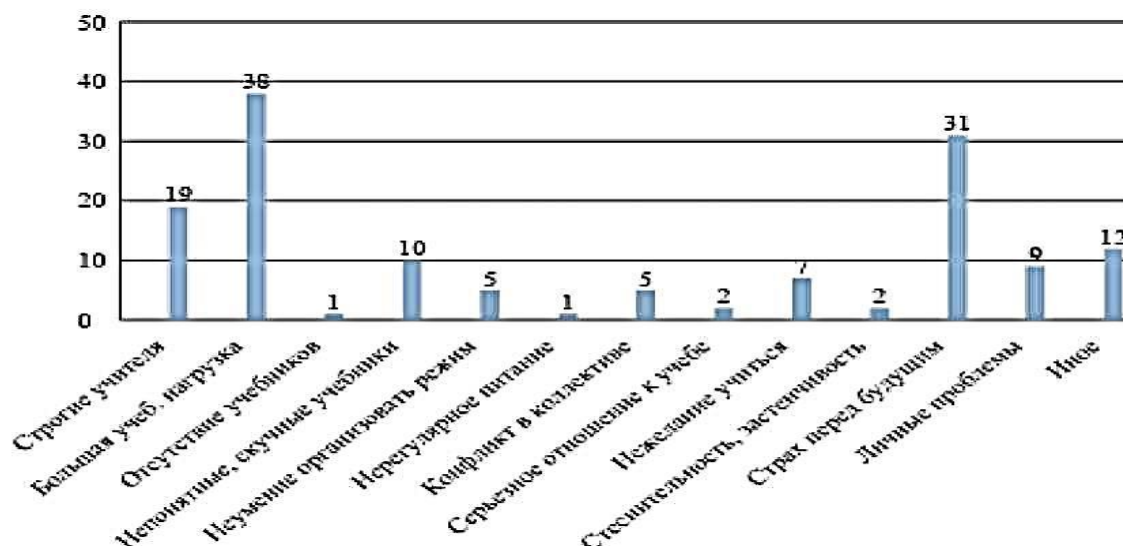


Рисунок 5 – Структура факторов дидактогенного стресса учащихся классов 10 «А» и 10 «Б»

Figure 5 – Structure of factors of didactic stress of students of classes 10 “A” and 10 “B”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Также были получены данные о наиболее часто встречающихся у респондентов физиологических проявлениях экзаменационного дидактогенного стресса (Рисунок 6).

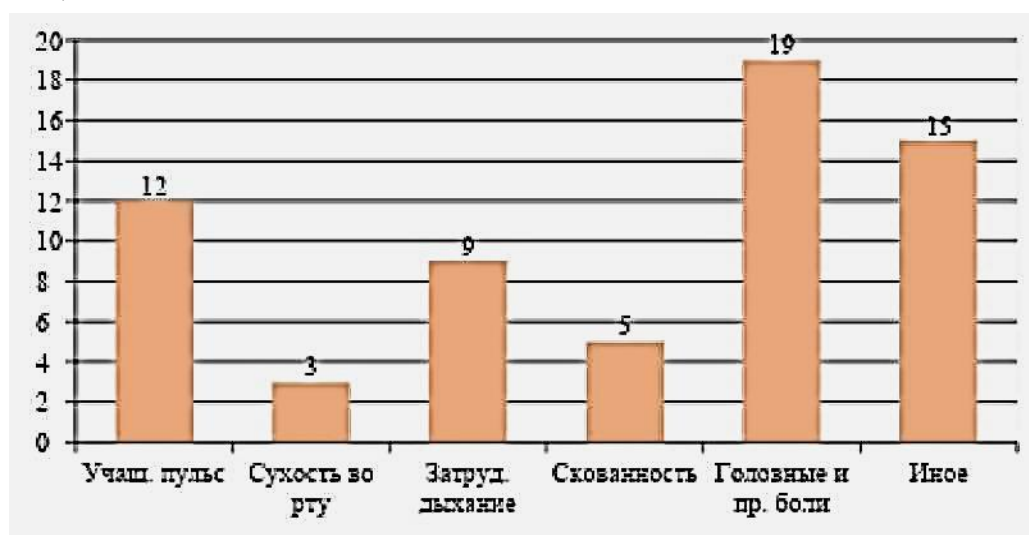


Рисунок 6 – Частота проявления различных физиологических признаков экзаменационного стресса у учащихся классов 10 «А» и 10 «Б»

Figure 6 – Frequency of manifestation of various physiological signs of exam stress in students of grades 10 “A” and 10 “B”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Чаще всего респонденты отмечали у себя наличие головных или иных болей, этот вариант отметили 38 % респондентов (19 человек). 24 % опрошенных (12 человек) отметили у себя учащенное сердцебиение, 18 % опрошенных - затрудненное дыхание (9 человек). Скованность и сухость во рту отмечали у себя 10 % респондентов (5 человек) и 6 % (3 человека) респондентов соответственно. Также 30 % респондентов (15 человек) указали физиологический симптом проявления дидактогенного стресса, которого не было в списке предложенных вариантов. Проблемы с концентрацией внимания, спутанность мыслей (в разных формулировках) отметили 10 % (5 человек), ещё 8 % (4 человека) указали тошноту.

Для определения уровня готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута была проведена диагностическая методика «Мой индивидуальный образовательный маршрут», разработанная С.С. Игнатович [5] (Приложение Б).

На первом этапе диагностической методики осуществляется подготовка, которая заключается в проведении беседы с учащимися. Второй этап заключается в проведении анкетирования. В соответствии с предложенной методикой, ответы учеников оцениваются по пяти темам, где каждому ответу соответствует балл от 0 до 5. В итоге по результатам диагностики ученики могут набрать от 0 до 25 баллов.

Проведя обработку данных, полученных по итогам диагностики «Мой индивидуальный образовательный маршрут», мы смогли определить уровень готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута каждого ученика класса 10 «А», принявшего участие в исследовании.

Показатели распределились следующим образом (Рисунок 7). У 15 % учащихся 10 «А» класса (4 человека) показатель готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута составил 12 или менее баллов, что было определено нами как низкий уровень готовности. Средний показатель готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута (13-19 баллов) был выявлен у 44 % учащихся (12 человек). Высокий показатель готовности (20 баллов и выше) встречался у 40 % учащихся (11 человек).

Средний общий балл готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута в 10 «А» классе составил 17,3.

При этом в категориях анализа собственных достижений (1 категория) и трудностей в обучении (2 категория) средний балл составил 3,6. В категории анализа долгосрочных профессиональных целей (3 категория) средний балл составил 3,7. Средний балл учащихся 10 «А» в категории краткосрочной стратегии обучения (4 категория) составил 3,2. В категории оценки вероятности достижения запланированных результатов (5 категория) средний балл учащихся составил 3,3.

Также нами был диагностирован уровень готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута учащихся 10 «Б» класса.



Рисунок 7 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута в 10 «А» классе

Figure 7 – Percentage of students with different levels of readiness for the formation of an individual educational route in grade 10 “A”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Показатели учащихся 10 «Б» класса распределились следующим образом (Рисунок 8). У 74 % учащихся (17 человек) показатель готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута составил 13-19 баллов, что было определено нами как средний уровень готовности. Высокий показатель готовности (20 баллов и выше) был отмечен у 26 % учащихся (6 человек). Учащихся с низким уровнем готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута выявлено не было.



Рисунок 8 – Процентное соотношение учащихся с разным уровнем показателя готовности к формированию ИОМ в 10 «Б» классе

Figure 8 – Percentage of students with different levels of readiness for the formation of IOM in grade 10 “B”

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В качестве меры предупреждения дидактогенного стресса нами была сформулирована гипотеза: высокий уровень готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута может выступать в качестве одного из условий превенции дидактогенного стресса у старшеклассников. Для этого мы сопоставили два массива данных: показатели дидактогенного стресса учащихся и их показатели готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута учеников класса, а затем проанализировали связь между ними с помощью вычисления коэффициента Спирмена (Таблица 1).

Таблица 1. Коэффициенты Спирмена показателей дидактогенного стресса и готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута
Table 1. Spearman coefficients of indicators of didactic stress and readiness to design an individual educational route

	Показатель готовности к проектированию ИОМ
Показатель уровня дидактогенного стресса	-0,67*

* Корреляция статистически достоверна ($p < 0,05$).

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Проанализировав результаты, мы пришли к следующим выводам. Между двумя показателями – уровнем дидактогенного стресса и уровнем готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута - установлена статистически значимая обратная связь (Рисунок 9). Это означает, что повышение готовности учащегося к проектированию индивидуального образовательного маршрута связано с уменьшением уровня дидактогенного стресса.

Дидактогенный стресс, в данном контексте, представляет собой стресс, вызванный обучением, который может быть связан с перегрузкой информацией, недостатком мотивации или неподобающими образовательными условиями. Напротив, высокий уровень готовности к проектированию ИОМ свидетельствует о том, что учащийся способен взять на себя ответственность за процесс своего обучения, что способствует более осознанному и целенаправленному подходу к учебной деятельности. Когда учащиеся чувствуют, что их обучение соответствует их интересам и потребностям, они становятся более уверенными в своих силах, что способствует снижению уровня стресса.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась. Высокий уровень готовности к проектированию ИОМ связан с более низким уровнем стресса, вызванного обучением. Это открывает новые перспективы для педагогической практики, показывая, что индивидуализация образовательного процесса не только способствует более

эффективному освоению знаний, но и помогает учащимся справляться с нагрузками, связанными с учебным процессом, снижая уровень стресса и улучшая общую атмосферу в образовательной среде.

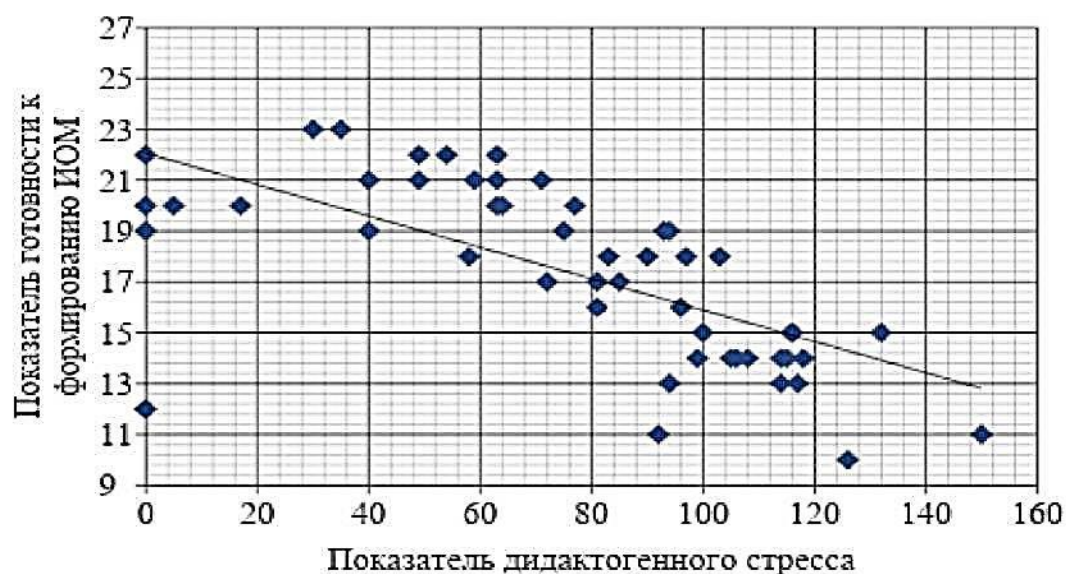


Рисунок 9 – Корреляция показателей дидактогенного стресса и готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута

Figure 9 – Correlation of indicators of didactic stress and readiness to design an individual educational route

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Также нами дополнительно была исследована (путем вычисления коэффициента Спирмена) взаимосвязь показателя экзаменационного стресса и показателя готовности к формированию ИОМ (Таблица 2).

Таблица 2. Коэффициенты Спирмена показателей экзаменационного стресса и готовности проектирования индивидуального образовательного маршрута

Table 2. Spearman coefficients of examination stress indicators and readiness to design an individual educational route

	Показатель готовности к проектированию ИОМ
Показатель уровня экзаменационного стресса	-0,64*

* Корреляция статистически достоверна ($p < 0,05$).

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Мы сделали следующие выводы. Между двумя показателями – показателем уровня экзаменационного стресса и показателем уровня готовности к проектированию ИОМ – также существует статистически значимая заметная отрицательная (обратно пропорциональная) связь (Рисунок 10).

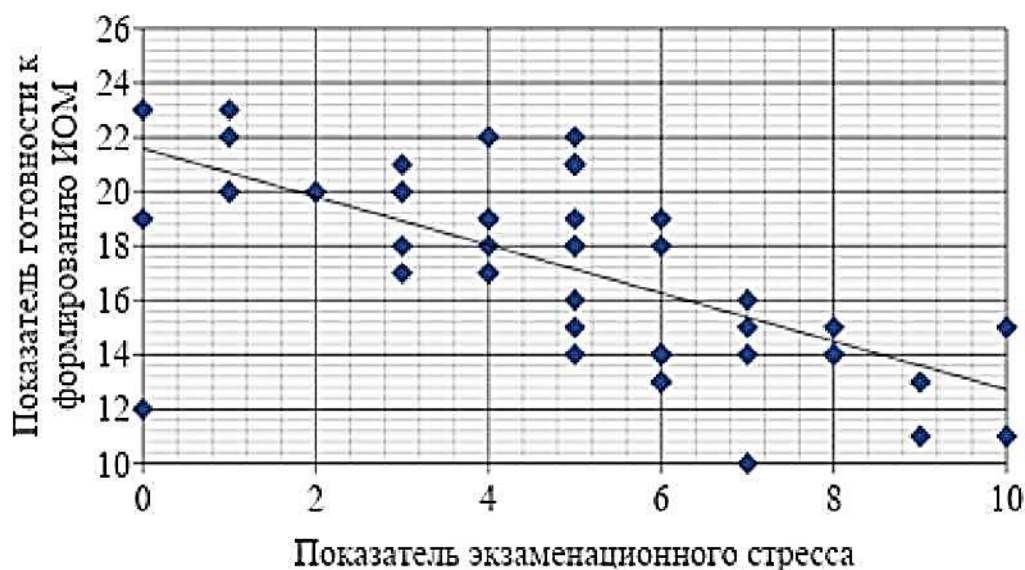


Рисунок 10 – Корреляция показателей экзаменационного стресса и готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута

Figure 10 – Correlation of indicators of examination stress and readiness to design an individual educational route

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Таким образом, более высокий уровень готовности к проектированию ИОМ связан с более низким уровнем экзаменационного стресса.

Математически установив связь между показателями дидактогенного стресса и уровня готовности к формированию ИОМ, а также обосновав её существование и описав характер теоретически, мы подтвердили нашу гипотезу, что формирование готовности старшеклассников к проектированию ИОМ является одним из условий профилактики дидактогенного стресса.

Рекомендации по формированию готовности старшеклассников к проектированию ИОМ в качестве условия профилактики дидактогенного стресса

Современная система образования ставит перед старшеклассниками не просто задачу усвоения знаний, но и предъявляет требования, связанные с развитием самостоятельности, ответственности и критического мышления. В этом контексте проектирование ИОМ становится ключевым инструментом, который позволяет учащимся не только выбрать темп и содержание обучения, но и корректировать образовательный процесс в соответствии с их личными интересами, склонностями и образовательными потребностями.

Проектирование ИОМ способствует индивидуализации подхода к обучению, что позволяет старшеклассникам взять на себя ответственность за свой образовательный путь. Это, в свою очередь, способствует повышению мотивации, так как учащиеся начинают воспринимать обучение не как внешнюю обязанность, а как осознанный выбор и возможность для самореализации.

ИОМ позволяет максимально эффективно использовать ресурсы образовательного процесса, адаптируя их под особенности каждого ученика. Таким образом, учащиеся могут выбирать дополнительные курсы, углубленные программы, а также индивидуализированные формы и методы работы, что способствует лучшему усвоению материала и повышению общей эффективности обучения.

Исходя из теоретических подходов в области педагогики и психологии, взаимосвязь между уровнем дидактогенного стресса и готовностью к проектированию ИОМ можно объяснить через концепцию стресса, предложенную Гансом Селье, и теории саморегуляции. Дидактогенный стресс, как стресс, вызванный образовательным процессом, часто возникает в условиях высокой учебной нагрузки, неопределенности и недостатка поддержки в процессе обучения.

Уровень готовности учащихся к проектированию своего образовательного маршрута напрямую связан с их способностью управлять этой нагрузкой. По мере повышения готовности к самоопределению и самостоятельному планированию своего обучения учащиеся становятся менее зависимыми от внешних факторов стресса. Теория саморегуляции также подтверждает, что ученики, которые могут более осознанно подходить к выбору образовательных траекторий, снижают степень стресса, поскольку их учебная деятельность становится более предсказуемой и контролируемой. Таким образом, готовность старшеклассников к проектированию ИОМ служит важным фактором в снижении дидактогенного стресса.

Также стоит отметить, что проектирование ИОМ помогает развивать у старшеклассников важные жизненные навыки, такие как умение планировать, ставить цели и отслеживать прогресс. Это способствует подготовке учащихся к дальнейшему обучению в высших учебных заведениях или к профессиональной деятельности, обеспечивая необходимую гибкость и адаптивность в условиях быстро меняющегося мира.

Однако, как было установлено нами ранее, неготовность к самостоятельному планированию, незнание своих сильных и слабых сторон, неуверенность в избранных целях может привести к возникновению у старшеклассников страха перед будущим – одному из главных стрессогенных факторов образовательной среды.

Исследователями было представлено множество программ, направленных на снижение стрессогенности образовательного процесса для старших школьников. К общим рекомендациям относятся: здоровый сон, регулярная физическая активность, сбалансированное питание, разумный тайм-менеджмент [6]. В качестве мер психолого-педагогической поддержки авторами предлагаются индивидуальные консультации выпускников, групповые психологические занятия, психологическое

просвещение выпускников и родителей. При этом индивидуальные и групповые занятия существующих программ нацелены в первую очередь на то, чтобы передать учащимся эффективные инструменты управления стрессом, методы снятия нервно-психического напряжения и работы с эмоциональным состоянием; также в программы включаются тренинги по повышению уверенности в себе, развитию оптимизма [7, 8].

В современных условиях, при которых лишь 11 % педагогов обсуждают с учащимися выбор экзаменов для сдачи и другие вопросы целеполагания [9], и при которых наиболее часто встречающейся когнитивной ошибкой старшеклассников является «долженствование», то есть стремление поступать или чувствовать определенным образом, без оценки реальных последствий такого поведения, а лишь на основе навязанных в прошлом установок [10], нами предлагается система мер профилактики дидактогенного стресса, уменьшающая неопределенность будущего для выпускников.

На основе проделанной работы нами были составлены рекомендации для работников образовательной сферы (педагогов и педагогов-психологов, задействованных в образовательном процессе учащихся старших классов) по формированию готовности старшеклассников к проектированию ИОМ как способа профилактики дидактогенного стресса.

Создание педагогических условий для формирования готовности учащихся к проектированию ИОМ можно рассматривать как часть стратегии по снижению стрессогенности учебного процесса для учащихся выпускных классов школ.

Старшая ступень обучения в школе должна быть построена на основе проектирования учащимися индивидуальных образовательных программ.

Во время уроков и занятий по психологии необходимо регулярно уделять внимание развитию навыка анализа своих склонностей, сильных и слабых сторон как части стимулирования рефлексии у детей, а также навыков планирования и самоорганизации.

Для создания ИОМ учащийся должен уметь самостоятельно определять цели, содержание и формы своей учебной деятельности; педагоги могут оказывать помощь учащимся в развитии этого навыка.

Формирование у учащихся готовности к проектированию собственного образовательного маршрута должно основываться на принципе системного подхода. Для снижения дидактогенного стресса учащихся путем снижения страха перед неопределенностью будущего мы предлагаем комплекс психолого-педагогических мероприятий (Таблица 3).

На основе эмпирических данных можно утверждать, что формирование готовности старшеклассников к проектированию ИОМ является эффективной мерой профилактики дидактогенного стресса. Исследования показывают, что учащиеся, которые активно участвуют в планировании своего образовательного пути, имеют большую уверенность в своих силах, что снижает ощущение неопределенности и

тревоги по поводу будущего. Старшеклассники, умеющие самостоятельно выбирать направления обучения и адаптировать их под свои потребности, чувствуют больший контроль над учебным процессом, что способствует снижению стресса, вызванного академическими требованиями.

Таблица 3 – Комплекс мероприятий для снижения дидактогенного стресса

Table 3 – A set of measures to reduce didactic stress

Мероприятие	Педагог
Информирующая лекция о вариантах продолжения образования после окончания школы, о системе учебных заведений, о требованиях к уровню образования для специалистов различных профессиональных сфер.	Классный руководитель
Групповая предварительная профдиагностика с использованием психологических методик для определения склонностей, интересов, предпочтений в профессиональной сфере, мотивов выбора профессии, анализа выбора ключевых компетенций, личных ценностей и пр.	Педагог-психолог
Индивидуальная консультация, посвященная анализу результатов профдиагностики, первичному обсуждению перечня желаемых к освоению профессий и выбору учащимся предметов для сдачи Единого государственного экзамена.	Педагог-психолог, классный руководитель
Групповая консультация. Прогнозирование наиболее вероятных результатов сдачи экзамена на основе текущей успеваемости (в том числе результатов «пробных» экзаменов). Разбор метода трех сценариев: негативного, нейтрального и позитивного. Стимулирование учащихся к созданию разветвленной образовательной стратегии с учетом возможности получить различные экзаменационные результаты.	Педагог-психолог, классный руководитель
Информирующая лекция об эффективных методах обучения и подготовки к экзаменам.	Педагог-психолог
Групповой тренинг навыков самоорганизации и планирования.	Педагог-психолог
Итоговая индивидуальная консультация по проектированию ИОМ учащегося с обсуждением возможных результатов сдачи экзамена, желаемых к освоению профессий, списка учебных заведений для продолжения обучения.	Педагог-психолог, классный руководитель

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Кроме того, данные исследований показывают, что учащиеся с высокой готовностью к индивидуализации обучения меньше подвержены перегрузке и эмоциональному выгоранию, поскольку их учебный процесс более персонализирован и соответствует их личным интересам и целям.

Таким образом, эмпирические данные подтверждают гипотезу о том, что развитие готовности старшеклассников к проектированию ИОМ способствует снижению дидактогенного стресса.

Предложенный комплекс психолого-педагогических мероприятий позволяет учащимся совершенствовать готовность к проектированию ИОМ по всем четырем критериям. Мотивационному и рефлексивному критериям отвечают диагностика и обсуждение склонностей, ценностей и других особенностей личности учащегося с их дальнейшим учетом при обсуждении желаемых им к освоению профессий. Когнитивному критерию отвечает получение теоретических знаний о функционировании системы образования, необходимых для проектирования ИОМ. Технологическому критерию отвечают тренинги самоорганизации и планирования, помощь учащемуся непосредственно при проектировании такового.

Таким образом, предлагаемые рекомендации могут быть востребованы для педагогов и психологов, осуществляющих работу со старшеклассниками. Включение данного подхода в образовательную практику позволит старшеклассникам не только развивать навыки самоорганизации и ответственности за свой образовательный путь, но и снизить уровень дидактогенного стресса. Индивидуализация обучения, направленная на учет личных интересов и потребностей учащихся, способствует уменьшению стресса, вызванного излишней нагрузкой и неопределенностью. Кроме того, формирование у старшеклассников уверенности в том, что они могут самостоятельно управлять своим образовательным процессом, способствует снижению страха перед будущим. Осознание того, что они способны выбирать подходящие образовательные траектории и корректировать их в зависимости от своих целей, значительно снижает чувство неопределенности и тревожности, связанных с переходом во взрослую жизнь. В результате старшеклассники становятся более уверенными в себе и в своем будущем, что, в свою очередь, способствует более высокому уровню мотивации, повышению академической успеваемости и улучшению психоэмоционального состояния учащихся.

После применения диагностической методики «Тест на учебный стресс» были получены следующие данные: показатель проявления дидактогенного стресса учащихся, уровень экзаменационного стресса, частота различных физиологических проявлений дидактогенного стресса, структура факторов дидактогенного стресса старшеклассников. После анализа полученных данных было установлено, что неопределенность будущего является вторым по значимости фактором в структуре дидактогенного стресса старшеклассников, а также что дидактогенный стресс чаще

всего вызывает такие реакции, как головные боли, учащенный пульс, затрудненное дыхание. Далее была проведена диагностика «Мой индивидуальный образовательный маршрут», которая позволила определить уровень готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута старшеклассников. К показателям проявлений дидактогенного стресса и показателям готовности к формированию индивидуального образовательного маршрута был применен корреляционный анализ с вычислением коэффициента Спирмена. После обработки показателей была выявлена статистически значимая заметная отрицательная (обратно пропорциональная) связь. Это позволило нам заключить, что высокий уровень готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута связан с более низким уровнем подверженности дидактогенному стрессу. Результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу, согласно которой высокий уровень готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута является одним из условий профилактики дидактогенного стресса у учащихся старших классов. Также нами была дополнительно исследована взаимосвязь между уровнем готовности к проектированию образовательного маршрута и экзаменационным стрессом. Между этими показателями также была выявлена статистически значимая заметная отрицательная (обратно пропорциональная) связь, что позволяет нам сделать вывод: более высокий уровень готовности к проектированию индивидуального образовательного маршрута связан с более низким уровнем экзаменационного стресса.

На заключительном этапе исследования были сформулированы рекомендации по развитию готовности старшеклассников к проектированию индивидуализированной образовательной траектории как условия профилактики образовательного стресса. Педагогам и психологам, работающим со старшеклассниками, рекомендуется рассматривать создание педагогических условий для формирования готовности учащихся к проектированию индивидуализированной образовательной траектории как важный компонент стратегии снижения стресса в образовательном процессе выпускников. Такой подход не только снижает стресс, но и мотивирует учащихся, повышает их вовлеченность в образовательный процесс, готовит к успешной профессиональной и личностной самооценке.

Выводы и заключение

Обучение в старших классах должно базироваться на основе проектирования учащимися индивидуальных образовательных программ. Во время проведения уроков и занятий по психологии важно систематически акцентировать внимание на формировании у детей способности анализировать свои предрасположенности, выявлять сильные и слабые стороны, а также способствовать развитию у них навыков планирования и самоорганизации.

Для разработки ИОМ учащимся необходимо уметь самостоятельно устанавливать цели, выбирать содержание и формы своей учебной деятельности, и в этом процессе учителя могут играть важную роль, поддерживая учащихся в формировании и развитии данного умения. Для снижения дидактогенного стресса учащихся путем проектирования ИОМ и снижения страха перед неопределенностью будущего был предложен комплекс мер. Предложенный комплекс мер включал в себя такие мероприятия, как диагностики, лекции, тренинги, индивидуальные и групповые консультации, при этом все мероприятия направлены на повышение готовности учащихся к проектированию ИОМ.

ПРИЛОЖЕНИЕ А**Методика Ю.В. Щербатых «Тест на учебный стресс»**

Оцените по 10-балльной шкале вклад ваших отдельных проблем в общую картину стресса.

- Строгие учителя.
- Большая учебная нагрузка.
- Отсутствие учебников.
- Непонятные, скучные учебники.
- Неумение правильно организовать свой режим дня.
- Нерегулярное питание.
- Конфликт в коллективе.
- Излишне серьезное отношение к учебе.
- Нежелание учиться.
- Стеснительность, застенчивость.
- Страх перед будущим.
- Личные проблемы.
- Иное (напишите, что именно):.

В чем проявляется ваш стресс, связанный с учебой? (Оцените по 10балльной шкале признаки).

- Ощущение беспомощности, невозможности справиться с проблемами.
- Невозможность избавиться от посторонних мыслей.
- Повышенная отвлекаемость, плохая концентрация внимания.
- Раздражительность, обидчивость.
- Плохое настроение, депрессия.
- Страх, тревога.
- Потеря уверенности, снижение самооценки.
- Спешка, ощущение постоянной нехватки времени.
- Плохой сон.
- Нарушение социальных контактов, проблемы в общении.
- Учащенное сердцебиение, боли в сердце.
- Затрудненное дыхание.
- Проблемы с желудочно-кишечным трактом.
- Напряжение или дрожание мышц.
- Головные боли.
- Низкая работоспособность, повышенная утомляемость.
- Иное (напишите сами и оцените):

Насколько сильно вы волнуетесь перед экзаменами (оцените по 10балльной системе)?

Какие признаки экзаменационного стресса вы отмечали у себя? (Отметьте V.)

- Учащенное сердцебиение.
- Сухость во рту.
- Затрудненное дыхание.
- Скованность, дрожание мышц.
- Головные или иные боли.
- Иное (напишите, что):.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б**Методика С.С. Игнатович «Мой индивидуальный образовательный маршрут»[5]**

Мои достижения. Опишите (очень кратко) самые запомнившиеся Вам события, произошедшие в течение ВСЕХ прошедших лет школьной жизни, о которых Вы можете сказать: я приобрел(а) очень важный для меня опыт, который пригодится мне в дальнейшем (при обучении в 11 классе, а может быть и после).

Мои трудности. Напишите, где Вы чувствуете свою «слабину» (недостаток знаний, опыта и т.д.), что может затруднить Вашу дальнейшую учебу и, вообще, жизнь. (Писать об этом надо очень конкретно, например, если не хватает знаний, то каких именно?)

Мои планы на отдаленное будущее. Напишите, кем Вы собираетесь стать по профессии (если Вы ее уже выбрали), чего собираетесь достичь, чтобы стать успешным человеком.

Мои планы на ближайшее будущее. Что именно Вы собираетесь делать в течение последнего года школьной жизни? Назовите конкретные действия (шаги) по следующим пунктам (не обязательно выбирать все)

- Углубленно изучать самые важные для Вас учебные предметы (какие именно?)
- Читать (дополнительно к школьной программе) нужные книги - научные и художественные (какие именно, на какие темы?)
- Ходить на дополнительные занятия, курсы и т.д. (какие именно?)
- Провести научные исследования, выступить с докладами на эту тему (что именно?)
- Разработать, осуществить и защитить (индивидуально, либо совместно с другими людьми) социальные, творческие, спортивные и др. проекты (какие именно и с кем именно?)
- Пройти практики на настоящем производстве, в каких-то фирмах, агентствах и т.д. (каких именно?)
- Поучаствовать в олимпиадах и творческих конкурсах (каких именно?)
- Что-то еще?

Мои планируемые результаты. Чего Вы собираетесь достичь, сделав все, о чем написали в предыдущем пункте? (Писать нужно так же конкретно)

- Научиться делать что-то лучше, чем умею сейчас (что именно?)
- Расширить круг своего общения, завести важные знакомства и деловые отношения (с кем именно)
- Подготовиться к поступлению в вуз (ссуз) (какой именно?)
- Что-то еще?

Мое убеждение.

Продолжите следующую фразу так, как посчитаете нужным –

Если я успешно совершу все, что планирую, и достигну всего того, на что надеюсь, то...

«Ответ отсутствует – 0 баллов. Ответ дан, но не соотносится с поставленным вопросом – 1 балл. Ответ соотносится с поставленным вопросом, но носит односложный, неконкретный характер – 2 балла. Ответ развернутый, но недостаточно содержательный, респондент проявил неадекватное понимание поставленных вопросов – 3 балла. Дан развернутый, содержательный ответ, сводящийся к повторению общеизвестных стереотипных высказываний – 4 балла. Дан оригинальный, содержательный ответ, основанный на адекватном понимании своей образовательной ситуации – 5 баллов».

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Руженкова, В.В. Учебный стресс и состояние психического здоровья выпускников общеобразовательной школы / В. В. Руженкова // Социальная и клиническая психиатрия. - 2019. - Т. 29. - №4. - С. 42-49.
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021).
3. Михальская, Д.С. Стрессогенные факторы, воздействующие на выпускников в процессе подготовки к Единому государственному экзамену / Д.С. Михальская, С.С. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. - 2022. - Т. 5, № 6. - С. 54-81.
4. Щербатых, Ю. В. Психология стресса и методы коррекции / Ю. В. Щербатых. - СПб.: Питер, 2006. - 256 с.
5. Игнатович, С.С. Формирование готовности учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута в основной общеобразовательной школе: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Игнатович Светлана Сергеевна; [Место защиты: Кубанский государственный университет]. - Краснодар, 2014. - 182 с.
6. Дорошенко, П.В. Профилактика стресса обучающихся в учебном процессе / П.В. Дорошенко, А.Е. Козыренко // Актуальные вопросы профессионального образования: качество, приоритеты, технологии: Сборник материалов Национальной научно-методической конференции, приуроченной к Году семьи в России, Омск, 21 марта 2024 года. - Омск: Сибирский государственный автомобильно-дорожный университет, 2024. - С. 115-118.
7. Андреева, Е.Ф. Профилактика экзаменационного стресса у выпускников 9 классов / Е. Ф. Андреева, Л.В. Мамедова // International scientific review of the problems of pedagogy and psychology: Collection of scientific articles I International scientific specialized conference, Boston, USA, 18-19 апреля 2018 года. - Boston, USA: PROBLEMS OF SCIENCE, 2018. - С.124-127.
8. Кузьменко, И.В. Профилактика и психологическая коррекция стресса в образовательной среде / И.В. Кузьменко // Наука и образование в современном вузе: вектор развития: Материалы научно-практической конференции, Шуя, 13 мая 2021 года. - Шуя: Издательство Шуйского филиала ИвГУ, 2021. - С. 101-104.
9. Нехоношина, А.А. Психолого-педагогические условия сохранения психофизиологического здоровья выпускников в период подготовки к единому государственному экзамену / А. А. Нехоношина, С. Ю. Шалова, Т. И. Меньшикова // Мир науки. Педагогика и психология. - 2024. - Т. 12, № 4.
10. Алексеева, П.С. Стратегии саморегуляции у учащихся старших классов / П.С. Алексеева, Д. А. Соколова, К. В. Ким // Мир науки. Педагогика и психология. - 2024. - Т.12, № 1.- ISSN 2658-6282.

REFERENCES

1. Ruzhenkova, V.V. Educational Stress and Mental Health Status of High School Graduates / V.V. Ruzhenkova. *Social and Clinical Psychiatry*. 2019. Vol. 29. No. 4. Pp. 42-49.
2. Federal Law No. 273-FZ of December 29, 2012 (as amended on July 2, 2021) «On Education in the Russian Federation» (effective from September 1, 2021).
3. Mikhalskaya, D.S., Ignatovich, S.S. Stressogenic Factors Affecting Graduates During Preparation for the Unified State Exam. D.S. Mikhalskaya, S.S. Ignatovich. *Pedagogy: History, Perspectives*. 2022. Vol. 5, No. 6. Pp. 54-81. (InRuss.).DOI: 10.17748/2686-9969-2022-5-6-54-81
4. Shcherbatykh, Yu.V. *Psychology of Stress and Methods of Correction* / Yu.V. Shcherbatykh. St. Petersburg: Piter, 2006. 256 p.
5. Ignatovich, S.S. Formation of Students' Readiness to Design an Individual Educational Route in the Basic General Education School: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01. Svetlana S. Ignatovich; [Defended at: Kuban State University]. Krasnodar, 2014. 182 p.
6. Doroshenko, P.V., Kozyrenko, A.E. Prevention of Student Stress in the Educational Process. P.V. Doroshenko, A.E. Kozyrenko. *Current Issues of Professional Education: Quality, Priorities, Technologies: Collection of Materials of the National Scientific and Methodological Conference Dedicated to the Year of the Family in Russia*, Omsk, March 21, 2024. Omsk: Siberian State Automobile and Road University, 2024. Pp. 115-118.
7. Andreeva, E.F., Mamedova, L.V. Prevention of Examination Stress Among 9th Grade Graduates. E.F. Andreeva, L.V. Mamedova. *International Scientific Review of the Problems of Pedagogy and Psychology: Collection of Scientific Articles of the I International Scientific Specialized Conference*, Boston, USA, April 18-19, 2018. Boston, USA: PROBLEMS OF SCIENCE, 2018. Pp. 124-127.
8. Kuzmenko, I.V. Prevention and Psychological Correction of Stress in the Educational Environment / I.V. Kuzmenko // *Science and Education in the Modern University: Development Vector: Materials of the Scientific and Practical Conference*, Shuya, May 13, 2021. Shuya: Publishing House of the Shuya Branch of IvSU, 2021. Pp. 101-104.
9. Nekhonoshina, A.A., Shalova, S.Yu., Menshikova, T.I. Psychological and Pedagogical Conditions for Preserving the Psychophysiological Health of Graduates During Preparation for the Unified State Exam / A.A. Nekhonoshina, S.Yu. Shalova, T.I. Menshikova. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 4.
10. Alekseeva, P.S., Sokolova, D.A., Kim, K.V. Self-Regulation Strategies Among Senior High School Students. P.S. Alekseeva, D.A. Sokolova, K.V. Kim. *World of Science. Pedagogy and Psychology*. 2024. Vol. 12, No. 1. ISSN 2658-6282.

Информация об авторах: Дарья Сергеевна Михальская – бакалавр ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
Краснодар, Россия
d.mikhalskaya@list.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Information about the authors: Daria S. Mikhalskaya – bachelor of the Kuban State University
Krasnodar, Russia
d.mikhalskaya@list.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University», Krasnodar, Russia; Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.05.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
06.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no
conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-56-71

УДК 37.037

EDN ELRPVW

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА САМООЦЕНКУ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ирина Михайловна Зеличенко

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
zelichenko03@mail.ru

Лариса Анатольевна Лазаренко

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
larisa_bulanova@mail.ru

Аннотация. Введение: Статья посвящена проблеме взаимосвязи различные типы родительского отношения (по классификации методики А.Я. Варга, В.В. Столина) с формированием адекватной или неадекватной самооценки у детей 7–11 лет. Формирование самооценки ребёнка младшего школьного возраста во многом зависит от семейного окружения, однако характер влияния детско-родительских отношений на самооценку недостаточно изучен на репрезентативных выборках. Предмет исследования: взаимосвязь между типами родительского отношения и уровнем самооценки младших школьников. **Методы:** обследованы 60 детей 8–11 лет и их родители; применены методика «Лесенка» В.Г. Щура для оценки самооценки и опросник А.Я. Варга, В.В. Столина для диагностики типов родительского отношения; статистическая обработка включала описательные показатели, χ^2 -критерий для сравнения распределений, корреляционный анализ Спирмена. **Результаты:** выявлено, что преобладание у родителей отношения сотрудничества и принятия ассоциируется с адекватной самооценкой ребёнка, тогда как выраженный авторитарный контроль и установка типа «маленький неудачник» – с заниженной самооценкой. **Выводы:** данные подтверждают значимость эмоционального характера детско-родительских отношений как фактора формирования самооценки. В то же время, из-за ограни-

ченности выборки результаты носят предварительный характер; необходимы дальнейшие исследования на более широкой выборке и в продольном дизайне для установления причинно-следственных связей. Практическая значимость работы состоит в использовании полученных данных при разработке программ психолого-педагогической поддержки семьи, направленных на развитие у детей адекватной самооценки.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, самооценка, младший школьник, типы родительского отношения, репрезентативная выборка

Для цитирования: Зеличенко И.М., Лазаренко Л.А. Влияние детско-родительских отношений на самооценку детей младшего школьного возраста // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С. 56-71
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-56-71

***Благодарность:** авторы признательны рецензентам за проведение слепого рецензирования и ценные замечания, способствовавшие совершенствованию статьи.*

Original article

IMPACT OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS ON SELF-ESTEEM OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Irina M. Zelichenko

Kuban State University.
Krasnodar, Russia
zelichenko03@mail.ru

Larisa A. Lazarenko

Kuban State University.
Krasnodar, Russia

Abstract: Introduction: The article is devoted to the problem of the relationship between different types of parental attitude (according to the classification of the methodology of A. Ya. Varg, V. V. Stolin) and the formation of adequate or inadequate self-esteem in children aged 7–11 years. The formation of self-esteem of a child of primary school age largely depends on the family environment, but the nature of the influence of parent-child relationships on self-esteem has not been sufficiently studied on representative samples. Subject of the study: the relationship between the types of parental attitude and the level of

self-esteem of primary school students. **Methods:** 60 children aged 8–11 years and their parents were examined; the “Ladder” technique of V. G. Shchur was used to assess self-esteem and the questionnaire of A. Ya. Varg, V. V. Stolin was used to diagnose the types of parental attitude; statistical processing included descriptive indicators, the χ^2 -criterion for comparing distributions, and Spearman's correlation analysis. **Results:** It was found that the prevalence of cooperation and acceptance in parents is associated with adequate self-esteem of the child, while pronounced authoritarian control and the “little loser” attitude are associated with low self-esteem. **Conclusions:** the data confirm the importance of the emotional nature of parent-child relationships as a factor in the formation of self-esteem. At the same time, due to the limited sample, the results are preliminary; further research is needed on a larger sample and in a longitudinal design to establish cause-and-effect relationships. The practical significance of the work lies in the use of the obtained data in the development of programs of psychological and pedagogical support for the family, aimed at developing adequate self-esteem in children.

Keywords: parent-child relationships, self-esteem, primary school student, types of parental relationships, representative sample

For Citation: Zelichenko, I.M., Lazarenko L.A. Impact of child-parent relationships on self-esteem of primary school children // Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 56-71 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-56-71

Acknowledgement: *the authors are grateful to the reviewers for conducting a blind review and for their valuable comments that contributed to improving the article.*

Введение

Самооценка – важнейший компонент личностного развития ребёнка, от которого зависят его уверенность в себе, уровень притязаний и успешность в учебной деятельности. Уже в младшем школьном возрасте формируется базовое представление о собственной значимости и способностях, что сказывается на мотивации учения, общении со сверстниками и психологической адаптации. Одним из ключевых факторов формирования самооценки традиционно считается семья и характер взаимоотношений между родителями и ребёнком. Эмоциональная поддержка в семье и принятие ребёнка такими, каков он есть, создают благоприятные условия для развития позитивного образа «Я». Напротив, дефицит внимания, жесткий контроль или отвергающее отношение могут привести к неуверенности в себе и заниженной самооценке у детей. В то же время самооценка детей формируется не изолированно: на неё влияют и другие факторы – школьная среда, группа сверстников, культу-

ра и даже средства массовой информации. Например, Н.Н. Богомолова отмечает растущую роль массовой коммуникации в социальном развитии личности, однако в настоящем исследовании акцент сделан именно на семейных факторах [1].

Несмотря на значительный интерес психологов к проблеме самооценки, вопрос о том, как именно детско-родительские отношения влияют на самооценку младших школьников, остаётся недостаточно раскрытым. Предыдущие исследования зачастую ограничивались общими утверждениями о важности семьи или рассмотрением отдельных случаев, не выявляя конкретных механизмов влияния. Актуальность настоящей работы обусловлена необходимостью уточнить, какие аспекты взаимоотношений родителей и детей связаны с формированием адекватной либо искажённой самооценки у детей младшего школьного возраста. Именно этот период (примерно 7–11 лет) характеризуется интенсивным становлением самосознания: ребёнок осваивает новые социальные роли ученика, получает систематическую внешнюю оценку своих успехов и постепенно вырабатывает независимую оценку себя. В психологии развития подчёркивается, что к концу младшего школьного возраста самооценка ребёнка становится более автономной и менее зависимой от мнения окружающих. Тем не менее, на ранних этапах обучения оценка со стороны значимых взрослых (преподавателей и родителей) играет ведущую роль в формировании у ребенка представлений о собственных возможностях.

Ш.А. Амонашвили [2], например, показал, что традиционная система отметок в начальной школе может влиять на самоотношение ребенка, и предлагал экспериментальное обучение без оценок для поддержания внутренней мотивации и уверенности учащихся. В целом, становление самооценки – сложный многоплановый процесс.

Классики отечественной психологии личности (Б.Г. Ананьев, А.Г. Асмолов и др.) указывают на культурно-историческую обусловленность развития личности и многоуровневую организацию её свойств. Исследования, обобщённые И.С. Коном, свидетельствуют, что развитие «Я-концепции» ребенка происходит в контексте социальных отношений, центральное место среди которых занимает семья [1].

