



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 № 6 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

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

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

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, Первый заместитель Начальника Департамента образования и науки ЧАО,

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», заместитель председателя научного совета по дополнительному образованию детей при отделении образования и культуры Российской академии образования, 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

Соломатина Галина Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры дефектологии и специальной психологии. Кубанский государственный университет

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2603-2575>

WOS ID :JKI-5177-2023

г. Краснодар, Россия

Слободчиков Илья Михайлович – чл-корр РАН, 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

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

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»; Заслу-

женный 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

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, First Deputy Head of the Department of Education and Science of the Chukotka Autonomous Okrug, 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", Deputy Chairman of the Scientific Council for Supplementary Education of Children at the Department of Education and Culture of the Russian Academy of Education 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>
Scopus Author ID: 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

Galina N. Solomatina – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of Defectology and Special Psychology

Kuban State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2603-2575>

WOS ID :JKI-5177-2023

Krasnodar, Russia

Ilya 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

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

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

*Управление образованием**Education Management*

- | | |
|---|---|
| <p>Котлярова А.И., Игнатович В.К.,
Игнатович С.С.
г. Краснодар, Россия
14</p> <p>Модель формирования контрольно-
оценочной самостоятельности младших
школьников</p> | <p>A.I Kotlyarova, V. K. Ignatovich,
S.S. Ignatovich
Krasnodar, Russia
A model for developing self-assessment
and self-monitoring skills in primary school
students</p> |
|---|---|

- | | |
|---|--|
| <p>Мавян С.Х.
г. Краснодар, Россия
30</p> <p>Развитие готовности персонала образова-
тельной организации к командной работе</p> | <p>S.Kh. Mavyan
Krasnodar, Russia
Development of educational organization
staff readiness for teamwork</p> |
|---|--|

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

- | | |
|--|---|
| <p>Голованов В.П.
г. Москва, Россия
39</p> <p>Современное дополнительное
образование детей – пространство
экологии детства</p> | <p>V.P. Golovanov
Moscow, Russia/
Modern additional education of children –
the space of the ecology of childhood</p> |
|--|---|

*Психологические науки**Psychological Sciences*

- | | |
|--|---|
| <p>Паланто А.С.
г. Москва, Россия
49</p> <p>Сетевые субъекты социального воспита-
ния в условиях цифровой трансформации
общества</p> | <p>A.S. Palanto
Moscow, Russia
Networked Actors of Social Education in
the Context of the Digital Transformation
of Society</p> |
|--|---|
-
- | | |
|--|--|
| <p>Шипулина М.Э, Игнатович С.С.,
Игнатович В.К.
Фоменко Е.Н.
г. Краснодар, Россия
61</p> <p>Особенности социально-психологической
адаптации интеллектуально одаренных
старшеклассников</p> | <p>M.E. Shipulina, S.S. Ignatovich,
V. K. Ignatovich, E.N. Fomenko
Krasnodar, Russia
Features of Socio Psychological Adaptation of
Intellectually Gifted High School Students.</p> |
|--|--|

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

Попов П.П. г. Балашиха, М/область, Россия	P.P. Popov Balashikha, Moscow region, Russia.
Паланто А.С., г. Москва, Россия	A.S. Palanto, Moscow, Russia
Игнатович С.С. г. Краснодар, Росси	S.S. Ignatovich Krasnodar, Russia
Педагогические идеи Конфуция: истори- ческий контекст и современное значение.	Confucius' pedagogical ideas: historical context and modern significance

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

Котлярова А.И., Игнатович В.К. Игнатович С.С., Сажина Н.М. г. Краснодар, Россия	A.I. Kotlyarova, V. K. Ignatovich, S.S. Ignatovich, N.M. Sazhina Krasnodar, Russia
Проектные характеристики психологиче- ски безопасной среды вуза	Design Characteristics of a Psychologically Safe University Environment.

Овсепян Л.А., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Сафронова А.Д. г. Краснодар, Россия	L.A. Ovsepyan, V. K. Ignatovich, S.S. Ignatovich, A.D. Safronova Krasnodar, Russia
Модель педагогической поддержки детей с тяжелыми нарушениями речи в образо- вательном процессе ДОО	A Model of Pedagogical Support for Children with Severe Speech Disorders in the Educational Process of Early Childhood Educational Organizations.

Информация для авторов**154****Information for Authors**

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-14-29

УДК 374.7:371.38

EDN CYBHCP

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ****Анна Игоревна Котлярова**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

e-mail: vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме обоснования организационно-управленческих условий, обеспечивающих эффективность формирования контрольно-оценочной самостоятельности в процессе обучения младших школьников. Обозначен ряд принципов системной организации работы в классе по формирова-

нию общеучебных умений, навыков, способов деятельности и контроля за качеством их эволюции и развития. Основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают требования Федеральных государственных образовательных стандартов соответствующего уровня образования. **Методы:** анализ, синтез, моделирование. **Результаты.** Представлены общие характеристики управленческой модели процесса формирования КОС младших школьников, выделены основные компоненты: *целевой, содержательный, диагностический*. Обоснованы организационно-управленческие условия формирования контрольно-оценочной самостоятельности: 1) организация и оформление креативных минипространств для решения младшими школьниками творческих задач в процессе их совместной учебно-познавательной деятельности; 2) регулярная обновляемость контрольно-оценочных средств для оценки уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся; 3) взаимодополняемость школьного и родительского мониторинга контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся младшего школьного возраста. **Выводы.** Там, где такие условия созданы, улучшается результативность процесса формирования КОС. Школьный и родительский мониторинг должны иметь точки соприкосновения в форме проведения образовательных событий, в ходе которых обучающиеся совместно решают учебные задачи под наблюдением учителей и родителей.

Ключевые слова: управление, контрольно-оценочная самостоятельность, начальная школа, младшие школьники, управленческая модель, целеполагание, субъект-субъектный диалог, формирование системы оценки.

Для цитирования: Котлярова А.И., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Модель формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6. С 14-29 EDN СУВНСР DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-14-29

Благодарность: *Выражаем нашу искреннюю благодарность Галине Викторовне Нижник, директору МБОУ СОШ №36, ст. Новодмитриевской Северского района Краснодарского края, за помощь в проведение исследования, Ольге Игоревне Барановой за детальные и убедительные советы.*

Original article

A MODEL FOR DEVELOPING SELF-ASSESSMENT AND SELF-MONITORING SKILLS IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS

Anna I. Kotlyarova

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

kotlyarova_anna@list.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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 addresses the issue of substantiating the organisational and managerial conditions that ensure the effective development of self-assessment and self-monitoring skills (SASMS) in primary school students during the learning process. A number of principles for the systemic organisation of classroom work are outlined, focusing on the development of general learning skills, competencies, activity methods, and monitoring the quality of their evolution and growth. The core object of the assessment system, its substantive and criteria base, is formed by the requirements of the Federal State Educational Standards for the relevant level of education. **Methods:** analysis, synthesis, modelling. **Results.** The paper presents the general characteristics of a managerial model for developing SASMS in primary school students and identifies its key components: goal-oriented, substantive, and diagnostic. The following organisational and managerial conditions for fostering SASMS are substantiated: 1) the creation and organisation of creative mini-spaces where primary school students can solve creative tasks through joint educational and cognitive activities; 2) regular updating of assessment and evaluation tools to measure

the level of SASMS development among students; 3) complementarity between school-based and parental monitoring of SASMS in primary school students.

Conclusions. When these conditions are in place, the effectiveness of the SASMS development process improves. School and parental monitoring should intersect through the organisation of educational events where students jointly solve learning tasks under the supervision of both teachers and parents.

Keywords: management, self-assessment and self-monitoring skills, primary education, primary school students, managerial model, goal-setting, subject-to-subject dialogue, assessment system development

For citation: Kotlyarova A. I., Ignatovich V. K., Ignatovich S.S. A model for developing self-assessment and self-monitoring skills in primary school students. Pedagogy: History, prospects. 2025. Vol. 8. no.6. p. 14-29 (In Russ.). EDN CYBHCP, DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-14-29

Acknowledgements. *We express our sincere gratitude to Galina Viktorovna Nizhnik, Director of MBOU Secondary School No. 36 in Novodmitrievskaya Stanitsa, Seversky District, Krasnodar Krai, for her assistance in conducting this research, to Olga Igo-revna Baranova for detailed and convincing advice.*

Введение

Актуальность исследования. Основным объектом системы оценки, ее содержательной и критериальной базой выступают требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) соответствующего уровня образования. Необходимо отметить, что согласно ст.15 п.3 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [1; 2; 3] «образовательное учреждение самостоятельно в выборе системы оценок, формы, порядка и периодичности промежуточной аттестации обучающихся». Так как итоговая аттестация проводится только по окончании 9-х и 11-х классов (ст. 15, п. 4 Закона «Об образовании»), то с 1-го по 9-й класс школа вправе сама определять систему контроля и оценки учащихся и педагогов.

Основными причинами недостаточного внимания со стороны администрации и педагогов школы к решению проблемы повышения активности и учебной самостоятельности младших школьников является то, что формирование общеучебных умений и навыков, способов деятельности до сих пор рассматривались вне учебных дисциплин, а если и были «встроены» в учебный предмет, то слабо согласовывались между отдельными предметами; объектами контроля и оценки со стороны администрации и учителя являлись исключительно предметные знания, умения и

навыки. Отсюда возникает необходимость в описании организационно-управленческих условий и требований к методике формирования контрольно-оценочной самостоятельности (далее – КОС) младших школьников.

Методы анализа научной психолого-педагогической литературы, моделирования. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ №36, ст. Новодмитриевской (Северский р-н, Краснодарский край).

Обзор литературы

Нормативно-правовая база школы, представленная в таблице 1, регламентирует данные средства оценивания [1]. Они отражены в Уставе школы. Кроме этого исходной точкой принятия образовательным учреждением единой «оценочной политики» может стать «Положение о системе оценок, форм, порядке и периодичности промежуточной и аттестации обучающихся». В этом школьном документе могут быть прописаны все условия, средства, методы и формы оценивания, используемые в учебно-воспитательном процессе [1].

Там же могут быть отражены особые формы ведения школьной документации (классных журналов, дневников учащихся, формы административного школьного контроля работы учителей), которые, как уже отмечалось, должны быть результатом договора. Помимо указанного документа, педагогический коллектив школы во главе с администрацией школы и при обязательном участии учащихся может составить «Правила оценочной безопасности», регламентирующие, что можно и нужно делать при оценивании и чего делать нельзя [1; 4].

Таблица 1 – Взаимообусловленность структурных компонентов ООП и документационного обеспечения

Table 1 – Interdependence of the structural components of the OOP and documentation support

Содержание структурного компонента «Система оценки»	Структурные компоненты ООП общеобразовательной организации	Локальные нормативные акты и учебно-педагогическая документация
Направления и цели оценочной деятельности		Положение о внутренней системе оценки качества образования. Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся

Объект, содержание, критерии оценки, оценочные процедуры Оценочные процедуры, состав инструментария	Планируемые результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования Оценочные материалы. Рабочие программы учебных предметов, курсов. Программа развития универсальных учебных действий Программа воспитания и социализации	– Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся. – Положение об организации проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся – Журналы, с указанием оценочных процедур
Формы представления результатов		– Положение о ведении портфолио – Аналитические справки о результатах проведения оценочных процедур – Аналитические справки по результатам психолого-педагогических обследований личностных и интеллектуальных особенностей учащихся.
Подходы к организации промежуточной аттестации обучающихся	Учебный план	Положение о текущем контроле успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Важно, чтобы «оценочная политика» была не просто принята на уровне школы, но и тщательно разработана, по крайней мере, должен быть заранее продуман ряд «узловых» вопросов, обеспечивающих функционирование единого оценочного «организма» школы [1; 10].

В ходе разработки и принятия «оценочной политики» целесообразно организовать специальную работу и методических объединений. Ее цели – практическое освоение методов, форм, приемов системы оценивания, анализ содержания программ и четкое определение тех знаний и умений, которые должны быть сформированы на конец учебного года, на конец четверти, на конец изучения каждого раздела.

В результате такой работы методических объединений по каждому предмету составляется четкое планирование с предполагаемыми итоговыми результатами для каждого содержательного блока программы и обозначением ожидаемых сроков усвоения этих блоков [1; 5].

1) Обозначим ряд *принципов системной организации работы* в классе по формированию общеучебных умений, навыков, способов деятельности и контроля за качеством их эволюции и развития [2].

2) предметное содержание ведущих учебных дисциплин должно носить поисково-исследовательский характер;

3) организация учебного процесса в классе должна иметь баланс между индивидуальными и коллективными формами обучения, опираясь на разные формы учебного сотрудничества;

4) обучение необходимо проводить в режиме безотметочной системы оценивания, делая акцент на формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников;

5) особое место в обучении должна занимать грамотность чтения детей при работе с учебными, художественными, научно-популярными текстами, доступными для учащихся начальной школы;

6) при организации внешнего контроля за деятельностью детей со стороны взрослых (администрация школы, учителя и родители) необходимо разрабатывать специальные задания и задачи по отслеживанию общеучебных умений и навыков, способов деятельности в рамках предметного и межпредметного учебного материала [2].

Таким образом, для решения проблемы оценки качества сформированности общеучебных умений и навыков необходим комплексный (системный) подход всего педагогического коллектива класса, школы. Необходимо также отметить, что не все умения из общеучебного блока могут быть оценены с помощью предметных проверочных работ. Для комплексной оценки результатов формирования и сформированности этих умений и способов деятельности необходимо использовать педагогическое наблюдение, анкетирование, рефлексивные сочинения, презентации, проектные и исследовательские формы выполнения работ, «портфель» ученика и т.п.

Целесообразно рассматривать результаты сформированности этих умений исключительно в динамике от 1 по 4 класс с обязательной фиксацией полученных результатов в классных журналах [2]. И только после описанных выше управленческих и методических действий возможен поэтапный переход на усовершенствованную систему контроля и оценки в школе [1; 6].

Исходя из сказанного выше о процессе формирования КОС в младшем школьном возрасте, мы выделили основные компоненты модели этого процесса.

Схематически это представлено на рис. 1.



Формирование КОС младших школьников

Рисунок 1 – Модель формирования КОС младших школьников

Figure 1 – Model of formation of KOS of primary school students

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Результаты исследования

Созданная модель включает три компонента, последовательно отражающих общую логику становления школьной системы формирования КОС младших школьников.

Первый компонент – целевой – обеспечивает процесс целеполагания.

Цель формирования КОС в этой проектно-управленческой логике определяется как *формирование у младшего школьника готовности к инициативным, осознанным, ответственным действиям по контролю и оценке своей работы*. В таком виде цель указывает на ожидаемые изменения в учебной деятельности младшего школьника, связанные с его продвижением в зону ближайшего развития.

Проблематизация процесса целеполагания в таком контексте связана со становлением особых коммуникаций между педагогом и обучающимися, характеризуя которые Г.А. Цукерман формулирует следующий проблемный вопрос:

«Что делает взрослый, чтобы ребенок принял помощь, т. е. изменил свои действия, пользуясь руководством взрослого? Что делает ребенок, чтобы воспользоваться помощью, вступить в сотрудничество, получить указания, стать руководимым?» [7, с. 62].

Далее этот общий контекст целеполагания требует декомпозиции цели на ее составляющие, последовательность которых отражает общую логику самостоятельного продвижения обучающихся в учебном материале. В качестве таких целевых составляющих в данной модели представлены:

- научить различать известное и неизвестное;
- развить умение ставить учебную задачу и планировать действия;
- сформировать навыки сопоставления результата с эталоном;
- воспитать рефлексивную позицию.

Указание на творческий характер взаимодействия взрослого и ребенка (педагога и обучающегося), направленного на достижение поставленных целей, приводит к необходимости обустройства особой образовательной среды, содержащей в себе возможности субъект-субъектного диалога между обучающимися и педагогом.

В настоящей модели формированию КОС отводится роль *предметности* этого диалога. Под предметностью мы понимаем введенное В.В. Давыдовым понятие, определяемое как ««содержательная абстракция, позволяющая адекватно ориентироваться в существенных отношениях усвоенного материала» [8]. Это означает, что контрольно-оценочная самостоятельность младшего школьника должна быть связана с реальным предметом познания, а не быть формальным или абстрактным.

Это требование приводит нас к характеристикам особой образовательной среды, о которых говорит Е.В. Листвина: «Образовательная среда представляется нам целостным, синкретическим явлением, в которое обучающийся погружен полностью. Это полное состояние отданности, растворенности в процессе, когда он уже не членится в сознании обучающегося на отдельные операции, уроки, лекции, занятия, а воспринимается как некий естественный континуум» [9, с. 475]. Такая *среда*, выступая объектом педагогического проектирования, должна обладать свойствами мобильности и вариативности, не нарушающих при этом «естественности континуума».

Она призвана обеспечить широкий спектр возможностей творческого взаимодействия, поэтому *первое организационно-управленческое условие*, обеспечивающее эффективность целевого компонента модели, мы обозначаем как «*организация креативных минипространств для решения творческих задач*».

Это условие позволяет с большей эффективностью выполнять требование дифференциации помощи, которая может быть оказана обучающимся, испытывающим различные затруднения, связанные с самоконтролем и самооценки.

Второй компонент созданной модели – содержательный – включает содержание и этапы формирования КОС младших школьников как их интегративного субъектного качества. В научной литературе выделяются такие этапы, как «пооперационный» (начальный) контроль, речевой (промежуточный) контроль и самостоятельный (рефлексивный) контроль. Авторами выделяются, в первую очередь, педагогические условия, обеспечивающие эффективность освоения обучающимися этих стадий контроля:

- учёт стадий учебной деятельности и предмета контрольной деятельности учащихся;

- включение учащихся в самостоятельную контрольно-оценочную деятельность при решении учебно-практических задач с последующим совместным рефлексивным обсуждением;

- учёт очередности этапов, основных задач каждого этапа, степени детской самостоятельности и условий, обеспечивающих субъектную позицию учащихся [10; 11]. Для этого предлагается разработка *системы критериев*, по которым может гибко оцениваться степень сформированности КОС.

Что же касается собственно организационно-управленческих условий, необходимых для продвижения обучающихся к высшему уровню КОС, то в нашей модели предложено следующее условие – *регулярная обновляемость контрольно-оценочных средств*. Необходим обновляемый банк таких средств, разнообразие которых позволяло бы персонально оценивать продвижение каждого обучающегося с учетом особенностей его ситуации развития. Эти средства могут представлять собой как контрольные задания, так и кейсы, содержащие описание творческих задач и порождающих их ситуаций.

Третий компонент предлагаемой модели – диагностический – его назначение состоит в получении объективной и достоверной информации по результативности формирования КОС персонально у каждого обучающегося [12]. Объективность получаемых данных должна обеспечиваться разнообразием социально-ролевых позиций субъектов, осуществляющих оценку образовательных результатов обучающихся. В этой связи в данной модели предусматривается организация двух видов мониторинга, осуществляемых учителями и родителями обучающихся по критериям, соответствующим особенностям их социально-ролевых позиций.