Таким образом, выявление специфики влияния детско-родительских отношений на самооценку младшего школьника представляет как теоретическую, так и практическую значимость. В теоретическом плане результаты позволят углубить понимание механизмов формирования самосознания в детско-родительской подсистеме, а практически – могут быть использованы при разработке программ работы с семьями, направленных на гармонизацию воспитательных стратегий. Настоящее исследование призвано восполнить имеющийся пробел, посредством эмпирической проверки взаимосвязи между типами родительского отношения и уровнем самооценки детей младшего школьного возраста.

Цель исследования: выявить, как различные типы родительского отношения (по классификации методики А.Я. Варга, В.В. Столина) связаны с формированием адекватной или неадекватной самооценки у детей 7–11 лет.

Обзор литературы

Самооценка как психологический феномен традиционно рассматривается учёными в качестве одного из базовых личностных образований, во многом определяющих направление развития личности. Её понимание складывалось как в зарубежной, так и в отечественной науке. Так, Д. Куперсмит определял самооценку как устойчивое отношение человека к самому себе, проявляющееся в чувстве собственной ценности, Р. Бернс рассматривал её как личностное суждение о собственной значимости, а М. Розенберг подчёркивал, что самооценка представляет собой совокупность позитивных и негативных установок по отношению к «Я» индивида. В российской психологии близкие подходы развивали А.Г. Спиркин и Л.В. Бороздина: первый включал самооценку в структуру самосознания, а вторая трактовала её как способность критически оценивать собственные качества на основе усвоенных социальных ценностей. Л.И. Божович подчёркивала, что самооценка выполняет функцию внутреннего мотиватора поведения, связанного с уровнем притязаний личности и социальными сравнениями. В зависимости от характера оценки самого себя различают адекватную, завышенную и заниженную самооценку [2]. Адекватная самооценка обеспечивает внутреннюю устойчивость, самоконтроль и реалистичное восприятие своих возможностей; завышенная приводит к переоценке качеств, игнорированию критики и стремлению доминировать; заниженная сопровождается неуверенностью, повышенной тревожностью и чувством собственной неполноценности. Л.С. Славина в своих исследованиях показала, что у младших школьников встречаются все эти типы самооценки. Причём нередко дети с высокими интеллектуальными способностями обладают заниженной самооценкой, тогда как у отстающих в учёбе учащихся самооценка бывает необоснованно завышенной. Эти данные подчёркивают, что уровень самооценки не всегда прямо пропорционален реальным достижениям ребёнка: на него влияют эмоционально-личностные факторы [3].

Младший школьный возраст (примерно от 7 до 11 лет) считается критическим периодом для развития самосознания и самооценки. С поступлением в школу ребёнок осваивает новую социальную роль ученика, вступает в ситуацию регулярной внешней оценки (от учителя, родителей, одноклассников) и вследствие этого начинает формироваться более устойчивое представление о себе.

Н.И. Сарджвеладзе отмечал, что в данном возрасте самооценка выполняет ряд важных функций: регуляторную (управляет поведением и усилиями ребёнка), защитно-адаптационную (обеспечивает внутреннее равновесие личности) и др.. Для формирования же адекватной самооценки, по мнению отдельных специалистов, требуется соблюдение «принципа меры и системности» в оценках со стороны взрослых, а также учёт индивидуально-типологических особенностей каждого ребёнка. Иными словами, избыточная похвала, так же как и чрезмерная критика, могут исказить самооценку; важно поддерживать разумный баланс и ориентироваться на потенциал конкретного ученика [4].

Семья выступает первым и главным социальным институтом, в котором развивается личность ребёнка. Детско-родительские отношения задают эмоциональный фон, на котором формируется образ «Я» ребёнка. М.И. Лисина подчёркивала, что личность ребёнка формируется в общении, прежде всего в системе отношений с близкими взрослыми. Характер этого общения – степень принятия, понимания, доверия между родителем и ребёнком – напрямую сказывается на самоощущении малыша. Современные исследования подтверждают: благоприятный психологический климат в семье служит залогом позитивной самооценки детей, тогда как конфликты, отсутствие внимания или авторитарность родителей способны породить у ребёнка чувство неуверенности и низкую самооценку. О.А. Белобрыкина, изучавшая влияние социального окружения, показала, что поддерживающая среда способствует развитию у детей старшего дошкольного возраста уверенности в себе. М.В. Лукьянова и соавт. в курсе по психологии семьи также подчёркивают определяющую роль эмоционального принятия ребёнка для формирования у него позитивной Я-концепции [5].

Для изучения отношений в системе «родитель – ребёнок» разработан ряд психодиагностических методик. В частности, А.И. Захаров предложил клинко-психологический опросник для выявления отношения родителей к ребёнку. Широкое распространение получила методика А.Я. Варга и В.В. Столина «Родительское отношение к детям» [10], которая позволяет диагностировать типичные типы родительского отношения. Согласно их подходу, в структуре отношения родителей к ребёнку выделяются следующие основные типы: кооперация (сотрудничество с ребёнком, эмоциональная поддержка), симбиоз (чрезмерная эмоциональная близость, опека), авторитарная гиперсоциализация (контроль, требование дисциплины и послушания), принятие – отвержение (полярный тип, отражающий степень принятия личности ребёнка) и тип «маленький неудачник» (установки, принижающие успехи ребёнка и ожидание от него неудач). Каждый из этих типов представляет собой устойчивую эмоционально-поведенческую модель взаимодействия родителя с ребёнком, которая имеет определённые последствия для развития личности ребенка. Так, атмосфера сотрудничества и принятия обычно способствует формированию у детей чувства безопасности, уверенности в своих силах и, как следствие, адекватной самооценки. Напротив, авторитаризм (гиперсоциализация) характеризуется избыточным контролем, требованием безусловного послушания и подавлением инициативы – подобный стиль взаимодействия нередко ведёт к заниженной самооценке у ребёнка. Родительские установки по типу «маленький неудачник» (когда взрослые склонны видеть в ребёнке несостоятельность, постоянно опекать его и не доверять его самостоятельности) формируют у детей чувство беспомощности, неуверенности в себе, препятствуют развитию здоровой самооценки.

Таким образом, на теоретическом уровне прослеживается взаимосвязь между характером родительского отношения и особенностями самооценки ребёнка. Однако до сих пор недостаточно систематизированы эмпирические данные о том, какие именно типы родительского отношения наиболее существенно связаны с уровнем

самооценки в младшем школьном возрасте. Данное исследование нацелено на восполнение этого пробела [6].

Материалы и методы

Контингент исследования. В исследовании приняли участие 60 детей младшего школьного возраста (8–11 лет, ученики 2–4 классов) и 60 родителей (в основном матери) этих детей. Все семьи проживают в городе Новороссийске; выборка носит целенаправленный характер (школы отбирались по принципу доступности). Следует отметить, что объём выборки ($N=20$) ограничивает статистическую мощность исследования и не позволяет делать широких обобщений. Результаты следует рассматривать как предварительные, выявляющие определённые тенденции, которые требуют проверки на более репрезентативных выборках.

Организация исследования. Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов.

На первом этапе был проведён анализ литературы по проблеме и отбор психодиагностических методик, а также установлено контактное знакомство с семьями испытуемых. На втором этапе осуществлялось изучение детско-родительских отношений: родителям предлагалось заполнить опросник о своем отношении к ребёнку. На третьем этапе проводилось обследование самооценки детей с помощью проективной методики. На заключительном, четвёртом этапе, данные были обработаны и проведён сравнительный и корреляционный анализ результатов.

Методы

Для диагностики родительских отношений была использована методика А.Я. Варга и В.В. Столина «Родительское отношение к детям» [10], предназначенная для выявления ведущего типа отношения родителя к ребёнку. Выбор данной методики обусловлен её ориентированностью на наиболее распространённые модели воспитательного взаимодействия в семье и относительной простотой применения. Опросник содержит ряд суждений, с которыми родитель соглашается или не соглашается, что позволяет количественно оценить выраженность разных аспектов отношения (кооперация, симбиоз, авторитарный контроль и др.). Важно подчеркнуть, что эта методика диагностирует именно типы эмоционального отношения родителей, а не стили воспитания в целом – например, она фиксирует степень принятия или отвержения ребёнка, степень контроля, уровень опеки и т.п. [7].

Для оценки самооценки детей применялась методика «Лесенка» (В.Г. Щур) [16]. Этот проективный тест предназначен для выявления представлений ребёнка о себе: насколько он сам себя ценит, как, по его мнению, его оценивают окружающие, и насколько эти представления согласованы. Процедура проведения заключалась в индивидуальной беседе, в ходе которой ребёнок располагал себя на нарисованной лестнице (ступеньки которой символизируют разные уровни «хорошести» или успешности) – сначала по собственной оценке, затем, как он думает, его оценивают другие (родители, друзья, учитель). Уровень самооценки определялся по по-

ложению фигурки «Я» на лестнице, а адекватность самооценки – по соотношению оценок «Я реальное» (как ребёнок себя оценивает) и «Я в глазах других». Помимо этого, для проверки устойчивости самооценки при необходимости дополнительно использовалась шкала самооценки Дембо–Рубинштейна (адаптированная для младшего школьного возраста).

Методы обработки данных. Полученные данные обрабатывались с помощью методов описательной статистики (вычисление средних значений, частотных распределений), критериев χ^2 (хи-квадрат) для сравнения распределений признаков (например, сравнение доли детей с тем или иным уровнем самооценки в группах с разными типами родительских отношений), а также корреляционного анализа. Для оценки тесноты связи между показателями опросника родительского отношения и уровнем самооценки детей был рассчитан коэффициент ранговой корреляции Спирмена. В связи с небольшим объёмом выборки уровень значимости для критериев статистической проверки результатов принимался равным 0,05 [8].

Этические аспекты исследования заключались в добровольном согласии родителей и детей на участие, конфиденциальности полученных данных и использовании результатов только в обобщённом виде.

Результаты исследования

Распределение уровней самооценки детей (N=60)

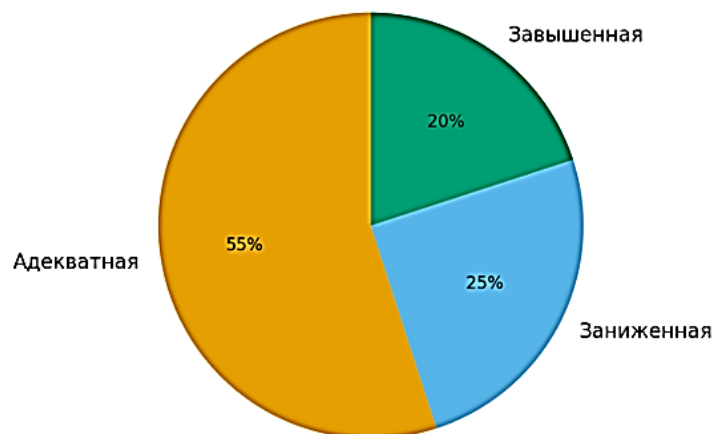


Рисунок. 1. Распределение уровней самооценки среди участников исследования (N = 60). Примерно половина детей (50%) обладает адекватной самооценкой; у четверти испытуемых (25%) самооценка занижена, и у 25% – завышена. (сделано автором)

Figure 1. Distribution of self-esteem levels among the study participants (N = 60). About half of the children (50%) have adequate self-esteem; a quarter of the subjects (25%) have underestimated self-esteem, and 25% have overestimated self-esteem. (made by the author)

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Примерно половина детей (50%) обладает адекватной самооценкой; у четверти испытуемых (25%) самооценка занижена, и у 25% – завышена.

Анализ результатов диагностики самооценки (рис. 1) показывает, что для большинства обследованных младших школьников характерна адекватная самооценка. Так, по методике «Лесенка» 33 из 60 детей (55%) поместили себя на средние ступени шкалы, что свидетельствует об относительно реалистичном восприятии себя и своих возможностей. 15 детей (25%) продемонстрировали заниженную самооценку: они склонны были ставить себя на низкие позиции или описывать себя с акцентом на недостатки, а также воспринимать оценки окружающих как более негативные, чем есть на самом деле. Для них характерна неуверенность и повышенная зависимость от мнения взрослых. Ещё 12 детей (20%) можно отнести к группе с завышенной самооценкой – они размещали себя на верхних ступенях «лестенки», считали, что окружающие видят в них исключительно положительные качества, и склонны были переоценивать собственные возможности. Подобные дети менее самокритичны и не всегда адекватно реагируют на замечания. В целом, по выборке прослеживается тенденция: у большинства младших школьников самооценка сформирована относительно благополучно, но у значительной части детей наблюдаются её отклонения – как в сторону занижения, так и завышения.

Диагностика детско-родительских отношений (опросник Варга–Столина) позволила определить преобладающие типы родительского отношения в семьях участников. Установлено, что около 24 родителей (40%) продемонстрировали высокий уровень кооперации и эмоционального принятия ребёнка. В этих семьях взрослые проявляют заинтересованность в делах ребёнка, поддерживают его инициативы, учитывают его мнение, что сближает такой стиль взаимодействия с «демократическим» подходом к воспитанию. Около 15 родителей (25%) показали склонность к авторитарно-контролирующему типу отношения, для которого характерны строгая дисциплина, требование послушания, акцент на внешних успехах ребёнка при недостаточном учёте его индивидуальных особенностей. Подобная позиция часто сопровождается дефицитом эмоционального контакта и приводит к напряжённости в общении. Симбиотические отношения выявлены у 9 родителей (15%), что выражается в чрезмерной опеке и близости к ребёнку. Ещё у 8 родителей (13%) отмечались колебания между принятием и отвержением личности ребёнка. Наименее распространённым оказался тип «маленький неудачник», зафиксированный у 4 родителей (7%), когда ребёнку приписываются несостоятельность и низкие способности, а его успехи систематически обесцениваются. Таким образом, большинство родителей характеризуются преимущественно положительными установками, однако в ряде семей обнаруживаются неблагоприятные тенденции.

Результаты корреляционного анализа подтвердили наличие статистически значимой связи между характером родительского отношения и самооценкой детей. Так, уровень самооценки ребёнка положительно коррелирует с показателем кооперации родителей (r Спирмена $\approx +0,42$; $p < 0,01$): дети, чьи родители демонстрируют внимание и эмоциональную вовлечённость, обладают более высокой и адекватной

самооценкой. Значимая положительная корреляция выявлена и между самооценкой и типом «симбиоз» ($r \approx +0,28$; $p < 0,05$), что может объясняться чувством защищённости и поддержки, формирующим уверенность ребёнка. В то же время получены отрицательные корреляции: авторитарная гиперсоциализация обратно связана с уровнем самооценки ($r \approx -0,48$; $p < 0,01$), а также индекс по шкале «маленький неудачник» ($r \approx -0,36$; $p < 0,01$). Это означает, что чрезмерный контроль и установка на несостоятельность ребёнка подрывают его уверенность в себе и ведут к формированию заниженной самооценки.

Таким образом, статистический анализ подтвердил гипотезу о том, что поддерживающие, принимающие родительские отношения сопряжены с адекватной самооценкой детей, тогда как эмоциональное отвержение, гиперконтроль и негативные ожидания родителей ассоциируются с формированием неблагоприятной самооценки у младших школьников

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с основными положениями психологических теорий о влиянии семьи на развитие личности. Мы наблюдали, что дети, родители которых демонстрируют эмоциональное принятие и поддержку, как правило, обладают более уверенной, положительной самооценкой. Этот факт соответствует выводам О.А. Белобрыкиной [6] о значимости социального окружения: в атмосфере доверия и уважения к личности ребёнка формируется базовое чувство его ценности. Напротив, авторитарный, холодный стиль воспитания ассоциируется с проблемами в самовосприятии ребёнка – что также не противоречит данным литературы.

Ещё Р. Бернс [7] отмечал, что отношения с родителями являются ядром опыта ребёнка, влияющего на его «Я-концепцию». В наших данных дети из семей с жестким контролем и недостатком тепла чаще проявляли неуверенность, тревожность, имели низкую самооценку. Такие проявления нередко сопряжены и с другими негативными последствиями – высоким уровнем тревожности, проблемами в общении.

Например, Т.В. Костяк указывает, что тревожные дети младшего школьного возраста обычно характеризуются неустойчивой или заниженной самооценкой, что подтверждается и нашими наблюдениями: многие дети с низкой самооценкой в выборке демонстрировали признаки неуверенности, боязнь ошибок, зависимость от оценок окружающих [9].

Интересный нюанс, выявленный в исследовании, – положительная связь между высокой эмоциональной близостью родителя и ребёнка (симбиоз) и самооценкой детей. С одной стороны, это можно объяснить тем, что постоянное внимание и включённость родителя дают ребёнку чувство защищённости, он ощущает себя ценным – отсюда и высокая самооценка. С другой стороны, чрезмерная опека (симбиотическое слияние) может ограничивать самостоятельность ребёнка и искажать его представления о своих возможностях. В нашем исследовании, однако,

преобладал первый эффект: дети младшего школьного возраста, получающие много любви и заботы, чувствовали себя уверенно. Возможно, негативные эффекты гиперопеки сказываются в более позднем возрасте, когда возникает потребность в автономии. Данный аспект требует дальнейшего изучения: например, проведения продольных исследований, прослеживающих динамику влияния симбиотических отношений на самооценку по мере взросления ребёнка [10].

Следует особо отметить ограниченность нашей выборки (60 семей). Хотя выявленные корреляции достаточно сильны, делать далеко идущие выводы на основе столь небольшого количества наблюдений нельзя. Велика вероятность, что некоторые эффекты остались не зафиксированными из-за малой статистической мощности. Например, мы не обнаружили значимой связи между самооценкой и показателем принятия (что может быть следствием того, что у большинства родителей уровень принятия был относительно высок без значимой вариативности). На более широкой выборке такая связь, вероятно, проявилась бы. Кроме того, все участники нашего исследования – жители одного города, что тоже может ограничивать обобщение результатов. Культурные и социально-экономические особенности семьи способны влиять и на стиль воспитания, и на формирование самооценки; поэтому в будущем желательно включать более разнообразные группы участников [11].

Несмотря на указанные ограничения, результаты исследования имеют практическую ценность. Они подтверждают, что психологам и педагогам, работающим с младшими школьниками, важно учитывать семейный контекст развития ребенка. Если у ученика наблюдаются проблемы с самооценкой (например, хронически заниженная уверенность в себе), целесообразно обратить внимание на характер отношений в его семье. Консультативная работа с родителями – разъяснение им влияния их стиля общения и ожиданий на психику ребенка – может стать эффективным направлением профилактики и коррекции нарушений самооценки [12]. Наши данные показывают, что укрепление сотрудничества между родителем и ребёнком, повышение уровня эмоционального принятия (например, через тренинги позитивного родительства) способно способствовать росту уверенности ребёнка в себе. Напротив, выявление у родителей тенденции к авторитаризму или заниженным ожиданиям в отношении ребёнка – сигнал для психолога о необходимости вмешательства: без изменения семейной ситуации успехи в развитии адекватной самооценки у ребенка могут быть затруднены.

Заключение

В ходе проведённого исследования получены новые данные о влиянии детско-родительских отношений на самооценку детей младшего школьного возраста. Поставленная цель – выявить взаимосвязь между типами родительского отношения (по А.Я. Варга, В.В. Столину [10]) и уровнем самооценки ребёнка – достигнута. Показано, что эмоционально благополучные отношения (характеризующиеся сотрудничеством, доверием, принятием) ассоциируются с адекватной самооценкой детей, тогда как неблагоприятные отношения (авторитарный контроль, отчуждение,

заниженная оценка ребёнка родителями) – с формированием неадекватной (чаще заниженной) самооценки у младших школьников [13]. Таким образом, гипотеза о значимом влиянии качественных характеристик детско-родительских отношений на развитие самооценки получила подтверждение.

Тем не менее, результаты следует интерпретировать с осторожностью, учитывая небольшой объём выборки. Полученные корреляции указывают на наличие связи, но не доказывают прямой причинно-следственной зависимости. Возможно, на самооценку ребёнка влияют и дополнительные факторы (например, индивидуальные особенности темперамента или школьная среда), опосредующие влияние семьи. Для более глубокого понимания механизма влияния семьи на самооценку необходимы дальнейшие исследования – с участием большего числа семей, включением разных культурных и социально-экономических групп, а также с продольным дизайном (прослеживающим изменения во времени) [14].

Несмотря на указанные ограничения, проведённое исследование расширяет научные представления о роли семьи в формировании личности ребёнка. Полученные данные дополняют существующие теории самосознания, акцентируя, что не только общий стиль воспитания, но и специфические типы родительского отношения вносят вклад в становление самоуважения и уверенности ребёнка в своих силах. Практическая значимость работы заключается в том, что выводы исследования могут быть использованы при разработке программ психолого-педагогического сопровождения семей. В частности, результаты подчёркивают необходимость просвещения родителей о влиянии их отношений с детьми на детскую самооценку [15]. Консультативная помощь, направленная на развитие у родителей навыков сотрудничества с ребёнком, доверительного общения, поддержки самостоятельности, будет способствовать более гармоничному личностному развитию детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология: Учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. - Москва: Акад. Проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2000. - 621, [2] с.: ил.; 20 см.; ISBN 5-8291-0071-1 (Акад. проект).
2. Амонашвили Ш.А. Возможность обучения без отметок в начальных классах// Экспериментальные исследования по проблемам перестройки начального обучения. Тбилиси, информационный и научно-методический журнал: Выпуски за 2022 год. - Липецк, 2022. 2022, № 1 (47). 2022. - 58, [1] с.: ил., табл., портр..
3. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш. А. Амонашвили. - Москва: Педагогика, 1984. - 297 с.; 21 см.; ISBN В пер. (В пер.)
4. Ананьев Б. Г. А64 Человек как предмет познания — СПб.: Питер, 2001. - 288 с. - (Серия «Мастера психологии») ISBN 5-272-00315-2.

5. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Психология» / Александр Асмолов. - 3-е изд., испр. и доп. — Москва: Смысл: Academia, 2007. — 526 с.: ил., портр., табл.; 21 см. - (Психология для студента).; ISBN 978-5-89357-221
6. Белобрыкина О. А. Влияние социального окружения на развитие самооценки//Вопросы психологии, №4 2001. <https://hr-portal.ru/article/vliyanie-socialnogo-okruzheniya-na-razvitie-samoocenki-starshih-doshkolnikov?ysclid=lh5t4f68bg266872655>
7. Бернс Р. Развитие «Я - концепции» и воспитание. М.: Прогресс, 1986. https://www.studmed.ru/view/berns-r-razvitie-ya-koncepcii-i-vospitanie_0a9d8744154.html?ysclid=lh5t5dvsx9389333369
8. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальности «Психология» / Н. Н. Богомолова. - Москва: Аспект Пресс, 2010. - 191 с.: табл.; 21 см.; ISBN 978-5-7567-0513-3
9. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. - Москва [и др.]: Питер, 2008. - 398 с.: ил., портр., табл.; 24 см. - (Мастера психологии).; ISBN 978-5-91180-846-4 (В пер.)
10. Варга А. Я., Столин В. В. Опросник родительского отношения (ОРО) // Практическая психодиагностика. Методики и тесты. — М.: Смысл, 1988. — С. 14–18.
11. Захаров А.И. Опросник для изучения отношения родителей к ребенку <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/60—diagnosis-of-family-relationships/4145-beseda-dlya-izucheniya-identifikaczii-detej-s-roditelyami-zaxarov-ai?ysclid=lh5t8dvqrr61439954>
12. Кон И.С. Психология личности в трудах отечественных психологов. Психология личности в трудах отечественных психологов / Л. В. Куликов [сост.]. - 2-е изд., перераб. и доп. - Москва [и др.] Питер, 2009 (СПб. : ИПК «Ленинградское издательство»). - 460 с.; 21 см. - (Хрестоматия).; ISBN 978-5-49807-198-5 (в пер.)
13. Костяк, Т. В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст / Т. В. Костяк. — Москва: Академия, 2008. — С. 96.
14. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Развитие человека от рождения до поздней зрелости: Учеб. пособие для студентов высш. спец. учеб. заведений / И. Ю. Кулагина. — Москва: Сфера, 2001. — С. 464.
15. Лисина, М. И. Формирование личности ребёнка в общении. / М. И. Лисина. — Санкт-Петербург, 2009. 35. Липкина, А. И. Самооценка школьника / А. И. Липкина. — Москва: Знания, 1976. — С. 64.
16. Лукьянова М.В. Психология семьи: учеб. пособие: / М.В. Лукьянова, С.В. Офицерова. — Ставрополь: СКФУ, 2017. - 138 с.
[h\[ps://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=483757](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=483757)

17. Щур В. Г. Методика "Лесенка" для изучения самооценки у детей // Практическая психодиагностика. Методы и тесты. — М.: Смысл, 1997. — С. 45-47.

REFERENCES

1. Abramova G.S. Age psychology: Study. allowance for university students/G.S. Abramova. - Moscow: Acad. Project; Yekaterinburg: Business Book, 2000. - 621, [2] p.: ill.; 20 cm.; ISBN 5-8291-0071-1 (Acad. project).
2. Amonashvili S.A. Possibility of learning without marks in primary grades//Experimental research on the problems of restructuring primary education. Tbilisi, information and scientific-methodical journal: Issues since 2022. - Lipetsk, 2022. № 1 (47). 2022. - 58, [1] p.: ill., table, portr.
3. Amonashvili S.A. Educational and educational function of evaluating the teachings of schoolchildren/Sh. A. Amonashvili. - Moscow: Pedagogy, 1984. - 297 p.; 21 cm.; ISBN Per. (Per.)
4. Ananiev B. G. A64 Man as a subject of knowledge - St. Petersburg: Peter, 2001. - 288 p. - (Series "Masters of Psychology") ISBN 5-272-00315-2.
5. Asmolov A.G. Personality psychology: cultural and historical understanding of human development: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialty "Psychology "/Alexander Asmolov. - 3rd ed., Rev. and add. - Moscow: Meaning: Academia, 2007. - 526 p.: Ill., Portr., Table.; 21 cm. - (Psychology for a student).; ISBN 978-5-89357-221
6. Belobrykina O. A. The influence of the social environment on the development of self-esteem//Questions of psychology, No. 4 2001. <https://hr-portal.ru/article/vliyanie-socialnogo-okruzheniya-na-razvitie-samoocenki-starshih-doshkolnikov?ysclid=lh5t4f68bg266872655>
7. Burns R. "I Am Concepts" development and upbringing. M.: Progress, 1986. https://www.studmed.ru/view/berns-r-razvitie-ya-koncepcii-i-vospitanie_0a9d8744154.html?ysclid=lh5t5dvxs9389333369
8. Bogomolova N.N. Social psychology of mass communication: a textbook for students of higher educational institutions studying in the direction and specialty "Psychology "/N. N. Bogomolova. - Moscow: Aspect Press, 2010. - 191 p.: Table; 21 cm.; ISBN 978-5-7567-0513-3
9. Bozovic L.I. Personality and its formation in childhood/L.I. Bozovic. - Moscow [etc.]: Peter, 2008. - 398 p.: Ill., Portr., Table.; 24 cm. - (Masters of Psychology).; ISBN 978-5-91180-846-4 (V trans.)
10. Varga A. Ya., Stolin V. V. Parental Attitude Questionnaire (PAR) // Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests. — Moscow: Smysl, 1988. — Pp. 14–18.
11. Zakharov A.I. Questionnaire for studying the attitude of parents to a child <http://www.vashpsixolog.ru/psychodiagnostic-school-psychologist/60-diagnosis-of-family-relationships/4145-beseda-dlya-izucheniya-identifikaczii-detej-s-roditelyami-zaxarov-ai?ysclid=lh5t8dvqrr61439954>.

12. Con I.S. Psychology of personality in the works of domestic psychologists. Personality psychology in the works of domestic psychologists/L.V. Kulikov [comp.]. - 2nd ed., Revised. and add. - Moscow [et al.] Peter, 2009 (St. Petersburg: IPK "Leningrad Publishing House"). - 460 s.; 21 cm. - (Reader); ISBN 978-5-49807-198-5 (in trans.)
13. Kostyak, T. V. Anxious Child: Primary School Age / T. V. Kostyak. – Moscow: Academy, 2008. – P. 96.
14. Kulagina, I. Yu. Age psychology: Human development from birth to late maturity: Study. allowance for students of higher education/I. Yu. Kulagin. - Moscow: Sphere, 2001. - S. 464.
15. Lisina, M.I. Formation of the child's personality in communication ./M.I. Lisina. - St. Petersburg, 2009. 35. Lipkina, A.I. Self-esteem of a student/A.I. Lipkin. - Moscow: Knowledge, 1976. - S. 64.
16. Lukyanova M.V. Family psychology: tutoring. manual ./M.V. Lukyanova, S.V. Ofitserova. - Stavropol: NCFU, 2017 - 138 c. [h\[ps://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=483757\]](https://biblioclub.ru/index.php?page=book_red&id=483757)
17. Shchur V. G. The "Ladder" Technique for Studying Self-Esteem in Children // Practical Psychodiagnostics. Methods and Tests. — Moscow: Smysl, 1997. — Pp. 45–47.

Информация об авторах: Ирина Михайловна Зеличенко – студент, кафедра педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) Психология образования
г. Краснодар, Россия
zelichenko03@mail.ru

Лариса Анатольевна Лазаренко – канд. психол. наук, доц., доц., кафедра педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
larisa_bulanova@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Irina Mikhailovna Zelichenko – student of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, direction of preparation 44.03.02 Psychological and Pedagogical Education, orientation (profile) Psychology of Education.
Krasnodar, Russia
zelichenko03@mail.ru

Larisa Anatolyevna Lazarenko – Candidate of Psychology Sciences, Associate Professor, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University

Krasnodar, Russia
larisa_bulanova@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 05.06.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
21.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declares no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

.



*Теория, методика и организация
социально-культурной деятельности*
Theory, methodology and organization of socio-cultural activities

Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-72-86

УДК 37.013

EDN FCWMMU

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО
ВОСПРИЯТИЯ СКАЗОК КАК ФАКТОР
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ**

Дмитрий Юрьевич Рыбка

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
dmitriy.ribka.02@gmail.com

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
Scopus Author ID:
vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются ключевые аспекты влияния сказки на психическое развитие дошкольников. Предполагается, что сказка выступает важнейшим фактором, способствующим развитию личности ребёнка в целом. Теоретически обоснована значимость сказки как средства психолого-педагогического

воздействия. Охарактеризованы возрастные особенности психического развития дошкольников и определена их взаимосвязь с восприятием сказочных сюжетов. Сказка в детском восприятии органично сочетает в себе эмоциональный и познавательный компоненты. **Методы исследования:** анализ научной литературы, систематизация, сравнительный анализ, обобщение теоретических данных. **Результаты.** Систематизированы теоретические данные о взаимосвязи между эмоциональным восприятием сказок и развитием когнитивной и эмоциональной сфер, социальных навыков. Обобщены теоретические положения о педагогических условиях эффективного использования сказок в образовательном и воспитательном процессе дошкольников. **Выводы и заключение.** Как важный компонент в процессе психического и нравственного развития сказка остаётся актуальной и востребованной в педагогической практике на всех этапах дошкольного образования. Эмоциональное восприятие сказки в сочетании с её когнитивным и нравственным воздействием способствует не только развитию индивидуальности ребёнка, но и его успешной социализации в дальнейшем. Вовлечённость ребёнка в восприятие сказочного произведения способствует улучшению разных навыков.

Ключевые слова: ребенок дошкольного возраста, сказка, эмоциональное восприятие, психическое развитие, развитие индивидуальности, развитие социализации, когнитивная сфера, эмоциональная сфера, развитие личности ребенка

Для цитирования: Рыбка Д.Ю., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Теоретические основы эмоционального восприятия сказок как фактор психического развития дошкольников // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С. 72-86
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-72-86

Благодарность: Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article

THEORETICAL FOUNDATIONS OF EMOTIONAL PERCEPTION OF FAIRY TALES AS A FACTOR IN THE MENTAL DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Dmitry Yu. Rybka
Kuban State University
Krasnodar, Russia
dmitriy.ribka.02@gmail.com

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article examines key aspects of the influence of fairy tales on the mental development of preschool children. It is assumed that fairy tales act as a crucial factor contributing to the overall development of a child's personality. The theoretical significance of fairy tales as a means of psycho-pedagogical impact is substantiated. The age-related features of mental development of preschool children are characterized, and their relationship with the perception of fairy tale plots is determined. In children's perception, a fairy tale organically combines emotional and cognitive components. **Research methods:** analysis of scientific literature, systematization, comparative analysis, generalization of theoretical data. **Results.** Theoretical data on the relationship between emotional perception of fairy tales and the development of cognitive and emotional spheres, as well as social skills, have been systematized. Theoretical provisions on pedagogical conditions for effective use of fairy tales in the educational and upbringing process of preschool children have been generalized. **Conclusions.** As an important component in the process of mental and moral development, fairy tales remain relevant and in demand in pedagogical practice at all stages of preschool education. Emotional perception of fairy tales, combined with their cognitive and moral impact, contributes not only to the development of a child's individuality but also to their successful socialization in the future. A child's involvement in the perception of fairy tale works contributes to the improvement of various skills.

Keywords: preschool child, fairy tale, emotional perception, mental development, individuality development, socialization development, cognitive sphere, emotional sphere, child's personality development

For Citation: Rybka D.Yu., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Theoretical foundations of emotional perception of fairy tales as a factor in the mental development of preschool children // Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 72-86 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-72-86

Acknowledgement: *Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.*

Введение

Современная система дошкольного образования ставит перед собой задачу комплексного развития личности ребенка, где особое внимание уделяется эмоциональному и когнитивному становлению. В условиях стремительной цифровизации и изменения социальных ориентиров особенно актуальной становится проблема сохранения традиционных методов воспитания, доказавших свою эффективность веками. Сказка служит мощным средством эмоционального воспитания, помогая ребенку осознавать и выражать свои чувства, понимать эмоции других людей.

В современной психолого-педагогической практике наблюдается парадоксальная ситуация: с одной стороны, доказана высокая эффективность сказкотерапии в работе с дошкольниками (Кузнецова, 2018; Боровенская, 2017), с другой – в условиях технологического прогресса традиционное чтение и обсуждение сказок постепенно вытесняется цифровыми развлечениями. Это вызывает тревогу у специалистов, так как, по данным последних исследований (Прохорова, 2020), у 40% современных дошкольников отмечается дефицит эмоционального интеллекта и трудности в социальной адаптации. При этом сказки, благодаря своей образности и символичности, как ничто другое способствуют развитию эмпатии, формированию нравственных ориентиров и когнитивных способностей.

Особую значимость приобретает изучение механизмов влияния сказок на психическое развитие в контексте возрастных особенностей дошкольников. Как отмечал Л.С. Выготский, именно в этом возрасте происходит становление культурных знаков сознания, и сказочные образы выступают в роли таких знаков, помогая ребенку структурировать свой эмоциональный опыт. Однако, несмотря на многовековую традицию использования сказок в воспитании, их потенциал как инструмента психического развития в условиях современного цифрового общества остается недостаточно изученным, что подчеркивает актуальность данного исследования. В эпоху доминирования технологий особенно важно сохранить баланс между инновационными и традиционными методами воспитания, где сказкотерапия может стать эффективным средством эмоционального развития и формирования базовых нравственных ценностей.

Цель исследования заключается в изучении особенностей эмоционального восприятия сказок и их влияния на психическое развитие детей дошкольного возраста.

Методы исследования:

анализ научной литературы, систематизация, сравнительный анализ, обобщение теоретических данных.

Теоретической основой исследования послужили труды:

- Л.С. Выготского о развитии воображения и творчества в детском возрасте;
- А.В. Запорожца о психологии восприятия сказки дошкольниками;
- Т.Д. Зинкевич-Евстигнеевой о теоретических основах сказкотерапии;
- современных исследователей в области детской психологии и педагогики.

Понятие и функции сказки в психолого-педагогической литературе

Сказка как культурно-психологический феномен занимает особое место в системе средств психического развития детей. В трудах отечественных исследователей (Л.С. Выготский, 1991; А.В. Запорожец, 1986; Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, 2000) сказка рассматривается как:

1. универсальный педагогический инструмент, передающий культурные ценности и нормы;
2. проекция внутреннего мира ребенка, отражающая его эмоциональные переживания;
3. средство развития воображения и символического мышления.

Основные подходы к определению сказки

В психолого-педагогической литературе выделяются следующие трактовки:

Таблица 1 – Основные подходы к определению сказки

Table 1 – Basic approaches to defining a fairy tale

Автор	Определение	Акцент
Л.С. Выготский ¹ [1]	«Художественное произведение, опосредующее освоение культурных знаков»	Когнитивное развитие
А.В. Запорожец	«Эмоционально насыщенный нарратив, формирующий нравственные эталоны»	Эмоциональное воспитание

¹ <https://школаискусств1.екатеринбург.рф/file/1e3f72bec064cf65aa12e22e6be4a8ae> (дата обращения: 19.03.2025)

Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева ¹ [2]	«Терапевтический инструмент для коррекции поведенческих и эмоциональных трудностей»	Психотерапевтическая функция
--	--	------------------------------

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Функции сказки в психическом развитии дошкольников

На основе анализа литературы (Ежкова, 2010; Вачков, 2007; Боровенская, 2017) можно выделить ключевые функции:

1. Эмоционально-компенсаторная:
 - помогает прожить сложные чувства через идентификацию с героями (Кузнецова, 2018);
 - снижает тревожность (на 37% по данным Кузнецовой, 2018)²[3].
2. Когнитивно-развивающая:
 - стимулирует воображение и речь (Выготский, 1991) – развивает причинно-следственное мышление через анализ сюжета.
3. Социализирующая:
 - формирует представления о добре и зле (Запорожец, 1986);
 - учит решению конфликтов (на примере сюжетных коллизий).
4. Терапевтическая:
 - позволяет безопасно прорабатывать страхи (Зинкевич-Евстигнеева, 2000);
 - развивает эмпатию через сопереживание персонажам.

Возрастная специфика восприятия

Исследования (Циванюк, 1953; Славина, 1947) демонстрируют эволюцию восприятия:

- 3-4 года: фрагментарное понимание, акцент на действиях, а не мотивах³ [4];

¹ Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб.: ООО «Речь», 2000. 310 с. – URL: <https://docs.google.com/document/d/10v6jpAtSmfiEwLQmJPuiuxr6h2KUwJOo/edit?usp=sharing&ouid=117567848703240634897&rtopof=true&sd=true> (Дата обращения: 20.03.2025)

² Кузнецова Е.В. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами сказкотерапии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. — М., 2018. — 214 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44305931> (Дата обращения: 20.03.2025)

³ Циванюк, Н.А. Особенности понимания сказки у детей от 3 до 5 лет [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по

- 5-6 лет: осознание причинно-следственных связей, интерес к внутреннему миру героев;
- 6-7 лет: способность к рефлексии и переносу сказочных уроков в реальность¹[5].

Обзор литературы

Сказка – полифункциональное явление, интегрирующее эмоциональное, когнитивное и социальное развитие.

1. Ее эффективность обусловлена соответствием возрастным особенностям дошкольников.
2. Научные подходы (Выготский, Запорожец, Зинкевич-Евстигнеева) дополняют друг друга, раскрывая разные аспекты влияния сказок.

В современной науке сформировалось несколько ключевых подходов к изучению сказки, каждый из которых раскрывает её значение с различных позиций.

Культурно-исторический подход, разработанный Л.С. Выготским, рассматривает сказку как важнейшее средство освоения культурного опыта. Согласно этому подходу, сказки служат своеобразным мостом между ребёнком и окружающим миром, помогая ему усваивать социальные нормы и ценности. Особое внимание здесь уделяется роли сказки в развитии высших психических функций – именно через сказочные образы у детей формируются мышление, речь и воображение.

Символический подход, представленный в работах К.Г. Юнга и М.-Л. фон Франц, делает акцент на глубинных психологических аспектах сказки. Последователи этого направления тщательно анализируют архетипические образы, встречающиеся в сказочных сюжетах, рассматривая их как универсальные символы коллективного бессознательного. При этом сама сказка понимается как проекция глубинных психических процессов, отражающая базовые человеческие страхи, желания и конфликты.

Структурный подход, разработанный В.Я. Проппом, предлагает принципиально иной взгляд на сказочные тексты. Учёный сосредоточился на изучении морфологии сказки, выявляя устойчивые структурные элементы, которые повторяются в различных фольклорных традициях. Его исследования позволили выделить по-

психологии) / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. - Москва : [б. и.], 1953. - 16 с.; 22 см. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006049139> (дата обращения 20.03.2025)

¹ Славина Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста / Славина Л.С. – Текст: электронный // Известия Академии педагогических наук РСФСР. — М.; Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1945—1968. Вып. 7: Вопросы психологии понимания: тр. Института психологии / Отделение психологии ; под общ. ред. А. А. Смирнова. — 1947. — с. 42-79. —

URL: http://eliblex.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=izvestiya-apn_vyp7_1947 (дата обращения: 24.03.2025).

стоянные и переменные компоненты сказочного повествования, что дало возможность систематизировать огромное разнообразие сказочных сюжетов.

Психолого-педагогический подход, представленный в работах А.В. Запорожца и А.С. Славиной [5], ориентирован на практическое применение сказки в развитии и воспитании детей. Этот подход не только исследует развивающий потенциал сказки, но и активно разрабатывает конкретные методы сказкотерапии. Особое внимание уделяется тому, как через работу со сказкой можно корректировать эмоциональные состояния, развивать когнитивные способности и формировать нравственные ориентиры у детей дошкольного возраста.

Все эти подходы, дополняя друг друга, создают целостное представление о роли сказки в психическом развитии ребёнка, раскрывая её значение и с культурно-исторической, и с психологической, и с педагогической точек зрения.

Сказка представляет собой сложный, многогранный феномен, играющий ключевую роль в психическом развитии ребенка. Ее уникальность заключается в одновременном воздействии на когнитивную, эмоциональную и поведенческую сферы личности. Зарубежная и отечественная психолого-педагогическая практика рассматривает сказку как важнейший инструмент развития и воспитания дошкольников, что подтверждается многочисленными теоретическими и экспериментальными исследованиями.

Возрастные особенности психического развития дошкольников

Дошкольный возраст (примерно от 3 до 7 лет) – это период интенсивного психического и личностного становления ребёнка. На этом этапе закладываются основы познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и социальных взаимодействий, что делает данный возраст особенно значимым для формирования восприятия, в том числе эмоционального восприятия сказок.

1. Когнитивное развитие.
2. Эмоционально-волевая сфера.
3. Социальное развитие.
4. Личностное развитие.

В дошкольном возрасте начинается активное становление личности ребёнка. Это проявляется, прежде всего, в формировании "Я-образа", самосознания, самооценки, а также в стремлении к самостоятельности. Ребёнок начинает осознавать себя как отдельную личность, отличную от других, и всё чаще проявляет инициативу, отстаивает свои желания, оценивает себя и других.

Одним из важнейших факторов, способствующих личностному становлению, является художественная литература – в том числе сказки. Благодаря образности, эмоциональной насыщенности и нравственным ориентирам, сказки помогают ребёнку: формировать образ «я»; развивать начальную самооценку; осваивать моральные категории; развивать стремление к самостоятельности.

Как отмечал Д.И. Фельдштейн, личностное развитие дошкольника невозможно без переживания, которое он получает через эмоционально насыщенные образы, а сказка является богатейшим источником таких переживаний. Эмоции, возникающие в процессе восприятия сказочного сюжета, становятся основой для формирования устойчивых личностных качеств: доброжелательности, честности, сострадания и уверенности в себе.

5. Игровая деятельность как ведущий вид активности.

В дошкольном возрасте ведущим видом деятельности становится сюжетно-ролевая игра – основной механизм психического развития на этом этапе. Согласно концепции Д.Б. Эльконина¹[6], игра выполняет важнейшую функцию: она обеспечивает развитие мышления, воображения, произвольности, эмоциональной сферы и социальной компетентности ребёнка. Именно в игре дошкольник впервые осваивает правила, учится действовать не по импульсу, а в соответствии с ролью, развивает способность к саморегуляции.