Для учителей могут использоваться профессионально-педагогические критерии.

Для родителей же такими критериями могут выступать:

- понимание ребенком сути решаемой учебной задачи;
- грамотность обращения к необходимым для ее решения теоретическим знаниям;
- адекватность определения и выполнения необходимых учебных действий;
- продуктивность коммуникаций с партнерами по решению задачи в процессе взаимного контроля.

Школьный и родительский мониторинг должны иметь точки соприкосновения в форме проведения образовательных событий, в ходе которых обучающиеся совместно решают учебные задачи под наблюдением учителей и родителей [13].

В этой связи *третьим организационно-управленческим условием*, обеспечивающим эффективность диагностического компонента выступает *взаимодополняемость школьного и родительского мониторинга*.

Таковы общие характеристики *управленческой модели процесса формирования КОС младших школьников*.

Выводы и заключение

Таким образом, в ходе исследования нами было установлено, что организационно-педагогическими условиями формирования контрольно-оценочной самостоятельности выступают:

- 1) организация и оформление креативных минипространств для решения младшими школьниками творческих задач в процессе их совместной учебно-познавательной деятельности;
- 2) регулярная обновляемость контрольно-оценочных средств для оценки уровня сформированности контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся;
- 3) взаимодополняемость школьного и родительского мониторинга контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся младшего школьного возраста.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная деятельность в школе: организация и управление / А. Б. Воронцов. – Москва: Некоммерческое партнерство содействия научной и творческой интеллигенции в интеграции мировой культуры «Авторский Клуб», 2015. – 48 с. – (Практика развивающего обучения). – ISBN 978-5-906778-27-7.
2. Воронцов, А.Б. Подходы к организации контрольно-оценочной деятельности школы в условиях модернизации российского образования (методические рекомендации) / А.Б. Воронцов – 2014. URL: <http://sykt-uo.ru/files/.pdf> (дата обращения: 30.11.2025).

3. Об утверждении и введении в действие федерального государственного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 N 373 (ред. от 18.12.2012) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. №12. 22.03.2010; Российская газета. 2011. 16.02 №5408.
4. Цукерман, Г.А. Как младшие школьники учатся учиться? / Г.А. Цукерман. – Москва; Рига: Педагогический центр «Эксперимент», 2000. – 224 с.
5. Воронцов, А.Б. Педагогическая технология контроля и оценки учебной деятельности : образовательная система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова / А.Б. Воронцов. – Москва: Издатель Рассказов А.И., 2002. –303 с. – ISBN 5-94016-008-5.
6. Филиппова, Т.В. Контрольно-оценочная система с использованием различных инструментов безотметочного оценивания / Т. В. Филиппова, А. А. Бескровная // Профессиональная ориентация. 2023. – № 3 – 1. – С. 45 – 51.
7. Цукерман, Г.А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития / Г.А. Цукерман // Культурно историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61 – 73.
8. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 480 с. – URL: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=10086>. (дата обращения 11.09.2025).
9. Листвина, Е.В. Образовательная среда: социокультурный аспект / В.Е. Листвина // Известия Саратовского университета. – Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2018. – Т. 18. – Вып. 4. – С. 474 – 477.
10. Лутошкина, В.Н. Условия формирования контрольно-оценочной самостоятельности в начальной школе / В. Н. Лутошкина, В. В. Коренева // Научно-педагогическое обозрение. – 2019. – № 4(26). – С. 14–20.
11. Котлярова, А.И. Теоретические основания проблемы формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников / А.И. Котлярова, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. – 2023. – Т. 6, № 3. – С. 15-48. – DOI 10.17748/2686-9969-2023-6-3-15-48.
12. Котлярова, А.И. Экспериментальное обоснование психолого-педагогических условий по формированию контрольно-оценочной самостоятельности в целостном образовательном процессе / А.И. Котлярова, В.К. Игнатович // Педагогика: история, перспективы. 2023. – Т. 6. – № 4. – С. 15-36.
13. Ignatovich, Vladlen K., Ignatovich, Svetlana S. Startup Diagnostics of the Degree of Well-Formedness of Student Design Competence as an Integral Means of Students Plotting Their Own Individual Learning Route. / Vladlen K. Ignatovich, Svetlana S. Ignatovich // European Journal of Contemporary Education, 2015, Vol. (13), Is. 3.

REFERENCES

1. Vorontsov, A.B. (2015). Kontrol'no-otsenochnaya deyatel'nost' v shkole: organizatsiya i upravlenie [Assessment and Evaluation Activities in School: Organisation and Management]. Moscow: Non-profit Partnership for the Advancement of Scientific and Creative Intellectuals in the Integration of World Culture "Author's Club". 48 p. (Practice of Developmental Learning). ISBN 978-5-906778-27-7.
2. Vorontsov, A.B. (2014). Podkhody k organizatsii kontrol'no-otsenochnoy deyatel'nosti shkoly v usloviyakh modernizatsii rossiyskogo obrazovaniya (metodicheskie rekomendatsii) [Approaches to Organising Assessment and Evaluation Activities in Schools amidst the Modernisation of Russian Education (Methodological Recommendations)]. Retrieved from: (accessed: 30.11.2025).
3. Ministry of Education and Science of the Russian Federation. (2009). Ob utverzhdenii i vvedenii v deystvie federal'nogo gosudarstvennogo standarta nachal'nogo obschego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 06.10.2009 N 373 (red. ot 18.12.2012) [On the Approval and Implementation of the Federal State Standard for Primary General Education: Order of the Ministry of Education and Science of Russia No. 373 dated 06.10.2009 (as amended on 18.12.2012)]. Byulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noy vlasti [Bulletin of Normative Acts of Federal Executive Authorities], No. 12, 22.03.2010; Rossiyskaya Gazeta [Russian Gazette], 16.02.2011, No. 5408.
4. Tsukerman, G.A. (2000). Kak mladshie shkol'niki uchatsya uchit'sya? [How Do Primary School Students Learn to Learn?]. Moscow; Riga: Pedagogical Centre "Experiment". 2000. 224 p.
5. Vorontsov, A.B. (2002). Pedagogicheskaya tekhnologiya kontrolya i otsenki uchebnoy deyatel'nosti: obrazovatel'naya sistema D. B. El'konina – V. V. Davydova [Pedagogical Technology for Monitoring and Evaluating Learning Activities: The Educational System of D. B. Elkonin – V. V. Davydov]. Moscow: Publisher Rasskazov A. I. 2002. 303 p. ISBN 5-94016-008-5.
6. Filippova, T.V. Control and Assessment System Using Various Tools for Gradeless Assessment. T.V. Filippova, A.A. Beskrovnaya. Career Guidance. 2023. No. 3–1. Pp. 45–51.
7. Tsukerman, G.A. (2006). Vzaimodeystvie rebenka i vzroslogo, tvorYaschee zonu blizhayshego razvitiya [Child-Adult Interaction Creating the Zone of Proximal Development]. Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology], No. 4, pp. 61–73.

8. Davydov, V.V. (2000). Vidy obobshcheniya v obuchenii: Logiko-psikhologicheskie problemy postroeniya uchebnykh predmetov [Types of Generalisation in Education: Logical and Psychological Problems of Constructing Academic Subjects]. Moscow: Pedagogical Society of Russia. 480 p. Retrieved from: (accessed: 11.09.2025).
9. Listvina, E.V. (2018). Obrazovatel'naya sreda: sotsiokul'turnyy aspekt [Educational Environment: The Socio-Cultural Aspect]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika [Proceedings of Saratov University. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], Vol. 18, Issue 4, pp. 474–477.
10. Lutoshkina, V.N., & Koreneva, V.V. (2019). Usloviya formirovaniya kontrol'no-otsenочноy samostoyatel'nosti v nachal'noy shkole [Conditions for Developing Self-Assessment and Self-Monitoring Skills in Primary School]. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie [Scientific and Pedagogical Review], No. 4(26), pp. 14–20.
11. Kotlyarova, A.I., & Ignatovich, V.K. (2023). Teoreticheskie osnovaniya problemy formirovaniya kontrol'no-otsenочноy samostoyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Theoretical Foundations of the Problem of Developing Self-Assessment and Self-Monitoring Skills in Primary School Students]. Pedagogika: istoriya, perspektivy [Pedagogy: History, Prospects], Vol. 6, No. 3, pp. 15–48. DOI: 10.17748/2686-9969-2023-6-3-15-48.
12. Kotlyarova, A.I., & Ignatovich, V.K. (2023). Eksperimental'noe obosnovanie psikhologo-pedagogicheskikh usloviy po formirovaniyu kontrol'no-otsenочноy samostoyatel'nosti v tselostnom obrazovatel'nom protsesse [Experimental Substantiation of Psychological and Pedagogical Conditions for Developing Self-Assessment and Self-Monitoring Skills within an Integrated Educational Process]. Pedagogika: istoriya, perspektivy Pedagogy: History, Prospects, Vol. 6, No. 4, pp. 15–36.
13. Ignatovich, Vladlen K., Ignatovich, Svetlana S. Startup Diagnostics of the Degree of Well-Formedness of Student Design Competence as an Integral Means of Students Plotting Their Own Individual Learning Route. Vladlen K. Ignatovich, Svetlana S. Ignatovich. European Journal of Contemporary Education, 2015, Vol. (13), Is. 3.

Информация об авторах: Анна Игоревна Котлярова – магистр, Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

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

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

e-mail: vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии, Кубанский государственный университет; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: ssign67@mail.ru

Information about the authors: Anna I. Kotlyarova – Master's degree, Kuban State University.

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology, teacher, Kuban State University; methodologist of the Center for Continuing Education "Khosta" of Sochi;

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. Kuban State University; methodologist of the Center for Continuing Education "Khosta" of Sochi;

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 24.10.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 21.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025.

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: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-30-38

УДК 37.01

EDN DAARSQ

РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕРСОНАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ**Сона Хачиковна Мавян**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7183-8201>

e-mail: s.m.232612@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена вопросу развития готовности персонала образовательной организации к командной работе. В условиях изменений в образовательной системе, вызванных цифровизацией и модернизацией процессов, коллективное взаимодействие педагогов становится важным фактором успешного функционирования образовательных учреждений. Отмечено, что эффективное взаимодействие в команде способствует улучшению качества образовательного процесса, повышению мотивации сотрудников и созданию благоприятной атмосферы для профессионального роста. **Материалы и методы:** анализ педагогических и управленческих подходов; анализ научных публикаций, практические данные о реализуемых программах повышения квалификации; сравнительный метод. **Результаты исследования.** Выделены основные компоненты формирования командной работы в образовательных учреждениях. Установлено, что внедрение программ командного обучения повышает общую эффективность работы коллектива, способствует развитию коммуникационных навыков у педагогов и улучшению психологического климата в учреждениях. **Выводы и заключение.** Для эффективного внедрения принципов командного взаимодействия необходимо учитывать особенности организации труда в образовательных учреждениях. Исследование показало, что готовность персонала к командной работе влияет на качество образовательного процесса и способность учителей адаптироваться в условиях образовательной реформы.

Ключевые слова: командная работа, персонал образовательной организации, развитие готовности, профессиональное взаимодействие, тренинги, командные технологии, мотивация

Для цитирования: Мавян С.Х. Развитие готовности персонала образовательной организации к командной работе // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6. С. 30-38 EDN DAARSQ,
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-30-38

Original article

DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATION STAFF READINESS FOR TEAMWORK

Sona Kh. Mavyan

Kuban State University

Krasnodar, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-7183-8201>

s.m.232612@mail.ru

Annotation. Introduction: This publication is devoted to the issues of developing the readiness of the staff of an educational organization for teamwork. In the context of changes in the educational system caused by digitalization and modernization of processes, the collective interaction of teachers is becoming an important factor in the successful functioning of educational institutions. The article examines the key aspects of team readiness formation, including educational programs and internal work mechanisms aimed at developing cooperation among teachers, administrative and technical staff. The author notes that effective teamwork contributes to improving the quality of the educational process, increasing employee motivation and creating a favorable atmosphere for professional growth. **Materials and methods:** the research is based on the analysis of pedagogical and managerial approaches developed to increase the readiness of employees of educational organizations for teamwork. To achieve this goal, methods of analyzing scientific publications were used, as well as practical data on ongoing professional development programs aimed at improving interaction in teaching teams. The comparative method made it possible to evaluate the effectiveness of various models of team interaction in educational institutions. **Research results:** the article highlights the main components of teamwork in educational institutions: improving interaction between teachers through joint projects, conducting trainings and seminars on team technologies, creating platforms for sharing experiences, as well as implementing management systems aimed at supporting team initiatives. It was found that the introduction of team learning programs increases the overall effectiveness of the team, promotes the development of

communication skills among teachers and improves the psychological climate in institutions. **Discussions and conclusion:** Teamwork in educational organizations is a key element of their successful functioning and development. The article emphasizes that in order to effectively implement the principles of teamwork, it is necessary to take into account the specifics of work organization in educational institutions, including the creation of a supportive infrastructure, training and regular evaluation of the results achieved. The study showed that staff's willingness to work in a team directly affects the quality of the educational process and teachers' ability to adapt to changing working conditions in the context of educational reform.

Keywords: teamwork, staff of an educational organization, development of readiness, professional interaction, trainings, team technologies, motivation

For Citation: Mavyan S.Kh. Development of educational organization staff readiness for teamwork. Pedagogy: History, Prospects. 2025. Vol. 8. No. 6. P. 30-38 (In Russ.). EDN DAARSQ, DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-30-38

Введение

Актуальность исследования готовности персонала образовательной организации к командной работе обусловлена современными вызовами, стоящими перед системой образования, среди которых важнейшую роль играет необходимость эффективной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). В условиях цифровизации образования и внедрения новых образовательных технологий вопросы командного взаимодействия становятся особенно важными для повышения качества образования и обеспечения гибкости образовательных процессов.

Материалы и методы

В работе использованы публикации, посвящённые вопросам командного взаимодействия в образовательных организациях, включая исследования по коуч-технологиям, проектным формам обучения и управленческим моделям развития педагогических коллективов. В качестве методологической основы применялся сравнительный анализ подходов разных авторов к формированию готовности персонала к командной работе, что позволило выделить устойчивые механизмы и условия, влияющие на результативность командного взаимодействия.

Обзор литературы

Исследования демонстрируют разные подходы к развитию готовности персонала образовательной организации к командной работе: например, М.М. Богданова,

О.М. Кузеванова и С.Ю. Шевелев связывают её формирование с ранней профессиональной подготовкой и адаптацией обучающихся к коллективным формам деятельности [1], тогда как Ю.В. Болотова рассматривает командную работу педагогов как условие повышения качества образовательной среды в дошкольных учреждениях [2].

Работы В.М. Жураковской и О.А. Оличевой показывают, что коуч-технологии становятся действенным инструментом командообразования и поддержания стратегических изменений в образовательной организации [3], а Н.П. Константинова и Н.А. Филина подчёркивают значимость психолого-педагогических механизмов формирования навыков взаимодействия в детских коллективах [4].

Е.М. Крюкова и Е.Ю. Щербина обращаются к вопросу управленческой мотивации, показывая, что командный подход способен укреплять профессиональное участие педагогов [5], тогда как А.В. Кузь и Н.А. Попова фиксируют роль технологий командообразования в инновационных процессах дошкольных организаций [6].

Проектные формы обучения, по выводам С.Д. Липатовой и Е.А. Хохоловой, создают устойчивую базу для развития командных навыков студентов вуза [7], а Е.А. Максимова рассматривает командную работу как ресурс развития школы и механизм согласования усилий педагогов [8].

В работах А.А. Петренко подчёркивается ответственность управленческого персонала за создание условий для командного взаимодействия [9], тогда как Н.М. Рыскулова обращает внимание на развитие командных умений у студентов технических специальностей как часть их профессиональной подготовки [10].

В исследованиях Ю.В. Болотовой указывается, что в дошкольных организациях командный формат обеспечивает слаженное распределение функций между педагогами, позволяя выстраивать последовательные программы сопровождения детей в условиях обновления образовательных требований [2].

Изучение публикаций, посвящённых коуч-технологиям, прежде всего работ В.М. Жураковской и О.А. Оличевой, выявило, что данные технологии становятся действенным инструментом развития командной готовности, так как они позволяют педагогам не просто обмениваться опытом, но и формировать коллективные стратегические решения [3]. В этих исследованиях подчёркивается, что коуч-сессии помогают участникам выявлять скрытые противоречия и распределять ответственность более рационально, что особенно важно для организаций, где внедряются программы развития или происходит изменение структуры управления. Авторы приводят примеры образовательных учреждений, где внедрение коучинга привело к сокращению внутриколлективных конфликтов и росту эффективности методической работы, что наглядно демонстрирует прямую связь между командными инструментами и профессиональными результатами.

Работы Н.П. Константиновой и Н.А. Филиной обращают внимание на психолого-педагогические механизмы, определяющие успешность командных взаимодействий, причём авторы подчёркивают необходимость учитывать возрастные и

мотивационные особенности участников, что особенно важно в условиях детских временных коллективов [4].

Дополнительные публикации, такие как работы Е.М. Крюковой и Е.Ю. Щербиной, демонстрируют, что командный подход в управлении способствует росту профессиональной мотивации, поскольку позволяет педагогам видеть результаты совместных усилий и воспринимать участие в командных инициативах как часть профессионального развития [5].

В исследованиях А.В. Кузь и Н.А. Поповой подчеркивается, что технологии командообразования становятся структурным элементом инновационной деятельности, поскольку они обеспечивают согласование действий педагогов при внедрении новых программ и методик [6]. Приводятся примеры дошкольных организаций, где командная модель позволила сократить сроки адаптации педагогов к новым требованиям и улучшить результаты аттестации сотрудников.

Анализ монографии Е.А. Максимовой показывает, что командная работа выступает ресурсом развития школы, так как она создаёт систему горизонтального распределения ответственности, позволяющую педагогам участвовать в решении управленческих задач наравне с администрацией [8].

Результаты исследования

Проведённый анализ показал, что значительная часть современных работ рассматривает командную работу как практический инструмент повышения качества образовательного процесса, а не как формальную управленческую процедуру, что подчёркивается в публикациях М.М. Богдановой, О.М. Кузевановой и С.Ю. Шевелева, где авторы фиксируют рост адаптивности студентов после участия в командных практиках и совместных учебных проектах [1].

Анализ представленных исследований показывает, что развитие готовности персонала к командной работе опирается на конкретные формы сотрудничества, встроенные в профессиональную деятельность педагогов:

- совместное проектирование образовательных программ;
- распределённое ведение тематических модулей;
- коллективная разработка диагностических материалов;
- парное и групповое сопровождение обучающихся;
- участие в межпредметных командах, создающих интегрированные занятия (проектные группы, ситуационные команды, кросс-функциональные педагогические пары).