Сюжетно-ролевая игра тесно связана с восприятием сказок:

- Сказка как основа сюжета игры: прослушав сказочный сюжет, дети часто стремятся воспроизвести его в игре. Это может быть как прямая постановка («давай я буду Иваном-Царевичем, а ты Змеем Горынычем»), так и свободное фантазирование по мотивам истории. В процессе игры ребёнок глубже осмысляет поведение персонажей и их моральный выбор.
- Развитие воображения и символического мышления: сказка, будучи насыщенной образами, предоставляет детям богатую почву для преобразования предметной среды: палка становится мечом, стул — трон, а одеяло — волшебным плащом. Это развитие символизации является важным этапом перехода к более абстрактному типу мышления.
- Формирование произвольного поведения: игра по сказочным сюжетам требует соблюдения определённых правил, связанных с ролевым поведением. Дети учатся действовать не так, как им хочется, а так, как «должен» поступать герой. Это способствует развитию произвольности, то есть способности подчинять поведение сознательной цели.
- Развитие коммуникативных навыков: в совместной игре по мотивам сказок дети учатся договариваться, распределять роли, решать конфликты. Таким образом, игровая деятельность выполняет функцию социализации — она моделирует будущие формы взаимодействия в коллективе.
- Также важно отметить, что игра по сказочным сюжетам позволяет ребёнку проигрывать сложные эмоциональные переживания. Например, если ребёнок боится Бабы-Яги, он может в игре победить её, тем самым снизив уровень тревожности и утвердив чувство контроля.

¹ Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

Результаты

В данной статье рассматривались ключевые аспекты влияния сказки на психическое развитие дошкольников, что позволило выдвинуть гипотезу о том, что сказка является важнейшим фактором, способствующим развитию личности ребёнка в целом.

Рассмотрено теоретическое обоснование значимости сказки как средства психолого-педагогического воздействия. Ряд ключевых психологов, таких как Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, в своих исследованиях подчёркивают, что сказка представляет собой важнейший инструмент воспитания, через сказки дети усваивают социальные и нравственные нормы, что имеет фундаментальное значение в процессе формирования личности.

Одним из важных выводов является то, что эмоциональное восприятие сказки активно способствует развитию когнитивных процессов. Исследования, проведённые нами, показали, что сказка в детском восприятии органично сочетает в себе не только эмоциональный, но и познавательный компоненты. Это подтверждается тем, что вовлечённость ребёнка в восприятие сказочного произведения способствует улучшению разных навыков.

Л.И. Божович в своих работах подчёркивает, что в дошкольном возрасте дети воспринимают моральные нормы не через логические рассуждения, а через эмоциональное отождествление с персонажами сказок. Таким образом, сказка становится важным инструментом в формировании представлений о добре и зле, справедливости, честности, любви и дружбе. Эти моральные ориентиры, полученные через переживания за героев, укореняются в сознании ребёнка, служат основой для дальнейшего формирования моральных позиций и ценностей.

Однако важным аспектом является не только воспитательное воздействие сказки, но и её роль в эмоциональной коррекции детей. Дошкольный возраст – это период, когда дети только начинают осознавать и регулировать свои эмоции, а сказка может играть важную роль в этом процессе. Например, сказка помогает детям справляться с такими сложными эмоциями, как страх, тревога, радость, грусть, депрессия и другие. Через переживания героев сказок дети учат себя управлять своими чувствами, осознавать их природу и находить способы их разрешения. Психологи, такие как Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, подчеркивают, что использование сказок в психокоррекционной практике способствует снятию тревожности и помогает детям справляться с внутренними конфликтами, что важно для их психоэмоционального благополучия.

Сказка способствует развитию речи у детей, что является важным аспектом её воздействия на когнитивную сферу ребёнка. Действительно, сказки активно стимулируют развитие речи, словарного запаса, грамматических навыков и восприятия языка. Эмпирические исследования, такие как работы Р. М. Чумичёвой, демонстрируют, что дети, активно вовлечённые в сказочную практику (например, через инсценировки, игры, обсуждения), развивают более богатый словарный запас и демонстрируют более высокие результаты в области речевого развития. Это важно,

поскольку именно в дошкольном возрасте закладываются основы речевого и коммуникативного развития, которые будут играть ключевую роль в последующем обучении и социализации ребёнка.

Взаимосвязь эмоционального восприятия сказки и развития речи также можно проследить через механизмы работы мозга. Сказка как художественная форма с яркими персонажами, сложными эмоциями и динамичным сюжетом активизирует работу различных участков мозга, ответственных за восприятие, память и речь. Когда ребёнок сопереживает герою, когда он активно участвует в сюжетных поворотах сказки, его внимание и память работают на полную мощность. Такой активный процесс обработки информации способствует не только улучшению речи, но и общему развитию когнитивных функций, помогает ребёнку развивать нестандартное мышление, находить креативные пути решения жизненных задач.

Выводы и заключение

Эмоциональное восприятие сказок в психическом развитии детей дошкольного возраста играет важнейшую роль. Это явление требует комплексного и многогранного подхода к изучению, поскольку сказка не только является источником познавательной информации, но и активизирует эмоциональные процессы, что, в свою очередь, формирует множество психоэмоциональных и когнитивных структур личности ребёнка.

Таким образом, сказка, будучи важным компонентом в процессе психического и нравственного развития, остаётся актуальной и востребованной в педагогической практике на всех этапах дошкольного образования. Эмоциональное восприятие сказки в сочетании с её когнитивным и нравственным воздействием способствует не только развитию индивидуальности ребёнка, но и его успешной социализации в дальнейшем.

Особое внимание следует уделить использованию сказок в психотерапевтической практике. Сказкотерапия, как метод психолого-педагогического воздействия, является мощным инструментом в работе с детьми, сталкивающимися с различными эмоциональными проблемами. Исследования показывают, что через сказку дети могут безопасно выражать и перерабатывать свои переживания, осознавать и решать внутренние конфликты. Это является важным этапом в процессе психоэмоционального развития, поскольку дети через взаимодействие с художественными образами начинают учиться понимать себя и своё место в мире.

Таким образом, можно сделать вывод, что сказка оказывает значительное и многогранное влияние на психическое развитие дошкольников. Это влияние является интегративным, охватывая как когнитивные, так и эмоциональные, социальные и нравственные компоненты. Сказка, с её яркими героями, глубокими моральными уроками и эмоциональной насыщенностью, становится незаменимым инструментом в воспитании, обучении и коррекции поведения детей.

В заключение стоит подчеркнуть, что сказка не просто является элементом культурного наследия, но и важнейшим психолого-педагогическим инструментом, который помогает формировать гармоничную личность ребёнка. Эмоциональное восприятие сказки становится важным фактором развития всех аспектов психики дошкольника: от социальной адаптации до развития воображения и мышления. Следовательно, использование сказок в образовательной и воспитательной практике имеет огромное значение для формирования полноценной и психоэмоционально здоровой личности ребёнка, готового к взаимодействию с миром и обществом.

Таким образом, сказка, будучи важным компонентом в процессе психического и нравственного развития, остаётся актуальной и востребованной в педагогической практике на всех этапах дошкольного образования. Эмоциональное восприятие сказки в сочетании с её когнитивным и нравственным воздействием способствует не только развитию индивидуальности ребёнка, но и его успешной социализации в дальнейшем.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. 3-е изд. М.: Просвещение, 1991. 93 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Практикум по сказкотерапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева. СПб.: Речь, 2000. 310 с. Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/10v6jpAtSmfiEwLQmJPuiuXr6h2KUwJOo/edit?usp=sharing&ouid=117567848703240634897&rtpof=true&sd=true> (дата обращения: 20.03.2025).
3. Кузнецова, Е.В. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами сказкотерапии: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е.В. Кузнецова. М., 2018. 214 с. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44305931> (дата обращения: 20.03.2025).
4. Циванюк, Н.А. Особенности понимания сказки у детей от 3 до 5 лет [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) / Моск. гос. пед. ин-т им. В.И. Ленина. – Москва: [б. и.], 1953. – 16 с.; 22 см. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006049139> (дата обращения 20.03.2025)
5. Славина, Л.С. Понимание устного рассказа детьми раннего возраста / Л. С. Славина // Известия Академии педагогических наук РСФСР. 1947. Вып. 7: Вопросы психологии понимания. С. 42–79. Режим доступа: http://elib.old.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=izvestiya-apn_vyp7_1947 (дата обращения: 24.03.2025).
6. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. Imagination and creativity in childhood. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 93 p.
2. Zinkevich-Evstigneeva, T.D. Practical training in fairy tale therapy. T.D. Zinkevich-Evstigneeva. SPb.: Rech, 2000. 310 p. Access mode: <https://docs.google.com/document/d/10v6jpAtSmfiEwLQmJPuiuxr6h2KUwJOo/edit?usp=sharing&ouid=117567848703240634897&rtpof=true&sd=true> (date of access: 20.03.2025).
3. Kuznetsova, E.V. Development of the emotional sphere of preschool children by means of fairy tale therapy: dis. ... Cand. Psychol. Sciences: 19.00.07. E.V. Kuznetsova. M., 2018. 214 p. Access mode: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44305931> (date of access: 20.03.2025).
4. Tsivanyuk, N.A. Features of understanding a fairy tale in children aged 3 to 5 years [Text]: Abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences (in psychology). Moscow st pateed. in-t named after V.I. Lenin. Moscow: [b. i.], 1953. 16 p.; 22 cm. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006049139> (date of access 03/20/2025)
5. Slavina, L.S. Understanding of oral storytelling by young children. L. S. Slavina. Bulletin of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR. 1947. Issue 7: Questions of the psychology of understanding. Pp. Access mode: http://elib.old.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=izvestiya-apn_vyp7_1947 (date of access: 03/24/2025).
6. Elkonin, D.B. Developmental Psychology. D.B. Elkonin. Moscow: Pedagogy, 1989. 560 p.

Информация об авторах: Дмитрий Юрьевич Рыбка – студент ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», направление подготовки 44.03.02 психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) психология образования
г. Краснодар, Россия
dmitriy.ribka.02@gmail.com

Игнатович Светлана Сергеевна – преподаватель, канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Dmitry Y. Rybka – student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University", field of study 44.03.02 psychological and pedagogical education, focus (profile) educational psychology

Krasnodar, Russia

dmitriy.ribka.02@gmail.com

Svetlana S. Ignatovich, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University», Krasnodar, Russia; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology.

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

The authors has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.06.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
20.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов / The authors declares no
conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

.

*Теория и методика физического воспитания
и адаптивной физической культуры
Theory and methodology of physical education
and adaptive physical culture*



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-87-116

УДК 37.013

EDN SKHONB

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПОДРОСТКОВ
В ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ОПЫТ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ**

Анастасия Артуровна Михайловская

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

eremyanc2014@yandex.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье отражена проблема психологического благополучия подростков, возникающего в процессе занятий спортивной деятельностью. Цель – выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих становлению такового в процессе спортивной деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей. Проанализированы теоретические основы психологического благополучия подростков, а также ключевые педагогические подходы и стратегии, направленные на его улучшение через спортивную деятельность. Выявлены педагогические методы и практики, способствующие укреплению психологического благополучия подростков в спортивной деятельности.

Экспериментальная база исследования: ГБУ Краснодарского края «Региональный центр спортивной подготовки по легкой атлетике» г. Краснодара. Участники – 160 подростков в возрасте 13 – 16 лет, а также 16 тренеров. Спортивные секции: ГБУ ДО Краснодарского края «Спортивная школа олимпийского резерва по легкой атлетике» г.Краснодара и МБУ ДО спортивная школа олимпийского резерва «Венец» г. Гулькевичи. Выбраны две аналогичные группы детей возрастом 14-16 лет, находящиеся в условиях авторитарного стиля общения и общего подхода к тренировкам.

Методы: изучение литературы, систематизация, обобщение, сравнительный анализ, наблюдение, ознакомление с документацией и ее анализ, проведение педагогических экспериментов, опросов.

Методики: «Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения» (Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова); «Шкалы психологического благополучия» (К. Риффа); оценки уровня самооценки (С.Я. Дембо, Т.В. Рубинштейн); диагностики тревожности (Ч. Спилбергера, Ю.Л. Ханина).

Результаты. Определены ключевые компоненты психологического благополучия, выделены факторы, оказывающие на него наибольшее влияние. Разработана и апробирована программа педагогического сопровождения, включающая: индивидуализацию тренировочного процесса, внедрение психологической подготовки, изменение стиля общения тренера, учет гендерных особенностей подростков. Установлена положительная динамика в экспериментальной группе: снижение уровней ситуативной и личностной тревожности, повышение самооценки, улучшение показателей по шкалам психологического благополучия.

Выводы. Эффективные педагогические условия (позитивное эмоциональное сопровождение, индивидуальный подход, создание поддерживающей атмосферы в коллективе и психологическая подготовка через спортивную деятельность) значительно улучшают психологическое благополучие подростков, повышая их эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и социальную адаптацию. Подтверждена гипотеза о значительном влиянии стиля педагогического общения, характера физической нагрузки, наличия психологической подготовки и индивидуального подхода на психологическое состояние юных спортсменов.

Практическая значимость исследования заключается в разработке прикладных материалов: плана психологической беседы с подростками, памятки для тренеров с рекомендациями по стилю общения и учёту половых различий в тренировочном процессе.

Ключевые слова: подростки, спортивная деятельность, психологическое благополучие, эффективные педагогические условия, педагогическое сопровождение, стиль педагогического общения, физическая нагрузка, индивидуальный подход

Для цитирования: Михайловская А.А., Игнатович С.С., Игнатович В.К. Педагогические условия становления психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности: опыт эмпирического исследования // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С. 87-116
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-87-116

Благодарность: Благодарим анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.

Original article

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF SPORTS ACTIVITY: EXPERIENCE OF EMPIRICAL RESEARCH

Anastasia A. Mihailovskaja

Kuban State University
Krasnodar, Russia
eremyanc2014@yandex.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of psychological well-being of adolescents emerging during sports activities. The purpose is to identify and theoretically substantiate pedagogical conditions contributing to its formation in the process of sports

activities, taking into account age and individual characteristics. Theoretical foundations of psychological well-being of adolescents are analyzed, as well as key pedagogical approaches and strategies aimed at its improvement through sports activities. Pedagogical methods and practices contributing to the strengthening of psychological well-being of adolescents in sports activities are identified. **Research experimental base:** State Budgetary Institution of Krasnodar Krai «Regional Center for Sports Training in Athletics», Krasnodar. Participants: 160 adolescents aged 13–16 years, as well as 16 coaches. Sports sections: State Budgetary Institution of Additional Education of Krasnodar Krai «Sports School of the Olympic Reserve in Athletics» of Krasnodar and Municipal Budgetary Institution of Additional Education Sports School of the Olympic Reserve «Venets» of Gulkevichi. Two similar groups of children aged 14–16 years were selected, under conditions of authoritarian communication style and general approach to training. **Methods:** literature study, systematization, generalization, comparative analysis, observation, familiarization with documentation and its analysis, pedagogical experiments, surveys. **Techniques:** «Test for identifying tendencies towards pedagogical communication styles» (N.P. Fetiskina, V.V. Kozlov, G.M. Manuylova); «Scales of psychological well-being» (C. Ryff); assessment of self-esteem level (S.Ya. Dembo, T.V. Rubinstein); anxiety diagnostics (C. Spielberger, Yu.L. Khanin). **Results.** Key components of psychological well-being were determined, factors having the greatest impact on it were identified. A pedagogical support program was developed and tested, including: individualization of the training process, introduction of psychological training, change in the coach's communication style, consideration of gender characteristics of adolescents. Positive dynamics in the experimental group was established: reduction of situational and personal anxiety levels, increase in self-esteem, improvement of indicators on psychological well-being scales. **Conclusions.** Effective pedagogical conditions (positive emotional support, individual approach, creation of a supportive atmosphere in the team, and psychological training through sports activities) significantly improve the psychological well-being of adolescents, increasing their emotional stability, self-confidence, and social adaptation. The hypothesis about the significant influence of pedagogical communication style, nature of physical load, presence of psychological training, and individual approach on the psychological state of young athletes was confirmed. The practical significance of the research lies in the development of applied materials: a plan for psychological conversation with adolescents, guidelines for coaches with recommendations on communication style and consideration of gender differences in the training process.

Keywords: adolescents, sports activity, psychological well-being, effective pedagogical conditions, pedagogical support, pedagogical communication style, physical load, individual approach

For Citation: Mihailovskaja A.A., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K. Pedagogical conditions for the formation of psychological well-being of adolescents in the process of sports activity: experience of empirical research. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 87-116 (in Russ.)

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-87-116

Acknowledgement: *Thanks to the anonymous reviewer for the detailed and compelling tips for improving this article.*

Введение

Современные социальные и образовательные реалии акцентируют внимание на необходимости всестороннего развития личности ребёнка, особенно в подростковом возрасте – периоде интенсивных психологических и социальных изменений. Особое значение в этот период приобретает становление психологического благополучия, которое является важнейшим показателем личностного и социального здоровья подростка [1].

Психологическое благополучие включает в себя такие компоненты, как позитивное самоотношение, умение справляться со стрессами, наличие целей, чувство автономии и включенности в социальную жизнь [2]. В условиях возрастающей социальной турбулентности и информационной перегрузки подростки всё чаще сталкиваются с тревожностью, неуверенностью в себе, дефицитом мотивации. Эти факторы обостряют необходимость педагогического сопровождения процессов, способствующих укреплению их внутреннего ресурса и устойчивости.

При ведении неактивного образа жизни у подростков значительно снижаются объём и сила мышц, увеличивается количество жировой ткани, костная система теряет кальций и становится более хрупкой. Гиподинамия оказывает негативное влияние не только на физическое здоровье, но и на эмоционально-психическое состояние подростков. Они становятся более раздражительными, замкнутыми, теряют интерес к окружающему миру, у них наблюдается снижение уровня радостных эмоций, преобладание тревожности, агрессии, враждебности и наличие устойчивых страхов. Всё это значительно осложняет их взаимодействие с окружающими и может привести к трудностям социализации [3].

Физическое здоровье и психическое состояние подростка взаимообусловлены. Малоподвижный образ жизни делает организм человека беззащитным перед различными заболеваниями. Особенно тревожной ситуация становится в детском и подростковом возрасте. Согласно исследованию Д.Ю. Ярцевой и Г.Е. Дергуновой, одной из главных причин заболеваемости среди детей и подростков является именно низкий уровень двигательной активности, что негативно отражается не только на соматическом, но и на психоэмоциональном здоровье [4].

В связи с этим особенно актуальным становится вопрос о роли спортивной деятельности, которая не только способствует укреплению здоровья, но и оказывает благоприятное влияние на развитие личности подростка. Занятия спортом развивают дисциплину, настойчивость, уверенность в себе, способность к сотрудничеству и преодолению трудностей. Однако раскрытие этого потенциала требует создания определённых педагогических условий, способствующих формированию устойчивого психологического благополучия подростков.

Многие отечественные исследователи подчеркивают важность личностно ориентированного подхода в организации спортивной деятельности подростков [5]. Согласно данным исследований, создание поддерживающей образовательной среды, установление доверительных отношений между тренером и подростками, целенаправленное формирование мотивации к занятиям спортом и учёт индивидуально-личностных особенностей подростков оказывают существенное влияние на уровень их психологического благополучия [6].

Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом к вопросам психологического благополучия подростков, а также необходимостью разработки и внедрения эффективных педагогических стратегий, способствующих их гармоничному развитию через спортивную деятельность. В условиях динамично меняющегося социального окружения подростки сталкиваются с многочисленными психологическими и эмоциональными трудностями, что оказывает влияние на их самочувствие и качество жизни. Особое значение в этом контексте приобретает психологическое благополучие, которое включает в себя позитивное самоотношение, эмоциональную устойчивость, способность справляться со стрессами и взаимодействовать с окружающими.

Одним из важнейших факторов, влияющих на развитие подростков, является уровень их двигательной активности. Недостаток физической активности приводит к не только ухудшению физического здоровья, но и снижению психологического благополучия, повышению уровня тревожности и депрессии. В то же время, спортивная деятельность может стать мощным инструментом для улучшения психоэмоционального состояния подростков, а также для формирования устойчивых моделей поведения, направленных на преодоление жизненных трудностей.

Таким образом, исследование педагогических условий, способствующих становлению психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности, представляет собой актуальную и важную задачу, которая может способствовать улучшению качества жизни и эмоционального состояния подрастающего поколения.

Целью исследования выступает выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих становлению психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности.

Мы предположили, что эффективные педагогические условия такие как: позитивное эмоциональное сопровождение, индивидуальный подход, создание поддерживающей атмосферы в коллективе и психологическая подготовка через спортивную деятельность способствуют значительному улучшению психологического благополучия подростков, повышая их эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и социальную адаптацию.

Методы и методики исследования

Теоретические: изучение литературы, анализ, обобщение.

Эмпирические: наблюдения, ознакомление с документацией и ее анализ, проведение педагогических экспериментов, опросов.

«Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения» (Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова),

методика «Шкалы психологического благополучия» (К. Риффа);

методика оценки уровня самооценки (С.Я. Дембо, Т.В. Рубинштейн);

методика диагностики тревожности (Ч. Спилбергера, Ю. Л. Ханина).

Теоретический анализ литературных отечественных и зарубежных источников, учебно-методических пособий, авторефератов диссертаций и других материалов. Систематизация, обобщение и сравнительный анализ литературы.

Методологическую основу настоящего исследования составляют труды зарубежных, а также отечественных психологов и педагогов. Так в личностно-ориентированном подходе применены работы Л.С. Выготского, К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, которые предполагают учет индивидуальных особенностей подростков, их внутреннего мира, потребностей и мотивов.

В деятельностном подходе используются труды А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, рассматривающие спорт как вид деятельности, в которой происходит формирование личностных качеств и психологического состояния.

Системный подход к исследованию педагогических условий включает в себя труды В.В. Давыдова, Н.В. Кузьминой, позволяющие рассматривать взаимодействие всех элементов образовательного процесса как целостную систему влияния на личность подростка.

Теоретическую основу исследования составляют положения, изложенные в трудах ученых, посвященные проблемам психологического благополучия, возрастной психологии и педагогике спортивной деятельности. В частности, в качестве основы анализа психологического благополучия личности использованы концепции К. Риффа, И.С. Коньшевой, В.М. Сливина, рассматривающие благополучие как интегративный показатель внутреннего состояния человека, включающий самооценку, эмоциональную устойчивость и удовлетворенность жизнью.

Особенности психического и личностного развития подростков раскрыты в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Л.И. Божович, А.В. Петровского, акцентирующих внимание на значении социальной среды и деятельности для становления личности в подростковом возрасте. При формулировке педагогических условий

учитывались идеи личностно-ориентированного, деятельностного и системного подходов, представленные в работах В.В. Серикова, Н.Е. Щурковой, В.А. Сластенина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна.

Важное значение имели исследования, посвященные влиянию спортивной деятельности на развитие подростков, проведенные Л.П. Матвеевым, В.К. Бальсевичем, Г.Г. Натадзе и другими учеными, подчеркивающие роль физической активности как фактора укрепления не только физического, но и их психологического здоровья.

Экспериментальная база исследования: ГБУ Краснодарского края «Региональный центр спортивной подготовки по легкой атлетике» г. Краснодара. Участниками стали 160 подростков в возрасте 13 – 16 лет, систематически занимающихся лёгкой атлетикой, а также 16 тренеров.

На подготовительном этапе проведено тестирование тренеров с целью выявления преобладающего стиля общения с педагогом. По результатам тестирования тренеров подростки были распределены на две группы по возрасту, количеству, условиям тренировок, находящиеся в условиях авторитарного стиля общения и общего подхода к тренировкам.

В экспериментальной группе была реализована программа по созданию благоприятных педагогических условий, включающая: индивидуализацию тренировочного процесса, внедрение психологической подготовки и изменение характера общения тренера.

Контрольная группа продолжала обучение без изменений. Эффективность программы оценивалась с помощью методик К. Риффа, Спилбергера и С.Я. Дембо-Т.В. Рубинштейна на начальном этапе и после эксперимента.

Это позволило провести сравнительный анализ влияния в данном случае – стиля общения тренера, психологической подготовки и подхода к тренировочному процессу на становление психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности.

Понятие психологическое благополучие

Психологическое благополучие – «интегральное системное состояние человека или группы, которое представляет собой сложную взаимосвязь физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов» [7]. А также «отражает восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей» [8].

Другими словами, психологическое благополучие подростков – это состояние душевного и эмоционального благополучия, которое отражает хорошее самочувствие, высокий уровень психологической адаптации, наличие позитивных отношений с окружающими людьми, здоровую самооценку и уверенность в себе. Оно охватывает все аспекты жизни подростка, включая его эмоциональное состояние, способность справляться со стрессом, общение с другими людьми, уровень самооценки и выполнение академических и социальных задач.

Н. Ипполитова и Н. Стерхова [9]¹ отмечают, что такое понятие как «педагогические условия», многогранное, поскольку охватывает широкий спектр факторов, обеспечивающих эффективность педагогического процесса. В научной литературе педагогические условия трактуются как совокупность специально организованных внешних и внутренних факторов, способствующих достижению образовательных целей, реализации потенциала личности обучающегося, а также созданию благоприятной среды для формирования необходимых знаний, умений, навыков и личностных качеств. Авторы подчеркивают, что данные условия могут включать как организационно-методические, так и психолого-педагогические аспекты, формирующиеся в конкретной образовательной ситуации [9].

Е.П. Ильин обратил внимание на такие черты психологического благополучия подростков, как высокая эмоциональная возбудимость, сильные эмоциональные переживания, чрезмерно высокая готовность к переживанию страха [10].

Р.В. Овчарова в статье писала, что психологическое благополучие – это интегральная характеристика, включающая в себя психическое и социальное здоровье личности школьника и ее доминирующие позитивные эмоциональные состояния. Автор выделяла также пять признаков психологического благополучия обучающихся: интерес к учебе, удовлетворенность ее результатами, хорошее самочувствие, эмоциональное спокойствие, позитивные эмоции [11].

К. Рифф полагала, что «психологическое благополучие личности подростка нельзя сравнивать с субъективным благополучием», поскольку каждое из них имеет свои характерные особенности [12].

По ее мнению, «выделенные компоненты психологического благополучия личности подростков, соотносятся с различными структурными элементами теорий, в которых речь идет о позитивном функционировании личности» [13].

Важным элементом психологического благополучия подростка является его эмоциональное состояние. Подросток должен иметь возможность распознавать свои эмоции, адекватно их осознавать и управлять ими. Это позволяет развивать эмоциональную интеллектуальность и отношения с другими людьми. Способность справляться со стрессом также важна для психологического благополучия подростков. Подростки сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, например, экзаменами, проблемами со сверстниками, неопределенностью будущего и т.д. Способность приспосабливаться к ним и решать их помогает создать чувство уверенности и контроля над своей жизнью [14].

¹ Цит.по (Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2014. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-soderzhaniya-ponyatiya-organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya>) (дата обращения: 27.08.2025)]

Качество отношений с окружающими людьми также имеет большое значение для психологического благополучия подростка. Это включает отношения с родителями, друзьями, учителями и другими значимыми взрослыми. Благополучие подростка связано с ощущением поддержки, любви, принятия и взаимодействия в этих отношениях [15].

А.В. Родионов в своей статье показывает, что В.Н. Смоленцева и М.В. Валууженич в своих работах отмечали, что психологическое благополучие подростка характеризуется «открытостью другим людям, способностью эмоционального реагировать на происходящее в окружающем мире, способностью к преодолению отчуждения, а также способностью испытывать все эмоции и чувства». Установлено, что у подростков возникает заинтересованность «в учебе и получении знаний, позитивных жизненных ценностей, социальных компетенций, позитивной идентичности; навыков рационального расходования времени, автономии» [16].

Хорошая самооценка также является важным аспектом психологического благополучия подростков. Подросток, который имеет положительное отношение к себе, верит в свои собственные способности и ценность. Он более мотивирован к достижению своих целей и чувствует себя более довольным и счастливым. Выполнение академических и социальных задач является важным показателем психологического благополучия подростков. Успех в учебе, участие в различных школьных и внешкольных активностях и социальная адаптация способствуют формированию положительного самоощущения и удовлетворенности [17].

Поскольку скорость и благополучность адаптации отличается у каждого человека, то можно говорить о степени адаптированности или дезадаптированности индивида. Т. к. адаптация протекает в условиях социального взаимоотношения людей, то уровень адаптированности индивида к группе или обществу будет определяться, во-первых, свойствами и качествами самого индивида, а во-вторых, свойствами и качествами социальной группы, социальной среды [18].

Обследование психологического благополучия подростков включает изучение этих аспектов, а также оценку уровня эмоциональной стабильности, уровня стресса и адаптированности подростка к различным жизненным ситуациям. Совокупность всех этих факторов определяет психологическое благополучие подростков и влияет на их общую жизнеспособность и успешность.

Про взаимоотношения между подростками пишет П.Я. Гальперин [19]...: «в разных ситуациях они бурно ругаются, но при этом быстро могут помириться. ...Их круг общения быстро меняется и идет текучка среди интересов. Особенным моментом возрастного периода является поиск своего места в социуме, и осознание того, что ты «значим» в кругу сверстников. У детей подросткового возраста происходит поиск признания и значимости, поисков себя, собственной личности» [19].

В современной научной литературе выделяются следующие основные составляющие психологического благополучия подростков, каждая из которых оказывает значительное влияние на формирование целостной и здоровой личности [20].

1. Идентичность и самоопределение. В период подросткового развития, подростки начинают искать свою личность и найти свое место в обществе. Психологическое благополучие подростков связано с возможностью идентифицировать себя, определить свои ценности, интересы и достоинства. Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта способны эффективно справляться с новыми ситуациями на основе их прошлого опыта. Кроме того, они обладают хорошо развитыми социальными навыками и умением использовать свою эмоциональную осведомленность в регуляции межличностного поведения. Е.А. Грибоедова, отмечал, что А. Кармели с коллегами выявили положительную корреляцию между эмоциональным интеллектом и жизненным успехом [21].

2. Эмоциональная стабильность. Подростки сталкиваются с большим количеством эмоциональных вызовов и переживаний, таких как стресс, тревога и депрессия. Психологическое благополучие подростков требует развития эмоциональной интеллектуальности и способности эффективно управлять своими эмоциями [22].

3. Социальные отношения. У подростков развивается потребность в социальном взаимодействии и формировании близких отношений со сверстниками, друзьями и семьей. Качество этих отношений имеет важное значение для психологического благополучия подростков [23].

4. Академическая мотивация. Успех в учебе и выполнение учебных задач также влияют на психологическое благополучие подростков. Мотивация для достижения академического успеха, умение управлять временем и развитие учебных навыков являются важными особенностями [24].

5. Физическое здоровье. Физическое здоровье также является неотъемлемой частью психологического благополучия подростков. Здоровое питание, физическая активность и сон играют важную роль в удовлетворенности и хорошем самочувствии. «На этом этапе возрастного периода у детей завязывается настоящая и крепкая дружба» избирательностью друзей и отношений, устойчивостью и глубиной эмоциональной связи **14»** [25].

6. Возможность самореализации и достижения. Подростки нуждаются в возможности осуществления своих целей и достижений. Это может быть связано с активным участием в хобби, спорте, искусстве или других областях, которые могут развить их навыки и стимулировать личностный рост. Профориентационные занятия будут не просто давать детям знания о профессиях и вариантах продолжения образования, но будут побуждать их задуматься о своем будущем, о своих жизнен-

ных ценностях, о волнующих их нравственных вопросах и жизненных проблемах, о профессиональной успешности и самореализации [22].

7. Способность к адаптации и управлению стрессом. Подростки сталкиваются с множеством изменений и вызовов в этом периоде жизни. Психологическое благополучие подростков требует умения адаптироваться и эффективно справляться со стрессом и изменениями[23].

Педагогическими условиями называют «комплекс специально аргументированных и организованных обстоятельств и направлений педагогической деятельности, которые в совокупности определяют достижение эффективности результата процесса обучения на различных его этапах и в целом» [25].

Организационные условия включают в себя физическое и временное планирование образовательного процесса. Это может быть удобное расположение учебных классов, достаточное количество оборудования, наличие учебных материалов, а также гибкость расписания занятий. Важно, чтобы образовательная среда была удобной и безопасной для учеников, обеспечивала возможности для активного вовлечения в учебный процесс.

Психолого-педагогические условия связаны с созданием в образовательной среде психологически комфортной обстановки, способствующей раскрытию потенциала обучающихся. Педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, его уровень подготовки, интересы и эмоциональное состояние. Важную роль здесь играют поддержка, эмпатия, поощрение, создание атмосферы сотрудничества и взаимного уважения.

Методические условия включают использование педагогом разнообразных форм, методов и средств обучения, которые наилучшим образом соответствуют задачам образовательного процесса. Выбор методов обучения зависит от целей урока, особенностей учеников и предмета. Современные технологии, активные и интерактивные методы обучения (групповая работа, проекты, дискуссии) могут значительно повысить эффективность усвоения материала. Социальные условия включают в себя взаимодействие учащихся между собой и с педагогами. Благоприятная социальная среда способствует развитию коммуникативных навыков, формированию навыков работы в команде и взаимной поддержке. Педагог может содействовать созданию позитивного микроклимата в коллективе через развитие социальных навыков и организацию внеурочных мероприятий [26, 27, 28].

Таким образом, психологическое благополучие подростков представляет собой многокомпонентную структуру, включающую такие важные элементы, как идентичность и самоопределение, эмоциональная стабильность, социальные отношения, академическая мотивация, физическое здоровье, способность к самореализации и адаптация к стрессу. Каждый из этих аспектов играет ключевую роль в гармоничном развитии личности подростка и требует целенаправленного педагогического

ческого сопровождения. Комплексное понимание этих компонентов позволяет выстраивать эффективные условия, способствующие формированию устойчивого психологического благополучия в условиях спортивной деятельности.

Отмечу, что психологическая поддержка, создание комфортной и безопасной обстановки, возможность для самовыражения и самореализации помогают формировать у учеников уверенность в своих силах, развивать критическое мышление и самостоятельность.

Экспериментальная база, методы и организация исследования

Экспериментальной базой исследования стал Государственное бюджетное учреждение Краснодарского края «Региональный центр спортивной подготовки по легкой атлетике» г. Краснодара.

В исследовании приняли участие 160 подростков в возрасте от 13 до 16 лет, систематически занимающихся лёгкой атлетикой – основная целевая группа эксперимента, а также 16 тренеров. В ходе эксперимента дети были выбраны две аналогичные группы детей (по возрасту, количеству, условиям тренировок), находящиеся в условиях авторитарного стиля общения и общего подхода к тренировкам.

В экспериментальной группе была реализована программа по созданию благоприятных педагогических условий, включающая: индивидуализацию тренировочного процесса, внедрение психологической подготовки и изменение характера общения тренера. Контрольная группа продолжала обучение без изменений. Эффективность программы оценивалась с помощью методик К. Риффа и Спилбергера на начальном этапе и после эксперимента.

Исследование проходило в три этапа: констатирующий (декабрь 2024 г.) – проведено анкетирование педагогов и диагностика детей; формирующий (март–апрель 2025 г.) – реализация программы по улучшению педагогических условий; контрольный (май 2025 г.) – повторное тестирование и анализ изменений.

Процедура сбора данных

На подготовительном этапе было проведено тестирование тренеров (методика Н.П. Фетискина, В.В. Козлова, Г.М. Мануйлова «Тест на выявление тенденций к стилям педагогического общения») с акцентом на трех стилях: авторитарном, либеральном и демократическом [29].

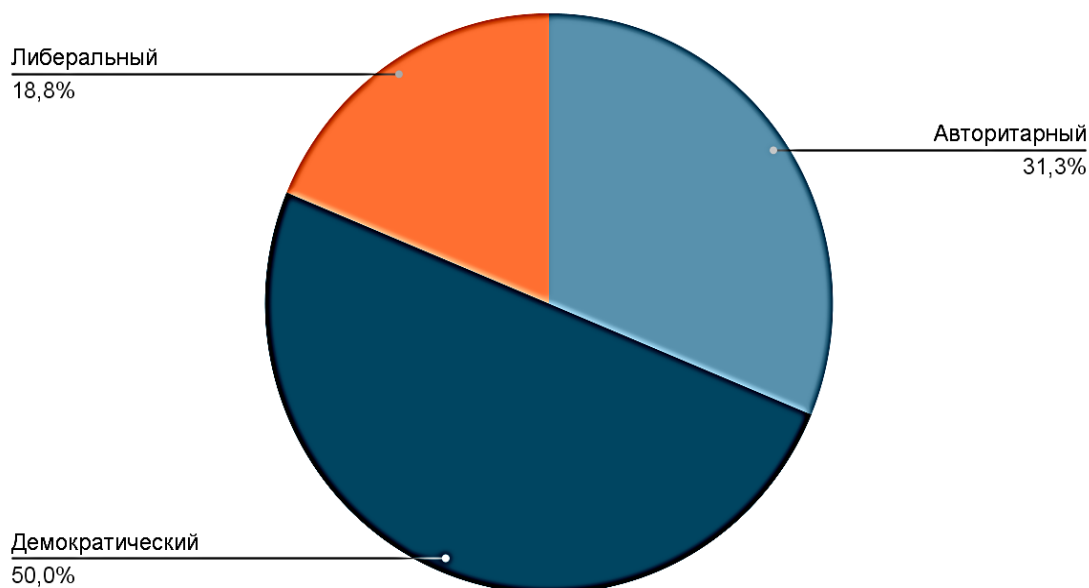
Данное распределение позволило провести сравнительный анализ влияния различных педагогических условий, основанных на стиле общения тренера, на становление психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности.

После обработки результатов анкетирования тренеров получили следующие данные, представленные в диаграмме 1.

Диаграмма 1 – Анализ результатов тестирования по выявлению стиля общения педагога

Diagram 1 – Analysis of the results of testing to identify the teacher's communication style

Стили общения педагогов



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Анкетирование позволило выделить три группы педагогов по стилю общения, так в первой группе с авторитарным стилем 5 человек, во второй группе 8 человек, третья группа с либеральным стилем включает в себя 3 человека. Таким образом в процентном соотношении получается что, авторитарный стиль составляет – 31,25%, демократический – 50%, либеральный – 18,75%.

После тестирования и наблюдений при авторитарном стиле прослеживается, что подростки зависят от учителя, боятся высказывать свое мнение, не проявляют инициативу. На личностное развитие влияет жесткий контроль. Подростки чувствуют отчужденность, страх и испытывают чувство беспомощности. У учеников прослеживается низкая самооценка.

При демократическом стиле общения у подростков наблюдаются показатели выше, чем при авторитарном и либеральном. Ученики в этой группе чувствуют себя уверенно, самостоятельны, стремятся к развитию, умеют ставить цели, имеют среднюю и высокую самооценку. Доверяют и хорошо взаимодействуют с педагогом.

Стиль либеральный же влияет на подростков так, что уровень автономности у них умеренный, но отсутствует четкое руководство. Есть свобода и право выбора, но нет направления и структурированной помощи. С преподавателем имеют теплые отношения, но возможен недостаток авторитета учителя. Имеют адекватную самооценку.

Таким образом в ходе исследования мы выявили, что демократический стиль общения наиболее положительно влияет на психологическое благополучие подростков.

Проследим взаимосвязь стиля общения педагога на психологическое благополучие подростков. Для этого используем: К. Риффа. методику «Шкалы психологического благополучия», методику оценки уровня самооценки С.Я. Дембо – Т.В. Рубинштейн и методику диагностики тревожности Ч. Спилбергера – Ю.Л. Ханина (личностная и ситуативная тревожность).

В ходе моего исследования для диагностики уровня тревожности испытуемых я использовала методику Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Она направлена на определение двух видов тревожности: ситуативной(или реактивной) и личностной. Ситуативная тревожность – это временное эмоциональное состояние, возникающее в конкретной стрессовой ситуации, тогда как личностная тревожность отражает устойчивую склонность человека воспринимать различные жизненные обстоятельства как потенциально опасные или угрожающие.

Далее рассмотрим такие педагогические условия, из которых выстраивается тренировочный процесс в целом, например, индивидуальный или общий подход, чередование и планомерность нагрузки, и психологическую подготовку подростков. Изучим тренировочные планы педагогов, чтобы выяснить системы подготовки.

Для начала проследим, как влияет индивидуальный или общий подход на психологическое благополучие. После изучения документации было установлено, что в группах педагогов с демократическими и либеральными стилями общения подход к ученикам индивидуальный, а в группе педагогов авторитарного стиля общения система подготовки общая. Результаты представлены в таблице 2.

Таблица 1 – Анализ результатов тестирования педагогов

Table 1 – Analysis of the results of testing teachers

Стиль общения	Психол. подготовка	Тип нагрузки	Подход тренера	Кол-во учащихся
Авторитарный	Есть	Постоянная	Общий	10
Авторитарный	Есть	Чередование	Общий	15
Авторитарный	Нет	Постоянная	Общий	15
Авторитарный	Нет	Чередование	Общий	10
Либеральный	Есть	Постоянная	Индивидуальный	10
Либеральный	Есть	Чередование	Индивидуальный	5
Либеральный	Нет	Постоянная	Индивидуальный	10
Либеральный	Нет	Чередование	Индивидуальный	5

Демократический	Есть	Постоянная	Индивидуальный	30
Демократический	Есть	Чередование	Индивидуальный	10
Демократический	Нет	Постоянная	Индивидуальный	30
Демократический	Нет	Чередование	Индивидуальный	10

Далее для тестирования используем методику К. Риффа.

Источник: составлено авторами научной статьи.

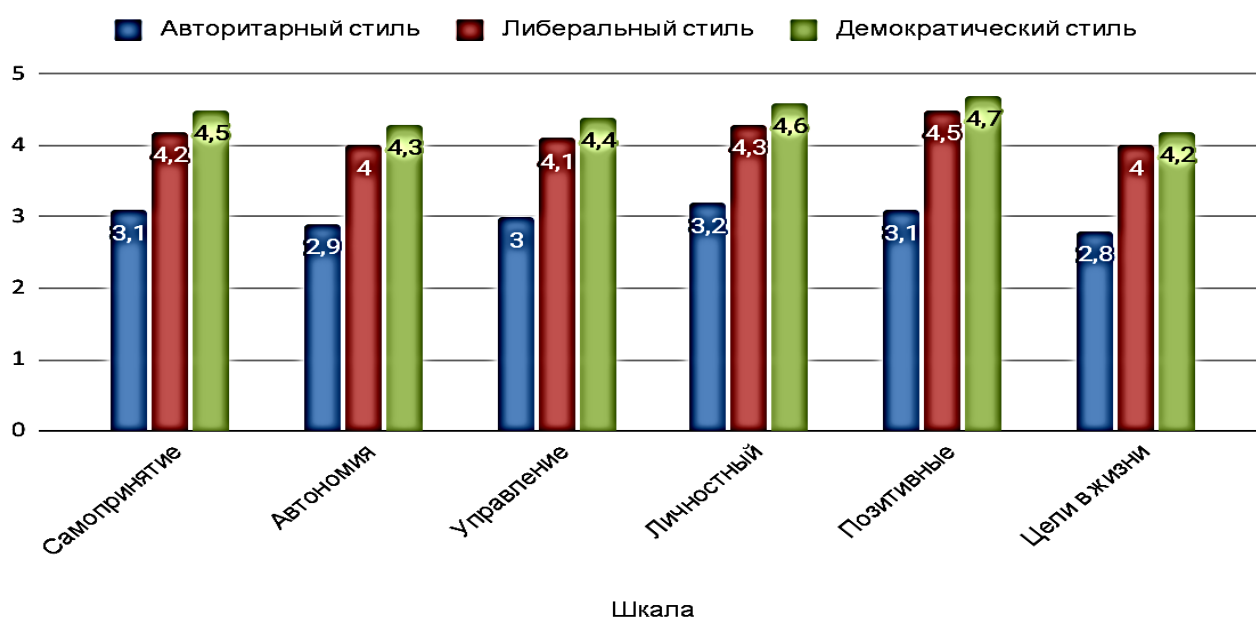
Source: compiled by the authors of the scientific article.

После сбора данных можно сделать вывод, что учащиеся, находящиеся в группах с индивидуальным подходом (либеральный и демократический стиль), показывают высокие показатели по всем шкалам (позитивные отношения, личностный рост и самопринятие). В группе с авторитарным стилем с использованием общего подхода значения ниже, а именно по шкале цели в жизни и автономия, что говорит о меньшей удовлетворенности и психологическом комфорте у детей.

Данные тестирования представлены в диаграмме 2.

Диаграмма – 2. Средние показатели психологического благополучия учащихся в зависимости от стиля педагогического общения тренера

Diagram 2. Average indicators of psychological well-being of students depending on the style of pedagogical communication of the trainer



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Таким образом, индивидуальный подход в обучении является благоприятным условием для поддержания и развития психологического благополучия подростков.

Следующим педагогическим условием является психологическая подготовка, которая в данном исследовании включает такие компоненты, как развитие стрессоустойчивости, работа с самооценкой, целеполагание, рефлексия после соревнований, техники расслабления и визуализации. Данные о группах с наличием или отсутствием психологической подготовки представлены в таблице 2, также на диаграмме 3 изображены результаты детей после тестирования тревожности по методике Спилбергера – Ханина.

Диаграмма – 3. Результаты тестирования тревожности по методике Спилбергера – Ханина

Diagram 3. Results of anxiety testing using the Spielberger-Khanin method



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Анализ полученных данных, основанных по методике оценивания тревожности Спилберга–Ханина, показал, что наличие психологической подготовки у подростков оказывает положительное влияние на уровень тревожности. Участники с психологической подготовкой продемонстрировали значительно более низкие показатели как ситуативной (СТ = 35,8), так и личностной тревожности (ЛТ = 40,5) по сравнению с подростками, не проходившими такую подготовку (СТ = 43,3; ЛТ = 46,1).

Следует отметить, что исследование проводилось среди подростков, занимающихся спортом, в условиях регулярной спортивной деятельности. Это подчеркивает важность включения элементов психологической подготовки в тренировочный процесс. Полученные результаты свидетельствуют о том, что психологическая подготовка способствует снижению как ситуативного эмоционального напряжения в стрессовых ситуациях (например, перед соревнованиями), так и устойчивого уровня

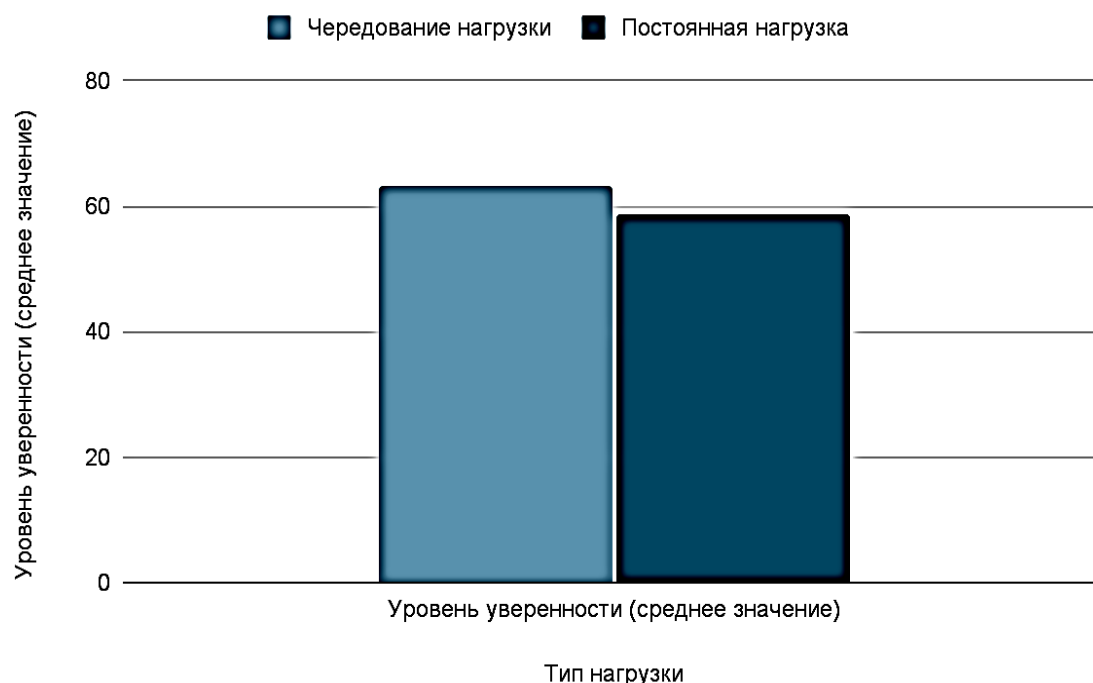
тревожности, что особенно важно в подростковом возрасте, когда идет активное формирование личности и повышена эмоциональная чувствительность.

Таким образом, внедрение психологической подготовки в спортивную деятельность подростков может рассматриваться как эффективный способ профилактики повышенной тревожности и укрепления психоэмоционального состояния.

Следующим отслеживающим фактором является интенсивность спортивной деятельности (чередование нагрузки с отдыхом или постоянная нагрузка). Данные представлены в таблице 3. Проведем тестирование по методике Дембо и Рубинштейна. Подростки, тренирующиеся в условиях чередующейся физической нагрузки, в среднем демонстрируют более высокий уровень уверенности в себе (63,2 балла), чем те, кто постоянно находится под физической нагрузкой (58,7 балла). Разница составляет 4,5 балла, что при подтверждении статистически может указывать на важность режима восстановления для формирования более стабильной самооценки у подростков. Результаты представлены в диаграмме 4.

Диаграмма – 4. Результаты оценки самооценки личности подростков

Diagram 4. Results of the assessment of self-esteem of the personality of adolescents



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Таким образом, на основании полученных данных можно сделать вывод о том, что планомерная нагрузка, чередующаяся с отдыхом, положительно влияет на самооценку подростков.

Разработка программы по улучшению педагогических условий

В рамках данного исследования была разработана программа, направленная на снижение тревожности и формирование адекватной самооценки у подростков, занимающихся спортом. Программа основана на индивидуальном подходе с учетом гендерных особенностей, корректировке педагогического стиля общения и включении элементов психологической подготовки в тренировочный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в разработке прикладных материалов: памятки для тренеров с конкретными рекомендациями по стилю общения, а также плана психологической беседы, способствующего снижению тревожности у подростков (Приложение).

Программа предусматривает различный подход к мальчикам и девочкам, опирающийся на особенности их мотивации, эмоционального реагирования и предпочтений в коммуникации. Для мальчиков характерно стремление к лидерству и высокая мотивация достижения, поэтому им необходим четкий структурированный подход, акцент на конкретные результаты, признание достижений. В то время как девочки чаще ориентированы на социальное одобрение и доверительные отношения, им важна мягкая поддержка, участие в обсуждении задач и эмоционально окрашенная обратная связь. Также учтены различия в переносимости физической нагрузки: девочкам рекомендуется чередование нагрузки и отдыха, в то время как для мальчиков возможно введение более интенсивного тренировочного режима при сохранении элементов саморефлексии.

Цель психологических бесед – снижение уровня ситуативной тревожности, развитие уверенности в собственных силах, формирование позитивного отношения к тренировочному процессу и к себе. Беседа длится 15–20 минут и включает несколько этапов:

1. Приветствие и настрой (2 минуты) – создание доверительной атмосферы.
2. Обсуждение актуальных переживаний (5 минут) – выявление факторов тревожности без критики.
3. Рефрейминг негативных установок (5 минут) – переосмысление неудач как возможностей для роста.
4. Упражнение на самоподдержку (5 минут) – формирование позитивных самоутверждающих фраз.
5. Заключение (2 минуты) – закрепление позитивной обратной связи и поддержка.

Подобная регулярная работа позволяет формировать у подростков установку на развитие, снижать страх ошибок и развивать навыки саморегуляции.

Ключевым фактором в создании благоприятной педагогической среды является стиль общения тренера. В прикладных материалах было отмечено, что наиболее эффективным в работе с подростками является демократический стиль, который предполагает: поддержку инициативы спортсменов; совместное обсуждение целей и задач; индивидуальный подход к нагрузке; акцент на личностный рост, а не исключительно на результат. Следует избегать признаков авторитарного стиля, таких как давление, односторонние приказы, чрезмерная критика, игнорирование

эмоционального состояния подростков. Подобное поведение тренера способствует росту тревожности и формированию негативной самооценки.

Сравнительный анализ уровня психологического благополучия подростков в экспериментальной и контрольной группах

Цель исследования – выявление и теоретическое обоснование педагогических условий, способствующих становлению психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности.

Задачей выступает проведение исследования по влиянию педагогических условий, разработанных по программе на становление психологического благополучия подростков в процессе спортивной деятельности.

Предполагается, что эффективные педагогические условия такие как: позитивное эмоциональное сопровождение, индивидуальный подход, создание поддерживающей атмосферы в коллективе и психологическая подготовка через спортивную деятельность способствуют значительному улучшению психологического благополучия подростков, повышая их эмоциональную устойчивость, уверенность в себе и социальную адаптацию.

С целью проверки выдвинутых гипотез и выявления влияния психологической подготовки и характера тренировочной нагрузки на уровень тревожности и самооценки подростков, занимающихся спортом, было проведено эмпирическое исследование на базе спортивных секций Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Краснодарского края «Спортивная школа олимпийского резерва по легкой атлетике» г.Краснодара и Муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования спортивная школа олимпийского резерва «Венец» г. Гулькевичи.

Важно отметить, что в ходе эксперимента дети были выбраны две аналогичные группы детей возрастом 14-16 лет, находящиеся в условиях авторитарного стиля общения и общего подхода к тренировкам.

В экспериментальной группе была реализована программа по созданию благоприятных педагогических условий, включающая: индивидуализацию тренировочного процесса, внедрение психологической подготовки и изменение характера общения тренера. Контрольная группа продолжала обучение без изменений.

Эффективность программы оценивалась с помощью методик К. Риффа, Спилбергера и Дембо на начальном этапе и после эксперимента.

Экспериментальная группа тренировалась в условиях чередующейся физической нагрузки (т.е. чередование высоких и умеренных нагрузок в течение недели) и регулярной психологической подготовки, включающей беседы с элементами саморегуляции, поддерживающее общение и упражнения на самоподдержку.

Контрольная группа тренировалась при постоянной физической нагрузке (интенсивный режим без фаз восстановления) и без включения элементов психологической поддержки.

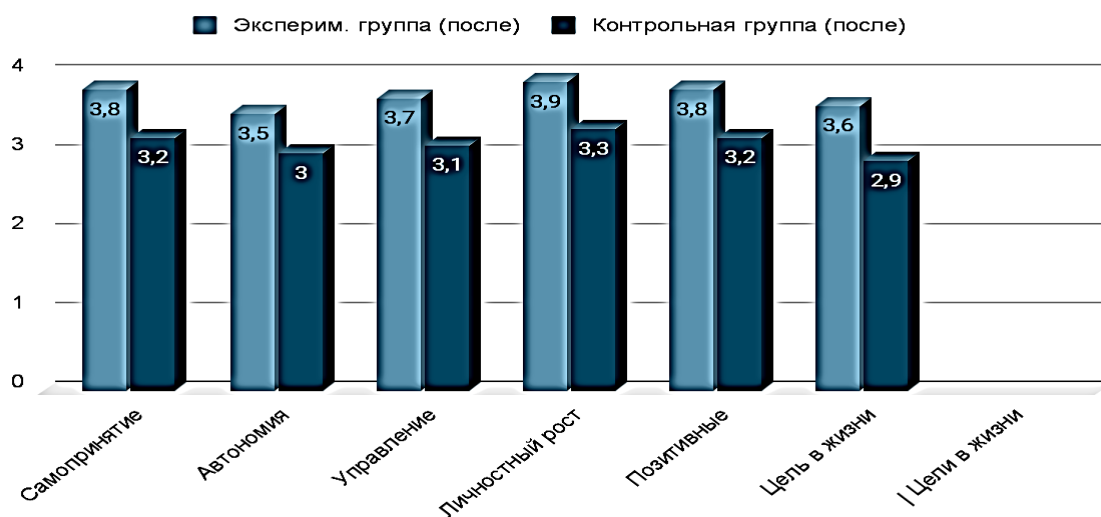
Таким образом, отмечены два ключевых фактора: наличие/отсутствие психологической подготовки и характер нагрузки. Это позволило оценить их влияние на ситуативную и личностную тревожность, а также на самооценку подростков.

После реализации программы психологической подготовки и введения чередующейся физической нагрузки в экспериментальной группе было проведено повторное тестирование по методике К. Риффа. Целью является выявить изменения в уровне психологического благополучия подростков по шести шкалам. Повторный сбор данных проводился через 1 месяц.

Данные указаны в диаграмме 5.

Диаграмма – 5. Результаты повторного тестирования по методике К. Риффа «Шкалы психологического благополучия»

Diagram – 5. Results of retesting according to the method of K. Riff “Scale of psychological well-being”



Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Проведенное сравнение данных до и после эксперимента показывает, что в экспериментальной группе произошли положительные изменения по всем шкалам методики.

Далее сопоставим результаты двух этапов по методике диагностики тревожности Ч. Спилбергера – Ю.Л. Ханина. (Таблица 2).

Таблица – 2. Сравнительный анализ результатов по методике Ч. Спилберга – Ю.Л. Ханина.

Table 2. Comparative analysis of the results using the method of C. Spielberg – Yu. L. Khanin.

Группа	СТ (до)	СТ (после)	ЛТ (до)	ЛТ (после)
Экспериментальная	39	31	44	36
Контрольная	49	47	53	51

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Экспериментальная группа показала выраженное снижение как ситуативной, так и личностной тревожности: СТ снизилась с 39 до 31 балла, что указывает на улучшение способности подростков справляться с текущими стрессовыми ситуациями. ЛТ снизилась с 44 до 36 баллов, что говорит об уменьшении общей тревожности как устойчивой личностной черты. Контрольная группа, напротив, сохранила высокий уровень тревожности. Незначительное снижение (в пределах 1–2 баллов) может быть связано с естественной адаптацией, но не является результатом целенаправленного воздействия. Показатели ЛТ и СТ остались на высоком уровне, что свидетельствует о психологической перегрузке и отсутствии поддержки в условиях постоянной физической нагрузки и авторитарного стиля тренера.

На завершающем этапе эмпирического исследования проведем сравнительный анализ контрольной и экспериментальной группы по методике Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн. Экспериментальная группа показала значительное повышение уровня самооценки — с 5,6 до 7,8 баллов. Это свидетельствует о формировании более позитивного образа «Я», росте уверенности в себе, мотивации и удовлетворенности собственной деятельностью.

Таким образом, в результате проведенной программы, включающей психологическую подготовку, индивидуальный подход и чередование физической нагрузки, в экспериментальной группе наблюдается устойчивый рост уровня самооценки. Повышение показателей отражает не только формирование более позитивного образа «Я», но и усиление уверенности в себе, повышение мотивации и эмоциональной устойчивости подростков в условиях спортивной деятельности.

В контрольной группе, где условия тренировочного процесса остались неизменными (авторитарный стиль общения, общий подход, постоянная нагрузка, отсутствие психолого-педагогической поддержки), изменения не носят существенного характера. Это указывает на неэффективность традиционного тренировочного процесса в вопросах формирования устойчивой и адекватной самооценки у подростков.

Проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о значительном влиянии стиля педагогического общения, характера физической нагрузки, наличия психологической подготовки и индивидуального подхода на психологическое состояние юных спортсменов.

Заключение

На основе анализа научной литературы определены ключевые компоненты психологического благополучия, а также выделены шесть факторов, оказывающих на него наибольшее влияние: семейная и социальная поддержка, школьная среда, физическое здоровье и образ жизни, дружеские отношения и развитие навыков саморегуляции.

В ходе эмпирической части исследования была апробирована программа педагогического сопровождения, включающая: индивидуализацию тренировочного процесса, внедрение психологической подготовки, изменение стиля общения тренера, учет гендерных особенностей подростков.

Программа реализовывалась в условиях спортивной секции с подростками в возрасте 14–16 лет. В экспериментальной группе тренировки проводились с чередованием физической нагрузки и регулярной психологической поддержкой, в то время как в контрольной группе сохранялись традиционные методы (авторитарный стиль общения, постоянная интенсивная нагрузка, отсутствие психологической подготовки).

Анализ результатов, полученных с помощью методик К. Риффа, Ч. Спилбергера – Ю.Л. Ханина и Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейна, позволил установить положительную динамику в экспериментальной группе: снижение уровней ситуативной и личностной тревожности, повышение самооценки, улучшение показателей по шкалам психологического благополучия.

Практическая значимость работы заключается в разработке прикладных материалов: плана психологической беседы с подростками, памятки для тренеров с рекомендациями по стилю общения и учёту половых различий в тренировочном процессе (Приложение).

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования и указывают на эффективность внедрения разработанной программы в систему спортивной подготовки. Создание благоприятных педагогических условий на основе индивидуального подхода, эмоциональной поддержки и грамотной организации тренировочного процесса позволяет не только повысить спортивные результаты, но и обеспечить личностное развитие, эмоциональную устойчивость и адаптацию подростков к условиям современной социальной среды.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Памятка для тренеров**

Рекомендации по стилю общения с подростками в спортивной деятельности. Данная памятка направлена на формирование благоприятной психологической среды в спортивной секции, снижение уровня тревожности и развитие уверенной самооценки у подростков.

1. Основные педагогические принципы

- Используйте демократический стиль общения.
- Уважайте мнение подростка, создавайте атмосферу сотрудничества.
- Акцентируйте внимание на процессе развития, а не только на результате.
- Предоставляйте эмоциональную поддержку и конструктивную обратную связь.

2. Учет гендерных различий

Для мальчиков:

- Важно признание достижений, четкие инструкции, структурированный подход.

Для девочек:

- Необходима мягкая поддержка, участие в принятии решений, эмоционально окрашенная обратная связь.

3. Избегайте

- Авторитарного давления и резкой критики.
- Игнорирования эмоций подростков.
- Частого сравнения между участниками.
- Ориентации исключительно на результат.

4. Элементы психологической поддержки

- Регулярные психологические беседы (15–20 мин в неделю).
- Развитие позитивного отношения к ошибкам как части роста.
- Упражнения на самоподдержку и саморегуляцию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов. – М.: Владос, 2020. – 688 с.
2. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смыслообразующих процессов / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
3. Лианова, Н. А. Особенности эмоционального состояния подростков с различным уровнем физической активности / Н. А. Лианова // Вестник Тамбовского университета
4. Ярцева, Д. Ю. Влияние малоподвижного образа жизни на состояние здоровья подростков / Д. Ю. Ярцева, Г. Е. Дергунова // Молодой ученый. — 2017. — №12. — С. 180–182. — URL: <https://moluch.ru/archive/152/43217/> (дата обращения: 10.05.2025)
5. Серебрякова, И. В. Влияние физической культуры на эмоциональное состояние подростков / И. В. Серебрякова // Вопросы современной науки и практики. – 2018. – № 2 (35). – С. 112–117.
6. Бочкарёва, О. В. Формирование психологического благополучия подростков средствами физической культуры и спорта / О. В. Бочкарева // Современные научные исследования и инновации. – 2021. – № 5. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2021/05/94447> (дата обращения: 10.05.2025).
7. Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обрести душевное здоровье / Р. Мэй. М.: ЭКСМО-Пресс (2002)
8. Ryff C.D. Psychological well-being / J. E. Birren (Ed.), Encyclopedia of gerontology: age, aging, and the aged. San Diego, CA: Academic Press (1996)
9. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. – 2012. – № 1. – С. 8–14.
10. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002 – 512 с.
11. Овчарова Р.В. Разработка показателей и анализ факторов развития личностного потенциала и психологического благополучия учащихся в системе общего образования // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: сб. науч. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 11-17.
12. Рифф, К. Основы формирования личности/ К. Рифф. – М.: Наука, 2015 – 174 с.
13. Аверин В.А. Психология личности. СПб. : Питер, 2003. 309 с.
14. Егорова Н.В., Емельянова Т.П. Психологическое благополучие подростка: к вопросу о диагностическом инструментарии // Психологическая наука и образование. – 2024. – №4. – URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2024_n4/Egorova_Emelyanova (дата обращения: 11.05.2025).
15. Демин М.В. Проблемы теории личности. – М.: МГУ, 1977.

16. Родионов А.В. Психология детско-юношеского спорта. М.: Физическая культура, 2019. 558 с.
17. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2007. 464 с.
18. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь //М.: Прайм-Еврознак. – 2010. – Т. 672.
19. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов. 2-е изд. М.: КДУ, 2005. 400 с.
20. Жданова Т.А., Филиппова Е. В. Психологическое благополучие подростка: личностные качества и семейные отношения // Журнал современной зарубежной психологии. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 122–135.
21. Грибоедова, Е.А. Самопознание подростков с разным уровнем психологического благополучия // Материалы Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методология и проблемы практического применения». – 2021. – С. 23–27. – URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/23-2021.-Griboyedova.pdf> (дата обращения: 12.05.2025).
22. Панкова, Н. В. Эмоциональное благополучие и психологическое здоровье подростков из семей группы риска // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2011. – № 4 (74). – С. 120–124.
23. Жданова, И. В., Филиппова, Е. В. Психологическое благополучие подростка: личностные качества и семейные отношения (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13, № 4. – С. 51–63. – URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2024_n4/jmfp_2024_n4_Zhdanova_Filipova.pdf(дата обращения: 12.05.2025).
24. Гордеева, Т. О., Сычев, О. А. От чего зависит психологическое благополучие российских подростков: анализ результатов PISA 2018 // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 88. – С. 85–104. – URL: <https://publications.hse.ru/articles/849166511> (дата обращения: 12.05.2025).
25. Всемирная организация здравоохранения. Здоровье и благополучие сегодняшних подростков – залог здоровья будущих поколений. – 2024. – URL: <https://www.who.int/ru/news/item/23-09-2024-securing-adolescent-health-and-well-being-today-is-vital-for-the-health-of-future-generations-who> (дата обращения: 12.05.2025).
26. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.А. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – №1.
27. Пронина З. И. Анализ и классификация педагогических условий с целью повышения эффективности образовательного процесса // Наука и образование. – 2020. – № 10. – С. 45–50.

28. Жаркова Н. А. Организационные и психолого-педагогические условия педагогического проектирования при реализации компетентного подхода к образованию // Педагогика. – 2019. – № 3. – С. 112–118.
29. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии. 2002. С.273-275.

REFERENCES

1. Rogov, E.I. Handbook of Practical Psychologist. E.I. Rogov. Moscow: Vlados, 2020. 688 p.
2. Leontiev, D.A. Psychology of Meaning: Nature, Structure and Dynamics of Meaning-forming Processes . D.A. Leontiev. Moscow: Smysl, 2003. 487 p.
3. Lianova, N.A. Features of Emotional State of Adolescents with Different Levels of Physical Activity. N.A. Lianova. Bulletin of Tambov University
4. Yartseva, D.Yu., Dergunova, G.E. Influence of Sedentary Lifestyle on Health Status of Adolescents. D.Yu. Yartseva, G.E. Dergunova. Young Scientist. 2017. No. 12. Pp. 180–182. Available at: (accessed: 10.05.2025)
5. Serebryakova, I.V. Influence of Physical Culture on Emotional State of Adolescents. I.V. Serebryakova. Issues of Modern Science and Practice. 2018. No. 2 (35). Pp. 112–117.
6. Bochkareva, O.V. Formation of Psychological Well-being of Adolescents through Physical Culture and Sports. O.V. Bochkareva. Modern Scientific Research and Innovation. 2021. No. 5. Available at: (accessed: 10.05.2025)
7. May, R. The Art of Counseling: How to Give and Gain Mental Health. R. May. Moscow: EKSMO-Press, 2002
8. Ryff, C.D. Psychological Well-being. J.E. Birren (Ed.), Encyclopedia of Gerontology: Age, Aging, and the Aged. San Diego, CA: Academic Press, 1996
9. Ippolitova, N., Sterkhova, N. *Analysis of the Concept «Pedagogical Conditions»: Essence, Classification*. General and Professional Education. 2012. No. 1. Pp. 8–14.
10. Ilyin, E.P. Motivation and Motives. E.P. Ilyin. St. Petersburg: Piter, 2002. 512 p.
11. Ovcharova, R.V. Development of Indicators and Analysis of Factors of Personal Potential and Psychological Well-being of Students in General Education System. Psychological Well-being of Personality in Modern Educational Space: Collection of Scientific Articles. Compiler: Yu.V. Bratchikova. Ekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2013. Pp. 11–17.
12. Ryff, K. *Fundamentals of Personality Formation*. K. Ryff. Moscow: Nauka, 2015. 174 p.
13. Averin, V.A. *Psychology of Personality*. V.A. Averin. St. Petersburg: Piter, 2003. 309 p.

14. Egorova, N.V., Emelyanova, T.P. Psychological Well-being of Adolescents: On the Issue of Diagnostic Tools. Psychological Science and Education. 2024. No. 4. Available at: (accessed: 11.05.2025)
15. Demin, M.V. Problems of Personality Theory. M.V. Demin. Moscow: Moscow State University, 1977.
16. Rodionov, A.V. Psychology of Children and Youth Sports. A.V. Rodionov. Moscow: Physical Culture, 2019. 558 p.
17. Grishina, N.V. Psychology of Conflict. SPb.: Piter, 2007. 464 p.
18. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. Large psychological dictionary. Moscow: Prime-Euroznak. 2010. V. 672.
19. Galperin P. Ya. Lectures on Psychology: Textbook for students of higher educational institutions. 2nd ed. Moscow: KDU, 2005. 400 p.
20. Zhdanova T. A., Filippova E. V. Psychological well-being of a teenager: personal qualities and family relationships. Journal of modern foreign psychology. 2024. V. 13, No. 4. P. 122-135.
21. Griboyedova, E. A. Self-knowledge of adolescents with different levels of psychological well-being. Proceedings of the International scientific and practical conference "Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application". 2021. P. 23–27. URL: <https://herzenpsyconf.ru/wp-content/uploads/2021/12/23-2021.-Griboyedova.pdf> (accessed: 12.05.2025).
22. Pankova, N. V. Emotional well-being and psychological health of adolescents from at-risk families. Scientific notes of P. F. Lesgaft University. 2011. No. 4 (74). P. 120–124.
23. Zhdanova, I. V., Filippova, E. V. Psychological well-being of a teenager: personal qualities and family relationships (based on foreign research). Modern foreign psychology. 2024. Vol. 13, No. 4. P. 51–63. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2024_n4/jmfp_2024_n4_Zhdanova_Filippova.pdf (date of access: 12.05.2025).
24. Gordeeva, T. O., Sychev, O. A. What determines the psychological well-being of Russian adolescents: analysis of the results of PISA 2018. Siberian Psychological Journal. 2023. No. 88. P. 85-104. URL: <https://publications.hse.ru/articles/849166511> (date of access: 12.05.2025).
25. World Health Organization. The health and well-being of today's adolescents is vital for the health of future generations. 2024. URL: <https://www.who.int/ru/news/item/23-09-2024-securing-adolescent-health-and-well-being-today-is-vital-for-the-health-of-future-generations-who> (date of access: 12.05.2025).
26. Ippolitova N.V., Sterkhova N.A. Analysis of the concept of "pedagogical conditions": essence, classification. Modern problems of science and education. 2012. No. 1.
27. Pronina Z.I. Analysis and classification of pedagogical conditions in order to improve the efficiency of the educational process. Science and education. 2020. No. 10. P. 45-50.

28. Zharkova N. A. Organizational and psychological-pedagogical conditions of pedagogical design in the implementation of a competence-based approach to education. *Pedagogy*. 2019. No. 3. P. 112-118.
29. Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuilov G. M. Social and psychological diagnostics of personality development and small groups. Moscow: Publishing house of the Institute of Psychotherapy. 2002. P. 273-275.

Информация об авторах: Анастасия А. Михайловская – магистрант. Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
eremyanc2014@yandex.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии. Кубанский государственный университет», МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович – канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Information about the authors: A.A. Mihailovskaja Kuban State University
Krasnodar, Russia
eremyanc2014@yandex.ru

Svetlana S. Ignatovich, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University», Krasnodar, Russia; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology.

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.06.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 17.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-117-154

УДК 37.013

EDN CKJPPI

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ САМОКОНТРОЛЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Анастасия Сергеевна Несветайло

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

nnesvetaylo_a@mail.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье ставится вопрос о развитии навыков самоконтроля обучающихся младшего школьного возраста. Цель состоит в разработке, апробации на практике и оценке эффективности комплекса необходимых для этого психолого-педагогических условий. Раскрыта сущность понятия самоконтроль; выявлены особенности и этапы формирования учебного самоконтроля в младшем школьном возрасте; обобщена успешная психолого-педагогическая практика формирования таких условий; подобраны диагностические инструменты для выявления уровня самоконтроля учащихся, проведена диагностика; разработан и реализован комплекс психолого-педагогических условий; дана оценка их влияния на эффективность развития самоконтроля. Представлена коррекционно-развивающая программа. База исследования: СОШ № 93 г. Краснодара. Число участников диагностической работы – 56 человек, учащиеся 2 «Б» и 2 «В» классов 8–9 лет. Экспериментальную группу составили 10 человек. **Методы и методики:** монографический анализ, системный подход, метод аналогий; наблюдение, педагогический эксперимент, анке-

тирование, сравнение, методы статистической обработки полученных результатов. Методика изучения уровня внимания и самоконтроля младших школьников (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая); скрининговая оценка уровня развития самоконтроля учащихся. «Тест простых поручений», «Рисование по точкам», тест «Пьерона-Рузера». **Результаты.** Уровень развития навыка самоконтроля большинства участников соответствует возрасту и этапу обучения. Выделена группа школьников, у которых навык развития самоконтроля ниже, чем у сверстников. В большей степени развит навык усвоения и удержания учебной цели, в меньшей – планирования и контроля учебных действий. Показана позитивная динамика развития навыков целеполагания, планирования, контроля. Улучшились результаты тестирования по методикам и успеваемость. **Выводы и заключение.** Комплексный подход представляется наиболее эффективным при организации коррекционно-развивающей работы с учащимися, демонстрирующими более низкие темпы развития самоконтроля, чем их сверстники. При этом целесообразно использовать деятельностный и дифференцированный подход, поскольку сочетание игровой, учебной и предметно-практической деятельности школьников способствует формированию и закреплению отдельных регулятивных УУД, включая навык самоконтроля. Кроме того, такой подход позволяет максимально индивидуализировать обучение.

Ключевые слова: развитие самоконтроля учащихся, младший школьный возраст, психолого-педагогических условия

Для цитирования: Несветайло А.С., Игнатович В.К. Психолого-педагогические условия

формирования навыков самоконтроля обучающихся младшего школьного возраста

// Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С117-154

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-117-154

Благодарность: Авторы искренне благодарят рецензентов за проведение слепого анонимного рецензирования данной статьи. Особую признательность вызывает конструктивная обратная связь и продуктивный научный диалог, которые значительно способствовали улучшению качества исследования.

Original article

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF SELF-CONTROL SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Anastasia S. Nesvetaylo

Kuban State University

Krasnodar, Russia

nnesvetaylo_a@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of developing self-control skills among primary school students. The objective is to develop, practically test, and evaluate the effectiveness of a set of necessary psycho-pedagogical conditions for this purpose. The essence of the concept of self-control is revealed; features and stages of formation of educational self-control in primary school age are identified; successful psycho-pedagogical practice of forming such conditions is generalized; diagnostic tools for identifying the level of students' self-control are selected and diagnostics are conducted; a set of psycho-pedagogical conditions is developed and implemented; an assessment of their impact on the effectiveness of self-control development is provided. A correctional and developmental program is presented. **Research base:** Secondary School No. 93, Krasnodar. The number of participants in the diagnostic work is 56 people, students of 2nd «B» and 2nd «V» grades, aged 8–9 years. The experimental group consisted of 10 people. **Methods and techniques:** monographic analysis, systematic approach, method of analogies; observation, pedagogical experiment, questionnaire survey, comparison, methods of statistical processing of the obtained results. Methods of studying the level of attention and self-control of primary school students (P.Ya. Galperin, S.L. Kabylitskaya); Screening assessment of the level of development of students' self-control; «Test of Simple Instructions»; «Drawing by Dots»; «Piéron-Ruzer» test. **Results.** The level of development of self-control skills of most participants corresponds to their age and stage of education. A group of students has been identified whose self-control development skills are lower than those of their peers. The skill of mastering and retaining educational goals is more developed, while planning and control of educational actions are less developed. Positive dynamics in the development of goal-setting, planning, and control skills have been demonstrated. Test results and academic performance have improved. **Conclusions.** An integrated approach appears to be the most effective in organizing correctional and developmental work with students demonstrating lower rates of self-control development compared to their peers. It is advisable to use an activity-based and differentiated approach, as the combination of gaming, educational, and subject-practical activities of students contributes to the formation and consolidation of individual regulatory learning management skills, including the skill of self-control. Moreover, this approach allows for maximum individualization of learning.

Keywords: development of students' self-control, primary school age, psycho-pedagogical conditions

For Citation: Несветайло А.С., Ignatovich V.K. Psycho-pedagogical conditions for the formation of self-control skills among primary school students. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 117-154 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-117-154

Acknowledgement: The authors express their sincere gratitude to the reviewers for conducting the blind peer review of this article. The valuable feedback and scientific dialogue provided by the reviewers have significantly contributed to the improvement of the research.

Введение

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом начального образования (ФГОС НОО, 2021) обучающиеся должны овладеть комплексом универсальных учебных действий (УУД), что является одной из главных задач, решаемых на начальном этапе обучения. Важное место в системе таких действий занимают регулятивные УУД, то есть навыки, позволяющие школьнику самостоятельно организовывать и корректировать свою деятельность: способность к самоорганизации, рефлексии, самооценке, самоконтролю.

Развитие способности к самоконтролю в начальной школе приобретает особое значение. Связано это с тем, что у младшего школьника навык самоконтроля, как особое умение критически оценивать собственное поведение и учебную деятельность, только начинает развиваться и проходит несколько этапов становления: от способности сравнивать свои действия с определенным образцом и следовать инструкциям учителя до способности к самостоятельной рефлексии и самооценке деятельности, что обеспечивает возможность перехода на следующую образовательную ступень и успешность обучения в целом. В этой связи обращение к вопросу формирования психолого-педагогических условий формирования навыков самоконтроля младших школьников представляется чрезвычайно актуальным.

Степень изученности темы. В младшем школьном возрасте самоконтроль выступает как один из ведущих компонентов учебной деятельности. В работах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.С. Лында, Д.Б. Эльконина и многих других отечественных психологов отмечается, что навык самоконтроля постепенно формируется, при этом обязательным условием развития самоконтроля является его осуществление «только под руководством взрослого и с участием сверстников» [1].

Среди современных ученых к проблеме развития самоконтроля младших школьников обращались Л.В. Абакумова, Л.Н. Габеева, Л.Е. Дичинская, О.В. Колесова, Е.А. Овсянникова, О.Д. Третьякова, О.А. Романко, Е.Е. Тухтасинова, Е.В. Проницева, Е.Г. Соснина, А.А. Шаехова и др.

Согласно современным представлениям самоконтроль рассматривается как одно из регулятивных универсальных учебных действий, поэтому и развитие навыка самоконтроля наиболее эффективно при комплексном подходе, предполагающем формирование способности к самоконтролю наряду с развитием целеполагания и планирования. Такой подход особенно важен именно на этапе начального образования, когда происходит активное освоение учебной деятельности. В работах Е.А. Бараковой, А.А. Воскобойник, Е.А. Маркушевской, Ю.В. Гольцевой, И.В. Забродиной, О.Н. Дувалиной, О.Е. Жиренко, Е.Л. Михайловой, Т.Л. Мишакиной, Н.Н. Новиковой, В.Ф. Поберезкой, А.А. Темербековой, И.С. Леушиной, Т.А. Костюковой, Т.П. Хиленко и ряда других авторов рассматривается комплексный подход к развитию самоконтроля младшего школьника в общей системе формирования универсальных учебных действий.

Необходимо отметить, что, несмотря на значительное количество работ, посвященных вопросу формирования навыков самоконтроля, многие аспекты этого вопроса остаются недостаточно изученными. В числе накопленных в теории и практике педагогики противоречий в данной области, следует выделить:

- противоречие между достаточно высокими требованиями, которые предъявляет ФГОС НОО к формированию универсальных учебных действий, в том числе развитию учебного самоконтроля младших школьников и ограниченным количеством методических разработок для учителей, направленных на развитие и совершенствование у учащихся начальной школы умения контролировать собственные учебные действия;

- противоречие между теоретическим пониманием самоконтроля как базового компонента учебной деятельности младшего школьника и недостаточным вниманием к организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников, которые отстают в развитии данного навыка.

На основе анализа существующих исследований в области педагогики и психологии по данному вопросу нами была сформулирована основная проблема исследования: какие психолого-педагогические условия будут способствовать формированию навыков самоконтроля учащихся младшего школьного возраста.

Необходимость практического исследования данной проблемы обусловила выбор темы выпускной квалификационной работы, ее объект, предмет, цель и задачи.

Цель исследования состоит в том, чтобы разработать, апробировать на практике и оценить, насколько эффективны в комплексе психолого-педагогические условия, направленные на развитие навыков самоконтроля детей младшего школьного возраста.

Гипотеза исследования. Мы предположили, что формирование навыков самоконтроля у детей младшего школьного возраста будет происходить наиболее эффективно при создании следующих психолого-педагогических условий:

- системного мониторинга уровня сформированности навыков самоконтроля;
- развития навыков самоконтроля с учетом индивидуальных особенностей учащихся и этапа развития способности к контролю собственных учебных действий;
- реализации комплексной коррекционно-развивающей программы, учитывающей психологические особенности младшего школьника и предполагающей развитие навыков самоконтроля одновременно с такими регулятивными УУД как способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия.

Эмпирическая база исследования: МАОУ СОШ № 93 г. Краснодара. Экспериментальная работа была организована и проведена в группе учащихся 2 класса. Возраст участников экспериментальной работы – 8–9 лет. В диагностической работе приняли участие 56 школьников, экспериментальную группу составили 10 человек, у которых диагностировалось отставание в уровне сформированности навыков самоконтроля. После реализации коррекционно-развивающей программы была дана оценка ее влияния на темпы формирования у ее участников способности к учебному самоконтролю.

Теоретико-методологическую основу данного исследования составили: системно-структурный подход к пониманию личностного развития младшего школьника (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн и др.); концепция развития самоконтроля как ведущего компонента учебной деятельности на этапе начального обучения (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.); концепция универсальных учебных действий (А.Г. Асмолов, И.А. Володарская, Н.Г. Салмина и др.).

Методы

В соответствии с выдвинутой гипотезой в работе был использован комплекс методов: монографический анализ, системный подход, метод аналогий; наблюдение, педагогический эксперимент, анкетирование, сравнение, методы статистической обработки полученных результатов.

В качестве диагностических инструментов в работе использованы следующие методики:

- методика изучения уровня внимания и самоконтроля младших школьников (П.Я. Гальперин, С.Л. Кабылицкая);
- скрининговая оценка уровня развития самоконтроля учащихся на основании общего педагогического мониторинга и тестирования по методике П.Я. Гальперина и С.Л. Кабылицкой.

Она представляет собой небольшой текст, причем такой текст может подбираться в зависимости от возраста учащихся, этапа обучения, характера освоенного материала.

Все примененные методики адаптированы для возраста 7–9 лет.

Математико-статистическая обработка данных включала в себя вычисление показателей средних выборочных значений и оценку динамики изменения показателей самоконтроля в экспериментальной группе.

Исследование включало несколько этапов.

Первый этап: *поисково-аналитический* – накопление теоретического материала по исследуемой проблеме, изучение научной литературы, выбор направления опытно-экспериментальной работы.

Второй этап: *констатирующий* – проведение констатирующей диагностики.

Третий этап: *экспериментальный* – разработка и реализация комплекса психолого-педагогических условий, направленных на развитие навыков самоконтроля младших школьников.

Четвертый этап: *контрольный* – организация и проведение контрольной диагностики, позволившей дать оценку эффективности предложенного комплекса психолого-педагогических условий.

Описание базы исследования

Работа по формированию психолого-педагогических условий преодоления школьной тревожности проводилась на базе МАОУ СОШ № 93 г. Краснодара.

Экспериментальная работа была организована и проведена в группе учащихся 2 класса. Возраст участников экспериментальной работы – 8–9 лет. В диагностической работе приняли участие 56 школьников – учащиеся 2 «Б» и 2 «В» классов. После проведения диагностики уровня сформированности навыка самоконтроля, с учетом выдвинутой гипотезы была сформирована экспериментальная группа, в которую вошли 10 человек. Это были учащиеся, у которых диагностировалось отставание в уровне сформированности навыков самоконтроля.

На основании проведенного теста, а также, по результатам беседы и оценок классных руководителей параллели вторых классов, была выделена группа младших школьников, чей уровень самоконтроля существенно отстает от аналогичного учебного качества своих сверстников. Общее число учащихся с недостаточно развитым навыком самоконтроля составило 10 человек. Они составили экспериментальную группу. Для уточнения структуры самоконтроля данной группы учащихся было проведено дальнейшее тестирование учащихся.

Тест простых поручений представляет собой модификацию теста «Интеллектуальная лабильность», разработанного ППМС-центром «Доверие». Целью тестирования является диагностика волевой регуляции, и способности понимать и действовать по заданной инструкции. Тестирование проводилось в группе. Детям зачи-

тывался текст поручений, которые они должны выполнить. Длительность проведения теста составила 15 минут, всего было предложено 8 заданий. За каждое правильно выполненное поручение испытуемому присуждался 1 балл. Высоким уровнем саморегуляции считался результат 7–8 баллов, средним – 4–6 баллов, низким – 3 балла и менее.

Тест «Рисование по точкам» позволил оценить уровень ориентировки учащихся на заданную систему требований, сознательно контролировать свои действия. Тест представляет собой по форме фронтальную письменную работу, включающую шесть заданий. Каждое из заданий представляет собой образец изображения (неправильный треугольник, неправильная трапеция, четырехлучевая звезда, ромб, квадрат и др.). Рядом с изображением расположена группа разноцветных точек, соединяя которые ребенок может получить аналогичную фигуру. Оценивается тест следующим образом: задание считается выполненным, если соблюдена точность воспроизведения образца.

Тест Пьерона-Рузера направлен на оценку уровень концентрации внимания. Для выполнения теста используется специальный бланк, на котором изображены ряды различных геометрических фигур (квадраты, треугольники, круги, ромбы). Исследование проводилось небольшими группами по 6 человек. Дети получали инструкцию:

- в каждом квадратице нарисовать значок «минус»;
- в каждом треугольнике нарисовать значок «плюс»;
- в каждом ромбе поставить точку;
- кружочки оставить пустыми;
- знаки должны расставляться построчно;
- начинать работу следует по указанию учителя, закончить – после того, как учитель скажет «Стоп».

Для того, чтобы дети лучше поняли, что от них требуется, была заполнена тренировочная линия на школьной доске, где учитель показал, как именно должны заполняться строки.

При оценке результатов тестирования учитывалось количество обработанных геометрических фигур, количество допущенных ошибок и общий уровень концентрации внимания, который рассчитывался следующим образом:

$$K = (N - A) / N,$$

где N – общее количество фигур;

A – количество ошибок или незаполненных фигур.

В целом результаты тестирования позволили оценить различные аспекты развития регулятивных универсальных учебных действий школьников и сделать выводы о развитости всех компонентов самоконтроля.

Следующим этапом работы стала реализации коррекционно-развивающей программы, направленной на развитие навыков самоконтроля учащихся. После окончания экспериментальной работы была проведена повторная диагностика с использованием такой же батареи диагностических методик.

Обзор литературы

Самоконтроль: сущность, структура, функции

Проблема формирования навыков самоконтроль традиционно является одной из наиболее значимых в психолого-педагогической науке. Связано это с той ролью, которую способность к самоконтролю играет в становлении личности индивида. Прежде всего, обратимся к самому понятию. Толковый словарь Ожегова описывает самоконтроль, как «способность контролировать собственные действия и поступки» [2]. В психологии «самоконтроль» рассматривается в более широком контексте, как «способность к саморегуляции эмоций, мыслей и поведения в случае воздействия внешних импульсов» [3]. Как мы можем видеть, речь идет не только о соблюдении формальных правил поведения, установившихся в конкретном обществе, но и о более глубоком уровне саморегуляции.