Эффективность командного взаимодействия обеспечивается использованием точечных средств – коуч-сессий для выработки единых решений, методических мастерских для коллективного анализа практик, наставничества как механизма передачи опыта, педагогических лабораторий для испытания новых методик, а также регулярных стратегических сессий, позволяющих согласовывать цели и распределять роли.

В работах отмечается, что устойчивость командной работы напрямую зависит от управленческих механизмов:

- закреплённого регламента командного взаимодействия;
- календаря командных мероприятий;
- системы аналитической обратной связи;
- распределённых зон ответственности и
- обязательной фиксации результатов в общих профессиональных документах (карты распределения функций, протоколы решений, общие модели уроков и воспитательных проектов).

Выводы и заключение

Таким образом, сравнение разных подходов позволило установить, что наиболее продуктивные результаты достигаются в тех организациях, где командная деятельность поддерживается не только на уровне отдельных педагогических инициатив, но и через институциональные механизмы:

- работу методических объединений в формате профессиональных сообществ,
- функционирование координационных групп, отвечающих за планирование образовательных событий,
- практику «открытых уроков» как средства коллективного анализа, создание банка командных методических решений и включение сотрудников в инновационные рабочие группы (стартовые команды, команды сопровождения, команды развития).

Командная работа оказывает прямое влияние на качество образовательного процесса, поскольку обеспечивает согласованность педагогических действий, уменьшает профессиональные разрывы между сотрудниками и повышает готовность коллектива реагировать на организационные изменения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Богданова М.М., Кузеванова О.М., Шевелев С.Ю. Формирование у студентов-первокурсников компетенции «готовность к командной работе» // Московский педагогический журнал. 2024. № 1. С. 125–136.
2. Болотова Ю.В. Организация командной работы педагогов в условиях развития ДОО // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции. АНО ДПО «Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы», 2021. № XVI. С. 13–18.
3. Жураковская В.М., Оличева О.А. Коуч-технология как механизм командообразования, реализации стратегии развития образовательной организации // Педагогический журнал. 2018. Т. 8. № 6А. С. 83–94.

4. Константинова Н.П., Филина Н.А. Психолого-педагогические аспекты формирования навыков командной работы во временном детском коллективе // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 74-4. С. 284–287.
5. Крюкова Е.М., Щербина Е.Ю. Командный подход в управлении образовательной организацией для повышения профессиональной мотивации: дополнительная профессиональная программа повышения квалификации. Екатеринбург: МБУ ИМЦ «Екатеринбургский Дом Учителя», 2023. 11 с.
6. Кузь Н.А., Попова А.В. Применение технологии командообразования в организации инновационной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации // Вестник педагогических инноваций. 2021. № 2 (62). С. 95–104.
7. Липатова С.Д., Хохолева Е.А. Технология формирования навыков командной работы в условиях проектного обучения студентов вуза // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. № 1. С. 57–70.
8. Максимова Е.А. Командная работа – ресурс развития школы. М.: Национальный книжный центр; ИФ «Сентябрь», 2015. 144 с.
9. Петренко А.А. Педагогическая компетентность управляющего персоналом в образовательной организации: учебное пособие. М.: Русайнс, 2024. 258 с.
10. Рыскулова М.Н. Формирование умений командной работы у студентов технических вузов // Общество: социология, психология, педагогика. 2018. № 12. С. 229–233.

REFERENCES

1. Bogdanova M.M., Kuzevanova O.M., Shevelev S.Yu. Formation of the competence «readiness for teamwork» among first-year students. Moscow Pedagogical Journal. 2024. No. 1. pp. 125-136.
2. Bolotova Yu.V. Organization of teamwork of teachers in the conditions of development of preschool educational institutions. Science and society: materials of the All-Russian scientific and practical conferences. ANO DPO «Siberian Institute of Practical Psychology, Pedagogy and Social Work», 2021. No. XVI. pp. 13-18.
3. Zhurakovskaya V.M., Olicheva O.A. Coaching technology as a mechanism of team building, implementation of an educational organization development strategy. Pedagogical journal. 2018. Vol. 8. No. 6A. pp. 83-94.
4. Konstantinova N.P., Filina N.A. Psychological and pedagogical aspects of the formation of teamwork skills in a temporary children's collective. Problems of modern pedagogical education. 2022. No. 74-4. pp. 284-287.

5. Kryukova E.M., Shcherbina E.Y. A team approach in managing an educational organization to increase professional motivation: an additional professional development program. Yekaterinburg: MBU IMC «Yekaterinburg Teacher's House», 2023. 11 p.
6. Kuzma N.A., Popova A.V. The use of technology of team building in the organization of innovative activities of teachers of preschool educational organizations. Bulletin of pedagogical innovations. 2021. No. 2 (62). pp. 95-104.
7. Lipatova S.D., Khokholeva E.A. Technology of formation of teamwork skills in the context of project-based learning of university students. Bulletin of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2021. No. 1. pp. 57-70.
8. Maksimova E.A. Teamwork is a resource for school development. Moscow: National Book Center; IF «September», 2015. 144 p.
9. Petrenko A.A. Pedagogical competence of a personnel manager in an educational organization: a textbook. Moscow: Rusains, 2024. 258 p.
10. Ryskulova M.N. Formation of teamwork skills among students of technical universities // Society: sociology, psychology, pedagogy. 2018. No. 12. pp. 229-233.

Информация об авторе: Сона Хачиковна Мавян – студентка, направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, направленность (профиль) Управление образовательными организациями, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7183-8201>
e-mail: s.m.232612@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Sona Kh. Mavyan – Student, Major: 44.04.02 Psychological and Pedagogical Education, Major: Educational Organization Management. Kuban State University
Krasnodar, Russia
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7183-8201>
e-mail: s.m.232612@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 01.11.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision:
23.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author 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: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-39-48

УДК 37.018

EDN DBLNKN

СОВРЕМЕННОЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ – ПРОСТРАНСТВО ЭКОЛОГИИ ДЕТСТВА

Виктор Петрович Голованов

Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис»

г. Москва, Россия

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Аннотация. Введение. В данной статье исследуется воспитательный потенциал современного дополнительного образования детей как пространства, где реализуется концепция экологии детства, как среды, обеспечивающей благоприятные, комфортные, результативные и защищённые условия для развития ребёнка. Методологическая основа принципов «экологии детства» позволяет выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы он в максимальной степени отвечал возрастным потребностям и возможностям ребёнка. **Методы** Анализ научной литературы по проблеме, синтез, обобщение. **Результаты.** Анализируются функции и значимость системы дополнительного образования детей в качестве особой экологической ниши для подрастающего поколения. Приводится аргументация того, что именно эта сфера в современной России выступает ключевым условием формирования свободной, самостоятельной личности в контексте развития гражданского общества и демократического правового государства. Определено понятие «экология детства» представляющее собой интегративный подход, который охватывает комплекс вопросов, связанных с обеспечением благоприятных, перспективных и безопасных условий для проживания ребёнком этапа детства. **Выводы и заключение.** Нынешняя система дополнительного образования детей функционирует в качестве подлинного катализатора позитивного опыта, источника инновационных идей в сфере социально значимого индивидуального развития личности, фактора

формирования стремления к познанию, творческой деятельности, труду и спорту, а также пространства для поиска и осознания человеком собственной идентичности.

Ключевые слова: свободное время детства, дополнительное образование детей, воспитание, современные дети, образовательное пространство, персональное пространство детства, социальное воспитание, дети, молодежь

Для цитирования: Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей – пространство экологии детства // Педагогика: история, перспективы. 2025. Том 8 № 6. С. 39-48; EDN DBLNKN

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-39-48

Original article.

MODERN ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN - THE SPACE OF THE ECOLOGY OF CHILDHOOD

Victor Golovanov

Center for the Development of Education, Science and Culture "Obninsky Polis"

Moscow, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>

vpgolovanov@mail.ru

Annotation. Introduction. This article explores the educational potential of modern supplementary education for children as a space that implements the concept of childhood ecology, as an environment that provides favorable, comfortable, effective, and protected conditions for child development. The methodological basis of the principles of "childhood ecology" allows for the educational process to be structured in such a way that it best meets the age-specific needs and capabilities of the child. **Methods.** Analysis of scientific literature on the problem, synthesis, generalization. **Results.** The functions and significance of the system of supplementary education for children are analyzed as a special ecological niche for the younger generation. It is argued that this area in modern Russia is a key condition for the formation of a free, independent individual in the context of the development of civil society and a democratic state governed by the rule of law. The concept of "childhood ecology" is defined as an integrative approach that covers a range of issues related to ensuring favorable, promising, and safe conditions for a child's life during childhood. **Findings and conclusion.** The current system of supplementary education for children functions as a genuine catalyst for positive experience, a source of innovative ideas in the area of socially significant individual development, a factor in the

formation of a desire for knowledge, creative activity, work and sports, as well as a space for a person to search for and realize his own identity.

Keywords: free time of childhood, additional education of children, upbringing, modern children, educational space, personal space of childhood, social upbringing, children, youth

For citation: Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovaniye detei – prostranstvo ekologii detstva [Modern additional education of children – the space of the ecology of childhood]. 2025. Tom.8. №.6. pp. 39-48 (In Russ.). EDN DBLNKN, DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-39-48

Как зритель, не видевший первого акта,
В догадках теряются дети.
И все же они ухитряются как-то
Понять, что творится на свете.

Они, проснувшись утром ранним,
Встают для радостной игры.
И мы, большие, не обманем
Доверья нашей детворы.

Самуил Маршак
Как зритель, не видевший первого акта...

Введение

Ключевые направления социальной политики Российской Федерации в сфере защиты детства ориентированы на формирование предпосылок для всестороннего развития подрастающего поколения и его подготовки к независимой жизни в современных общественных условиях.

Согласно Указу Президента РФ В. В. Путина, в России с 2018 по 2027 год проводится Десятилетие детства. Его главная задача — оптимизация государственной политики в области охраны прав и интересов детей.

Определение и разрешение вопросов, связанных с перспективным, комфортным, безопасным и экологически благоприятным детством, выступает для России ключевым интегративным критерием осмысленности и результативности: социокультурной и образовательной стратегии; качества управления и организации жизнедеятельности ребёнка.

Трудности, с которыми сталкиваются современные дети, во многом проистекают из процессов их личностного самоопределения и эмоционального самочувствия, особенностей социализации, системы взглядов и ценностных ориентиров. Эти ориентиры складываются под влиянием: внутрисемейных взаимоотношений; образовательного процесса; средств массовой информации; социокультурного образовательного пространства на локальном, региональном, национальном и глобальном уровнях.

В нынешних социокультурных реалиях крайне важно сформировать такую воспитательно-образовательную среду, которая позволит ребёнку осознанно избрать путь позитивного, успешного и индивидуального развития. Именно этим вопросам посвящена данная статья [1.].

В XXI столетии становится очевидной серьёзная обусловленность развития современного общества теми навыками и чертами характера человека, которые формируются в процессе обучения. В наши дни усиливается внимание к душевной жизни молодого поколения, кардинально трансформируется взгляд на предназначение образовательного (воспитательного) процесса. Приоритетное значение приобретают такие категории, как формирование индивидуальности, самопознание, поиск жизненной цели и радостное отношение к окружающей действительности.

Методы

Анализ научной литературы по проблеме, синтез, обобщение

Обзор литературы

Молодёжь России всё активнее отстаивает собственные права, потребности и интересы – и не просто заявляет о них, но и стремится найти способы их реализации. Нынешние дети фиксируют усиление разногласий между представителями разных поколений и указывают взрослым на то, что им некомфортно существовать в атмосфере повсеместного цинизма, враждебности и бессердечности [2]. Обстановка, которая формируется в государстве, провоцирует распространение деструктивных и противообщественных форм поведения среди детей, нередко обретающих популярность у значительной части подрастающего поколения. Девиантное поведение наблюдается как в школьных стенах, так и во время досуга или произвольно высвобождаемых от учёбы часов. Осознание обществом данной проблемы и диктует потребность в пересмотре подхода к организации детского досуга – с тем, чтобы выстроить его упорядоченную, цивилизованную систему.

Как подчёркивал Д.И. Фельдштейн, крайне важно отыскать такую социально обусловленную модель детской жизнедеятельности, которая предоставит каждому ребёнку шанс превратиться в полноценного участника общественной жизни и культурного процесса, а следовательно – в активного творца собственной судьбы [3].

В числе передовых педагогических концепций существенное значение имеет концепция перманентного обучения, суть которой заключается в предоставлении каждому растущему индивиду возможности непрерывного творческого преображе-

ния, личностного роста и самосовершенствования в течение всего жизненного пути. В данном контексте важно акцентировать внимание на актуальном дополнительном образовании подрастающего поколения как на адаптивной, подвижной, многоуровневой области, базирующейся на персонализированном и индивидуальном подходах к ребёнку, открытой для социально-педагогического взаимодействия и эффективно справляющейся с задачей жизнеустройства новых поколений в условиях современной цифровой реальности [4].

Недаром область дополнительного образования подрастающего поколения воспринимается как актуальная среда развития детства, как образовательное поле, где выстраивание, наполнение и воплощение учебного процесса реализуются посредством активности вовлечённых и сотрудничающих групп.

Подход, основанный на экосистемной модели в сфере дополнительного образования детей, подразумевает исследование окружения ребёнка и характера взаимодействий в учебно-воспитательной и социокультурной обстановке, а также оценку комплекса внутренних и внешних возможностей, требующихся для индивидуального формирования развивающейся личности.

Нынешняя система дополнительного образования детей фактически ведёт плодотворный и созидательный диалог с миром детства. Крайне важно ликвидировать недостаток вовлечённости и непосредственного участия ребёнка в собственном образовательном процессе.

Дополнительное образование детей представляет собой площадку для гармоничного раскрытия потенциала подрастающего поколения, а экология детства выступает одновременно и целью, и основополагающим принципом построения этого образовательного пространства.

Для современной педагогической науки крайне существенно выработать чёткое понимание ключевых смыслов феномена Детства – ведь реалии жизни и трансформировавшаяся образовательная парадигма диктуют необходимость выстраивания принципиально новых взаимоотношений с миром детства. Поскольку детство, подобно жизни взрослого, представляет собой непрерывный процесс становления, именно то, что закладывается в этот период, играет решающую роль в формировании зрелой личности.

Характерными чертами современных детей выступают ярко выраженная нацеленность на обретение социального признания и освоение востребованных, престижных профессий; усложнение спектра детских проблем (потребность в поддержке, наличие комплексов, повышенная тревожность, обусловленные социальным неравенством в детской среде); внешне независимый характер взаимодействия с окружающим миром; расширение круга «социальных» желаний, которое идёт в ногу с актуальными общественными тенденциями [1].

Именно область дополнительного образования – как для детей, так и для взрослых – даёт возможность в полной мере воплотить образовательную миссию, значимую для личности, государства, региона и общества в современных реалиях [5.].

Дополнительное образование детей можно назвать экологической нишей детства: оно гармонирует с самой сутью детства, базируется на признании ребёнка главной ценностью в педагогической работе, принимает во внимание личные склонности и возрастные характеристики учащихся, строится на добровольной основе, отвечает широкому спектру образовательных запросов и открывает перспективы для всестороннего развития личности – как в профессиональном, творческом и духовном плане, так и в личностном росте.

Создание образовательного пространства детства как сферы персонального обучения имеет принципиальное значение для самореализации развивающейся личности [1].

Наши дети – бесценное достояние, они несут в себе эмоциональный, интеллектуальный, социальный и духовный потенциал, являясь одновременно и настоящим, и будущим всего человечества. Всё, что связано с детством, обязано подчиняться базовым принципам разумной педагогики: «Не навреди!», «Действуй осмотрительно!», «Избегай ошибок!».

Современная сфера дополнительного образования детей представляет собой пространство, где воплощается экология детства, – она служит стержнем социокультурной инфраструктуры детского мира, выступает своего рода охраняемым документом для детства и создаёт условия для благополучного, комфортного, радостного, результативного и защищённого детства [6].

Дополнительное образование детей выступает как особая образовательная экосистема – зарождающаяся практика, ориентированная на будущее детство.

Дополнительное образование детей выступает как особая образовательная – зарождающаяся практика, ориентированная на будущее детство.

Ключевой принцип современного дополнительного образования заключается в признании самобытности и неповторимости каждого ребёнка как полноправного участника образовательного процесса, а также в содействии ему в использовании потенциала детства для всестороннего раскрытия собственной индивидуальности [1].

Дополнительное образование детей представляет собой образование, опирающееся на конвенциональные нормы, поскольку его развитие базируется на гуманистических положениях «Конвенции ООН о правах ребёнка» [7]. К ним относятся: признание самоценности детского бытия, развивающая направленность методов организации и условий досуга, право детей и их родителей свободно выбирать формы участия в системе дополнительного образования, а также обеспечение социальной защищённости подрастающего поколения.

В рамках дополнительного образования ребёнок осваивает важнейшие жизненные ориентиры: он находится в поиске смысла существования и возможности самореализации [4].

Детство нуждается в поддержке и заботе взрослых из-за возрастных ограничений дееспособности и невозможности полноценной ответственности. Однако это не предполагает навязывания детям взрослыми готовых образцов жизни в

качестве единственных и незаменимых и тем самым лишения детей права собственного выбора.

Кризис детства возникает тогда, когда предпринимаются попытки организовать этот мир по образу и подобию уже состоявшегося мира взрослых, в котором все решено. В этом случае мир детства перестает быть открытым к новому восприятию, пониманию, действию, когда мироощущение детей формируется извне по заданному, пусть и сформировавшемуся, но шаблону, исключая возможность познания – открытия тайны, которую «человечеству дано углублять» [1; 8].

Педагогические возможности дополнительного образования детей способствуют расширению экологической среды их жизнедеятельности и укреплению пространства детского благополучия.

Система дополнительного образования помогает поддерживать экологию детства, обеспечивая свободу самовыражения и осознание собственной ценности; формирование нравственных качеств, чувства ответственности и искренности; достижение внутренней уравновешенности и социальной согласованности посредством аффективных, познавательных, социальных и культурных инструментов.

Вовлечение ребёнка в разнообразные формы дополнительного образования воспринимается как один из ключевых ресурсов, способствующих его всестороннему развитию, а также преодолению сложных жизненных обстоятельств и личных затруднений [7].

Результаты

Методологическая основа принципов «экологии детства» (научного направления, изучающего «дом» и взаимосвязи живых существ с окружающей средой) позволяет выстраивать образовательный процесс таким образом, чтобы он в максимальной степени отвечал возрастным потребностям и возможностям ребёнка.

В контексте социально воспитательной работы понятие «экология детства» представляет собой интегративный подход, который охватывает комплекс вопросов, связанных с обеспечением благоприятных, перспективных и безопасных условий для проживания ребёнком этапа детства. При этом особое внимание уделяется сохранению его здоровья – как в физическом плане, так и в социально психологическом и социально педагогическом измерениях.

Необходимость формирования благоприятной, «экологически чистой» среды (в социальном, психологическом и физическом аспектах) в сфере дополнительного образования детей не вызывает сомнений.