Способность к контролю над своими действиями и чувствами исследовалась достаточно давно. Еще в работах Платона и Аристотеля «умеренность» или «софросинья» рассматривалась как одна из главных добродетелей человека, характеризующая сочетание совершенного (идеального) характера и здравомыслия. Если человек обладает этими качествами, то они порождают и другие, не менее важные: благоразумие, чистоту помыслов, благопристойность, способность к самообладанию [4].

Способность к самоконтролю – это, прежде всего, когнитивный процесс, обеспечивающий умение человека регулировать собственное поведение для достижения определенных, поставленных целей, но при более широком понимании самоконтроля он рассматривается, уже скорее как способность к эмоциональной саморегуляции, при этом в работах ряда психологов было доказано, что, как эмоциональная, так и поведенческая саморегуляция представляют собой ограниченный ресурс, чрезмерное использование которого может привести к истощению.

Существует и физиологическая теория самоконтроля. Так, было доказано, что за самоконтроль отвечает часть лобной доли мозга, а сама регуляция происходит путем нисходящего торможения премоторной коры. Согласно одной из версий степень самоконтроля связана со временем обдумывания полезных стимулов. Высокое время обдумывания ведет к повышению желания его получить.

Широко известно и определение «самоконтроля», предложенное Ф. Ротбаумом: «самоконтроль – это способность изменять и адаптировать себя и собственную личность, устанавливая при этом оптимальный баланс между собственной личностью и окружающим миром [5]. Из данного определения видно, что самоконтроль – это не заданная характеристика личности, а динамическое, формируемое свойство, развитие которого представляет исключительную важность для

каждого человека, ведь от того, насколько развиты навыки самоконтроля, во многом зависит личностная успешность.

В этой связи достаточно показателен, так называемый, «Зефирный тест» – исследование американского психолога У. Мишеля, проведенное в 1960-х гг. прошлого века. Детям в возрасте 4-х лет раздали по одному зефиру и предложили сделать выбор: съесть сладость сразу или подождать в течение 15 минут, причем в том случае, если они подождут и не съедят зефир в течение этого времени, то получают еще один зефир. Исследование носило логнитюдный характер и впоследствии анализировались личностные достижения участников эксперимента. Последний анализ был проведен спустя 40 лет.

Поученные результаты показали, что у тех детей, которые демонстрировали более высокий навык самоконтроля в 4-х летнем возрасте реже развивалась депрессия, проблемы с наркотиками. Они оказались более устойчивы к стресс-факторам, демонстрировали более высокую адаптивность, лучше учились в школе, получили более высокий уровень академического образования [6].

Позже в работах ряда психологов было доказано, что самоконтроль является той «личностной переменной», которая в наибольшей степени оказывает влияние на успешность в обучении, Связано это с умением концентрироваться, ограничивать досуговую активность, эффективно использовать учебное время.

В педагогике способность к самоконтролю рассматривается как один из элементов внутренней саморегуляции, полезный навык, который необходимо развивать, как одно из условий личностной успешности. Самоконтроль включен в перечень универсальных учебных действий (УУД), формирование которых выступает в качестве личностных и метапредметных результатов освоения учениками основной образовательной программы соответствующего уровня общего образования (начального, основного, среднего (полного)). Естественно, что на каждом из этапов акцент делается на развитие тех или иных форм самоконтроля [7].

Так, например, в перечень регулятивных УУД, которые должны быть сформированы на этапе начального обучения, включены:

- целеполагание как постановка учебной задачи на основе соотнесения того, что уже известно и усвоено учащимся, и того, что еще неизвестно;
- планирование – определение последовательности промежуточных целей с учетом конечного результата; составление плана и последовательности действий;
- прогнозирование – предвосхищение результата и уровня усвоения, его временных характеристик;
- самоконтроль в форме сличения способа действия и его результата с заданным эталоном с целью обнаружения отклонений и отличий от эталона;
- коррекция – внесение необходимых дополнений и корректив в план и способ действия в случае расхождения эталона, реального действия и его продукта;
- оценка - выделение и осознание учащимся того, что уже усвоено и что еще подлежит усвоению, осознание качества и уровня усвоения;

– волевая саморегуляция как способность к мобилизации сил и энергии; способность к волевому усилию – к выбору в ситуации мотивационного конфликта и к преодолению препятствий. на этапе начального обучения [8].

Схематически весь комплекс регулятивных учебных действий представлен на рисунке 1.

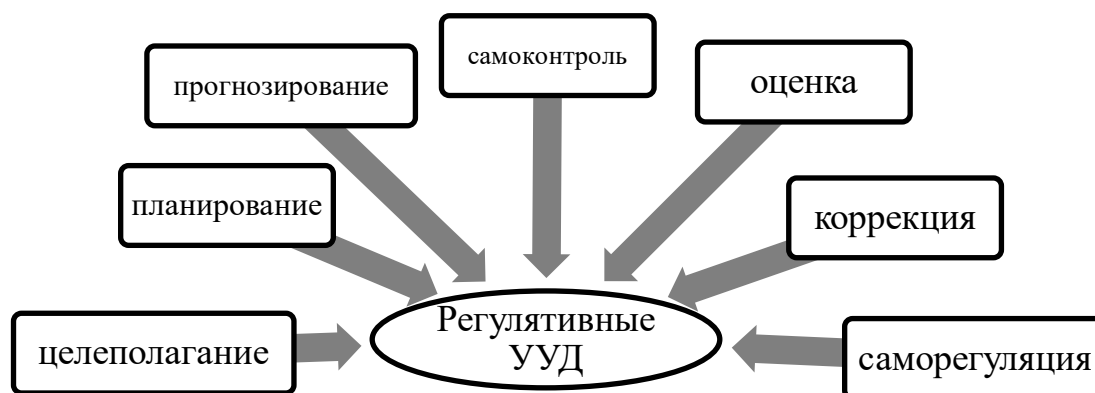


Рисунок 1 – Структурные компоненты регулятивных УУД [8, 9, 10 и др.]

Figure 1 – Structural components of regulatory UUD [8, 9, 10, etc.]

Как мы можем видеть, регулятивные УУД по сути представляют собой именно способность ребенка к управлению своими действиями, правда рассматриваемыми более узко, применительно к ситуации обучения. Однако многие исследователи отмечают, что регулятивные УУД носят «сквозной» характер, так как охватывают и связывают между собой и коммуникативные, и личностные, и познавательные качества, выступая, своего рода осевой структурой всех УУД [9].

Связано это с тем, что именно способность к саморегуляции, самоорганизации, самоконтролю пронизывает все уровни личностной системы. Способность контролировать свои учебные действия тесно связана с аналогичной способностью управлять коммуникациями, распределять свои внутренние возможности и ресурсы в разных ситуациях.

Рассмотрев сущность самоконтроля, обратимся к не менее важному вопросу, а именно, анализу его функций. Собственно говоря, способность к самоконтролю позволяет реализовать несколько основных функций, а именно:

- констатировать текущее состояние действия;
- дать оценку этого состояния;
- внести необходимые корректировки.

Все эти функции тесно взаимосвязаны и при выпадении одной из них реализация самоконтроля становится невозможной. Например, человек может объективно регистрировать текущее состояние проблемы, но быть не в состоянии внести нужные коррективы. Естественно, что в таком случае можно говорить о

незавершенности ситуации, даже в том случае, если оценка является достаточно объективной.

Другой пример: искаженная или необъективная оценка своих действий также может вести к неправомерным действиям, причем неважно, занижена эта оценка, или завышена. В первом случае человек начинает совершать избыточные действия, стремясь улучшить и без того адекватный, достаточный результат, а во втором – не достигать должного уровня. Именно по этой причине функцию самоконтроля следует рассматривать, как целостную, реализуемую в полной мере только при соблюдении всех указанных условий.

Что же касается структурным компонентов самоконтроля, то они органично проистекают из рассмотренных функций:

- умение отслеживать результаты собственной деятельности (действий, эмоций и др.);
- умение наблюдать за ходом деятельности, различать отдельные ее компоненты (например, используемые способы деятельности, ее скорость, ее точность и др.);
- умение анализировать результаты наблюдений, устанавливать и объективно оценивать причинно-следственные связи;
- умение реагировать на выявленные проблемы, корректировать их [10].

Широко известна и структура самоконтроля, предложенная А.С. Лында: самоцелеполагание, самоанализ, самооценка, самопрогнозирование [11]. Единственным недостатком данной модели можно считать включение такого элемента как корректировка в компонент самопрогнозирование, то есть предполагается, что устранение отклонений или исправление ошибок осуществляется именно на этом этапе.

Достаточно часто самоконтроль рассматривают как элемент самоорганизации личности. Так, например, некоторые авторы рассматривают самоорганизацию, как особое свойство личности, проявляющееся в школьном возрасте, прежде всего в учебной сфере. Благодаря внутренней самоорганизации ученик может регулировать свою деятельность, распределяя свои возможности и ресурсы и, выступая таким образом, в качестве субъекта собственной учебной деятельности [12]. Важным элементом такой регуляции и выступает самоконтроль, позволяющий правильно определять потребность в ресурсах (силы, время и др.) и грамотно их распределять.

Н.Н. Новикова и В.Ф. Поберезкая также связывают самоконтроль и самоорганизацию, однако отмечают, что самоконтроль – это предварительный этап развития самоорганизации, формируемый по мере освоения учебной деятельности, тогда как самоорганизация развивается в более старшем возрасте, представляя управление собственной деятельностью [13].

Л.С. Выготский также дифференцировал свойства самоконтроля и самоорганизации, отмечая, что самоконтроль развивается в процессе обретения навыка учебной деятельности [1].

Представляет интерес и точка зрения А.А. Темербековой с соавторами, которая, анализируя весь комплекс регулятивных учебных действий, отмечает поэтапность их формирования и утверждает, что самоконтроль следует рассматривать как универсальное учебное действие, обеспечивающее саму возможность учиться, а внутренняя самоорганизация, также тесно связанная с волевой сферой, выступает как характеристика определенной личностной зрелости, формирующаяся, начиная с младшего подросткового возраста, как совокупность социально приобретенных и природных качеств человека [9]. Такая совокупность формирует определенную модель волевых качеств, интеллекта, мотивов и паттернов поведения, воплощаемую в различных формах, в том числе и в деятельности учебной.

Завершая анализ сущности самоконтроля, следует остановиться на таком вопросе, как его формы. Для этого обратимся к исследованию Е.Д. Божович с соавторами [14]. В работе «Личностные факторы субъекта учения» выделены несколько основных форм самоконтроля:

- формы самоконтроля, дифференцированные по его функциям – констатирующий и корректирующий;
- формы самоконтроля по способам получения информации для осуществления контроля – непосредственный, опосредованный;
- формы самоконтроля по этапам выполняемой работы – подготовительный, текущий, итоговый;
- формы самоконтроля по степени его интенсивности – периодический, эпизодический, постоянный.

Достаточно популярной является точка зрения, согласно которой выделяют всего три основных формы самоконтроля: предварительный или прогностический, позволяющий дать оценку перспектив еще не осуществленного действия; текущий, позволяющий отслеживать ситуацию непосредственно в процессе активности; итоговый самоконтроль, то есть контроль, осуществляемый по итогам деятельности, позволяющий оценить соответствие результата поставленным целям и задачам.

Выводы

Самоконтроль или способность контролировать свои эмоции, мысли и поведение один из наиболее важных навыков человека, обеспечивающих его возможность достигать поставленных целей. Функции самоконтроля: регистрация состояния выполняемой работы, оценка собственной деятельности и поведения; их регулирование и коррекция. Элементы самоконтроля: умение отслеживать результаты собственной деятельности (действий, эмоций и др.); наблюдать за ходом деятельности, различать отдельные ее компоненты; анализировать результаты наблюдений, устанавливать и объективно оценивать причинно-следственные связи; реагировать на выявленные проблемы, корректировать их.

Развитие навыков самоконтроля в младшем школьном возрасте

Психология младшего школьника, его продолжающееся психическое, эмоциональное, социальное развитие, обуславливают и особенности становления самоконтроля: поэтапность, необходимость постоянного повторения под руководством педагога или другого взрослого, например, родителей и, только по результатам этого «самоконтроль превращается в необходимый элемент учебной деятельности, включённый в процесс её выполнения» [15].

Схематически, структуру самоконтроля младшего школьника можно представить так, как это изображено на рисунке 2.



Рисунок 2 – Структура самоконтроля младшего школьника

Figure 2 – Structure of self-control of a junior school student

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

В работах большинства авторов отмечается поэтапность формирования самоконтроля младшего школьника. Так, по мнению Л.Н. Габеевой развитие самоконтроля идет по восходящей. Что связано с усложнением учебных заданий [16]. В первом классе ребенок пробует сравнивать результат своей деятельности и образцом. Например, ребенку предъявляется изображение буквы алфавита, написание которое ему предстоит освоить и т.п. Этот прием является классическим, он «встроен» во все методики первоначального этапа обучения.

Педагог инициирует способность школьников к само- и взаимному контролю [17, 16, 18, 19 и др.].

В 3 классе дети сравнивают результаты своей деятельности с образцом; составляют проверочные задания для самоконтроля, алгоритмы действий; выполняют действия в соответствии инструкциями учителя; проводят самопроверку по плану с отсутствующими звеньями.

Только к 4 классу можно говорить о достаточно сформированной модели самоконтроля младшего школьника, причем такой самоконтроль одновременно выступает и как неотъемлемый элемент учебной деятельности, и как определенное свойство личности. Четвероклассники также умеют корректировать план проверки.

Выводы

Структура самоконтроля в младшем школьном возрасте включает несколько ключевых элементов: уяснение цели и последовательности действий, наличие образца для сравнения, освоение действий по сличению, оценке и корректировке учебных действий для обеспечения соответствия с образцом. Самоконтроль формируется поэтапно по мере усложнения предлагаемых заданий по осуществлению отдельных элементов самоконтроля и к 4 классу младший школьник должен в полной мере овладеть им.

Обзор литературы

В педагогической науке и практике под психолого-педагогическими условиями принято понимать целенаправленно созданную среду, в которой представлены совокупность психологических и педагогических факторов (отношений, средств и т.д.), позволяющих педагогу или педагогу-психологу решать поставленные задачи.

Т.Д. Скуднова определяет психолого-педагогические условия, как «...конкретные способы педагогического взаимодействия, информационное содержание образования, особенности психологического микроклимата, которые обеспечивают возможность целенаправленного педагогического воздействия на учащихся» [20]. Как мы можем видеть, в данном подходе представление об условиях более расширенное и включает еще и информационную составляющую.

Такой взгляд тесно связан с расширенным представлением о субъектах образовательного процесса, включающем, помимо учащихся и непосредственно работающих с ними педагогах, еще и таких участников образовательного процесса как родители, которые часто, в не меньшей степени нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении, включая информирование их об особенностях развития ребенка, возникающих психологических и педагогических проблемах, их особенностях на каждом из этапов получения образования. В отличие от педагогов, имеющих профильное образование и определенную психологическую подготовку, родители нередко сталкиваются с серьезными трудностями. Задача педагога-психолога состоит в информировании родителей, объяснении им особенностей детской психологии, характере и темпах развития психических процессов.

Особенно важна такая работа на начальном этапе обучения, когда учебная деятельность только осваивается ребенком. Родитель должен понимать содержание и внутреннюю логику этого процесса, в противном случае он может предъявлять ребенку завышенные требования, что в итоге может привести к проблемам в развитии.

Нередко термин «психолого-педагогические условия» сводят исключительно к проблематике применяемых педагогических технологий, однако, принципиально важна именно психологическая составляющая, учет психологических особенностей учащегося, а также, других лиц, вовлеченных в образовательный процесс. Так, должны учитываться межличностные отношения педагога с учащимися, характер складывающихся коммуникаций. Не менее важен и характер детско-родительских отношений.

Считается, что психологические проблемы должны быть предупреждены, то есть психолого-педагогические условия должны быть направлены на профилактику нежелательного явления, однако, на практике обычно ставится задача преодоления имеющейся проблемы или коррекции определенных качеств личности. Психологическая коррекция – это один из наиболее эффективных видов психологической помощи, позволяющий исправить (откорректировать) особенности психологического развития индивида, приблизить их к оптимальной модели.

При осуществлении коррекционной работы используются самые разные специальные средства психологического воздействия, например, такие, как упражнения, игры, тренинги и др. Основной целью психокоррекционной работы является формирование у человека нужных психологических качеств, позволяющих ему успешно социализироваться.

Рассмотрев общие подходы к пониманию психолого-педагогических условий, обратимся к тем их компонентам, которые значимы на начальном этапе обучения, когда происходит освоение учебной деятельности и формирование основных регулятивных УУД, в том числе и формирование навыка самоконтроля.

В работе В.И. Моросановой с соавторами называются такие условия, как:

- организация психолого-педагогического мониторинга;
- вовлечение учащихся в процесс решения познавательных и коммуникативных задач;
- создание педагогических ситуаций, способствующих выработке автоматизированной формы контроля и адекватной оценки учебных действий;
- постановка задачи оценивания учебной деятельности, конкретных учебных действий, их результатов;
- обсуждение изменений, которые происходят в учебной деятельности;
- поощрение школьников за активность;
- разнообразие форм работы [21].

Действительно, каждое из предложенных условий не только объективно обусловлено, но и необходимо при работе по развитию самоконтроля младшего школьника. Психолого-педагогическая диагностика на этапе начального обучения должна носить постоянный характер, так как благодаря систематическому отслеживанию не только результатов учебной деятельности, но и особенностей психиче-

ских процессов учащихся, таких как развитие памяти, внимания, способности к концентрации и др., позволяет принимать верные педагогические решения, своевременно выявлять возникающие проблемы, корректировать их. Многие трудности, с которыми сталкивается школьник, носят именно психологический характер, и оказываемая психолого-педагогическая поддержка позволяет успешно решать возникающие проблемы.

Активность школьника, его вовлеченность в учебный процесс – важное условие становления учебной деятельности, при этом даже младший школьник должен не только воспроизводить действия учителя, но и понимать смысл и содержание этих действий. Именно таким образом формируется рефлексия, развиваются способности учебных действий, совершенствуется механизм контроля собственных действий.

Обобщая подходы к пониманию психолого-педагогических условий, направленных на формирование навыков самоконтроля младшего школьника, мы можем сделать вывод о том, что он должен включать несколько ключевых элементов:

- психолого-педагогический мониторинг уровня сформированности навыка самоконтроля, при этом проводится такой мониторинг должен не с определенной периодичностью, а постоянно, что позволит контролировать происходящие изменения;
- обязательный учет индивидуальных особенностей учащихся, так как в младшем школьном возрасте темпы формирования определенных учебных навыков могут сильно варьировать;
- выявление учащихся, формирования навыков самоконтроля у которых ниже, чем у их сверстников и организацию с этими учащимися дополнительных коррекционно-развивающих занятий, позволяющих нивелировать существующие различия, обеспечить более интенсивное формирование данного навыка.

Выводы

Психолого-педагогические условия развития самоконтроля младшего школьника должны формироваться с учетом особенностей психологии младшего школьника, а также индивидуальных особенностей учащихся. Основными условиями можно считать: постоянный мониторинг уровня сформированности навыков самоконтроля, что позволяет выявить имеющиеся проблемы; развитие навыков самоконтроля с учетом индивидуальных особенностей учащихся и этапа становления способности к контролю собственных учебных действий; реализации комплексной коррекционно-развивающей программы, учитывающей психологические особенности младшего школьника и предполагающей развитие навыков самоконтроля одновременно с такими регулятивными УУД как принятие и сохранение учебной цели и задачи, планирование ее реализации, контроль и оценка своих действий.

Результаты

Результаты констатирующей диагностики уровня сформированности навыков самоконтроля младших школьников

Первым этапом диагностической работы стало проведение скрининговой оценки уровня развития самоконтроля учащихся на основании общего педагогического мониторинга и тестирования по методике П.Я. Гальперина и С.Л. Кабылицкой.

По оценке педагогов, для большинства учащихся характерен нормативный уровень развития самоконтроля, соответствующий возрасту школьников и этапу обучения. Дети достаточно хорошо усваивают цель учебных действий, способны четко выполнять инструкции учителя, осуществлять самопроверку, принимать участие в коллективно-распределительной деятельности.

При этом, если некоторые школьники опережают своих сверстников по темпам развития регулятивных учебных действий, выделяется и группа учащихся, которые отстают от одноклассников: 4 ребенка во 2 «Б» и 6 детей во 2 «В» классах.

Подтвердили данные педагогического мониторинга и результаты тестирования по методике Гальперина-Кабылицкой. Они представлены на рисунке 3.

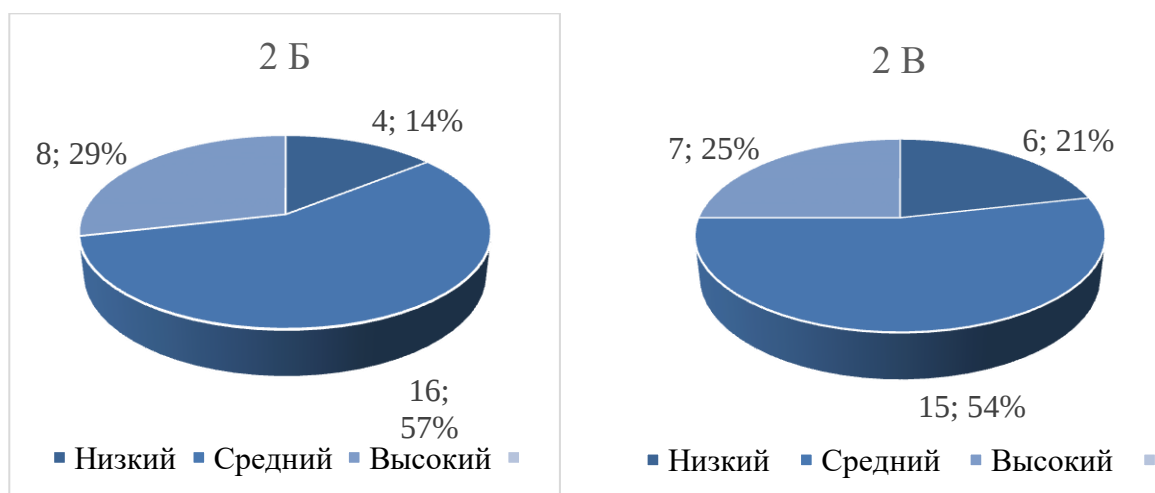


Рисунок 3 – Структура учащихся по уровню развития самоконтроля, %
 Figure 3 – Structure of students by level of self-control development, %

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Как мы можем видеть, пониженный уровень самоконтроля был диагностирован также, как и по результатам педагогического мониторинга у 10 человек, которые составили экспериментальную группу.

В процессе дальнейшей констатирующей диагностики было проведено углубленное изучение уровня развития самоконтроля учащихся в соответствии с планом диагностики, изложенном в предыдущем параграфе.

Отметим, что у школьников, которые вошли в экспериментальную группу диагностируются отдельные психологические и логопедические проблемы. Так, анализ результатов логопедического обследования показал, что у шести из десяти детей в той или иной степени наблюдаются нарушения фонематического слуха (дифференциации акустически и артикуляторно схожих звуков), фонематического анализа (определения наличия и места заданного звука в слове), фонематического синтеза (составления слов из предъявляемых отдельно звуков и слогов), словоизменения (изменения глаголов по временам, согласования прилагательных и существительных с другими частями речи), словообразования (образования сложных слов, новых существительных, прилагательных, глаголов с помощью суффиксов или приставок), конструирования сложных предложений (составления сложносочиненных и сложноподчиненных предложений).

У 3 из 10 детей выявляются проблемы с развитием мелкой моторики (небольшие сложности переключения и замедленность действий у Светы Г., Марка Г, Руслана А.).

Все эти дети дополнительно занимаются с логопедом. Результаты логопедического обследования были учтены при разработке комплексной программы работы с детьми.

Теперь рассмотрим результаты педагогического мониторинга. Они представлены в таблице 1. По данным педагогов общее развитие навыков самоконтроля и регулятивных УУД в экспериментальной группе можно оценить, как ниже среднего. Наиболее низкие результаты показали Марк Г., Руслан А., Ваня К. и Роман А., однако у Романа А. более высоко была оценена способность к восприятию поставленной задачи и ее удержанию, но при этом планирование своей деятельности и способность действовать по алгоритму одна из самых низких в группе. Самые высокие результаты в группе показали Диана Л. и Володя П.

Таблица 1 – Результаты оценки сформированности навыка самоконтроля участников экспериментальной группы на основании педагогического мониторинга

Table 1 – Results of the assessment of the development of self-control skills of the experimental group participants based on pedagogical monitoring

Дети	Оцениваемый параметр		
	Целеполагание	Планирование	Контроль
Маша К.	6	4	4
Света Г.	5	4	5
Диана Л.	6	5	5
Сережа К.	6	4	5
Марк Г.	4	4	4

Руслан А.	4	4	4
Артем Р.	5	5	5
Ваня К.	4	4	4
Володя П.	6	5	5
Роман А.	5	3	4
Средний балл	5,1	4,3	4,5

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Как мы можем видеть, если отдельные аспекты саморегуляции, затрагивающие вопросы постановки цели, то есть осмысление восприятие задачи, которая поставлена педагогом.

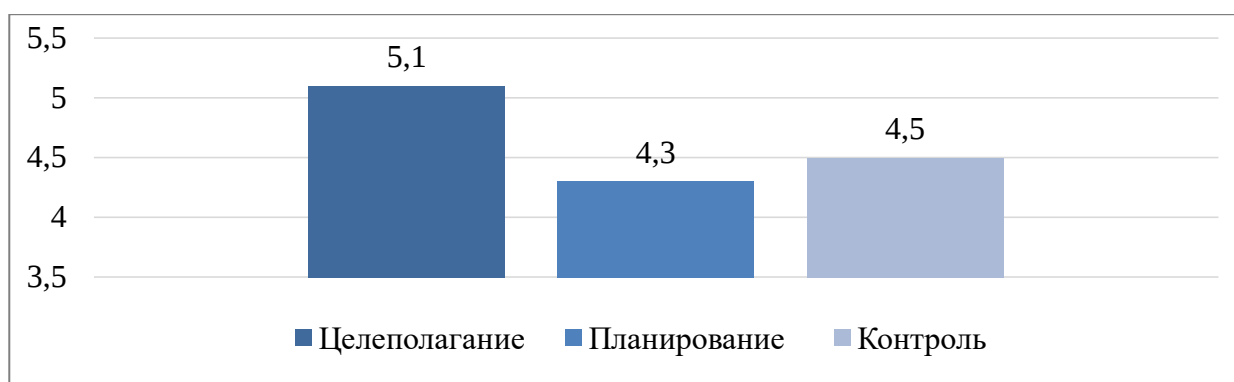


Рисунок 4 – Средняя по группе оценка сформированности РУУД

Figure 4 – Average assessment of the development of the RUUD for the group

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Следующим этапом диагностики стал тест простых поручений. Результаты тестирования представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты оценки уровня саморегуляции и самоконтроля по методике «Тест простых поручений»

Table 2 – Results of the assessment of the level of self-regulation and self-control using the “Simple Assignments Test” method

Дети	Балл
Маша К.	4
Света Г.	3
Диана Л.	5

Сережа К.	4
Марк Г.	3
Руслан А.	3
Артем Р.	4
Ваня К.	3
Володя П.	5
Роман А.	4

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Результаты тестирования в целом подтвердили вывод о наиболее слабом развитии уровня саморегуляции и самоконтроля у четырех детей – Светы Г., Марка Г., Руслана А. и Вани К. и более высокой развитости саморегуляции у Дины Л. и Володи П., у которых она находится в рамках среднего уровня, но ближе к высокой границе. У остальных детей оценка уровня саморегуляции и самоконтроля оценивается на уровне 4 балла.

С помощью теста «Рисование по точкам» определялся уровень восприятия требований. Данный тест представляет для детей с отставанием в развитии навыков самоконтроля определенные сложности, так как они должны выполнять не локальное «поручение», как в предыдущем тестировании, а должны запомнить более сложный алгоритм действий и удерживать задачу на протяжении всего выполнения задания. Эта методика была разработана Л.А. Венгером и предполагает сравнение своего рисунка с образцом, контроль цвета точек, которые соединяет ребенок, сохранение в памяти требования не соединять точки одного цвета. Образец бланка, который заполняли учащиеся, представлен на рисунке 5.

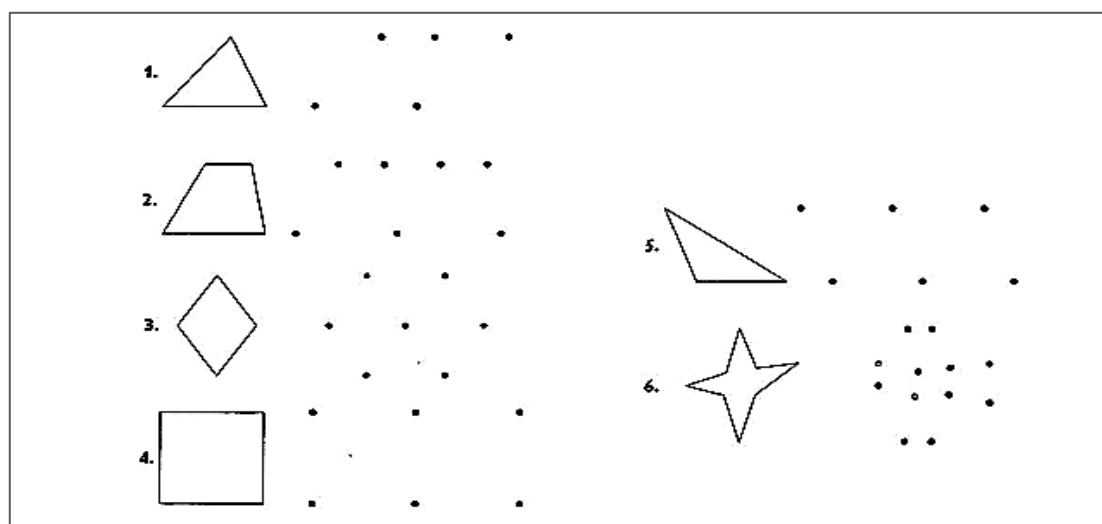


Рисунок 5 – Образец бланка методики «Рисование по точкам»

Figure 5 – Sample form for the “Drawing by dots” technique

Оценки выполнения задания варьируют от 0 до 40 баллов, при этом оценка 19 баллов и ниже, свидетельствует о низком уровне способности к контролю действий. Полученные результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Результаты оценки уровня ориентации на задачу и уровня самоконтроля по методике «Рисование по точкам»

Table 3 – Results of assessing the level of task orientation and the level of self-control using the “Drawing by dots” method

Дети	Балл
Маша К.	22
Света Г.	20
Диана Л.	30
Сережа К.	24
Марк Г.	19
Руслан А.	18
Артем Р.	24
Ваня К.	20
Володя П.	27
Роман А.	20

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Полученные результаты варьировали от 18 баллов (Руслан А.) до 30 баллов (Диана Л.). В большинстве случаев учащимся удавалось воспроизвести заданный образец, однако в ряде случаев, например, при выполнении заданий 2, 3, 4 и 5 некоторые учащиеся точно воспроизвели образец, не выполнив при этом правило соединения только точек разных по цвету. В результате задание оказалось выполнено ошибочным, что в итоге привело к ошибочности выполненного задания и снижении полученных оценок. Наиболее простыми для исполнения оказалось задание 1. Его безошибочно выполнили все учащиеся.

При выполнении задания 2 ряд учащихся достаточно точно воспроизвел требования учителя, не допустив соединения разных по цвету точек, однако затем, по мере возрастания сложности заданий были допущены ошибки.

Встречались и попытки соблюдения требования соединения точек разного цвета при ошибочном начале рисунка, в результате, требование соблюдалась, а фигура не соответствовала по форме. Практически все учащиеся допустили те или иные ошибки при выполнении данного теста, что свидетельствует о необходимости

более серьезной работы по формированию произвольного внимания, восприятия задач и их удержания на протяжении всего времени выполнения заданий, планирования своих действий. Также в ряду типичных ошибок встречались такие, как: выполнены не все задания; отдельными учащимися не был соблюден порядок выполнения заданий, то есть школьники пытались выполнить сначала более сложное задание, а затем переходили к более простым, в результате, допуская много ошибок.

Завершал исследование тест Пьерона-Рузера. Образец бланка теста представлен на рисунке 6.

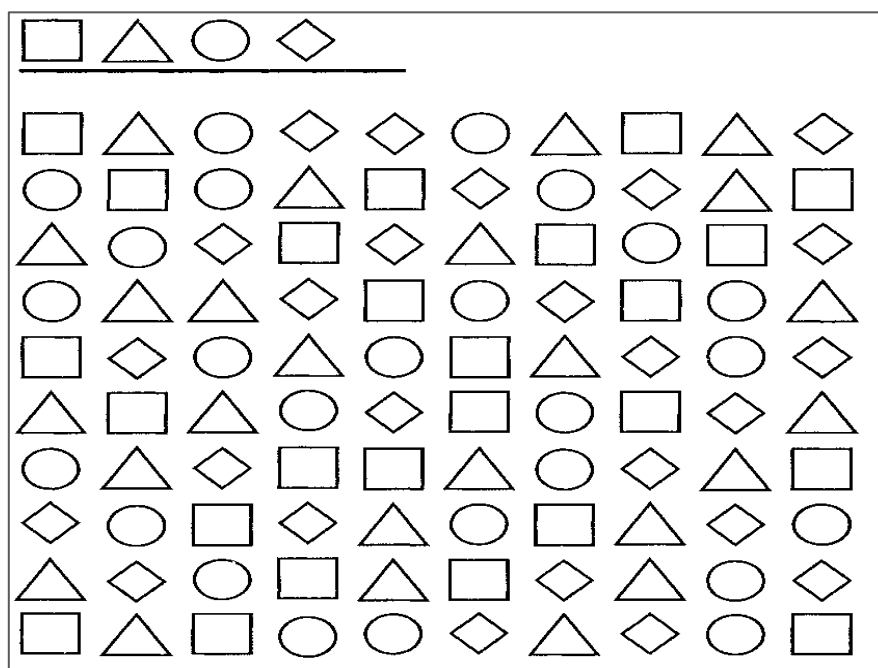


Рисунок 6 – Образец бланка для заполнения, тест Пьерона-Рузера

Figure 6 – Sample form to fill out, Pieron-Ruzer test

В таблице 4 указаны количество допущенных ошибок и уровень концентрации внимания в процентах по каждому из участников экспериментальной работы. Также в таблице представлена общая оценка по каждому из школьников.

Таблица 4 – Результаты оценки концентрации внимания по тесту Пьерона-Рузера

Table 4 – Results of the assessment of concentration of attention according to the Pieron-Ruzer test

Дети	Количество ошибок	Концентрация внимания, %	Оценка
Маша К.	25	75,0	Низкий
Света Г.	30	70,0	Низкий
Диана Л.	10	90,0	Средний

Сережа К.	18	82,0	Средний
Марк Г.	29	71,0	Низкий
Руслан А.	30	70,0	Низкий
Артем Р.	15	85,0	Средний
Ваня К.	29	71,0	Низкий
Володя П.	10	90,0	Средний
Роман А.	17	83,0	Средний

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Как мы можем видеть, самый высокий результат продемонстрировали Диана Л. и Володя П. Показатель 90 % свидетельствует о достаточно высокой способности к концентрации внимания, так как уже интервал от 91 до 100 % – это высокий показатель. Также в границы среднего уровня уложились Сережа К., Артем Р., Роман А., хотя и с более низкими результатами. У всех остальных детей – низкий уровень концентрации внимания, хотя следует отметить, что «очень низкая» – ниже 64 %, – концентрация внимания не диагностируется ни у одного из учащихся.

В ряде случаев речь идет не столько о допуске ошибок при заполнении, сколько о низкой скорости работы, например, Сережа К. и Руслан А. достаточно старательно выполняют задания, стараясь не допустить ошибок. В случае, если такие ошибки допущены, но сами дети это заметили – они обращаются к педагогу. В результате, задние выполняется медленно, ребенок не успевает вложиться в заданное время выполнения задания, что в итоге ведет к снижению результата.

Выводы

По результатам констатирующей диагностики было установлено, что уровень развития навыка самоконтроля большинства участников диагностической работы соответствует возрасту и этапу обучения, при этом, и по результатам педагогического мониторинга, и по результатам диагностики по методике Гальперина-Кобылицкой была выделена группа младших школьников, у которых навык развития самоконтроля ниже, чем у сверстников.

Углубленная диагностика показала, что отставание в развитии самоконтроля у данной группы учащихся связано с рядом дополнительных проблем. Для этого были исследованы все компоненты регулятивных УУД, связанных со сформированностью навыка самоконтроля. Установлено, что в большей степени у школьников развит навык усвоения и удержания учебной цели, а в меньшей – планирования и контроля учебных действий. В группе выделяются дети со сравнительно небольшим отставанием развития навыка самоконтроля (Диана Л. и Володя П.), связан-

ным преимущественно с личностными особенностями учащихся и более серьезным отставанием (Света Г., Марк Г., Руслан А., Ваня К.).

Экспериментальная работа по апробации психолого-педагогических условий

Таким образом, одним из основных условий мы считаем регулярную диагностику сформированности тех или иных значимых качеств. Такая диагностика должна позволять выявить проблемы в развитии тех или иных навыков, в том числе и навыков самоконтроля.

По результатам проводимой диагностики необходимо выявлять индивидуальные особенности развития учащихся и выстраивать коррекционно-развивающую работу с учетом этих особенностей.

Центральным элементом психолого-педагогических условий мы считаем реализацию коррекционно-развивающей программы по формированию навыков самоконтроля, которая позволит тем младшим школьникам, которые отстают от своих сверстников, развить необходимое учебное качество.

Тематический план и задачи предложенной программы представлены на рисунке 7. Рассмотрим основные его элементы.

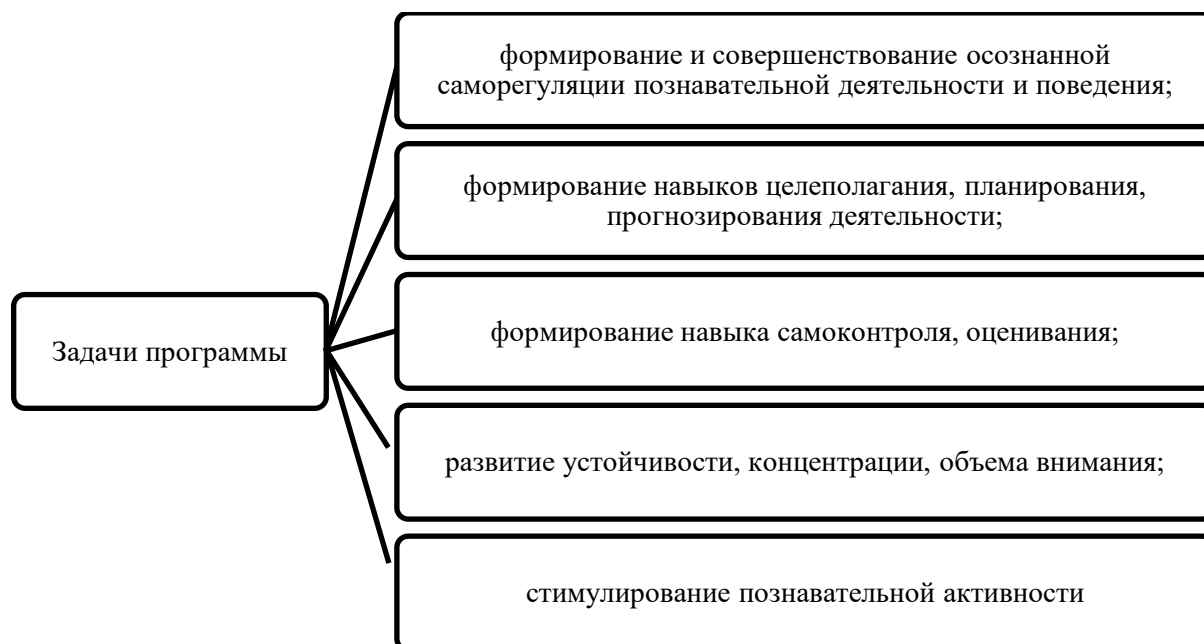


Рисунок 7 – Задачи программы по формированию навыков самоконтроля

Figure 7 – Objectives of the program for developing self-control skills

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Как мы можем видеть, умение осознавать цель лучше всего осваивается через деятельность, поэтому реализация занятий по первому модулю включала разнооб-

разные занятия по развитию пространственных представлений и ориентировки, произвольного внимания, конструктивных навыков и др.

Основной модуль программы «Формирование навыков планирования и самоконтроля» был полностью посвящен развитию навыков самоконтроля.

Работа по формированию самоконтроля также осуществлялась через игровую и учебную деятельность. Конкретные коррекционно-развивающие задачи занятия были направлены на развитие ассоциативного мышления; логических операций, слухового и зрительного анализа, произвольного внимания, моторики, познавательной активности, умение действовать по инструкции.

Заключительный третий модуль носил интегрированный характер. В модуль были включены такие темы, как составление планов рассказа, самостоятельная работа с оценкой результата и др.

Таким образом, по мере общего развития регулятивных УУД, основной акцент был сделан именно на тех аспектах, которые в процессе диагностики были определены как наиболее проблемные (планирование и контроль), то есть на развитии самоконтроля младших школьников.

На занятиях решались такие коррекционно-развивающие задачи, как развитие произвольного внимания, концентрации внимания, умения действовать по инструкции, проявлять познавательную активность, развитие умения выполнять замысел и удерживать при этом задачу.

При реализации индивидуальных проектов дети самостоятельно определяли шаги работы, составляли схему своих действий, а после представления выполненных заданий совместно оценивали выполненную работу. Таким образом формировались как навыки планирования, так и навыки контроля.

На занятиях использовались различные формы обучения. Одна из таких форм – «Работа в малых группах» (занятия 1.3, 1.4, 2.2). На групповых занятиях формировались малые группы, каждая из которых получала задания и уже внутри группы дети самостоятельно распределяли задачи, которые предстояло решить, составляли план выполнения, оценивали работу друг друга.

Например, на занятие по пространственной ориентировке уделялось 4 минуты. В течение этого времени один из пары должен был разложить карточки, а его напарник проверить выполненное задание. После выполнения задания нужно было записать последовательность дней недели в тетради.

На занятии по теме «Мы идем в поход» были образованы две большие группы по 5 человек в каждой – «команды». Каждая команда получила задание определить вид, цель похода, разработать список предметов, которые они возьмут с собой, а также план действий на поход. После того, как все было обсуждено, команды должны были представить свои планы.

Выполняя это упражнение, дети знакомились с более сложной моделью групповой работы, они должны были не только коммуницировать друг с другом,

распределять роли, кроме того, в процессе обсуждения они совместно определяли правильные и неправильные решения, контролируя таким образом друг друга. Детям предлагалось добавить какой-либо элемент: пожать друг другу руки, похлопать в ладоши в ответ на приветствие, обняться, похлопать друг друга по плечу. Дети здоровались по слогам, становились в круг и здоровались друг с другом по очереди ли все вместе, сходясь одновременно в центре круга. Разнообразие приветствий пробудило творческую активность детей, которые предлагали свои варианты приветствий.

Вначале педагог рассказывал о целях упражнения или игры, правилах, по которым должны действовать участники, количестве заданий, времени их выполнения. На этом этапе поощрялось обсуждение спорных моментов, учитель спрашивал, все ли понятно или обращался к каждому из детей с уточняющими вопросами.

После того, как педагог убеждался в том, что все дети правильно поняли задания и условия их выполнения, школьники объединялись в группы или распределялись по парам. После этого начиналась работа уже в малых группах, включавшая распределение ролей, непосредственное выполнение заданий. В парах была организована взаимопроверка и самопроверка, в командах – командное обсуждение действий. Учитель при этом выступал только как организатор и помощник, стараясь не нарушать субъектность и инициативность детей. Несмотря на то, что поощрялась любая активность, не все решения детей были правильными. Ошибки обсуждались достаточно доброжелательно. Всегда было, за что похвалить ребенка, а только потом отметить недочеты и недоработки, поощрив его, в том числе и убеждением в том, что в следующий раз у него все получится его лучше.

Важным этапом групповой работы, а также творческих проектов была их презентация. Презентация также требовала от учителя высокой доброжелательности, поощрения детей. Только в доброй, благоприятной атмосфере дети раскрывались и с готовностью показывали результаты своего труда.

Выводы

В рамках педагогического эксперимента был апробирован комплекс психолого-педагогических условий развития навыка самоконтроля. Центральным элементом комплекса стала реализация коррекционно-развивающей программы, рассчитанной на 18 часов (9 недель по два занятия в неделю). Программа включала три модуля: «Развитие целеполагания», «Развитие самоконтроля», «Совершенствование ключевых навыков РУУД». Каждое занятие включало такие базовые элементы, как организационный (приветствие, прощание) и мотивационный этапы, основная часть занятия (упражнения, развивающие, дидактические игры и интерактивные игры, проекты и т.п.), динамические паузы, игры-оптимизаторы или релаксационные упражнения.

Оценка эффективности опытно-экспериментальной работы

Реализация программы, включая диагностическую работу, заняла в общей сложности период с 15 сентября по 15 декабря 2024 г. Завершающим этапом стала контрольная диагностика. Результаты педагогического мониторинга экспериментальной группы представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты педагогического мониторинга, контрольная\ диагностика
Table 7 – Results of pedagogical monitoring, control/diagnostics

Дети	Оцениваемый параметр			
	Целеполагание	Планирование	Контроль	
Маша К.	6	6	6	
Света Г.	6	5	5	
Диана Л.	8	8	7	
Сереза К.	6	5	6	
Марк Г.	5	5	5	
Руслан А.	5	4	5	
Артем Р.	6	6	7	
Ваня К.	6	5	6	
Володя П.	8	7	7	
Роман А.	6	5	6	
Средний балл	6,2	5,6	6,0	

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

По результатам педагогического мониторинга у 50% детей произошли заметные изменения, особенно в развитии навыков планирования и контроля. Темпы изменений у детей оказались различными. Наиболее интенсивно продвинулись в развитии этих навыков Диана Л. и Володя П. Эти учащиеся изначально были отнесены к группе школьников с наименее выраженным отставанием в развитии самоконтроля. Их успеваемости заметно улучшилась. Также было отмечено улучшение общей успеваемости у Светланы Г. и Вани К. У Марка Г. и Руслана А. отмечены определенные позитивные подвижки, что свидетельствует о необходимости более длительной, систематической работы. У остальных учащихся заметных изменений

в успеваемости не произошло, но педагоги отметили равномерное развитие регулятивных УУД.

Наиболее отчетливо произошедшие изменения демонстрирует сравнение средних показателей по группе, представленное на рисунке 8.

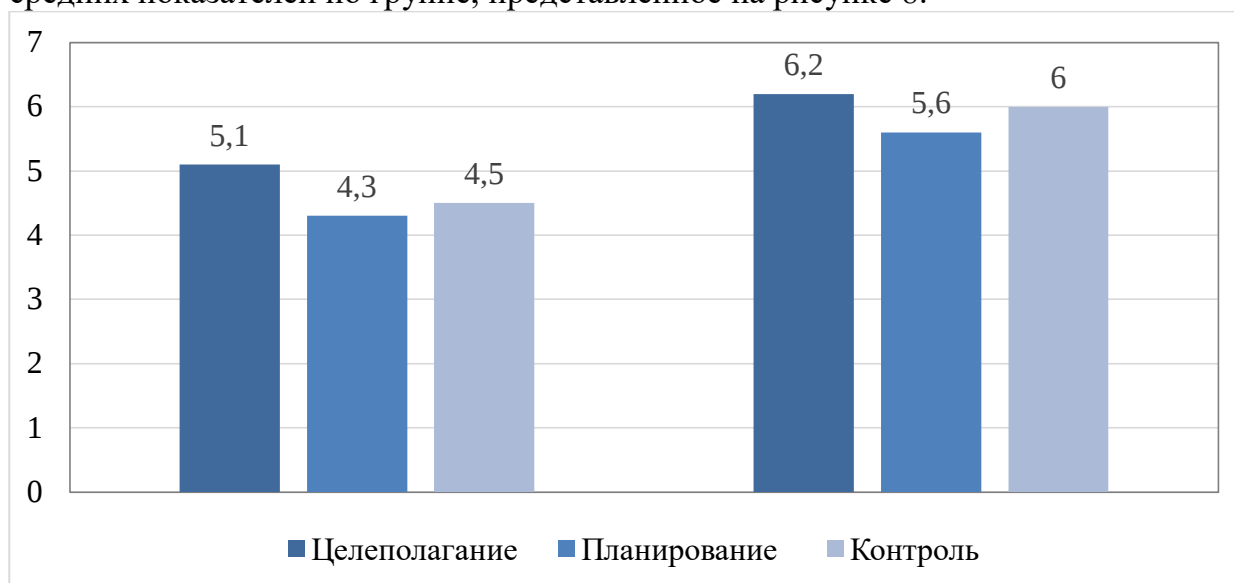


Рисунок 8 – Сравнение средних по группе оценок сформированности навыков целеполагания, планирования и контроля на этапах констатирующей и контрольной диагностики.

Figure 8 – Comparison of average group assessments of the development of goal-setting, planning and control skills at the stages of ascertaining and control diagnostics.

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Из диаграммы видно, что соотношение уровня развития навыков у детей осталось прежним: выше всего развито восприятие задачи (целеполагание), причем в среднем по группе этот показатель вырос более чем на 1 балл – с 5,1 до 6,2 баллов. Достаточно хорошо подтянулся у детей навык самоконтроля, чему способствовали, по нашему мнению, групповые занятия и активная работа в парах. По-прежнему в наименьшей степени оказался развит навык планирования, требующий от детей более высокой произвольности и концентрации внимания. Тем не менее, и здесь заметны выраженные позитивные результаты, достигнутые, в том числе и за счет комплексного подхода.

Диагностика сформированности отдельных компонентов самоконтроля подтвердила данные педагогического мониторинга. В таблице 8 представлены результаты выполнения теста простых поручений.

Таблица 8 – Результаты контрольной диагностики по методикам «Тест простых поручений», «Рисование по точкам», тест «Пьерона-Рузера»

Table 8 – Results of control diagnostics using the methods “Test of simple instructions”, “Drawing by points”, “Pieron-Ruzer” test

Дети	Тест простых поручений, балл	Рисование по точкам, балл	Теста Пьерона-Рузера, %
Маша К.	6	28	80,0
Света Г.	5	28	78,0
Диана Л.	7	35	95,0
Сережа К.	5	29	88,0
Марк Г.	5	25	80,0
Руслан А.	4	25	70,0
Артем Р.	5	27	85,0
Ваня К.	5	27	78,0
Володя П.	7	32	94,0
Роман А.	5	25	85,0

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Как мы можем видеть, позитивные изменения произошли у всех учащихся, однако, темпы формирования и закрепления различных навыков у детей разные. Можно сделать вывод о том, что корректирующая работа привела к заметному улучшению восприятия и воспроизведения инструкций учителя, более аккуратному выполнению заданий, сохранению концентрации внимания в течение более продолжительного времени, в том числе, при выполнении заданий, требующих достаточно длительного контроля и удержания задачи.

Наиболее частые и типичные ошибки во многом были устранены благодаря систематическим упражнениям как в рамках коррекционно-развивающих занятий, так и при закреплении навыка самоконтроля в процессе урочной и внеурочной деятельности.

По сравнению с исходными данными дети стали допускать заметно меньшее количество ошибок при выполнении теста простых поручений, а также при рисовании по точкам. Если на констатирующем этапе ошибки и просьбы к учителю по устранению этих ошибок по «стиранию ошибочных линий» допустили 8 из 10 учащихся, то при контрольной диагностике дети подошли к выполнению задания более ответственно, сначала обдумывали действие, сверяли его с требованиями учителя.

Некоторые учащиеся мысленно воспроизводили всю фигуру, а только потом приступали к работе.

На рисунке 9 представлено сравнение результатов школьников, полученных по методике «Рисование по точкам» на констатирующем и контрольном этапах. Мы можем видеть заметное улучшение результатов по всем группам участников экспериментальной группы. Однако, оценивая эти результаты не следует забывать том, что задание школьниками уже выполнялось и некоторые учащиеся вспоминали о предыдущей диагностике и старались воспроизвести прошлую попытку выполнения задания.

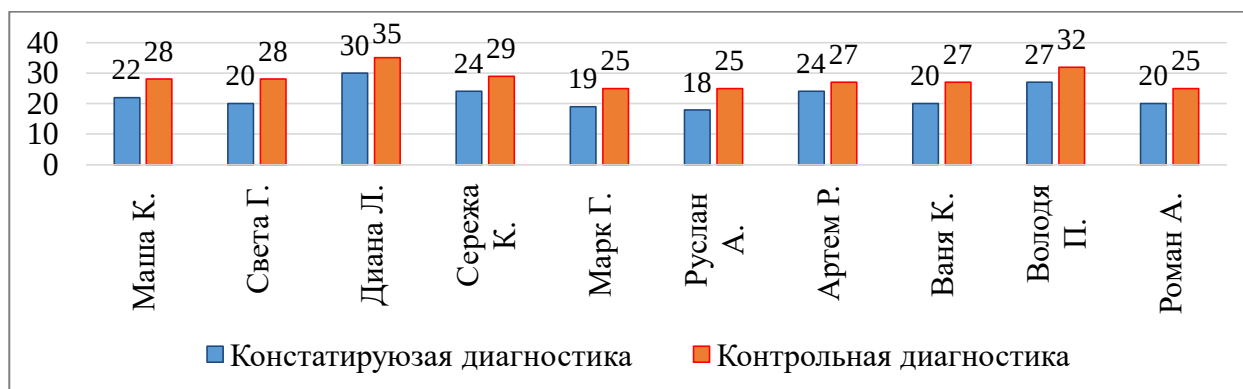


Рисунок 9 – Результаты констатирующей и контрольной диагностики по методике «Рисование по точкам»

Figure 9 – Results of the ascertaining and control diagnostics using the “Drawing by points” method

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Если мы проанализируем результаты тестирования по методике Пьерона-Рузера, то здесь также заметны улучшения результатов. Наиболее частой проблемой оказалась определенная заторможенность некоторых учащихся, их неспособность вложиться в отведенный период времени.

Выводы и заключение

Цель работы состоит в разработке, апробации на практике и оценке эффективности комплекса психолого-педагогических условий, направленных на развитие навыков самоконтроля младших школьников и сформированных с учетом особенностей психологии, а также их индивидуальных особенностей.

Самоконтроль или способность контролировать свои эмоции, мысли и поведение – это один из наиболее важных навыков человека, обеспечивающих его возможность достигать поставленных целей. Функции самоконтроля: регистрация состояния выполняемой работы, оценка собственной деятельности и поведения; их регулирование и коррекция.

Элементы самоконтроля: умение отслеживать результаты собственной деятельности (действий, эмоций и др.); наблюдать за ходом деятельности, различать отдельные ее компоненты; анализировать результаты наблюдений, устанавливать и объективно оценивать причинно-следственные связи; реагировать на выявленные проблемы, корректировать их.

Структура самоконтроля в младшем школьном возрасте включает несколько ключевых элементов: уяснение цели и последовательности действий, наличие образца для сравнения, освоение действий по сличению, оценке и корректировке учебных действий для обеспечения соответствия с образцом. Самоконтроль формируется поэтапно по мере усложнения предлагаемых заданий по осуществлению отдельных элементов самоконтроля и к 4 классу младший школьник должен в полной мере овладеть способностью к самоконтролю, как к неотъемлемому элементу учебных действий.

Психолого-педагогические условия развития самоконтроля младшего школьника должны формироваться с учетом особенностей психологии младшего школьника, а также индивидуальных особенностей учащихся. Основными условиями можно считать:

- постоянный мониторинг уровня сформированности навыков самоконтроля, что позволяет выявить имеющиеся проблемы;
- развитие навыков самоконтроля с учетом индивидуальных особенностей учащихся и этапа становления способности к контролю собственных учебных действий;
- реализация комплексной коррекционно-развивающей программы, учитывающей психологические особенности младшего школьника и предполагающей развитие навыков самоконтроля одновременно с регулятивными УУД (способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия).

По результатам констатирующей диагностики было установлено, что уровень развития навыка самоконтроля большинства участников соответствует возрасту и этапу обучения. При этом и по результатам педагогического мониторинга, и по результатам диагностики по методике Гальперина–Кобылицкой была выделена группа младших школьников, у которых навык развития самоконтроля ниже, чем у сверстников.

Углубленная диагностика показала, что отставание в развитии самоконтроля у данной группы учащихся связано с рядом дополнительных проблем. Для этого были исследованы все компоненты регулятивных УУД, связанных со сформированностью навыка самоконтроля. Установлено, что в большей степени у школьников развит навык усвоения и удержания учебной цели, а в меньшей – планирования и контроля учебных действий.

В группе выделяются дети со сравнительно небольшим отставанием развития навыка самоконтроля, связанным преимущественно с личностными особенностями учащихся и более серьезным отставанием.

Результаты контрольной диагностики подтвердили эффективность предложенного комплекса психолого-педагогических условий. По данным педагогического мониторинга большинство участников экспериментальной группы продемонстрировало позитивную динамику развития навыков целеполагания (рост с 5,1 до 6,2 баллов), планирования (рост с 4,3 до 5,6 баллов), контроля (рост с 4,5 до 6 баллов).

Улучшились и результаты тестирования по методикам «Тест простых поручений», «Рисование по точкам», тест «Пьерона-Рузера». У четырех школьников заметно улучшилась успеваемость, у двух участников экспериментальной группы отмечен незначительный, но устойчивый рост успеваемости.

Комплексный подход представляется наиболее эффективным при организации коррекционно-развивающей работы с учащимися, демонстрирующими более низкие темпы развития самоконтроля, чем их сверстники, при этом целесообразно использовать деятельностный и дифференцированный подход, так как сочетание игровой, учебной и предметно-практической деятельности школьников способствует формированию и закреплению отдельных регулятивных УУД, включая навык самоконтроля. Кроме того, такой подход позволяет максимально индивидуализировать обучение.

Практическая значимость исследования: разработанный комплекс психолого-педагогических условий, включающий системный мониторинг, учет индивидуальных особенностей учащихся и этапов развития способности к контролю собственных учебных действий, а также реализацию комплексной коррекционно-развивающей программы может найти широкое применение в практике работы образовательных учреждений.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка: Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург [и др.]: Питер, 2021. – 221 с. – ISBN 978-5-4461-1469-6.
2. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов; под редакцией Л.И. Скворцова. – Москва: АСТ, Lingua: Мир и Образование, 2024. – 735 с. – ISBN 978-5-17-161180-4.
3. Психологический словарь личностных качеств / под ред. д-ра психолог. наук Р.Д. Санжаевой. – Улан-Удэ: Изд-во, 2020. – 336 с. – ISBN 978-5-9793-1552-2.
4. Молодцова, Н.Г. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / Н.Г. Молодцова. – Москва: МПГУ, 2020. – 226 с. – ISBN 978-5-4263-0938-8.
5. Головин, С.Ю. Словарь практического психолога / С.Ю. Головин. – Москва: АСТ, 2015. – 446 с.

6. Зиновьева, Э.В. Школьная тревожность и ее связь с когнитивными и личностными особенностями младших школьников: специальность 19.00.01 «Общая психология»: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Зиновьева Эльвира Валерьевна. – Москва, 2005. – 260 с.
7. Мишакина, Т.Л. Формирование универсальных учебных действий / Т.Л. Мишакина. – Москва: Просвещение, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-09-098503-1.
8. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 (ред. от 22.01.2024) // КонсультантПлюс: справочная правовая система. – Москва, 1997–2025. – Загл. с титул. экрана.
9. Темербекова, А.А. Развитие универсальных учебных действий обучающихся: опыт, решения, перспективы: монография / А.А. Темербекова, И.С. Леушина, Т. А. Костюкова. – Горно-Алтайск: БИЦ Горно-Алтайского ун-та, 2023. – 240 с. – ISBN 978-5-91425-196-0.
10. Хиленко, Т.П. Типовые задачи по формированию универсальных учебных действий. Работа с информацией. 2 класс: учебное пособие для общеобразовательных организаций / Т. П. Хиленко. – Москва : Просвещение, 2020. – 94, [1] с. – ISBN 978-5-09-073450-9; Баракова, Е. А. Формирование регулятивных универсальных учебных действий школьников при обучении математике: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Баракова Елена Александровна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»]. – Орел, 2021. – 286 с.
11. Лында, А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы учащихся / А.С. Лында – Москва: Высшая школа, 1979. – 150 с.
12. Свенцицкий, А.Л. Краткий психологический словарь / А.Л. Свенцицкий. – Москва : Проспект, 2017. – 512 с. – ISBN 978-5-392-24635-9.
13. Новикова, Н.Н. Формирование и развитие регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий обучающихся в условиях дистанционного обучения: монография / Н.Н. Новикова, В.Ф. Поберезкая. – Сыктывкар: Изд-во СГУ им. Питирима Сорокина, 2023. – 158 с. – ISBN 978-5-87661-828-3.
14. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. – 811 с. – ISBN 978-5-17-055693-9.
15. Абакумова, Л. В. Формирование самоконтроля у учащихся начальных классов / Л. В. Абакумова // Инновационные технологии в современном обществе. – 2014. – № 3. – С. 12–16.
16. Габеева, Л.Н. Развитие самоконтроля у младших школьников как фактор успешности их учебной деятельности : специальность 13.00.01 «общая педа-

- гогика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Габеева Лариса Николаевна. – Улан-Удэ, 2007. – 171 с.
17. Абакумова, Л.В. Формирование умений и навыков самоконтроля в учебной деятельности школьников начальных классов: специальность 13.00.01 «Общая педагогика: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Абакумова Людмила Васильевна. [Место защиты Санкт-Петербургский университет МВД РФ]. – Санкт-Петербург, 2005. – 18 с.
18. Дичинская, Л.Е. Формирование готовности будущего учителя к развитию умения самоконтроля у младших школьников: специальность 13.00.01 «Общая педагогика»: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дичинская Людмила Евгеньевна; [Место защиты: Поволж. гос. соц.-гуманитар. акад.]. – Самара, 2012. – 220 с.
19. Романко, О.А. Личностная саморегуляция у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья как условие их социально-психологической адаптации / О.А. Романко, Е.Е. Тухтасинова // Психология человека в образовании. – 2021. – Т. 3. – № 4. – С. 444–448.
20. Скуднова, Т.Д. Современный психологический словарь: термины и понятия / Т.Д. Скуднова. – Таганрог: Волошин О.И., 2023. – 55 с. – ISBN 978-5-6048559-8-0.
21. Психология саморегуляции. Эволюция подходов и вызовы времени: коллективная монография / [В.И. Моросанова, А.Б. Леонова, А.Н. Веракса и др.]; под ред. Ю.П. Зинченко и В.И. Моросановой. – Москва: [б. и.]; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020. – 470 с. – ISBN 978-5-4469-1733-4.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. Pedology of Adolescents. Psychological and Social Development of a Child / L.S. Vygotsky. St. Petersburg [et al.]: Piter, 2021. 221 p. ISBN 978-5-4461-1469-6.
2. Ozhegov, S.I. Explanatory Dictionary of the Russian Language / S.I. Ozhegov; edited by L.I. Skvortsova. Moscow: AST, Lingua: Mir i Obrazovanie, 2024. 735 p. ISBN 978-5-17-161180-4.
3. Psychological Dictionary of Personal Qualities / edited by Dr. of Psychological Sciences R.D. Sanzhayeva. Ulan-Ude: Publishing House, 2020. 336 p. ISBN 978-5-9793-1552-2.
4. Molodtsova, N.G. Pedagogical Psychology: Educational and Methodological Manual / N.G. Molodtsova. Moscow: MPGU, 2020. 226 p. ISBN 978-5-4263-0938-8.
5. Golovin, S.Yu. Dictionary of Practical Psychologist / S.Yu. Golovin. Moscow: AST, 2015. 446 p.

6. Zinovieva, E.V. School Anxiety and Its Connection with Cognitive and Personal Characteristics of Primary School Children: Speciality 19.00.01 «General Psychology»: Dissertation for the Degree of Candidate of Psychological Sciences. Zinovieva Elvira Valeryevna. Moscow, 2005. 260 p.
7. Mishakina, T.L. Formation of Universal Learning Activities / T.L. Mishakina. Moscow: Prosveshchenie, 2023. 240 p. ISBN 978-5-09-098503-1.
8. On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education: Order of the Ministry of Education of Russia No. 286 dated May 31, 2021 (as amended on January 22, 2024). ConsultantPlus: Legal Reference System. Moscow, 1997–2025.
9. Temerbekova, A.A., Leushina, I.S., Kostyukova, T.A. Development of Universal Learning Activities of Students: Experience, Solutions, Prospects: Monograph. A.A. Temerbekova, I.S. Leushina, T.A. Kostyukova. Gorno-Altaysk: Publishing Center of Gorno-Altai State University, 2023. 240 p. ISBN 978-5-91425-196-0.
10. Khilenko, T.P. Typical Tasks for the Formation of Universal Learning Activities. Working with Information. Grade 2: Educational Manual for General Education Organizations. T.P. Khilenko. Moscow: Prosveshchenie, 2020. 94 p. ISBN 978-5-09-073450-9; Barakova, E.A. Formation of Regulatory Universal Learning Activities of Schoolchildren in Mathematics Education: Speciality 13.00.02 «Theory and Methodology of Education and Upbringing»: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Barakova Elena Alexandrovna; [Defended at: Oryol State University named after I.S. Turgenev]. Oryol, 2021. 286 p.
11. Lynda, A.S. Didactic Foundations of Self-Control Formation in Students' Independent Learning Activities / A.S. Lynda. Moscow: Vysshaya Shkola, 1979. 150 p.
12. Svetsitsky, A.L. Concise Psychological Dictionary. A.L. Svetsitsky. Moscow: Prospekt, 2017. 512 p. ISBN 978-5-392-24635-9
13. Novikova, N.N., Poberezkaya, V.F. Formation and Development of Regulatory and Communicative Universal Learning Activities of Students in Distance Learning Conditions: Monograph. N.N. Novikova, V.F. Poberezkaya. Syktyvkar: Publishing House of Pitirim Sorokin SSU, 2023. 158 p. ISBN 978-5-87661-828-3.
14. Large Psychological Dictionary. [Avdeeva N.N. et al.]; edited by B.G. Meshcheryakov, V.P. Zinchenko. Moscow: AST; St. Petersburg: Prime-Euroznak, 2009. 811 p. ISBN 978-5-17-055693-9.
15. Abakumova, L.V. Formation of Self-Control among Primary School Students / L.V. Abakumova. Innovative Technologies in Modern Society. 2014. No. 3. Pp. 12–16.
16. Gabeeva, L.N. Development of Self-Control in Primary School Children as a Factor of Their Academic Success: Speciality 13.00.01 «General Pedagogy»: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Gabeeva Larisa Nikolaevna. Ulan-Ude, 2007. 171 p.
17. Abakumova, L.V. Formation of Self-Control Skills in the Educational Activities of Primary School Students: Speciality 13.00.01 «General Pedagogy»: Abstract of Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Abakumova

- Lyudmila Vasilievna; Defended at: Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation. Saint Petersburg, 2005. 18 p.
18. Dichinskaya, L.E. Formation of Future Teachers' Readiness to Develop Self-Control Skills in Primary School Children: Speciality 13.00.01 «General Pedagogy»: Dissertation for the Degree of Candidate of Pedagogical Sciences. Dichinskaya Lyudmila Evgenyevna; Defended at: Volga State Socio-Humanitarian Academy. Samara, 2012. 220 p.
19. Romanko, O.A., Tukhtasinova, E.E. Personal Self-Regulation in Primary School Children with Disabilities as a Condition for Their Social and Psychological Adaptation. O.A. Romanko, E.E. Tukhtasinova. Psychology of Human in Education. 2021. Vol. 3. No. 4. Pp. 444–448.
20. Skudnova, T.D. Modern Psychological Dictionary: Terms and Concepts. T.D. Skudnova. Taganrog: Voloshin O.I., 2023. 55 p. ISBN 978-5-6048559-8-0.
21. Psychology of Self-Regulation. Evolution of Approaches and Challenges of Time: Collective Monograph / [V.I. Morosanova, A.B. Leonova, A.N. Veraksa et al.]; edited by Yu.P. Zinchenko and V.I. Morosanova. Moscow: [n.p.]; St. Petersburg: Nestor-History, 2020. 470 p. ISBN 978-5-4469-1733-4.

Информация об авторах: Анастасия Сергеевна Несветайло – студент, Направление подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность (профиль) Психология образования, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
nnesvetaylo_a@mail.ru

Игнатович Владлен Константинович – преподаватель, канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706100
vign62@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Anastasia S. Nesvetaylo – student. Direction of training 44.03.02 Psychological and pedagogical education Orientation (profile) Psychology of education. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»
Krasnodar, Russia
nnesvetaylo_a@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – teacher, Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

Krasnodar, Russia

vign62@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 22.05.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Человек как объект философского и педагогического осмысления
Human as an Object of Philosophical and Pedagogical Reflection



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-155-176

УДК 37.013

EDN YRZKPO

**ПРОБЛЕМА ДУШИ И ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ПРИРОДЫ
В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ**

Петр Петрович Попов

Южный федеральный университет
г. Балашиха, Московская область, Россия
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
fpb-2006@bk.ru

Анна Сергеевна Паланто

Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия
<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
palantoas401@mgpu.ru

Алла Дмитриевна Сафронова

Кубанский государственный университет
Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>
89183353777@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет
Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Scopus Author ID: 58202706200
ssign67@mail.ru

Аннотация: Введение. Статья посвящена исследованию различных концепций происхождения, природы и предназначения человека, а также природы его души. Анализ охватывает широкий исторический период – от античных философов до современных теорий, включая религиозные, философские и научные парадигмы. Рассматриваются взгляды Платона, Аристотеля, мыслителей эпохи Просвещения, а также представителей современных течений, таких как марксизм, социальный дарвинизм, фрейдизм и экзистенциализм. Показано как различные учения соотносят человека с обществом, природой и божественным, а также как они формируют понимание о грехе, свободе воли и предназначении человека. Исследование выявляет взаимосвязь философских концепций о человеке с педагогическими подходами к воспитанию и образованию. Показана **проблема** противоречивости и многообразия существующих концепций о происхождении, природе и предназначении человека. Проанализирована эволюция взглядов на происхождение, природу и предназначение человека, выявить взаимосвязь философских концепций о человеке с педагогическими подходами. **Гипотеза.** Понимание человеческой природы является основополагающим фактором для разработки эффективных педагогических систем. Изучены основные концепции происхождения человека в различных философских и религиозных учениях. Проанализированы различные интерпретации человеческой природы, включая понимание души. Рассмотрены концепции греха, свободы воли и предназначения человека в различных учениях. **Материалы и методы.** Анализ философских и религиозных текстов, сравнительный анализ, исторический метод. **Результаты.** Выявлена взаимосвязь философских взглядов на человека с педагогическими подходами к воспитанию и образованию. Показано сравнение западных и христианских подходов к пониманию природы человека и его предназначения. **Выводы.** Западная психология, ориентируясь на самореализацию личности, отличается от христианской антропологии, которая видит главную цель в спасении души. Святоотеческая традиция предлагает путь борьбы со страстями через добродетели и церковные таинства. Современная педагогика, интегрируя западные и христианские подходы, стремится к гармоничному развитию личности, сочетая интеллектуальный рост с нравственным и духовным воспитанием. Ключ к эффективному образованию – учет многообразия философских взглядов и выбор оптимальных стратегий для развития личности в современном мире.

Ключевые слова: происхождение человека, предназначение человека, человеческая природа, душа, грех, свобода воли, Просвещение, марксизм, социальный дарвинизм, фрейдизм, экзистенциализм, христианская антропология, философия, религия, катехизация.

Для цитирования: Попов П.П., Паланто А.С., Сафронова А.Д., Игнатович С.С. Проблема души и человеческой природы в современной науке // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 4. С. 155-176
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-155-176

***Благодарность:** Авторы благодарят анонимного рецензента за детальные и убедительные советы по совершенствованию данной статьи.*

Original article

THE PROBLEM OF THE SOUL AND HUMAN NATURE IN MODERN SCIENCE

Petr P. Popov

Southern Federal University
Moscow region, Balashikha, Russia.
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Anna S. Palanto

Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia
<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
palantoas401@mgpu.ru

Alla Dm. Safronova

Kuban State University
Krasnodar, Russia
<https://orcid.org/0009-0002-9613-60>
1989183353777@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
Krasnodar, Russia
ssign67@mail.ru

Abstract: Introduction. The article examines various concepts of human origin, nature, and purpose, as well as the nature of the human soul. The analysis covers a wide historical period — from ancient philosophers to modern theories, including religious, philosophical, and scientific paradigms. The views of Plato, Aristotle, Enlightenment thinkers, as well as representatives of modern currents such as Marxism, social Darwinism, Freudianism, and existentialism are considered. The study shows how different teachings relate humans to society, nature, and the divine, as well as how they form an understanding of sin, free will, and human purpose. The research reveals the relation-

ship between philosophical concepts of human being and pedagogical approaches to upbringing and education. The problem of the contradictoriness and diversity of existing concepts of human origin, nature, and purpose is shown. The evolution of views on human origin, nature, and purpose is analyzed, revealing the relationship between philosophical concepts of human being and pedagogical approaches. **Hypothesis.** Understanding human nature is a fundamental factor in developing effective pedagogical systems. The main concepts of human origin in various philosophical and religious teachings are studied. Various interpretations of human nature, including the understanding of the soul, are analyzed. Concepts of sin, free will, and human purpose in different teachings are considered. **Materials and Methods.** Analysis of philosophical and religious texts, comparative analysis, historical method. **Results.** The relationship between philosophical views on human being and pedagogical approaches to upbringing and education is revealed. A comparison of Western and Christian approaches to understanding human nature and purpose is shown. **Conclusions.** Western psychology, focusing on personal self-realization, differs from Christian anthropology, which sees the main goal in saving the soul. The patristic tradition offers a path of struggle against passions through virtues and church sacraments. Modern pedagogy, integrating Western and Christian approaches, strives for the harmonious development of personality, combining intellectual growth with moral and spiritual education. The key to effective education lies in considering the diversity of philosophical views and choosing optimal strategies for personal development in the modern world.

Keywords: origin of humanity, purpose of humanity, human nature, soul, sin, free will, philosophy, pedagogy, Plato, Aristotle, Augustine, Thomas Aquinas, Enlightenment, Marxism, Social Darwinism, Freudianism, Existentialism, Christian anthropology, philosophy, religion, catechesis.

For Citation: Popov P.P., Palanto A.S., Safronova A.D., Ignatovich S.S. The problem of the soul and human nature in modern science. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 . P. 155-176 (in Russ.)
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-155-176

Acknowledgement: *The authors thank the anonymous reviewer for his detailed and persuasive suggestions for improving this article.*

Введение

Вопрос о происхождении, природе и предназначении человека относится к числу вечных философских вопросов, волнующих человечество на протяжении всей его истории. Различные эпохи и культуры предлагали свои ответы, формируя

тем самым основы мировоззрения и определяя подходы к воспитанию и образованию подрастающих поколений. От античных философов, размышлявших о сущности души и добродетели, до современных мыслителей, исследующих экзистенциальные проблемы человеческого бытия – понимание человеческой природы всегда было ключевым фактором для построения эффективных педагогических систем. В данной статье мы проанализируем эволюцию взглядов на происхождение, природу и предназначение человека, обращая особое внимание на взаимосвязь философских концепций с педагогическими подходами. Исследование охватывает широкий спектр учений – от античных и христианских до современных философских и научных парадигм, включая взгляды Платона, Аристотеля, Августина Блаженного, Фомы Аквинского, мыслителей эпохи Просвещения, а также представителей таких течений, как марксизм, социальный дарвинизм, фрейдизм и экзистенциализм. Особое внимание будет уделено тому, как различные учения соотносят человека с обществом, природой и божественным, а также как они формируют понимание о грехе, свободе воли и предназначении человека. В современном мире, характеризующемся быстрыми изменениями, множеством противоречивых идеологий и постоянным поиском новых педагогических моделей, обращение к фундаментальным вопросам о человеке приобретает особую актуальность. Понимание собственной природы, своего места в мире, своей цели и предназначения становится необходимым условием для формирования устойчивой личности, способной к конструктивному взаимодействию с обществом.

Обзор литературы

В древности было написано множество страниц в истории философии, культуры и антропологии, посвященных изучению природы человека, а также содержанию, способах передачи образования и о нравственном измерении педагогического процесса. Понимание, что воспитание – дело "рискованное", требующее "большого труда и заботы" (Демокрит), свидетельствует о зарождении педагогической ответственности. Из античности мы знаем концепции Платона и Аристотеля, которые исключают друг друга. Платон, классический представитель объективного идеализма, верил во врожденные идеи, считая образование процессом *припоминания* [1].

Цель обучения – развитие интеллекта, достижение истины через диалог. Его метод – майевтика, "повивальное искусство" Сократа, помогающее ученику "родить" истину. Аристотель, мыслитель "целостного эмпиризма" [<http://simposium.ru/ru/book/export/html/12076>], утверждал, что знание приходит через опыт. Он акцентировал важность наблюдения, классификации и эмпирических методов обучения. Его цель – развитие разума и нравственных добродетелей, достигаемых через привычку и подражание. Он видел образование как дело государственной важности. Его "практическая философия" направлена не только на познание добра, но и на *становление* добродетельным. Это подчеркивает важность не только интеллектуального, но и нравственного развития граждан полиса. «Аристо-

тель, также утверждал, что человек независим от общества – антропоцентрическая модель, и обладает свойствами, которые нельзя изменить. Тело и душа в человеке, как материя и форма, существуют только вместе: пока тело соединено с душой, человек жив. Душа – это внутренняя сила, обеспечивающая жизнь организма.

Аристотель делит душу на три вида: растительную, ощущающую и разумную» [1]. Квинтилиан, говоря о необходимости высокой образованности, любви к детям, сдержанности и тактичности учителя, закладывал основы *профессиональной педагогической этики*. Он первым сформулировал нравственные требования к личности педагога, понимая, что эффективность обучения зависит не только от знаний учителя, но и от его личностных качеств. Античная философия заложила основы педагогической морали и этики, обозначив два основных подхода к воспитанию – гуманистический и авторитарный. Эти два направления, в различных вариациях, продолжают существовать и развиваться в педагогической мысли вплоть до наших дней.

«Средневековая философия, будучи теоцентричной, ставила в центр мироздания Бога. Античные идеи о природе человека, разуме и познании были переосмыслены через призму христианского вероучения» [2]. Главной целью образования стало спасение души, подготовка к вечной жизни. Знание рассматривалось как путь к Богу, а светская наука часто подчинялась теологии. В педагогике преобладали авторитарные методы, основанные на догматизме и послушании. Монастырские и церковные школы играли ключевую роль в передаче знаний, а изучение Священного Писания и трудов отцов церкви составляло основу учебного процесса. Первыми авторами, которые задумывались о человеке после греческих философов, были блаженный Августин и Фома Аквинский. Августин жил на грани двух эпох – в IV-V веках и воспитывался в традициях греческой философии. Блаженный Августин утверждает полную зависимость человека от Творца. Человек был создан Богом как свободное существо, но после грехопадения появилось зло, и человек потерял свою свободу. Люди предрасположены к злу и действуют против него, даже когда хотят сделать добро. По мнению Августина, человек не только является частью вселенной, но также является уникальной, самобытной личностью. **Августин**, исходя из учения о первородном грехе, видел образование как инструмент *дисциплинирования* и спасения души. Послушание, смирение и изучение Священного Писания – вот основные цели. Авторитарные методы, наказание и заучивание – неизбежные спутники такого подхода.

Учение Августина основано на взглядах Оригена и Плотина. Ориген, и Плотин пытались синтезировать христианское учение с платонизмом, создавая философскую основу для понимания человека, Бога и мира. Ориген [https://spiritual_culture.academic.ru/1187/%D0%9C%D0%B0%D0%B9%D0%B5%D0%B2%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0] известен своей концепцией *апокатастасиса*, учения о всеобщем спасении [<https://azbyka.ru/apokatastasis>]. Он верил, что все души, включая души падших ангелов, в конечном итоге вернутся к Богу. Это учение предполагает изначальную свободу воли, дарованную Богом всем творени-

ям. Ориген также развивал идею пресуществования душ, согласно которой души существовали до сотворения мира и были заключены в тела в качестве наказания за первородный грех. Эта концепция повлияла на учение Августина о первородном грехе и необходимости божественной благодати для спасения. **Плотин**, основатель неоплатонизма, разработал сложную метафизическую систему, в центре которой находится Единое – источник всего сущего. Из Единого эманурует Ум, а затем Душа мира.

Человек, по Плотину, обладает душой, которая стремится вернуться к своему истоку – Единому. Этот путь восхождения к Единому осуществляется через интеллектуальное созерцание и аскезу. Идеи Плотина о духовном восхождении и важности внутреннего преображения нашли отражение в мистической традиции христианства и повлияли на аскетизм Августина. Фома Аквинский сохраняет терминологию Аристотеля, но, по сути, полностью от него отходит. Для него душа является формой тела, где заключен потенциал жизни. Фома также разрабатывает учение о страстях. В антропологической философии средневековья также была затронута проблема свободы воли. Бог, сотворив человека, сохранил для него возможность следовать своим правилам, превратил его в свободное, автономное существо, способное опираться на свои собственные силы.

Фома Аквинский, стремясь синтезировать веру и разум, развил схоластику. Его цель – рациональное познание Бога, систематизация знаний. Логические диспуты и изучение теологии – основные методы схолистического образования. Как видим, средневековая педагогика, в отличие от античной, акцентирует не столько развитие интеллекта, сколько формирование нравственности, основанной на религиозных догмах [2].

Целью жизни человека в средневековье было искупление грехов, повиновение церкви и спасение перед страшным судом. Однако французский материализм XVI-XVIII вв. предложил совершенно иной взгляд на жизнь. Философы Гассенди, Гельвеций, Гольбах, Дидро, Руссо и другие в своих работах основывались на этике удовольствия, что принесло им звание вольнодумцев. Умы мыслителей того времени были полностью поглощены задачей объяснить природу в ее настоящем виде. Согласно материалистам, человек является лишь частью природы. Развитие естественных наук привело к убеждению, что материя первична, несотворима и неуничтожима. Сознание, согласно этим ученым, является продуктом материи, одним из свойств развитых организмов. Отрицание Бога и критика церкви стали главными составляющими философии эпохи Просвещения. Ведь если материя несотворима, значит, нет и Творца. Хорошо – это рациональный эгоизм. Каждый человек с рождения обладает правом на жизнь и свободу. Люди равны и независимы, так как таковым их создала сама природа. Основы научной педагогики заложили **рационалисты и эмпирики**, видя в разуме и опыте источники знания. Критическое мышление, эксперимент, изучение природы – вот ключевые элементы образовательного процесса. В частности, **Руссо**, критикуя "испорченность" цивилизации, предлагал защитить "благородного дикаря" от ее влияния, развивая его природные способно-

сти. Его идеи о свободном развитии личности стали основой гуманистической педагогики.

XIX-XX века ознаменовались появлением новых философских течений, повлиявших на педагогическую мысль. Марксизм [3], утверждая социальную обусловленность сознания, видел в образовании инструмент формирования "нового человека", строителя коммунизма. Коллективизм, классовое сознание – цели марксистской педагогики. Примером служит: Человек – продукт общественных отношений. Образование – инструмент формирования классового сознания и подготовки к социалистическому строительству.

Социальный дарвинизм, опираясь на идеи естественного отбора, обосновывал социальное неравенство и видел образование как инструмент адаптации и конкуренции. Примером служит: Человек – участник борьбы за существование. Образование – средство адаптации и повышения конкурентоспособности.

В то время как марксизм и социальный дарвинизм рассматривали человека прежде всего, как продукт общественных отношений или участника борьбы за существование, современные философские и антропологические течения предлагают более сложные и многогранные интерпретации. Философская антропология, например, подчеркивает уникальность человека, его способность к духовной жизни и ценностным ориентациям. Мыслители такие как Макс Шелер и Отто Келлер подчеркивали важность самоопределения, поиска смысла жизни и ответственности за свой выбор. Эти идеи находят отражение в современных образовательных подходах, ориентированных на развитие личностного потенциала, критического мышления и социальной ответственности.

Фрейдизм рассматривает человеческую природу как совокупность инстинктов и воли. Инстинкты можно свести как к инстинкту смерти, так и жизни. Фрейдизм, с его акцентом на роли бессознательного, привнес в педагогику психоаналитические подходы, направленные на понимание и коррекцию психологических проблем. Неофрейдизм придает социальной среде роль источника заболеваний и отклонений в человеческом поведении.

Экзистенциализм подразделяется на религиозный и атеистический. Центральными характеристиками «экзистенции» являются забота, страх, решительность, совесть и т.д., определяемые через смерть и направленные на ничто. В соответствии с атеистическим направлением бытие обращено к «ничто» и осознает свою конечность, в религиозном же случае бытие обращено к Богу[3] и вечной жизни. Экзистенциализм, подчеркивая свободу и ответственность личности, видел в образовании путь к поиску смысла жизни. Развитие самосознания, ответственности за свой выбор – ключевые задачи экзистенциальной педагогики. Примером служит: Человек – свободное существо, ответственное за свой выбор. Образование – помощь в поиске смысла жизни, формирование самосознания и ответственности.

XX век принес новые философские и психологические течения, радикально изменившие подходы к образованию. Гуманистическая психология, фокусируясь на самоактуализации и уникальности личности, дала толчок развитию личностно-

ориентированного обучения. Цель – раскрыть потенциал каждого ученика, развить его креативность. Конструктивизм, утверждая, что знание активно конструируется учащимся, продвигает активные методы обучения, проектную деятельность. Цель – развить умение учиться, критическое мышление, адаптироваться к изменяющемуся миру. Когнитивизм, изучая процессы познания, способствует развитию методов, направленных на эффективное усвоение знаний, совершенствование памяти, внимания и мышления.

Культуро-антропологическое течение обращает свое внимание на фундаментальные аспекты бытия человека. Сущность этого направления заключается в том, что человек – это существо, которое не обладает заложенными заранее природой специализациями.

Макс Шелер утверждал, что личность выступает в качестве носителя ценностей, которые раскрываются благодаря любви, направленной на личность. Будучи духовным существом, человек свободен от зависимостей и открыт миру[3]. В этом заключается кардинальное отличие ее от животного. Концепция Шелера о *любви как способе постижения ценностей* актуальна и для педагогики. Эмоциональная связь между учителем и учеником, основанная на уважении, сочувствии и принятии, создает благоприятную атмосферу для обучения и нравственного развития. Педагог, способный к эмпатии, помогает ученику осознать и принять важные жизненные ценности.

О. Келлер доказывает, что человек является существом, лишенным полноценных инстинктов [3], поэтому ему предстоит не только бороться за выживание и самоопределение, но и планировать свою жизнь. Он не рассчитан на простое существование, как животные, а предназначен для осознанного, разумного изменения своего «Я» и окружающего мира. Идея Келлера о необходимости *планирования жизни и осознанного изменения своего «Я»* указывает на важность целеполагания и саморазвития в образовании. Педагогика должна помогать ученикам определять свои цели, развивать навыки саморефлексии, планирования и самоорганизации. Идеи Шелера и Келлера о человеке как существе, *лишенном жесткой природной специализации*, открытом миру и способном к самоопределению, имеют фундаментальное значение для педагогики. Если человек не предопределен от рождения, то образование играет ключевую роль в формировании его личности, ценностных ориентаций и жизненного пути. Задача педагога – помочь ученику раскрыть свой потенциал, развить способность к самостоятельному мышлению, нравственному выбору и творчеству.

Христианское учение о человеке как *образе Божьем*, наделенном свободой воли и призванном к творчеству, также имеет педагогическое значение. Идея «преобразования мира через исполнение Божьей воли» может быть интерпретирована как призыв к социальной ответственности и служению обществу. Воспитание в духе христианской морали предполагает развитие таких качеств, как любовь, сострадание, справедливость и милосердие.