Социальный аспект экологии детства затрагивает разнообразные стороны детского развития и нацелен на создание оптимальных условий и широких возможностей для обеспечения их благополучия и целостного формирования личности.

Выводы и заключение

Суммируя изложенные положения, можно заключить, что нынешнее поколение детей придаёт колоссальную значимость своему досугу. Подавляющее число

опрошенных ребят подчёркивают: они хотят жить в социуме, где есть все предпосылки для качественного отдыха, свободного выбора увлечений и определения собственного жизненного пути.

Таким образом, нынешняя система дополнительного образования детей функционирует в качестве: подлинного катализатора позитивного опыта, источника инновационных идей в сфере социально значимого индивидуального развития личности, фактора формирования стремления к познанию, творческой деятельности, труду и спорту, а также пространства для поиска и осознания человеком собственной идентичности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Голованов В.П. Формирование безопасной и комфортной территории детства средствами дополнительного образования детей. // Вестник академии детско- юношеского туризма и краеведения. Издательство: Международная общественная организация «Международная академия детско юношеского туризма и краеведения имени А. А. Остапца Свешникова». Номер: 1. Год: 2020. Страницы: 6–12
2. Пережовская, А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А.Н. Пережовская. – Текст:непосредственный // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 38-41.
3. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М., 1995. 258 с.
4. Современное дополнительное образование – пространство счастливого и успешного детства педагогическое искусство Издательство: Общество с ограниченной ответственностью "Радуга-ПРЕСС"Номер: 2 Год: 2021 С. 83-89
5. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей как личное образовательное пространство детства // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 5. С. 160–165
6. Голованов В.П. Современное дополнительное образование детей – территория перспективного и безопасного детства // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2012. Т. 18. С. 138–144
7. Распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 №678-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года»
8. Налимов В.В., Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. М.: «Водолей Publishers», 2007. 195 с.

REFERENCES

1. Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovaniye detei – lichnoe obrazovatel'noe prostranstvo detstva [Modern additional education of children – personal educational space of childhood]. Library for institutions of additional education of children, ANO DPO "Academy of Education and Development" (Moscow). 2016. № 1. 120 p. (In Russian)
2. Perezhovskaya A.N. Nepreryvnoye obrazovaniye: tseli, zadachi, sodержaniya, funktsii, perspektivy razvitiya [Continuous education: goals, tasks, content, functions, development prospects]. — Text: immediate. Problems and prospects for the development of education: materials of the VI Mezhdunar. Scientific. Conf. (Perm, April 2015). — Perm : Mercury, 2015. — P. 38-41.
3. Feldshteyn D.I. Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psikhologii [Problems of age and pedagogical psychology]. Moscow, 1995. 258 p. (In Russian)
4. Modern additional education - a space for a happy and successful childhood. Pedagogical art. Publisher: Limited Liability Company "Raduga-PRESS" Issue: 2 Year: 2021 Pp. 83-89
5. Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovaniye detei kak lichnoe obrazovatel'noe prostranstvo detstva [Modern additional education of children as a personal educational space of childhood]. 2017. № 5. Pp. 160–165.
6. Golovanov V.P. Sovremennoe dopolnitel'noe obrazovaniye detei – territoria perspektivnogo i bezopasnogo detstva [Modern additional education of children – the territory of perspective and safety of childhood]. 2012. T. 18. Pp. 138–144.
7. Decree of the Government of the Russian Federation dated 31.03.2022 No678-r "On Approval of the Concept for the Development of Additional Education for Children until 2030".
8. Nalimov V.V., Spontaneity of consciousness: Probabilistic theory of meanings and semantic architectonics of personality. Moscow, Aquarius Publishers Publ., 2007. 195 p. (In Russian)
- 9.

Информация об авторе: Виктор Петрович Голованов – доктор педагогических наук, профессор, заведующий лабораторией детства НП Центр развития образования, науки и культуры «Обнинский полис», председатель Общероссийского общественного детско-молодежного движения авторской песни «Многоголосье», эксперт АНО ДПО «Академия инновационного образования и развития», почетный профессор МарГУ, член Президиума, академик «Академия детско-юношеского туризма и краеведения» им А.А. Остапца-Свешникова, Заслуженный учитель РФ. Почетный работник сферы молодежной политики РФ. Почетный работник общего образования РФ, член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики Рос-

сийской академии образования, советник Российской Федерации 3 класса.
г. Москва, Россия
ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
vpgolovanov@mail.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Victor Golovanov – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor. Head of the Laboratory of Childhood of the Center for the Development of Education. Science and Culture "Obninsky Polis". Chairman of the All-Russian Public Children's and Youth Movement of Author's Song "Polyphony". Expert of the Academy of Innovative Education and Development, Honorary Professor of MarSU. Member of the Presidium, Academician of the Academy of Children and Youth Tourism and Local History named after A.O. Ostapets-Sveshnikov, Honored Teacher of the Russian Federation, Honorary Worker of the Youth Policy of the Russian Federation, Honorary Worker of General Education of the Russian Federation. Member of the Scientific Council on the Problems of Upbringing of the Younger Generation at the Department of Philosophy of Education and Theoretical Pedagogy of the Russian Academy of Education, Advisor of the Russian Federation of the 3rd grade.

Moscow, Russia

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-6926-8791>
vpgolovanov@mail.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 06.11.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов/ The author declares no conflicts of interests..



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-49-60

УДК 37 / 316.6

EDN DNBPKG

**СЕТЕВЫЕ СУБЪЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ
В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБЩЕСТВА**

Анна Сергеевна Паланто

Кубанский государственный университет
Московский городской педагогический университет
г. Москва, Россия

<https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

palantoas401@mgpu.ru

Аннотация. Введение. В статье исследуются трансформация воспитательных практик под влиянием цифровизации, переосмысление понятия социального воспитания и его субъектности. Актуальность обусловлена трансформацией воспитательных практик в условиях цифровизации, где цифровые технологии проникают во все сферы жизни, кардинально меняя привычные подходы к воспитанию. Возникает необходимость переосмысления фундаментальных понятий. Ставятся вопросы: как цифровизация изменяет круг субъектов и содержание социального воспитания? Каковы особенности их взаимодействия, и как эффективно управлять этим непрерывным процессом в новых условиях? Цель исследования – выявление, анализ и характеристика сетевых субъектов социального воспитания, определение их роли и влияния на современные воспитательные практики. Показана необходимость расширения круга субъектов воспитания за счет сетевой среды. Рассматривается управленческий аспект, риски воспитания и роль медиаграмотности в условиях повсеместного проникновения цифровых технологий. **Материалы.** Научная литература по социологии, педагогике, психологии, теории коммуникаций, посвященная проблемам социального воспитания, цифровизации, субъектности, сетевых сообществ, медиаграмотности. Нормативные документы, аналитические отчеты и публикации, посвященные влиянию цифровых технологий на общество и воспитательные практики. **Методы:** теоретический анализ, системный подход, сравнительный анализ,

междисциплинарный синтез. **Результаты.** Теоретически обосновано понятие социального воспитания в современном контексте. Идентифицированы и охарактеризованы новые сетевые субъекты социального воспитания, определена их специфика и роль. Показано воспитательное воздействие семьи и образовательных учреждений в условиях цифровизации. Уделяется внимание цифровой грамотности и роли педагога-медиатора. Выявлены и систематизированы ключевые вызовы и риски, связанные с сетевой субъектностью в социальном воспитании. Разработаны рекомендации по оптимизации управления процессом социального воспитания в цифровой среде. **Выводы и заключение:** Сетевая среда кардинально изменила ландшафт социального воспитания, существенно расширив круг его субъектов и создав новые, ранее невиданные вызовы и риски. Перспективы дальнейших исследований должны быть направлены на детальный анализ механизмов формирования деструктивных ценностей в онлайн-пространстве, разработку инновационных педагогических технологий для развития медиаграмотности, а также на изучение моделей эффективного взаимодействия всех участников процесса сетевого социального воспитания.

Ключевые слова: социальное воспитание, сетевые субъекты, цифровизация, медиаграмотность, самовоспитание, риски воспитания, управленческий аспект

Для цитирования: Паланто А.С. Сетевые субъекты социального воспитания в условиях цифровой трансформации общества // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6. С. 49-60, EDN DNBPKG
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-49-60

Original article

NETWORKED ACTORS OF SOCIAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF SOCIETY

Anna S. Palanto

Kuban State University;
Moscow City Pedagogical University
Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Annotation. Introduction. The article examines the transformation of educational practices under the influence of digitalization, rethinking the concept of social education and its subjectivity. The relevance is due to the transformation of educational prac-

tices in the context of digitalization, where digital technologies are penetrating into all spheres of life, radically changing the usual approaches to education. There is a need to rethink fundamental concepts. Questions are being asked: How does digitalization change the range of subjects and the content of social education? What are the features of their interaction, and how to effectively manage this continuous process in the new conditions? The purpose of the study is to identify, analyze and characterize the network actors of social education, to determine their role and influence on modern educational practices. The necessity of expanding the range of subjects of education due to the network environment is shown. The management aspect, the risks of education and the role of media literacy in the context of widespread penetration of digital technologies are considered. **Materials.** Scientific literature on sociology, pedagogy, psychology, and communication theory, devoted to the problems of social education, digitalization, subjectivity, online communities, and media literacy. Regulatory documents, analytical reports, and publications on the impact of digital technologies on society and educational practices. **Methods:** theoretical analysis, systematic approach, comparative analysis, interdisciplinary synthesis. Results. The concept of social education in the modern context is theoretically substantiated. New network actors of social education are identified and characterized, their specifics and role are determined. The educational impact of the family and educational institutions in the context of digitalization is shown. Attention is paid to digital literacy and the role of a teacher-mediator. The key challenges and risks associated with network subjectivity in social education are identified and systematized. Recommendations have been developed to optimize the management of the social education process in a digital environment. **Conclusions:** The online environment has radically changed the landscape of social education, significantly expanding the range of its subjects and creating new, previously unseen challenges and risks. The prospects for further research should be aimed at a detailed analysis of the mechanisms of formation of destructive values in the online space, the development of innovative pedagogical technologies for the development of media literacy, as well as the study of models of effective interaction between all participants in the process of online social education.