Образ Божий в человеке, как дарованная им инициатива, раскрывается через божественные качества: свободу, господство, совесть, духовность, благочестие, словесность, разум, творчество, бессмертие.

Главная цель человека – преобразование мира через исполнение Божьей воли. Бог повелел человеку «возделывать и охранять рай» (Быт 2:15). И охранять означает защищать от разрушения. Мир не должен оставаться таким же, каким он был создан, но должен совершенствоваться сквозь человеческое творчество. Основная задача человеческого творчества – превратить себя в святилище Божие.

Состав человеческой природы

Природа человека объединяет в себе два важных аспекта: материальный и духовный. Такое двойственное понимание природы называется дихотомией. В святоотеческих трудах часто можно встретить трихотомию (тела, душа и дух). Дух считался бессмертным, а душа – смертной.

Согласно учению святых отцов, в первозданном человеке дух стремился к Богу и господствовал над душой, а душа – над телом. Весь мир был подчинен человеку, а человек – Богу.

Организм. «Физическое тело человека гармонично соответствует его душе, а душа находится в гармонии с духом...».

Слово «душа» является одним из самых распространенных терминов в церковной традиции. Душа – это часть человеческой природы, которая не поддается чувственному познанию.

Прп. Исаак Сирий излагает учение отцов Церкви о трех различных состояниях души: естественном, сверхъестественном и противоестественном.

Человек – это объединение души и тела. Без тела душа не может осуществить свою высшую цель. Душа дает жизнь и господствует, а тело подчиняется.

«Душа троекратна, потому что в ней есть три силы: разум, раздражительность и похоть».

«В душе есть три силы: разумная, раздражительная и похотная. С помощью разумной силы мы стремимся узнать, что является благом, с помощью похотной силы мы желаем достигнуть этого блага, а с помощью раздражительной силы мы боремся и подвигаемся ради него».

Понимание человеческой природы всегда было краеугольным камнем педагогической мысли. Святоотеческое учение, наследуя и преображая мудрость античных философов, предлагает глубокое видение человека как существа триединого – тела, души и духа. Особое место в этой концепции занимает учение о трех силах души: разумной, раздражительной и желательной, которое открывает богатые перспективы для современной педагогики.

Три силы души, в святоотеческой традиции, не просто психологические функции, но динамические центры, определяющие поведение и развитие человека. Разумная сила, ассоциируемая с умом, стремится к познанию блага и истины. Раздражительная сила, связанная с чувствами, побуждает к действию, к борьбе за до-

стижение желаемого. Желательная сила, сосредоточенная на стремлениях и желаниях, направляет волю к осуществлению целей.

В контексте образования, понимание этих сил позволяет педагогам не просто передавать знания, но формировать целостную личность. Развитие разумной силы подразумевает не только накопление информации, но и развитие критического мышления, способности к анализу, синтезу и самостоятельному поиску истины. Это путь от "плотского разума", ограниченного чувственным опытом, к «духовному разуму», открытому для высших ценностей и смыслов.

Работа с раздражительной силой, то есть с эмоциональной сферой ученика, не менее важна. Воспитание эмоциональной устойчивости, умения управлять своими чувствами и развития эмпатии – необходимые условия для гармоничного развития личности и успешной социализации.

Наконец, желательная сила, или воля, является двигателем личностного роста. Формирование целеустремленности, настойчивости, умения преодолевать трудности – задачи, которые педагоги должны решать, помогая ученикам осуществлять свои потенциалы и строить свою жизнь осознанно и ответственно.

Христианская антропология, видящая в человеке образ Божий, наделяет образование особой миссией. Это не просто передача знаний и навыков, но содействие духовному росту, нравственному совершенствованию и раскрытию творческого потенциала личности. Образование становится путем к постижению истины, добра и красоты, путем к самореализации и служению обществу. В этом контексте, святоотеческое учение о силах души представляет собой ценный инструмент для создания целостной и духовно ориентированной педагогики.

В древнегреческой философии, разумная часть души имеет несколько синонимов: рассудительность, мыслительность, словесность, познавательность.

Сутью души сегодня служит практичность. Это активная сила, которая проявляется в волевых действиях. Она может быть названа также пожелательной или вождевательной. Ее основная функция – осуществлять намерения, стремления и желания человека.

Автор Феофан Затворник подчеркивает, что главная сила, приносящая желаемый результат, – это воля. Через нее человек выражает свое желание получить, использовать или сделать что-то полезное для себя... И наоборот, если человек не хочет, то его воля направлена на то, чтобы не иметь противоречащего этому желанию. Таким образом, пожелательная сила души помогает удовлетворить потребности и желания человека через волю. Есть положительные и отрицательные проявления этой силы. Понимание желательной силы души как движущей силы, направленной на удовлетворение потребностей и желаний, критически важно для педагогики. Образование должно учитывать естественные стремления учеников и направлять их в конструктивное русло. Важно не подавлять желания, а помогать ученикам осознавать их, отличать истинные потребности от ложных и формировать здоровые мотивации. [4; 5]

Положительное проявление *пожелательной* силы – это любовь, которая является высшей добродетелью. Отрицательные проявления этой силы – это изменчивость, беспорядочность, самоуправство в желаниях, жадность, стремление к власти, гордость и тому подобное. Часто *пожелательную* силу принимают за волю человека, однако это не совсем верно. Различение положительных и отрицательных проявлений желательной силы [6] подчеркивает значение нравственного воспитания. Педагогика должна помогать ученикам формировать систему ценностей, развивать способность к нравственному выбору и ответственности за свои поступки.

Полный волевой акт включает несколько этапов: возникновение потребности, желание, определение цели, выбор способов достижения, обдумывание и изучение, принятие решения, свободный выбор, реализация, использование и прекращение. Все эти этапы последовательно описаны в труде преподобного Иоанна Дамаскина «Точное изложение православной веры» и могут служить основой для разработки специальных педагогических методик. Концепция воли как "инструмента личности" для достижения целей подчеркивает важность развития волевых качеств у учащихся. Образовательный процесс должен способствовать формированию целеустремленности, настойчивости, умения планировать, организовывать свою деятельность и преодолевать трудности.

Ясно из этой последовательности, что положительная сила проявляется в чистом виде только на первом этапе, а затем взаимодействует с разумной силой личности и включает в себя раздражительную силу и множество других сил.

Также стоит отметить, что человек не всегда действует по своей воле. Святой Антоний Великий выделяет три вида воли: «Воля, действующая в сердце человека, может быть трех видов: от дьявола, от человека и от Бога».

Сила души, которая вызывает раздражение, относится к чувственно-эмоциональной стороне человека. Эмоция гнева является проявлением этой силы души в чистом виде. Иногда её называют яростной или гневной. Раздражительная сила позволяет воспринимать впечатления, переживания и первичную эмоциональную реакцию на них. Учение Антония Великого о трех видах воли (от дьявола, от человека и от Бога) имеет глубокие импликации для педагогической этики. Педагог должен стремиться к тому, чтобы его влияние на учеников было созвучно Божественной воле, способствовало их духовному росту и нравственному совершенствованию. Важно помогать ученикам различать внутренние импульсы и делать осознанный выбор в пользу добра.

Кроме того, в рамках описания раздражительной силы важно упомянуть понятие «чувство». Существует пять физических чувств – зрение, слух, обоняние, вкус, осязание – и чувство души. Прп. Никодим Святотгорец пишет о том, что сердце есть только одно чувство, а все внешние пять чувств относятся к сердцу, как радиусы к центру круга.

Положительные проявления раздражительной силы души включают ревность о Боге, мужество, смелость, ненависть к злу и греху, и искреннюю любовь к Богу и ближним.

Отрицательные проявления включают несправедливый гнев, вспыльчивость, зависть, вражду, злословие, мстительность, самолюбие, наглость и жестокосердие. Понимание взаимодействия желательной силы с разумной и раздражительной подчеркивает важность целостного подхода к образованию. Развитие волевых качеств должно идти рука об руку с развитием интеллекта и эмоциональной сферы.

Раздражительная сила проявляется через сердце человека.

Взаимодействие сил души имеет большое значение для духовного роста или деградации человека. В непогрешимой душе разумная сила господствует и управляет двумя неразумными силами – желательной и раздражительной.

Разумная часть осознает, анализирует, делает выводы и определяет последовательность действий с помощью желательной силы через раздражительную.

Если разумная сила не контролирует две неразумные силы, то разум затмевается и можно ожидать неадекватного поведения и эмоционального состояния человека. Желательная и раздражительная силы должны находиться в гармонии друг с другом.

Прп. Симеон Новый Богослов пишет: «Разумная сила здраво рассуждает и верно различает добро от зла, и указывает силе желательной, к каким вещам следует склоняться желанием, какие любить, а от каких отвращаться; раздражительная сила находится между ними, как раб, готовый усердно выполнять их желания и всегда помогать им».

Существует три возможных взаимоотношения сил внутри души.

Первый вариант – господство разумной силы над двумя неразумными. В этом случае разум управляет эмоциями и действиями человека в соответствии с замыслом Божиим. Это естественный порядок развития души.

Второй вариант – господство раздражительной силы. Человек стремится к эмоциональным и чувственным удовольствиям, а разум и воля подчиняются этим стремлениям. Получение удовольствия становится главным мотивом в поведении.

Третий вариант – господство желательной силы. Человек стремится реализовать свою волю, порой проявляя склонность к тирании и властолюбию. Разум и раздражительная сила направлены на осуществление своевольных поступков.

Таким образом, раздражительная сила является внутренней энергией души, а желательная сила направляет эту энергию. Варианты взаимоотношения сил души определяют характер поведения и мотивацию человека.

Сердце порождает мысли, а разум – осуществляет мышление.

События грехопадения наших праотцев, описанные в третьей главе книги Бытия, обладают глубоким значением и являются источником множества проблем, с которыми сталкивается человечество на протяжении своей истории. Исследование этого события помогает нам понять логику греховных поступков людей. Адам и Ева совершили грех не по необходимости, не под принуждением, а исключительно по своей собственной воле. Главная причина греха заключалась в них самих, в их выборе.

Согласно словам прп. Симеона Нового Богослова, душа Адама умерла мгновенно после того, как он сделал запретный плод, а спустя девятьсот тридцать лет

его тело также умерло. Как смерть тела означает отделение его от души, так и смерть души означает отделение ее от Святого Духа.

Свт. Григорий Нисский заметил, что грех стал автоматическим навыком, то есть, человек безраздельно совершает греховные действия спонтанно и не задумываясь, как будто на автомате. Благоговейная и богобоязненная душа теряет свою изначальную красоту и покрывается ржавчиной. Личностное начало в человеке начинает деградировать и подчиняться поврежденной природе.

Адам утратил добродетель любви. Любовь между людьми исчезла и превратилась в душевную зависимость, которая может быть как благородной привязанностью, так и плотской похотью. Бессмертие души стало бессмертием в аду. Совесть замолчала, замерзла и стала коварной.

Весь характер и сущность человеческой природы оказались расстроены. Дух был парализован грехом и больше не мог подняться к Богу. Разум помрачился и отвернулся от духовного просвещения, заменив его мечтаниями и анализом чувственного опыта. Воля стала подчиняться желаниям плоти и усиливать страстные желания. Чувства, будь то душевные или телесные, стали основным источником наслаждения. Сердце стало хранилищем страстей и пороков, а также источником греховных мыслей, открывающих дорогу в ад. Гармония сил души была разрушена.

Человеческие страсти и их классификация

Можно выделить естественные и противоестественные страсти в жизни человека.

Удовлетворение естественных потребностей не является греховным. Преподобный Максим Исповедник и Иоанн Дамаскин называют их «неукоризненными» или безупречными страстями.

Противоестественные страсти, напротив, возникают при использовании человеком своих естественных потребностей и свойств для получения греховного наслаждения. Появление таких страстей обусловлено личной свободой человека и принятием им сознательного решения. Каждая греховная страсть имеет свою основу или основы в естественных потребностях, которые искажает. Например, потребность в пище может превратиться в чревоугодие, потребность в тепле и комфорте – в любостяжание и сребролюбие, а потребность в размножении – в блудное поведение.

Изменилась направленность жизни человека, так как иерархия душевных сил нарушена – разумная часть подчинена страстям и желаниям. Человек стремится утолить жажду наслаждения, но никогда не сможет это сделать. Господь создал человека для счастья, и стремление к счастью осталось в человеке. Но каждый человек, стремящийся удовлетворить это желание, попадает в ловушку дьявола, который предлагает временное счастье без Бога. Люди охвачены лживыми мечтами, которые вводят их в заблуждение и ведут их к опустошению.

Таким образом, после грехопадения основными мотивами поведения человека становятся жажда наслаждений и стремление избегать страданий.

Далее мы рассмотрели классификацию греховных страстей.

1. Похоть к животности. Эта страсть возникает из-за искажения естественной потребности человека в еде. Человек потребляет пищу не для удовлетворения потребности и поддержания сил организма, а для получения чувственного удовольствия. Прп. Иоанн Кассиан Римлянин выделяет три типа проявления этой страсти: обжорство, поедание в избытке и неумеренное питание вне установленного времени.

Подверженность этой страсти дает повод для развития других плотских страстей.

2. Разврат. Эта страсть возникает из-за сознательного искажения естественной цели рождения детей и использования ее исключительно для получения удовольствия. Близость между мужчиной и женщиной с целью зачатия ребенка, но вне брака, также считается развратом. Святые отцы выделяют два вида этой страсти: естественный разврат и противоестественный разврат. В Древнем Завете за такие грехи полагалась смертная казнь.

3. Жадность к деньгам. Апостол Павел называет страсть жадности корнем всех зол в своем первом послании к Тимофею. Многие пали из-за этой страсти, продав свою душу, подобно сребролюбивому Иуде, который предал своего учителя и покончил с собой. Уже в Древнем Завете мы видим проявление этой разрушительной страсти, когда евреи, устав ждать возвращения Моисея, отлили золотого тельца и начали поклоняться ему. «Обладатели этой страсти боготворят золото и деньги. В мировой литературе можно найти множество персонажей, страдающих от этой страсти к наживе: скупой рыцарь у Пушкина, папаша Гранде у Оноре де Бальзака. Противоположной добродетелью этой страсти является отречение от наживы.

4. Гнев был изначально вручен человеку Богом, чтобы противостоять злу и порокам. Выражение гнева является проявлением раздражительной части нашей души. Гнев имеет множество форм и проявлений. Эмоции, такие как ярость, ненависть и злопамятство, делают несчастными как самого человека, так и его близких.

5. Печаль всегда означает сожаление о потерянном, несбывшемся и т.д. Святитель Игнатий Брянчанинов определяет греховную страсть печали как малодушие, жалобу, неблагодарность Богу и, прежде всего, «утрату надежды на Бога».

По словам святых отцов, печаль приходит, когда какая-то страсть не нашла удовлетворения. Например, человек не получил сумму денег, которую хотел, или его чувства были отвергнуты избранной им особой, или он долгое время не продвигался по службе и так далее.

Есть также такая вещь, как душевредная печаль. У страстных людей иногда случается, что они ощущают печаль, будто бы без видимых причин.

Однако это только доказывает, что не всегда печаль имеет внешние источники. Внутри нас, в самой глубине сердца, скрыты семена пороков, которые моментально начинают расти и плодоносить, когда на душу падает дождь искушений.

Как справляться с душевредной печалью? Как уже было сказано, печаль питается наличием страстей внутри человека. Если избавиться от привязанности к материальным вещам, похоти и жажде плотских наслаждений, тогда печали не будет. Кроме того, можно упомянуть и положительные методы, которые подавляют эту страсть. Это прежде всего молитва, милосердие и отказ от жадности.

6. Опустошение – это безделье и отсутствие рвения к добрым делам, особенно к молитве. Это отказ от церковных и монастырских правил, небрежность, несоблюдение благоговения, праздность, чрезмерная преданность сну, лежанию и различным развлечениям. Это перемещение с места на место, бессмысленные разговоры, шутки, кощунство, забывание своих грехов и заповедей Христа, безразличие, лишение страха перед Богом, ожесточение, отсутствие чувств, отчаяние.

Однако унынию зачастую предшествуют лень, праздность, чрезмерное удовлетворение комфортом и самолюбование. «Из всех восьми предводителей злобы дух уныния является самым тяжелым» – говорит св. Иоанн Лествичник.

7. Тщеславие – это стремление к славе и похвале, и часто этот путь становится страстью для многих. С одной стороны, оно побуждает человека к достижениям, росту, самосовершенствованию и развитию, но в то же время нацелено на получение похвалы, преклонения и восторженных аплодисментов. Если эта страсть владеет человеком, то она, подобно страсти к наживе, не знает границ. И если что-то идет не так, и ожидаемая слава не приходит, то страдание от такого оборота событий может привести к отчаянию и даже к самоубийству. Чем выше пьедестал, на котором человек возвысился, тем более болезненным и долгим будет его падение. К этой страсти также относится гордыня, желание показать свои успехи, добродетели, богатство. Весь мир – настоящая ярмарка тщеславия.

8. Гордость – это отвержение Бога, злое изобретение дьявола, презрение к людям, источник осуждения, символ бесплодия души. Святоотеческое мнение о гордости практически едино: гордость является самой опасной греховной страстью, из которой рождаются все остальные. Гордый человек высокомерно поднимается над другими, считая их низшими. Именно гордость стала причиной падения ангелов, гордость побудила Адама ослушаться Бога. История человечества полна войн и кровопролития, вызванных гордостью правителей. Добродетель, противоположная гордости, – это смирение.

Этапы духовной жизни. Церковные таинства и священнодействия как средство духовного возрождения человека.

Человеческая жизнь – это непрерывный процесс развития, становления личности. Христианская традиция, описывая этапы духовной жизни, предлагает глубокое понимание этого пути, которое может быть плодотворно использовано и в светской педагогике. Хотя духовный опыт глубоко индивидуален, выделение общих этапов – обращение, следование, освящение, просвещение – позволяет увидеть параллели с процессом образования и воспитания.

Обращение, как первый шаг на духовном пути, подразумевает переоценку ценностей, принятие новых убеждений и изменение образа жизни. В образовательном контексте этот этап созвучен формированию мировоззрения учащегося, его нравственных ориентиров и жизненных целей. Образование должно создавать пространство для рефлексии, критического осмысления информации и формирования собственной системы ценностей.

Следование, как второй этап, требует усилий по самосовершенствованию, преодолению внутренних противоречий и постоянного стремления к истине. В образовании это отражается в настойчивости, дисциплине, готовности преодолевать трудности в процессе обучения и стремлении к расширению своих знаний и умений.

Освящение и просвещение, как более высокие ступени духовного развития, связаны с глубоким переживанием своей связи с миром, с постижением духовных истин и обретением внутренней гармонии. В образовательном процессе эти этапы могут быть соотнесены с развитием творческого потенциала, способности к эмпатии, глубинному пониманию искусства, философии и других форм человеческой культуры.

Церковные таинства, играющие важную роль в духовной жизни верующего, могут быть рассмотрены в образовательном контексте как символические акты, отмечающие переход к новому этапу развития. Например, аналогию крещения можно увидеть в поступлении в школу – начале нового жизненного цикла, а аналогию причастия – в чувстве принадлежности к школьному сообществу. Важно подчеркнуть, что эти аналогии носят условный характер и не предполагают религиозной интерпретации образовательных практик.

В целом, сопоставление этапов духовной жизни с образовательным процессом подчеркивает важность нравственного и духовного измерения в педагогике. Задача образования – не только дать знания, но и способствовать целостному развитию личности, формированию ее ценностных ориентаций и поиску смысла жизни. В светском образовании это достигается через гуманитарные дисциплины, через создание атмосферы взаимоуважения и сотрудничества, через поддержку индивидуального развития каждого ученика.

Депрессия. Как жить без уныния и печали в нашем многоскорбном мире.

«Всегда испытывайте радость. Неизменно молитесь. Благодарите за все, потому что такова воля Божия для вас во Христе Иисусе.» Ап. Павел (1 Фессалоникийцам 5:16).

Этот призыв апостола Павла звучит особенно актуально в современном мире, где депрессия достигла масштабов эпидемии. Понимание психоэмоциональных и духовных основ этого состояния – ключ к предотвращению и преодолению душевных расстройств.

Понимание психоэмоциональных и духовных вопросов гарантирует предотвращение душевных расстройств, включая депрессию. Латинское слово «*depressio*» означает сдавливание, подавление. Депрессия, как мы ее понимаем, характеризуется подавленным настроением, усталостью, вялостью, унынием и пессимизмом. Та-

кие психические состояния известны уже давно, например, Гиппократ называл их «меланхолией». Ветхий Завет описывает случаи депрессии, например, царь Саул обретал облегчение, читая псалмы Давида. Понимание депрессии как болезни началось в середине XIX в.

В настоящее время Всемирная организация здравоохранения сравнивает депрессию с эпидемией. По данным Американской психиатрической ассоциации, в США депрессию переживают 15 миллионов человек. В России количество больных увеличивается год от года на 3 – 5%, а уже до четверти населения известны случаи депрессии. Считается, что депрессия является наиболее распространенным душевным расстройством.

Некоторые считают, что причиной депрессии являются слишком высокие требования, а также стремительный темп жизни, которые современное общество предъявляет к человеку, и которые приводят к перегрузке психики и эмоциональному напряжению. Часто такие расстройства связаны с потерей близких людей или отсутствием смысла жизни. Депрессивное состояние охватывает тело, душу и разум.

По мнению Святых Отцов, истинной причиной душевных страданий является грех гордыни. Чувство недовольства, печали, горечи и разочарования возникает из-за завышенных амбиций человека, из-за внутреннего конфликта между желаемым и реальным. В результате нарушается внутренняя гармония и покой души. Поэтому, чтобы исцелиться от таких состояний, прежде всего, необходимо осознать греховные истоки своего психического состояния, порвать связь с гордостью, тщеславием, ложью, блудом, переосмыслить ценности и ответить на вопрос: «В чем смысл моей жизни?»

Влияние философских взглядов на человека на педагогические подходы – сравнение западных и христианских традиций

Различные философские течения, от античности до современности, формировали свои концепции человеческой сущности, влияя на цели и методы воспитания и образования. Сравнение западных и христианских традиций позволяет увидеть, как различные мировоззренческие установки формируют педагогические модели.

Западные подходы, уходя корнями в античную философию, акцентируют внимание на разуме и способности человека к самопознанию и самосовершенствованию. Платон видел образование как процесс «припоминания» врожденных идей, подчеркивая важность развития интеллекта. Аристотель, делая упор на эмпирическое познание, отстаивал роль опыта и практических навыков. Гуманизм эпохи Возрождения подчеркивал ценность индивидуальности и творческого потенциала, а Просвещение провозгласило приоритет разума, свободы и права каждого на образование. В XX веке появились такие течения, как экзистенциализм, фокусирующийся на свободе выбора и личной ответственности. Эти философские идеи нашли отражение в педагогике, стимулируя развитие критического мышления, самостоятельности и гражданской ответственности.

Христианский подход, основанный на религиозном учении, рассматривает человека как существо, сотворенное по образу и подобию Бога, но пораженное грехом. Цель воспитания в христианской традиции – духовное преображение, стремление к нравственному совершенству и спасению души. Средневековая философия, насыщенная религиозными догматами, видела в образовании инструмент для достижения этих целей. Августин и Фома Аквинский подчеркивали важность веры, послушания и смирения, что отразилось в религиозном характере образования того времени.

Таблица – сравнение западных и христианских традиций

Аспект	Западный подход	Христианский подход
Природа человека	Разумное существо, стремящееся к знанию и самореализации	Духовное существо, сотворенное Богом, но пораженное грехом
Цель воспитания	Развитие интеллекта, критического мышления, самостоятельности	Духовное преображение, нравственное совершенствование, спасение души
Акцент	Разум, индивидуальность, свобода	Вера, послушание, смирение

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Выводы и заключение

Западные психологи и теоретики основывают свое мировоззрение на принципах психоанализа и гуманистической психологии. Они считают, что человек – это самоцель, и его личностное самовыражение является главным. Это отличается от христианской антропологии, где человек рассматривается как творение и образ Божий, а главная цель его жизни – спасение души.

В святоотеческой традиции используется таблица добродетелей и противоположных им греховных страстей для борьбы со страстями и их преодоления. Участие в таинствах церкви также является путем борьбы со страстями и изменением жизни на основе главной заповеди – любви.

Современная педагогика стремится к интеграции лучших достижений как западной, так и христианской традиций. Гармоничное развитие личности предполагает не только интеллектуальный рост, но и нравственное воспитание, формирование духовных ценностей. Задача современного образования – воспитать ответственного и сознательного члена общества, способного к критическому мышлению, творчеству и духовному поиску. При этом важно учитывать многообразие философских взглядов и педагогических подходов, выбирая оптимальные стратегии для развития личности в современном мире.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Попов П.П. создание курса "Эмоциональный интеллект руководителя" (с опорой на богословско-аскетическую традицию православия). В сборнике: III-й Международный демографический форум "Демография и глобальные вызовы". 2024. С. 317-328 <https://elibrary.ru/item.asp?id=67329945>
2. Гуревич П.С. Философия человека (лекция 1). Личность. Культура. Общество. Том: 7Номер: 1 (25) Год: 2005 С.: 262-294. EDN: НТКРДZ <https://elibrary.ru/item.asp?id=9203818>
3. Минюшев И.; Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Социальный факультет. 2013. **245 с.**
4. Феофан Затворник Вышенский, свт. О сокровенном мире человека. Минск, 2014.
5. Иеромонах Кирилл (Волевые качества личности согласно святителю феофану затворнику Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2017. Том 18. Выпуск 2 <https://cyberleninka.ru/article/n/volevye-kachestva-lichnosti-soglasno-svyatitelyu-feofanu-zatvorniku/viewer>
6. Леонов Вадим протоиерей. Основы православной антропологии : учебник / прот. Вадим Леонов. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Изд-во Московской патриархии Русской православной церкви, 2016. - 456 с. : ил.

REFERENCES

1. Popov P.P. Creation of the course "emotional intelligence of a leader" (based on the theological and ascetic tradition of orthodoxy). In the collection: III International Demographic Forum "Demography and Global Challenges". ". 2024. С. 317-328 <https://elibrary.ru/item.asp?id=67329945>
2. Gurevich P.S. Philosophy of man (lecture 1). Person. Culture. Society. Том: 7. Номер: 1 (25). Год: 2005. С.: 262-294. EDN: НТКРДZ <https://elibrary.ru/item.asp?id=9203818>
3. Minyushev I.; Lomonosov Moscow State University, Faculty of Social Sciences. 2013. 245 p.
4. Theophan the Recluse of Vyshensky, Saint. On the Secret World of Man. Minsk, 2014
5. Hieromonk Kirill (Volitional Qualities of the Individual According to Saint Theophan the Recluse Bulletin of the Russian Christian Humanitarian Academy.
6. Leonov Vadim, Archpriest. Fundamentals of Orthodox Anthropology: textbook / Archpriest Vadim Leonov. - 2nd ed., corrected and supplemented. - Moscow: Publishing house of the Moscow Patriarchate of the Russian Orthodox Church, 2016. - 456 p.: ill.

Информация об авторах: Петр Петрович Попов – магистрант кафедры прикладной конфликтологии и медиации института социологии и регионоведения ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»;
Московская обл., г. Балашиха
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Анна Сергеевна Паланто – магистрант, кафедра Дирекция образовательных программ московского городского педагогического университета. Направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование. Направленность (профиль) «Управление школой и образовательная политика»,
г. Москва, Россия,
<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
palantoas401@mgpu.ru

Алла Дмитриевна Сафронова – канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»
г. Краснодар, Россия
<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>
89183353777@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии;
МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.
г. Краснодар, Россия.
ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>
Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019
ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Popov P. Petrovich – Master of Applied Conflict and Mediation Department, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University;
Moscow region, Balashikha, Russia.
<https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>
e-mail: fpb-2006@bk.ru

Anna S. Palanto is a Master's student in the Department of Educational Program Directorate at Moscow City Pedagogical University. Her field of study is 44.04.01 Pedagogical Education, specializing in "School Management and Educational Policy". Is based in Moscow, Russia
<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>
palantoas401@mgpu.ru

Alla D. Safronova – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Kuban State University»

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0009-0002-9613-60>

1989183353777@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich – Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University», Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 12.05.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 15.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-4-177-199

УДК 37.032

EDN ZHZTAL

**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ СООБЩЕСТВО «СЕМЬЯ – ШКОЛА»
КАК КОЛЛЕКТИВНЫЙ СУБЪЕКТ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ: ПУТИ И ТРУДНОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ**

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Марина Викторовна Бугакова

СОШ № 58 им. Героя Советского Союза Е.И. Носаль

г. Краснодар

bugakova-mv@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме выявления и научного обоснования путей повышения эффективности прогностического оценивания качества школьного образования посредством вовлечения в этот процесс самих обучающихся и их родителей. Образовательное сообщество, включающее педагогов, обучающихся и родителей рассматривается как коллективный субъект этой деятельности.

Актуальность исследования: противоречие между потребностью современной системы образования в становлении новых субъектов оценки его качества и эффективности, способных повысить уровень социальной эффективности оценки, и недостаточным уровнем готовности обучающихся и их родителей осуществлять эту деятельность во взаимодействии с педагогами. Цель – обосновать интерактивную программу взаимодействия школы и семьи, направленного на формирование ее готовности к прогностической оценке качества школьного образования. Проанализированы публикации, посвященные родительскому участию в оценке качества образования. **Материалы и методы.** Для моделирования процесса становления детско-родительского сообщества разработана интерактивная программа, включающая этапы: проведения входной диагностики уровня готовности обучающихся и их родителей к прогностическому оцениванию качества школьного образования; формирования представлений об образовательных результатах и их значения для перспектив социализации; модельной экспертизы содержания образования на предмет его соответствия прогнозируемым образовательным результатам; презентации и оценки образовательных результатов обучающихся в педагогических системах начального, основного и среднего образования. Исследование проводилось на базе муниципальной инновационной площадки МАОУ СОШ № 58 г. Краснодара. В нем приняло участие 25 старшеклассников и их родителей. **Результаты и обсуждение.** Обоснованы уровневые характеристики готовности детей и родителей к прогностической оценке качества школьного образования. Охарактеризованы сравнительные данные входной и итоговой диагностики уровня данной готовности. Получены данные ее диагностики на начало и окончание интерактивной программы. Дана сравнительная характеристика выявленных представлений детей и родителей об образовательных результатах как о средствах, обеспечивающих перспективы социализации обучающихся. Показаны способы организации модельной экспертизы содержания и результатов образования с участием детей и родителей. **Выводы и заключение.** Решение проблемы становления образовательного сообщества «Семья – школа» как коллективного субъекта прогностической оценки качества образования требует проектирования особых коммуникаций между педагогами, обучающимися и их родителями, в процессе которых эта оценка представляет собой совместно решаемую творческую задачу. В этой системе продуктивных коммуникаций могут формироваться особые показатели и критерии оценки образовательных результатов, используемых родителями в ходе прогнозирования перспектив социализации ребенка и анализа их наличного состояния на проживаемом возрастном этапе.

Ключевые слова: образовательное сообщество, семья – школа, коллективный субъект, прогностическая оценка, качество школьного образования, обучающиеся, родители, педагоги, детско-родительское сообщество, совместно решаемая творческая задача

Для цитирования: Игнатович В.К., Бугакова М.В., Игнатович С.С. Образовательное сообщество «семья – школа» как коллективный субъект прогностической оценки качества образования: пути и трудности становления // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. №4 . С. 177-199.

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-177-199

Благодарность: Авторы выражают искреннюю благодарность рецензентам за проведение слепого рецензирования данной статьи. Ценные отзывы и научный диалог, предоставленные рецензентами, внесли значительный вклад в улучшение исследования.

Original article

EDUCATIONAL COMMUNITY "FAMILY - SCHOOL" AS A COLLECTIVE SUBJECT OF PROGNOSTIC ASSESSMENT OF EDUCATION QUALITY: WAYS AND DIFFICULTIES OF FORMATION

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Marina V. Bugakova

Secondary School no.58 name dafter him.Hero Of The Soviet Union Nosal E.I.

Krasnodar, Russia

bugakova-mv@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

Abstract: Introduction. The article is devoted to the problem of identifying and scientifically substantiating ways to improve the effectiveness of predictive assessment of the quality of school education through the involvement of students and their parents in this process. The educational community, including teachers, students, and parents, is considered as a collective subject of this activity. **Relevance of the Research.** The re-

search addresses the contradiction between the need for the modern education system to develop new subjects capable of assessing its quality and effectiveness, which could enhance the level of social effectiveness of assessment, and the insufficient readiness of students and their parents to carry out this activity in collaboration with teachers. **Purpose.** The aim is to substantiate an interactive program for the interaction between school and family aimed at developing their readiness for predictive assessment of the quality of school education. Publications on parental involvement in assessing the quality of education have been analyzed. **Materials and Methods.** To model the process of forming a child-parent community, an interactive program has been developed, including the following stages: Conducting initial diagnostics of the readiness level of students and their parents for predictive assessment of the quality of school education; Forming ideas about educational outcomes and their significance for socialization prospects; Model examination of educational content regarding its compliance with predicted educational outcomes; Presentation and assessment of educational outcomes of students in pedagogical systems of primary, basic, and secondary education. The study was conducted at the municipal innovation site of Secondary School No. 58 in Krasnodar, involving 25 high school students and their parents. **Results and Discussion.** Level characteristics of children's and parents' readiness for predictive assessment of the quality of school education have been substantiated. Comparative data of initial and final diagnostics of this readiness level have been characterized. Diagnostic data at the beginning and end of the interactive program have been obtained. A comparative characteristic of identified ideas of children and parents about educational outcomes as tools ensuring prospects for students' socialization has been provided. Methods for organizing model examination of educational content and outcomes involving children and parents have been demonstrated. **Conclusions.** Solving the problem of forming the educational community "Family – School" as a collective subject of predictive assessment of educational quality requires designing special communications between teachers, students, and their parents, in which this assessment represents a jointly solved creative task. In this system of productive communications, special indicators and criteria for assessing educational outcomes can be formed, used by parents during predicting prospects for child socialization and analyzing their current state at the lived age stage. **Keywords:** educational community, family-school, collective subject, predictive assessment, quality of school education, students, parents, teachers, child-parent community, jointly solved creative task

For Citation: Ignatovich V.K., Bugakova M.V., Ignatovich S.S. Educational community "family - school" as a collective subject of prognostic assessment of education quality: ways and difficulties of formation. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 4 P. 177-199 DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-4-177-199

Acknowledgement: *The authors express their sincere gratitude to the reviewers for conducting the blind peer review of this article. The valuable feedback and scientific dialogue provided by the reviewers have significantly contributed to the improvement of the research.*

Введение

Оценка качества образования остается одной из наиболее актуальных, но недостаточно разработанных проблем современной науки. Связано это с тем, что изменяющийся мир требует пересмотра многих прежних устойчивых представлений о качестве образования, которые уже мало соответствуют становящейся новой действительности. В этой связи исследователи отмечают, что «многообразие факторов, влияющих на качество образования, требует системного подхода к его оценке, что является прямым следствием исчерпания возможностей повышения качества образования с опорой на использование одноаспектных подходов» [1, с. 221]. В нашем исследовании мы рассматриваем, как минимум, два новых аспекта, мало разработанных в современной науке. Первый из них – расширение круга субъектов, участвующих в оценке качества образования, помимо ведомственных структур управления образованием. Качество образования все чаще становится предметом обсуждения не только в профессиональном педагогическом сообществе, но и других социальных институтов. Во многом это связано с развитием понятия «социальная эффективность образования», которое стало активно разрабатываться в начале «нулевых» годов XXI столетия [2; 3; 4 и др.]. Именно контекст социальной эффективности задает новую рамку исследований процессов оценки качества образования как полисубъектной деятельности. Далеко не в последнюю очередь обращает на себя внимание участие в этом процессе родительской общественности, проявляющей в настоящее время значительный интерес к проблеме качества образования [5].

Второй аспект связан со становящейся ориентацией оценки качества образования в неопределенное будущее. В условиях динамично изменяющегося мира становятся неэффективными модели оценки качества образования, основанные на контрольных процедурах и отражающие лишь его «наличное» состояние. В этой связи отмечается «переход от контрольно-инспекционной парадигмы оценки качества образования к парадигме прогностической оценки, когда те или иные оценочные процедуры становятся частью процесса достижения назначенных образовательных результатов» [6]. В то же время необходимо признать, что прогностическая оценка качества образования, осуществляемая детьми и их родителями, носит иной характер, нежели официальная оценка ведомственных структур. Прогностическая оценка, осуществляемая детьми (обучающимися) и их родителями, связана, в первую очередь, с удовлетворением индивидуальных образовательных потребностей. В идеале эта оценка может соотноситься с перспективными индивидуальными планами дальнейшего самоопределения – личностного и профессионального. Такая оценка может иметь большое значение для руководства школой и педагогического коллектива, поскольку она отвечает принципу индивидуализации образования, выступающего одним из трендов современной образовательной политики. Однако в современной практике взаимодействия семьи и школы такой уровень оценки встречается крайне редко. Чаще всего предметом оценки детей и родителей выступает комфортность условий обучения в школе для ребенка, отношение к нему со стороны учителей, обеспеченность учебного процесса современными техническими

средствами, посильность учебной нагрузки и т.д. Кроме того, предметом оценки (в первую очередь для родителей) может выступать уровень профессионализма учителей, понимаемого, впрочем, весьма традиционно – дает ли учитель детям глубокие, прочные знания, доступно ли излагает материал, объективно ли оценивает ребенка и т.д. Для повышения уровня готовности детей и родителей к прогностическому оцениванию качества образования необходима их специальная подготовка. Прежде всего, необходимо сформировать в их сознании адекватные представления о качестве современного образования. Однако для решения этой задачи использование обычных форматов «родительского всеобуча» явно недостаточно. Необходимо разработать и научно обосновать методологические и технологические основания подготовки детей и родителей к участию в прогностическом оценивании качества школьного образования. Решению этой проблемы посвящена настоящая статья. Ее цель состоит в обосновании модели интерактивного обучения детей и родителей способам прогностической оценки качества образования на ценностно-смысловом уровне, позволяющем прогнозировать значение достигаемых образовательных результатов как средства творческой самореализации и профессионально-личностного самоопределения.

Обзор литературы

Исследования проблем участия родителей в прогностической оценке качества образования изначально осуществлялись в контексте становления практик государственного-общественного управления образованием. Этот процесс, начавшийся еще в XIX веке, приобрел большую значимость на этапе реформ образования конца XX – начала XXI столетия. В своем исследовании Н.А. Шобонов со ссылками на ряд известных исследователей данного феномена выделяет его наиболее емкие и содержательные определения:

- тип управления, характерной чертой которого является постоянное ответственное участие и взаимодействие в управлении образованием субъектов, органов государственной власти, выражающих интересы, политику, гарантии и компетенцию государства в области образования, с одной стороны, и органов, выражающих интересы общества, населения, с другой стороны;
- разновидность «управления», которое определяется как «свойство организованных систем различной природы»;
- сочетание совместной деятельности двух субъектов (государства и общества), которое служит развитию образовательной организации [7, с. 96].

На этом основании автор утверждает, что «вовлечение общественности в процесс управления общеобразовательной организацией – это не только создание, формирование и деятельность коллегиальных органов управления с участием общественности, но и взаимодействие с партнерами, родителями...» [7, с. 96].

Оценка качества образования в этом контексте представляет собой одно из важных направлений общественно-государственного управления образованием, в

котором могут принимать самое активное участие родители. В этой связи уже в образовательной системе дошкольного образования родители наделены функцией оценки качества образования: «Со стороны родителей проводится наблюдение и оценка полученных результатов обучения их детьми, а также за теми условиями, в которых обучение проходит» [8, с. 55]. Это позволяет повысить уровень взаимодействия образовательной организации и семьи, сделать его более гибким, а также обеспечить заинтересованный «взгляд со стороны», дополняющий обычные процедуры оценки качества образования.

В эмпирических исследованиях по данной проблеме показано, что «подавляющее большинство родителей связывает уровень образования с жизненным успехом и поэтому демонстрирует высокие требования к качеству образования» [9]. При этом родители в большей степени ориентируются на такие показатели качества образования, как оптимальность учебной нагрузки и возможность ребенка получать дополнительное образование, которое, по их мнению, обладает большей значимостью, чем основное.

В то же время не во всех исследованиях родители рассматриваются именно как субъект прогностической оценки качества образования, либо в некоторых случаях их компетенция в этом вопросе существенно ограничивается. Так, например, имеет место точка зрения, что родители – это всего лишь «помощники школы» в оценивании качества образования, собственный образовательный запрос которых не имеет самостоятельного значения [10]. По сути, единственным проявлением субъектности в оценке качества образования выступает удовлетворенность родителей общими, то есть, усредненными образовательными результатами детей и условиями их обучения [11]. Позиция родителей как активно действующего субъекта управления качеством образования не учитывается.

В других случаях предпринимаются попытки сведения оценки качества образования родителями обучающихся к т.н. родительскому контролю: «Родительский контроль, наряду с государственным более объективно производить анализ учебного процесса и делать образовательную среду открытой, доступной и прозрачной» [12]. По нашему мнению, эти попытки не являются продуктивными, поскольку сужают общее смысловое поле прогностической оценки качества образования. Контроль представляется лишь одним из аспектов этой оценки. Более логично было бы полагать, что родительская оценка качества образования должна носить формирующий характер, указывая руководству образовательной организацией на особые направления деятельности, развитие которых связано с решением глубинных проблем и нуждающиеся в принятии оригинальных проектных решений. Так, в исследовании К.Ю. Белоусова и соавторов показано, что одним из таких направлений может выступать повышение уровня открытости школы. Ими было выявлено значительное влияние открытости школы на оценки родителей. Кроме того, авторами установлено, что наиболее значимым фактором вовлечения родителей в оценку качества образования выступают ни организационные решения администрации школы, ни даже собственный образовательный уровень родителей, а продуктивность и

насыщенность их коммуникаций с учителями [13]. В то же время коммуникации с учителями и открытость школы внешнему окружению сами по себе не означают субъектную включенность родителей в процедуры оценки качества образования, их роль состоит в том, чтобы выразить свою удовлетворенность уже достигнутым уровнем.

В исследовании М.Е. Гошина, М.А. Пинской и Д.С. Григорьева показано, что степень вовлеченности родителей в школьную жизнь существенно зависит от ряда факторов, среди которых систематизирующим выступает позиция, занимаемая по отношению к своему ребенку. Таких позиций авторы выделяют три: «опекун», «наблюдатель» и «невидимка». Показано, что в наибольшей степени стремление влиять на качество образования ребенка характерно для «опекунов», чьи дети обучаются в резильентных школах. Именно такие родители лидируют по результатам проведенного опроса по многим позициям, имеющим, по крайней мере, косвенное отношение к оценке качества образования [14].

В то же время прогностичность оценки качества образования, состоящая в понимании компонентов образовательной системы как постоянно находящихся в стадии становления, во всех приведенных примерах практически не выражена. В работах же, в которых делается акцент именно на прогностичности оценки качества образования, аспект общественного, в т.ч. родительского участия не отражается. Специальные исследования именно по проблеме прогностической оценки качества образования ориентированы на выполнение требований Федеральных государственных образовательных стандартов, соответствие показателям государственной аккредитации и соответствие условий осуществления образовательного процесса государственным и местным требованиям [15].

В этой системе представлений участие родителей в оценке качества образования не предусматривается.

Таким образом, можно утверждать, что проблема становления родителей обучающихся как субъектов прогностической оценки качества образования разработана недостаточно. Существовавшие в прежние времена модели воспитания школьников, основанные на единстве общества и доминантности партийной идеологии, никогда не были приспособлены к условиям поликультурности, поэтому попытки их прямой реставрации не оправдали надежд социума и педагогического сообщества [16].

Материалы и методы

Для моделирования процесса становления детско-родительского сообщества как коллективного субъекта прогностической оценки качества образования нами была разработана интерактивная программа, включающая в себя этапы:

- проведения входной диагностики уровня готовности обучающихся и их родителей к прогностическому оцениванию качества школьного образования;
- формирования представлений об образовательных результатах и их значения для перспектив социализации;

- модельной экспертизы содержания образования на предмет его соответствия прогнозируемым образовательным результатам;
- презентации и оценки образовательных результатов обучающихся в педагогических системах начального, основного и среднего образования.

Исследование проводилось на базе муниципальной инновационной площадки МАОУ СОШ № 58 г. Краснодара. В нем приняло участие 25 старшеклассников и их родителей.

Были определены уровневые характеристики этой готовности, представленные в табл. 1.

Таблица 1 – уровневые характеристики готовности обучающихся и их родителей к прогностической оценке качества образования

Table 1 – level characteristics of readiness of students and their parents for prognostic assessment of the quality of education

Уровни готовности к прогностической оценке качества образования	Дети	Родители
Низкий	Качество образования оценивается по ощущениям комфортности условий пребывания в школе и отношений с учителями и одноклассниками	Ориентируются на показатели успеваемости собственных детей, качество оценивается либо как высокое (в случае хорошей успеваемости ребенка), либо, в случае академической неуспешности ребенка как низкое
Средний	Качество образования оценивается по степени удовлетворенности познавательных потребностей (интересно – не интересно)	Качество образования оценивается по степени соответствия учителей общепринятым требованиям к их профессионализму и другим формальным показателям (дисциплина на уроках, контроль и надзор за детьми, безопасность и т.д.). Учитывается также комфортность пребывания ребенка в школе, оснащенность современным оборудованием и т.п.
Высокий	Качество образования оценивается по достаточности полученных знаний для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в выбранный вуз (ссуз)	Качество образования оценивается по достаточности полученных знаний для успешной сдачи ЕГЭ и поступления в выбранный вуз (ссуз)

Очень высокий	Качество образования оценивается в контексте возможности самореализации в соответствии с ближайшими жизненными планами	Качество получаемого ребенком образования оценивается по степени готовности самостоятельно решать различные жизненные проблемы, проявлять инициативу, принимать ответственность и по степени сформированности мировоззрения
---------------	--	---

Были сформированы две экспериментальные группы – детей (обучающиеся 9х – 10х классов) и родителей численностью по 25 человек в каждой.

На первом этапе входная диагностика проводилась в форме выполнения детьми и родителями творческого задания. Им было предложено в свободной форме написать ответы на вопросы:

- 1) Что в нашей школе вызывает у Вас наибольшее удовлетворение, в чем вы видите ее сильные стороны?
- 2) Что Вас больше всего не устраивает в нашей школе, что именно Вы считаете ее слабыми сторонами?
- 3) В чем Вы видите возможности совершенствования нашей школы, что именно Вы можете в этом плане предложить?

Полученные ответы интерпретировались как нарративы, содержащие базовые установки на качество образования, включающие в себя оценку содержания образования, обеспечивающих его усвоение условий и достигаемых образовательных результатов.

На втором этапе проводилась работа по формированию у детей и родителей осмысленных представлений о качестве образования, его значения для полноценной социализации и самореализации в обществе, а также становлению их экспертной позиции. Для этого были проведены две продуктивные деловые игры с последующим обсуждением их результатов на родительских собраниях.

Первая игра называется «Чемодан».

В игре моделируется процесс определения содержания образования, которое должно обеспечить эффективность процессов социальной адаптации и профессионально-личностного самоопределения учащихся в условиях неизвестного и мало прогнозируемого будущего. Образом такого будущего выступает страна, в которую предстоит отправиться сегодняшним учащимся в далекое путешествие, и о которой мы в настоящий момент не знаем практически ничего. Нужно собрать для этого «чемодан», в котором окажется самое необходимое для того чтобы «путешественники», прибыв в эту страну, смогли не только адаптироваться к незнакомой ситуации, но и найти там свое место для полноценной самореализации. Содержимое «чемодана» интерпретируется как образовательные и личностные ресурсы (знания, способности, компетентности, личностные качества и т.д.), которые позволят при-

нимать эффективные решения в ситуациях с высокой степенью неопределенности. Собирая «чемодан», участники игры должны составить перечень таких ресурсов и объяснить, как именно и для чего они могут быть использованы. Результатом игры становится выявление актуальных образовательных потребностей учащихся и родителей, по степени удовлетворенности которых может осуществляться прогностическая оценка качества образования. В ходе игры эти потребности могут быть осмыслены участниками на более высоком уровне, что укрепит их субъектную позицию в образовательном процессе.

В игре принимали участие группы детей и родителей. Каждая группа предлагала свой набор содержимого «чемодана» (дети собирали его для самих себя, родители – для своих детей). По окончании групповой работы участники предъявляли друг другу полученные результаты, объясняя при этом, для чего как именно будет использован каждый оказавшийся в «чемодане» компонент. На основании этих разъяснений участники отмечали удачные формулировки «лайками». В ходе обсуждения выявлялись общие и различающиеся позиции детей и родителей в их представлениях о необходимых образовательных результатах и их роли в процессе перспективной социализации.

Название второй игры – «В поисках содержимого чемодана». Эта игра представляет собой вторую часть игры «Чемодан», посвященной выявлению образовательных результатов обучающихся, обеспечивающих эффективность их социализации в условиях неопределенного мира. Настоящая игра посвящена выявлению уже известных и еще не освоенных образовательных ресурсов школы, при помощи которых могут достигаться результаты, определенные на первом этапе. Участникам необходимо оценить наличие и эффективность использования этих ресурсов в образовательном пространстве школы.

Участникам предлагается совершить модельное «путешествие» по школе, чтобы обнаружить там ресурсы, необходимые для достижения требуемых образовательных результатов. Маршрут проходит через 5 «станций», на каждой из которых созданные рабочие группы (до 15 чел., включая 2 – 3 педагогов, 5 – 7 учащихся, 5 – 7 родителей) обсуждают сущность образовательных результатов и возможности их получения с использованием образовательных ресурсов школы. На каждой из этих «станций» обсуждается один из наиболее актуальных и востребованных образовательных результатов, выделенных в ходе предыдущей игры.

На третьем этапе моделировалась процедура оценки образовательных результатов обучающихся в событийно-деятельностном формате. Обучающиеся работали в группах, решая предложенные им творческие задачи, оформленные в виде кейсов (эта технология подробно описана в [17]). Родители принимали участие в работе детских групп в роли экспертов, оценивающих образовательные результаты *детей, используемые ими как средства решения поставленных задач (способность понимать суть решаемой задачи, обращаться к источникам информации и теоретическим знаниям, генерировать креативные идеи, вступать в продуктивные коммуникации, предъявлять и оценивать результаты совместной деятельности)*. Результаты родительской экспертизы далее обсуждались на общешкольном родительском

собрании. По окончании этапа была проведена итоговая диагностика уровня готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования и сравнительный анализ результатов входной и итоговой диагностики.

Результаты и обсуждение

Результаты входной диагностики уровня готовности детей и родителей к прогностической оценке качества школьного образования показаны на рис. 1.

Как видно из рисунка, для большинства обучающихся и их родителей (68 % и 60 % соответственно) на момент начала проведения интерактивной программы характерен низкий уровень их готовности к прогностической оценке качества образования. В соответствии с разработанными уровневыми характеристиками это означает, что в поле их внимания, в основном, пребывают условия обучения в школе. Для детей главной оценкой качества образования выступает возможность общаться со сверстниками и чувствовать хорошее отношение к себе со стороны учителей. Большое значение также имеют хорошее питание, мягкий стиль педагогического руководства, отсутствие принуждения к выполнению неприятных и неинтересных обязанностей и т.п.

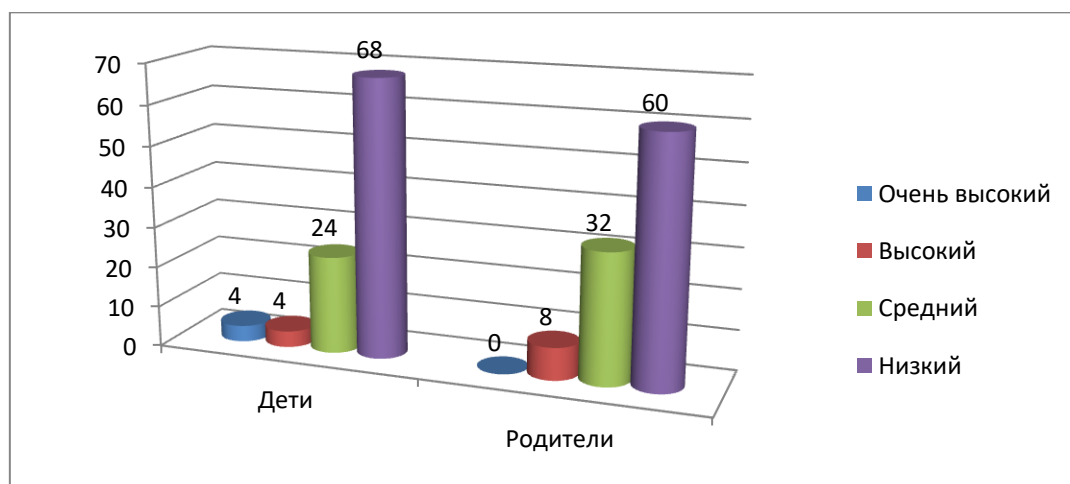


Рис. 1 – уровни готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования по результатам входной диагностики (в процентах)

Fig. 1 – levels of readiness of children and parents for prognostic assessment of the quality of education based on the results of the entrance diagnostics (in percent)

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Родителей в большей степени интересуют условия, обеспечивающие комфорт и защищенность детей от различных негативных факторов, а также хорошая дисциплина как условие этой защищенности и получения качественных знаний. Для этой категории детей и родителей вопросы о том, чему именно учат в школе и в чем состоят лично значимые для ребенка образовательные результаты не рефлексируются как проблемные, «по умолчанию» принимается легитимность образовательных программ и данных контрольно-проверочных работ.

Средний уровень готовности к прогностической оценке качества образования характеризует 24 % обучающихся и 32 % родителей. Для детей этот уровень связан (помимо комфортности условий) с оценкой того, интересно ли им посещать занятия, или они вызывают у них только скуку. Для родителей важно, насколько добросовестно выполняют свои обязанности учителя и администрация школы. Главный критерий оценки состоит в том, насколько учителя обеспечивают текущую успеваемость детей и выполнение ими «законных» требований (в первую очередь, дисциплины). Как таковая, оценка качества на этом уровне имеет место, но прогностический характер у нее отсутствует, поскольку предъявляемые требования рассчитаны на их выполнение «здесь и сейчас» без учета открывающейся перспективы и проблемности траекторий дальнейшей социализации.

Высокий и очень высокий уровни готовности к оценке качества образования не являются на момент входной диагностики центральными тенденциями становления детско-родительского сообщества. Они характерны для очень небольшого числа опрошенных (8 детей и 8 % родителей) и проявляются в большей степени как уверенность либо неуверенность в успешной сдаче ЕГЭ. С планами и перспективами дальнейшего профессионально-личностного самоопределения эти оценки связаны лишь формально.

В табл. 2 и 3 показаны результаты проведения деловой игры «Чемодан».

Таблица 2 – результаты группы родителей*

Table 2 – Results of the parents group*

№	Компонент содержимого «чемодана»	Целевое назначение	Количество «лайков»
1	Коммуникабельность	Легко вступать в контакт с другими неизвестными ранее людьми	19
2	Воспитанность	Умение «правильно» вести себя в обществе	19
3	Стрессоустойчивость	Адекватно реагировать на стресс без негативных последствий	17
4	Целеустремленность	Направлять свои усилия на достижение определённых целей	19
5	Критическое мышление	Рационально оценить информацию, принимая во внимание всю	18
6	Лидерские качества	Умение отстоять свою позицию и точку зрения в обществе	19
7	Основа навигации	Чтобы не потеряться на ровном месте	19
8	Дипломатичность	Суметь воспринять правила другой страны и соблюсти их	19

9	Патриотичность	Привязанность к Родине, преданность ей, готовность к жертвам ради неё	19
10	Чувство юмора	Видеть смешное в ситуации, смеяться над этим или шутить самому	19

Примечание: в таблице приведены формулировки, предложенные участниками игры

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

*Таблица 3 – результаты группы детей**

*Table 3 – results of the group of children**

№	Компонент содержимого «чемодана»	Целевое назначение	Количество «лайков»
1	Знание любых языков	Чтобы общаться с людьми, которые не знают твоего родного языка	18
2	Способность создавать материальные предметы	Обустроить быт, для осуществления жизнедеятельности	19
3	Бытовые умения	Для самообслуживания	13
4	Математические знания	Для постройки чего-либо	14
5	Коммуникабельность	Уметь добиваться своей цели	19
6	Знания об искусстве и духовности	Для развития личности	13
7	Самоисцеление и исцеление людей	Для оказания помощи	18
8	Стрессоустойчивость	Чтобы уметь себя держать в руках	19
9	Владение информационными технологиями	Для приспособления к новому миру	15
10	Креативность или критическое мышление	Для создания чего-то нового	19
11	Способность быстро адаптироваться к изменениям	Для приспособления к обычаям, природным условиям, бытовым условиям, прочее	19

12	Умение читать мысли	Для создания своей безопасности	6
13	Умение анализировать	Для изучения чего-то нового и получения результата	18

Примечание: в таблице приведены формулировки, предложенные участниками игры

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Нетрудно заметить, что предложенное родителями и детьми «содержимое чемодана», которое, по общему замыслу, задавало представление об образовательных результатах, востребованных в неизвестном и мало предсказуемом будущем, характеризуется существенными различиями. Зафиксировано всего четыре совпадения: коммуникабельность, креативность, критическое мышление, стрессоустойчивость. Но и в этих случаях представления детей и родителей о том, как именно будут использованы эти качества в неопределенных условиях, не совпадают. Варианты, предложенные родителями, представляют собой лишь общее представление о сути этих личностных качеств (не всегда адекватные). Ответы детей в гораздо большей степени позволяют сложить впечатление о возможностях использования «содержимого чемодана» в различных жизненных ситуациях. В большей степени эти возможности сводятся к адаптации неблагоприятным, даже враждебным условиям. Следует особо отметить, что в этих целях дети указывают на возможности и качества личности, которые в настоящее время не являются освоенными (например, читать чужие мысли «для создания своей безопасности»). Столь же адаптивный характер имеют коннотации креативности, критического мышления и стрессоустойчивости. Это может говорить о том, что дети гораздо сильнее, чем взрослые, чувствуют высокую неопределенность ситуации попадания в «неизвестную страну», которая, согласно замыслу игры, выступает метафорой неизвестного будущего. Бращает на себя внимание и то, что способы применения «содержимого чемодана» в интерпретации детей весьма просты – ждя самообслуживания, приспособления, создания чего-то нового, постройки чего-то и т.д. Мотивы творческой самореализации в условиях неизвестности в этих формулировках практически не отражены.

Что же касается родителей, то их ответы мало акцентированы именно на неопределенность ситуации будущего. В большей степени они представляют собой попытку аппроксимировать в будущее хорошо известное настоящее, в котором востребованы способности вступать в контакт с другими людьми, «правильно вести себя в обществе», избегать стресса, принимать рациональные решения и т.д. Таким образом, становление семьи как коллективного экспертного сообщества, взаимодействующего с учителями школы, затруднено несогласованностью позиций детей и родителей по ключевым показателям прогностической оценки качества образования.

Для устранения этого противоречия на следующем этапе программы были привлечены учителя, выступавшие в роли организаторов «станций», на каждой из которых подробно обсуждался один из выделенных образовательных результатов:

- 1) «критическое мышление»;
- 2) «креативность»;
- 3) «коммуникабельность и готовность к сотрудничеству»;
- 4) «готовность к самообразованию»;
- 5) «саморегуляция».

Работа станций включала в себя:

- обсуждение сути образовательного результата, достижение ее понимания участниками;
- моделирование педагогических ситуаций, в которых достигается данный результат;
- обсуждение, обмен мнениями, подготовка сообщения от группы.

В результате были обсуждены и углублены представления родителей о сущности обсуждаемых результатов и их значении для социализации в условиях высокой степени социокультурной неопределенности; были смоделированы (при участии детей) педагогические ситуации, в которых специальным образом организованная деятельность обучающихся приводила их к достижению обсуждаемого результата; зафиксированы и проанализированы способы применения этих результатов в решении творческих задач.

Далее родители совместно с детьми стали участниками образовательного события, в ходе которого им были предложены творческие задачи в интересующих сферах образования. Модераторами работы детей выступали магистранты Кубанского государственного университета, родители занимали позицию внешних экспертов. Им было предложено в процессе наблюдения за групповой работой детей фиксировать все продуктивные действия, в которых отражались достигнутые ранее образовательные результаты и соотнести их с результатами, обсужденными на предыдущем этапе. Для их операционализации использовались следующие показатели:

- способность анализировать проблемную ситуацию, выделять противоречия и ставить цели ее преобразования (критическое мышление);
- способность продуцировать оригинальные идеи и проектные решения по достижению поставленной цели (креативность);
- способность строить продуктивные и бесконфликтные взаимодействия с партнерами в ходе совместного решения проектных задач, адекватно распределять обязанности (коммуникабельность);
- способность использовать имеющиеся теоретические знания при решении творческих задач, выделять дефициты собственного знания и самостоятельно находить нужную информацию (готовность к самообразованию);

– способность регулировать взаимодействия в изменяющейся ситуации, используя разнообразные личностные ресурсы, включая чувство юмора (саморегуляция).

Оценки каждому участнику события родители-эксперты выставляли по 10-балльной шкале по каждому показателю. По окончании события в форме круглого стола проводилось обсуждение выставленных оценок, в ходе которого родители-эксперты аргументировали выставленные ими баллы. Обсуждение этих оценок с детьми и учителями осуществлялась в режиме свободной дискуссии.

На завершающем этапе была проведена повторная диагностика готовности детей и родителей к прогностической оценке качества школьного образования. Ее результаты представлены на рис. 2.

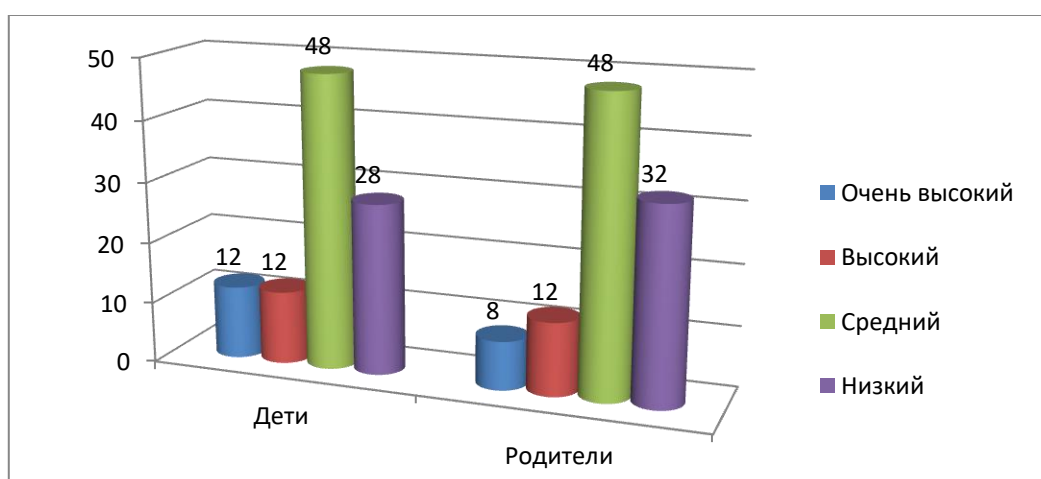


Рис. 2 – уровни готовности детей и родителей к прогностической оценке качества образования по результатам итоговой диагностики (в процентах)

Fig. 2 – levels of readiness of children and parents for prognostic assessment of the quality of education based on the results of the final diagnostics (in percent)

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Нетрудно заметить, что данные итоговой диагностики показывают достаточно сильное уменьшение доли детей и родителей, ранее проявлявших низкий уровень готовности к прогностической оценке качества образования, который доминировал на этапе входной диагностики. При этом доминирующим и для детей и для родителей становится средний уровень таковой готовности (по 48 % у детей и у родителей). По характеру приводимых ими формулировок можно предположить, что для детей школа в большей степени стала открываться как пространство возможностей удовлетворения собственных познавательных интересов и совершения свободных проб в различных видах творческой деятельности. Родители, в свою очередь, открыли для себя новые возможности коммуникации с учителями, в процессе кото-

рых могут продуктивно решаться вопросы достижения детьми более высокого уровня академической успеваемости. Эта тенденция характеризует общую стратегию родительской оценки качества образования, которая раньше сводилась, в основном, к контролю выполнения учителями своих профессиональных обязанностей на основе общепринятых требований. Динамика высокого и очень высокого уровней готовности к прогностической оценке качества образования также имеет место, хотя и не столь же ярко выражена. Так, доля детей, проявляющих высокий и очень высокий уровень этой готовности, возросла с 4 % до 12 % по каждому показателю. Для родителей же показатель высокого уровня возрос от 8 % до 12 %, очень высокого – с нуля до 8 %. Это означает, что ориентация на достижение востребованных образовательных результатов в большей степени стала характерна и для детей, и для родителей, в том числе и в контексте достижения целей личностного и профессионального самоопределения. Однако на данном этапе проводимой работы она еще не стала центральной тенденцией.

Выводы и заключение

Полученные данные позволяют нам утверждать, что становление коллективных субъектов прогностической оценки качества образования, предполагающее активное участие в этом процессе родителей и детей, представляет собой достаточно новое явление, еще не укорененное в массовой практике образования. Существующие социокультурные предпосылки данного процесса вступают в противоречие с недостаточным уровнем разработанности педагогических технологий формирования их готовности к осуществлению этой деятельности в общем контексте развития системы взаимодействия семьи и школы.

Предлагаемый подход к решению этой проблемы базируется на идее проектирования особых коммуникаций между педагогами, обучающимися и их родителями, в процессе которых прогностическая оценка качества образования представляет собой совместно решаемую творческую задачу. Интерес родителей и детей в этом случае развивается от сиюминутной оценки комфортности условий пребывания ребенка в школе к оценке перспективы достижения им образовательных результатов, значимых в контексте личностного и профессионального самоопределения.

В этой системе продуктивных коммуникаций могут формироваться особые показатели и критерии оценки образовательных результатов, используемых родителями в ходе прогнозирования перспектив социализации ребенка и анализа их наличного состояния на проживаемом возрастном этапе. В этом случае может эффективно решаться «сверхзадача» родительского участия в оценке качества образования: в сегодняшней социальной ситуации развития ребенка разглядеть его персональную образовательную перспективу, приводящую к максимальной самореализации и раскрытию творческих способностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Пермяков, О.Е. Методологические подходы к проектированию систем оценки качества образования / О.Е. Пермяков // Известия Томского политехнического университета. – 2005. – Т. 308. – № 4. – С. 221 – 225.
2. Ушаков В.С. Повышение социально-педагогической эффективности региональной системы профессионального образования: автореф: дисс. ... кандидата педагогических наук / Институт развития профессионального образования Министерства образования Российской Федерации. – Москва, 2004. – 24 с.
3. Игнатович В.К. Проблема социальной эффективности образования // Современные проблемы и пути их решения в науке, транспорте, производстве и образовании: сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Иваново, 2008. – Т. 19. – № 4. – С. 29-35.
4. Осипова Л.Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования: дисс. ... на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ульяновский государственный университет. – Ульяновск, 2009. – 41 с.
5. Качество содержания общего образования: мнение родителей / Т.П. Афанасьева, И.М. Логвинова, Е.Н. Молодых, Ю.С. Тюнников // Обновление содержания общего образования: мнение участников образовательного процесса: сборник аналитических материалов. – Москва, 2022. – С. 90-111.
6. Савиных, Г.П. Объективность оценки как норма и тренд / Г.П. Савиных // Аккредитация в образовании: электронный ресурс. – № 120. URL:<https://akvobr.ru/new/publications/92> (дата обращения 20.08.2025).
7. Шобонов Н.А. Общественное участие в управлении общеобразовательной организацией // Социально-политические исследования. 2022. № 2 (15). С. 93-106.
8. Фролова А.К. Роль родителей в оценке качества дошкольного образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2019. №1-2 (29-30). С. 54 – 57. URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditeley-v-otsenke-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 28.08.2025).
- Вачков, И.В., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В. (2019). Представления родителей о качестве образования детей в мегаполисе и их установки в отношении родительского контроля. Психологическая наука и образование, 24(3), 19–31. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240302>
10. Винокурова Л.А. Участие родителей в оценке качества образования школьников // Сборник докладов 12-го Всероссийского интернет-педсовета. URL:<https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2016/06/01/statya-uchastie-roditeley-v-otsenke-kachestva>

11. Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Юревич С.Н. Оценка качества дошкольного образования: мнение родителей // Современные проблемы науки и образования. 2017. №1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26131> (дата обращения: 28.08.2025).
12. Родительский контроль как приоритетное направление в оценке качества образования / О.Г. Кошечкина, В.И. Куриленко, О.М. Панкова [и др.]. Текст: непосредственный // Актуальные задачи педагогики: материалы VIII Международ. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2017 г.). Москва: Буки-Веди, 2017. С. 177-180. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13087/>. (дата обращения 28.08.2025).
13. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д., Рыбаков В.В., Яшина М.Н. Участие родителей в школьной жизни и их оценка качества образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2021. № 6 (54). С. 300-316. doi: 10.32744/pse.2021.6.20.
14. Гошин, М.Е. Формы участия родителей в образовании детей в школах разного типа / М.Е. Гошин, М.А. Пинская, Д.С. Григорьев // Социологические исследования. – 2021. URL: https://www.researchgate.net/publication/352181006_Formy_ucastia_roditelej_v_obrazovanii_detej_v_skolah_raznogo_tipa
15. Белова С.Н. Прогностическая модель внутренней системы оценивания качества образовательного процесса в вузе // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2008. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskaya-model-vnutrenney-sistemy-otsenivaniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (дата обращения: 29.08.2025).
16. Бугакова М.В. Проектирование толерантной образовательной среды школы как модели гражданского общества // Педагогика: история, перспективы. 2020. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tolerantnoy-obrazovatel'noy-sredy-shkoly-kak-modeli-grazhdanskogo-obschestva> (дата обращения: 08.09.2025).
17. Игнатович В.К., Чолакян К.Д. Оценка образовательных результатов учащихся в формате образовательного события: от идеи – к реализации // Инновационная наука: прошлое, настоящее, будущее. Сборник статей Международной научно-практической конференции в 2-х частях. Ответственный редактор: Сукиасян Асатур Альбертович. 2016. С. 143-149.

REFERENCES

1. Permyakov, O.E. Methodological approaches to designing education quality assessment systems. O.E. Permyakov. Bulletin of Tomsk Polytechnic University. 2005. Vol. 308. No. 4. Pp. 221-225.
2. Ushakov V.S. Improving the socio-pedagogical efficiency of the regional system of vocational education: author's abstract: diss. ... candidate of pedagogical sciences. Institute for the Development of Professional Education of the Ministry of Education of the Russian Federation. - Moscow, 2004. 24 p.

3. Ignatovich V.K. The problem of social efficiency of education. Modern problems and ways of their solution in science, transport, production and education: collection of scientific papers based on the materials of the international scientific and practical conference. Ivanovo, 2008. Vol. 19. No. 4. Pp. 29-35.
4. Osipova L.Ya. Philosophical and pedagogical foundations for forecasting the social effectiveness of education: diss. ... for the degree of Doctor of Pedagogical Sciences. Ulyanovsk State University. Ulyanovsk, 2009. 41 p.
5. Quality of the content of general education: the opinion of parents. T.P. Afanasyeva, I.M. Logvinova, E.N. Molodykh, Yu.S. Tyunnikov. Updating the content of general education: the opinion of participants in the educational process: a collection of analytical materials. Moscow, 2022. P. 90-111.
6. Savinykh, G.P. Objectivity of assessment as a norm and trend. G.P. Savinykh. Accreditation in education: electronic resource. No. 120. URL: <https://akvobr.ru/new/publications/92> (date of access 08/20/2025).
7. Shobonov N.A. Public participation in the management of a general education organization. Social and political research. 2022. No. 2 (15). P. 93-106.
8. Frolova A.K. The role of parents in assessing the quality of preschool education. St. Petersburg Educational Bulletin, 2019. No. 1-2 (29-30). P. 54 – 57. URL <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-roditeley-v-otsenke-kachestva-doshkolnogo-obrazovaniya> (date of access: 28.08.2025).
9. Vachkov, I.V., Vachkova, S.N., Voropaev, M.V. (2019). Parents' ideas about the quality of children's education in a metropolis and their attitudes towards parental control. Psychological Science and Education, 24(3), 19–31. <https://doi.org/10.17759/pse.2019240302>
10. Vinokurova L.A. Participation of parents in assessing the quality of schoolchildren's education. Collection of reports of the 12th All-Russian Internet Pedagogical Council. URL: <https://nsportal.ru/shkola/materialy-dlya-roditelei/library/2016/06/01/statya-uchastie-roditeley-v-otsenke-kachestva>
11. Levshina N.I., Sannikova L.N., Yurevich S.N. Assessment of the quality of preschool education: parents' opinion. Modern problems of science and education. 2017. No. 1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=26131> (date of access: 08/28/2025).
12. Parental control as a priority direction in assessing the quality of education. O.G. Koshevaya, V.I. Kurilenko, O.M. Pankova [et al.]. Text: direct. Actual tasks of pedagogy: proc. VIII Int. scientific conf. (Moscow, November 2017). Moscow: Buki-Vedi, 2017. Pp. 177-180. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/272/13087/>. (date of access 08/28/2025).
13. Belousov K.Yu., Matyushkina M.D., Rybakov V.V., Yashina M.N. Parental participation in school life and their assessment of the quality of the educational process. Prospects of Science and Education. 2021. No. 6 (54). P. 300-316. doi: 10.32744/pse.2021.6.20.

14. Goshin, M.E. Forms of parental participation in children's education in different types of schools. M.E. Goshin, M.A. Pinskaya, D.S. Grigoriev. Sociological research. 2021.
URL:https://www.researchgate.net/publication/352181006_Formy_ucastia_roditelej_v_obrazovanii_detej_v_skolah_raznogo_tipa
15. Belova S.N. Prognostic model of the internal system for assessing the quality of the educational process in the university. Scientific notes. Electronic scientific journal of Kursk State University. 2008. No. 4.
URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/prognosticheskaya-model-vnutrenney-sistemy-otsenivaniya-kachestva-obrazovatel'nogo-protsessa-v-vuze> (date of access: 08/29/2025).
16. Bugakova M.V. Designing a tolerant educational environment of the school as a model of civil society. Pedagogy: history, prospects. 2020. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-tolerantnoy-obrazovatel'noy-sredy-shkoly-kak-modeli-grazhdanskogo-obschestva> (date of access: 09/08/2025).
17. Ignatovich V.K., Cholakyan K.D. Assessment of educational results of students in the format of an educational event: from idea to implementation. Innovative science: past, present, future. Collection of articles of the International scientific and practical conference in 2 parts. Editor-in-chief: Sukiasyan Asatur Albertovich. 2016. Pp. 143-149.

Информация об авторах: Игнатович Владлен Константинович – канд. пед. наук, доцент, доц. каф. педагогики и психологии, преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

vign62@mail.ru

Марина Викторовна Бугакова, – магистр педагогики, директор МБОУ МО г.Краснодар СОШ No58 им. Героя Советского Союза Носаль Е.И.
<https://school58.centerstart.ru/>

г.Краснодар, Россия

e-mail:bugakova-mv@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, преподаватель, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия.

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Krasnodar, Russia

vign62@mail.ru

Marina V. Bugakova – master of pedagogy, Director of Secondary School no.58 name dafter him. Hero Of The Soviet Union Nosal E.I.

Krasnodar, Russia

e-mail:bugakova-mv@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State University»; Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist

Krasnodar, Russia

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0003-0479-6117>

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 22.06.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 14.08.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.08.2025.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов. / The authors declare no conflicts of interests

Рекомендовано учебно-методической комиссией кафедры педагогики, психологии, факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Руководство для авторов

Редакция журнала рассматривает ранее не опубликованные авторские материалы в форме оригинальных, проблемных и дискуссионных статей. Поступившая в редакцию рукопись проходит обязательное двойное слепое рецензирование (рецензент не знает авторов рукописи, авторы рукописи не знают рецензентов) и в 2–4 х недельный срок принимают решение о возможности ее публикации. Перед публикацией редакция рассылает авторам макет статьи для согласования и, при необходимости, вносит правки.

Статьи, поступающие для публикации в журнал, не должны быть опубликованы ранее, а на момент поступления в редакцию – не должны находиться на рассмотрении в других журналах.

Плата за публикации

Журнал издается на платной основе. Средства, уплаченные авторами статей, направляются исключительно на компенсацию редакционных, корректорских, издательских и почтовых затрат.

Стоимость публикации в журнале: 3000 руб. Каждой статье присваивается международный идентификационный номер DOI.

В стоимость публикации входит:

прием статьи, переписка с автором, рецензирование статьи редакционным советом журнала, редакторская обработка статьи, корректура русского языка и английского языка, верстка журнала, размещение журнала на сайте <http://www.dpo-journal.ru>, рассылка авторам для проверки электронной (сигнальной) версии, работа по индексации журнала в системах:

«Научная электронная библиотека» (РИНЦ),
в электронной библиотеке CyberLeninka

Если в статье есть рисунки, фотографии, графики и таблицы, то за предпечатную доработку взимается от 100 до 200 руб. за единицу в зависимости от сложности.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Требования к оформлению авторских материалов:

Материалы следует направлять на электронный адрес: dpo18@yandex.ru, либо через online форму сайта журнала: <http://dpo-journal.ru>

Загружаемый в систему файл со статьей должен быть представлен в формате Microsoft Word (иметь расширение *.doc, *.docx, *.rtf).

Шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 12, междустрочный интервал – одинарный

Объем полного текста рукописи 10 – 20 страниц. В индивидуальных случаях по решению редакционной коллегии допускается публикация материалов большего объема. Количество авторов одной статьи допускается не более 3-х человек.

Магистранты, студенты публикуются в соавторстве с научным руководителем или с рекомендательным письмом от научного руководителя и кафедры, только после этого статья принимается и отправляется на рецензирование.

Высылаемая статья должна содержать следующую информацию:

Индекс УДК; (см. справочник УДК: <http://teacode.com/online/udc/>);

Название работы (Приводятся на русском и английском языках)

Сведения об авторе (на русском и английском языках):

фамилия, имя, отчество автора полностью

должность, звание, ученая степень автора

полное название организации (места работы автора), ее полный почтовый адрес

идентификаторы автора в системах РИНЦ и ORCID ID (регистрация в системе

ORCID –<https://orcid.org>)

адрес электронной почты автора;

аннотацию на русском и английском языках – не менее 150–200 слов

ключевые слова (6–8 слов/словосочетаний, отдельно на русском и английском языках).

Требования к аннотации на русском языке

Аннотация должна давать четкое представление о содержании статьи.

Структура аннотации:

–Введение (Introduction): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

–Методы (Methods): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

–Анализ (Analysis): раздел, включающий исследование проблемы;

–Результаты (Results): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Требования к аннотациям на английском языке

К аннотации на английском языке применяются те же требования по содержанию, что и к аннотациям на русском языке.

Abstract paragraphing:

Introduction (Введение): вступительная часть, в которой формулируется актуальность, новизна, цели и задачи исследования;

Methods (Методы): раздел, в котором автор излагает свою методику с аргументацией её выбора, характеризует источники и историографию исследования;

Analysis (Анализ): раздел, включающий исследование проблемы;

Results (Результаты): часть, в которой излагаются ответы, выводы, полученные в ходе исследования.

Информация о спонсорстве. (Приводятся на русском и английском языках)

Необходимо указывать источник финансирования как научной работы, так и процесса публикации статьи (грант, фонд, коммерческая или государственная организация, частное лицо и др.).

Благодарности. Авторы могут выразить благодарности людям и организациям, способствовавшим публикации статьи в журнале, но не являющимся её авторами, рецензентам.

Текст самой статьи

Структурирование текста может зависеть от направленности исследования (эмпирическое или теоретическое). Эмпирические исследования должны соответствовать формату IMRAD (Структура статьи). Теоретические исследования могут носить авторскую логику изложения, в соответствии с порядком изложения аргументации. Структурированная статья позволяет читателям сократить время на просмотр статьи, выделить основные результаты и определить свой к ней интерес.

Структура статьи

- Введение (Introduction);
- Обзор литературы (Literature Review);
- Материалы и методы (Materials and Methods);
- Результаты исследования и обсуждение (Results и Discussion);
- Заключение (Conclusion).

В тексте статьи ссылки на источники приводятся после цитаты в квадратных скобках арабскими цифрами с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например: [1, с. 25]

Документы (Архивы, ГОСТы, Приказы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Таблицы и иллюстрации

Заголовки графиков должны точно соответствовать их содержанию и иметь единицы измерения

Заголовки, пояснения к таблицам и рисункам оформляются на двух языках – на русском и английском

Иллюстрации должны быть четкими, контрастными, рассчитанными на черно-белую печать без полутонов. В электронном виде иллюстрации предоставляются как внедренные объекты (в этом случае иллюстрации могут быть как созданные средствами Microsoft Office, так и представлены как графические объекты), либо отдельными файлами с расширением .TIFF и .JPG с разрешением 300 dpi. В последнем случае имя файла должно содержать номер иллюстрации и ее название.

Таблицы должны быть пронумерованы и иметь тематические названия.

Библиографические ссылки на русском языке (пристатейные списки литературы)

Статьи без ссылок на используемые источники и литературу не принимаются.

Сведения о цитируемых источниках приводятся в соответствии с GOST-R-7.0.7_2021-1_ «Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Библиографическая ссылка. Общие требования».

В оригинальных статьях желательно не менее 15 источников, в обзорных – до 50.

Самоцитирования в списке литературы не должны превышать 10%.

Ссылки на иностранные источники – 30%. (если есть необходимость)

В библиографическом описании каждого источника должны быть представлены ВСЕ АВТОРЫ. В случае, если у публикации более 4 авторов, то после 4-го автора необходимо поставить сокращение "и др." или "et al." Недопустимо сокращать название статьи.

Источники приводятся в порядке их упоминания в тексте, но не в алфавитном порядке. В тексте ссылки на используемые источники даются после цитаты в квадратных скобках с указанием порядкового номера источника цитирования и страницы, например [1, с. 25].

Документы (Приказы, ГОСТы, Архивы, Положения, Постановления, Нормативы, Федеральные законы) нужно указывать сносками в тексте, а не в списках литературы.

Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

Если статья имеет DOI, обязательно указать его номер или адрес доступа в сети Интернет.

References: (пристатейные списки литературы на английском языке и транслитерация названия статьи, если у статьи нет дублированного названия на английском языке)

Название статьи в ссылках должно быть транслитерировано (написана латинскими буквами) и дублирована на английский язык в квадратных скобках [***]. Для транслитерации можно воспользоваться ссылкой <https://translit.ru/>

Следует обратить внимание на то, что в References Название статьи и журнала НЕ следует разделять знаком «//» и «-», а описания даты выхода, тома, номера журнала и страниц, на которых опубликована статья, разделяются точкой.

Структура библиографической ссылки в REFERENCES для русскоязычных статей из журналов выглядит так:

авторы (транслитерация),
название статьи в транслитерированном варианте
перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках [***]
название источника (транслитерация),
выходные данные с обозначениями на английском языке, либо только цифровые,
язык оригинала, необходимо указать язык, на котором написан полный текст рукописи. В случае, когда автор публикует статью на двух языках, необходимо указать двойную индексацию по языку(например, [ru; en] ; (in Russian); (in English) (in Italy) (in Arabic) ит д.

Пример: Khalilov T.A. Sistema i sovetskij chelovek.Obsuzhdenie knigi N.E. Erokhina [System and the Soviet Man. Discussion of the N.E. Erokhin's Book].Politicheskaja konceptologija. Zhurnal metadisciplinarnyh issledovanij = Political Conceptology. Journal of Metadisciplinary Research.Rostov-on-Don. 2018, No. 2, pp. 270–285.(In Russ). DOI: 10.23683/2218–5518.2018.2.270285.

Ссылка на Интернет–ресурс: APA Style (2011), Available at: <http://www.apastyle.org/apa-style-help.aspx> (accessed 5 February 2011).

Материалы конференций: Главное в описаниях конференций – название конференции на языке оригинала (в транслитерации, если нет ее английского названия), выделенное курсивом. В скобках дается перевод названия на английский язык. Выходные данные (место проведения конференции, место издания, страницы) должны быть представлены на английском языке.

Примеры ссылок на публикации в материалах конференций:

–UsmanovT.S., GusmanovA.A., MullagalinI.Z., MuhametshinaR.Ju., ChervyakovaA.N., SveshnikovA.V. Features ofthe design of field development with the use of hydraulic fracturing [Osobennosti proektirovaniya razrabotki mestorozhdeniy s primeneniem gidrorazryva plasta].Trudy 6 Mezhdunarodnogo Simpoziuma “Novye resursosberegayushchie tekhnologii nedropol'zovaniya i povysheniya neftegazootdachi” (Proc. 6th Int.Technol. Symp.“New energy saving subsoil technologies and the increasing of the oil and gas impact”). Moscow, 2007, pp. 267–272.(in English)

-Antina, E.V., Berezin, M.B., Semeikin, A.S., Dudina, N.A., Yutanova, S.L., and Guseva, G.B., Abstracts of Papers, XII Molodezhnaya konferentsiya po organicheskoi khimii (XII Youth Conference on Organic Chemistry), Suzdal, 2009, p. 248. (in Russian)

Материалы должны быть оформлены строго в соответствии с изложенными требованиями и тщательно вычитаны.

Поступление заявки в редакцию подтверждает полное согласие авторов на обработку и публикацию предоставленной персональной информации, а также подтверждает согласие авторов с публичной офертой на размещение присланных материалов в полном объеме в электронном журнале

Ответственность за достоверность приведенных фактов, цифровых, графических или каких-либо иных данных, равно как за точность цитируемых текстов и отсутствие правовых препятствий к размещению информации, несет полностью автор.

Все статьи, размещенные на сайте, находятся в открытом доступе и могут быть использованы для цитирования, копирования, распечатывания и другого некоммерческого использования с соблюдением авторских прав.

Контрольный список подготовки статьи к отправке

В качестве одного из этапов процесса отправки статьи авторы должны проверить соответствие их статьи всем следующим пунктам, статьи могут быть возвращены авторам, если они не соответствуют этим требованиям.

Эта статья ранее не была опубликована, а также не представлена для рассмотрения и публикации в другом журнале (или дано объяснение этого в Комментариях для редактора).

Файл отправляемой статьи представлен в формате документа OpenOffice, Microsoft Word, RTF или WordPerfect.

Приведены полные интернет-адреса (URL) для ссылок там, где это возможно.

Текст набран с одинарным интервалом; используется кегль шрифта в 12 пунктов; для выделения используется курсив, а не подчеркивание (за исключением интернет-адресов); все иллюстрации, графики и таблицы расположены в соответствующих местах в тексте, а не в конце документа.

Условия передачи авторских прав

Авторы, публикующие статьи в данном журнале, соглашаются на следующее:

Авторы сохраняют за собой авторские права и предоставляют журналу право первой публикации работы, которая по истечении 6 месяцев после публикации автоматически лицензируется на условиях Creative Commons Attribution License, которая позволяет другим распространять данную работу с обязательным сохранением ссылок на авторов оригинальной работы и оригинальную публикацию в этом журнале.

Авторы имеют право размещать их работу в сети Интернет (например в институтском хранилище или персональном сайте) до и во время процесса рассмотрения ее данным журналом, так как это может привести к продуктивному обсуждению и большему количеству ссылок на данную работу (См. The Effect of Open Access).

Заявление о конфиденциальности

Имена и адреса электронной почты, введенные на сайте этого журнала, будут использованы исключительно для целей, обозначенных этим журналом, и не будут использованы для каких-либо других целей или предоставлены другим лицам и организациям.

Статьи, опубликованные в журнале, доступны по лицензии Creative Commons «Attribution» («Атрибуция») 4.0 Всемирная..

Электронный научный рецензируемый журнал

**Педагогика: история, перспективы
2025. Том 8 №4 (июль – август)**

Дата выхода в свет 28.08.2025

Стр. 205