Keywords: social education, network actors, digitalization, media literacy, self-education, educational risks, managerial aspect

For Citation: Palanto A.S. Networked Actors of Social Education in the Context of the Digital Transformation of Society. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 6. P. 49-60 (In Russ.). EDN DNBPKG
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-49-60

Введение

Актуальность темы обусловлена трансформацией воспитательных практик в условиях цифровизации, где цифровые технологии проникают во все сферы жизни, кардинально меняя привычные подходы к воспитанию. В этом контексте возникает необходимость переосмысления фундаментальных понятий. Важно подчеркнуть сущность социального воспитания и его субъектность, а также осознать его сложность и вездесущность, неизбежность которого отмечал еще С.А. Калабалин. Социальное воспитание как целенаправленная деятельность по формированию личности, имеющая сложную и многогранную природу, сталкивается с новыми вызовами [1, 2].

Повсеместное проникновение цифровых технологий ставит перед исследователями ряд *проблем*: как цифровизация изменяет круг субъектов и содержание социального воспитания? Каковы особенности их взаимодействия, и как эффективно управлять этим непрерывным процессом в новых условиях?

Объект исследования: процесс социального воспитания в условиях цифровой трансформации общества.

Предмет исследования: Сетевые субъекты социального воспитания, их характеристики, функции, взаимодействие и влияние на процессы формирования личности в условиях цифровой трансформации общества.

Целью предстоящего исследования вступает выявление, анализ и характеристика сетевых субъектов социального воспитания, определение их роли и влияния на современные воспитательные практики. Поставлена *задача* – разработать рекомендации по оптимизации управления процессом социального воспитания в цифровой среде.

Материалы

Научная литература по социологии, педагогике, психологии, теории коммуникаций, посвященная проблемам социального воспитания, цифровизации, субъектности, сетевых сообществ, медиаграмотности.

Нормативные документы, в частности, Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития до 2030 и 2036 года».

Аналитические отчеты и публикации, посвященные влиянию цифровых технологий на общество и воспитательные практики.

Методы: теоретический анализ, системный подход, сравнительный анализ, междисциплинарный синтез.

Обзор литературы

Для осмысления сетевых аспектов воспитания необходимо углубить понимание его теоретических основ. В частности, социальное воспитание следует рассматривать как социокультурно обусловленный процесс, где социальность определяет не только среду, но и цели, и субъектов воспитания [3]. Центральное место в этом про-

цессе занимает субъектность в социальном воспитании, которая проявляется через реакцию воспитанника.

Именно эти теоретические положения находят свое практическое воплощение и подтверждение в современном государственном заказе. Так, в своём указе президент Российской Федерации «О национальных целях развития до 2030 и 2036 года» В.В. Путин от 7 мая 2024 года отметил необходимость увеличения к 2030 году «доли молодых людей, вовлеченных в добровольческую и общественную деятельность, не менее чем до 45 процентов». Глава государства подчеркнул значимость этого показателя, поскольку такой социальный заказ напрямую отвечает цели указа — «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [4]. Таким образом, ключевым фактором эффективности воспитания, как на теоретическом, так и на государственном уровне, становится адекватная или неадекватная реакция воспитанника, проявляющаяся в самовоспитании и самосовершенствовании, что является прямым отражением его субъектности в социокультурно обусловленном процессе воспитания.

В рамках социального воспитания выделяются:

Формальное воспитание: базируется на учении как «могущественнейшем органе воспитания» (К.Д. Ушинский [5, 191]), где «воспитание и образование неразделимы» (Л.Н. Толстой [6, 451]), а его эффективность определяется личностью воспитателя: «Только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» (К.Д. Ушинский [5, 191]).

Неформальное воспитание: «зеркальное формальному».

Внеформальное воспитание: организованная воспитательная деятельность вне установленной формальной системы с определенными целями.

Событийное воспитание: «со-бытийность» (В.И. Слободчиков) – событие, оказавшее существенное влияние на воспитание [7].

Целенаправленное воспитание: воспитательная деятельность, являющаяся «искусством, делом живым и творческим» (А.С. Калабалин [8]).

Совоспитание: педагог, воспитывая «по образу своему и подобию», сам должен быть примером (С.А. Калабалин [9, 151]).

Это многообразие закладывает основу для анализа их проявлений в сетевой среде. Важно также помнить о многообразии направлений социального воспитания, таких как гражданское, общественное, нормативное, что подчеркивает его комплексность и многовекторность [4].

Сетевая среда как фактор трансформации субъектов социального воспитания

Цифровая трансформация радикально меняет форматы и методы воспитания, приводя к трансформации воспитательных практик. Сетевая среда, характеризующаяся своей всеобщностью и динамичностью, естественным образом способствует расширению круга субъектов социального воспитания [10]. Традиционные ин-

ституты и формы воздействия претерпевают изменения, а на их место приходят или дополняются новые акторы, что требует детального анализа.

Идентификация и характеристика сетевых субъектов социального воспитания

В условиях цифровизации круг субъектов социального воспитания значительно расширяется. Необходимо рассмотреть совокупный характер субъектности, поскольку в сетевой среде воздействие на личность всегда носит комплексный характер, складываясь из множества влияний.

Роль семьи в сетевом воспитании трансформируется. Семья остается ключевым субъектом, однако ее функции расширяются. Важную роль приобретает цифровая грамотность родителей, которые должны выступать в роли навигаторов для детей в онлайн-пространстве.

Образовательные учреждения адаптируются к новым реалиям, становясь координаторами сетевого воспитания. Педагогические работники должны развивать новые компетенции, в том числе роль педагога-медиатора, способного направлять и поддерживать учеников в сетевой среде [11]. Сетевое взаимодействие, перенесенное Ю.А. Конаршевым из экономики в образование, исследуется М.В. Паничкиной, Е.В. Каплюк, М.А. Масыч, М.А. Боровской, Т.В. Федосовой с точки зрения нормативно-правовых механизмов и моделей реализации (интеграция программ, использование партнерских ресурсов) [12]. Вопросы моделирования социокультурных сетей рассматривают Н.В. Пинчук и М.С. Якушкина [13], а оценку региональных университетов в кластерно-сетевом взаимодействии – Г.Я. Яшева, Ю.Г. Вайцунова, Е.Ю. Вардомская и др. [14].

Д.А. Сапрыгина, О.С. Сапанжа, Ю.В. Ананьина и другие отмечают междисциплинарный характер, уникальные компетенции и совместное использование ресурсов как преимущества сетевой формы [15, 16, 17], которая базируется на удовлетворении потребностей участников и формирует долгосрочное взаимодействие при балансе интересов.

Онлайн-сообщества (социальные сети, форумы, игровые платформы) становятся самостоятельным пространством социализации. Они предоставляют возможности для формирования идентичности, ценностей, приобретения социального опыта, но также несут в себе определенные риски.

Особое внимание следует уделить цифровым лидерам мнений (блогерам, инфлюенсерам) и их воспитательному потенциалу. Их влияние может быть как позитивным, так и негативным, что требует критического осмысления и развития медиаграмотности у воспитанников.

Взаимоотношения между этими разнообразными сетевыми субъектами носят сложный характер, характеризуясь взаимодействием и взаимовлиянием. Понимание этих сложных взаимосвязей является ключом к эффективному управлению процессом социального воспитания в цифровую эпоху.

Расширение круга субъектов социального воспитания в сетевой среде неизбежно сопряжено с серьезными рисками и вызовами. В первую очередь, это касается кибербуллинга, распространения дезинформации, формирования зависимости от цифровых ресурсов и искажения представлений о реальности [18]. Многообразие направлений социального воспитания, которое ранее рассматривалось в позитивном ключе, теперь требует осмысления и с негативной стороны. В сетевой среде активно формируются феномены "антисоциального воспитания" и "диссоциального воспитания" [19], ведущие к распространению деструктивных ценностей, агрессивного поведения и отклоняющихся форм социализации.

Особую опасность представляет неадекватная реакция воспитанника на воспитательные воздействия в цифровом пространстве. Если традиционные формы самовоспитания и самосовершенствования могут направляться на позитивное развитие, то в условиях сетевой среды неадекватное восприятие информации и влияние деструктивных акторов может привести к формированию негативных форм самовоспитания и самосовершенствования, закреплению деструктивных установок и моделей поведения.

Управленческий аспект и стратегии оптимизации сетевого социального воспитания

Для минимизации рисков и максимизации позитивного потенциала сетевого воспитания необходим целенаправленный управленческий аспект. Ключевым фактором успешной навигации в цифровом пространстве становится формирование цифровой компетентности и медиаграмотности. Эти навыки являются фундаментом для безопасного и эффективного участия в процессах социального воспитания.

Решение сложных задач, связанных с сетевым воспитанием, требует междисциплинарного подхода и сотрудничества между различными структурами [20]. Государственные органы, семья, образовательные учреждения, IT-специалисты, психологи и социологи должны работать сообща, координируя свои усилия. Важно разработать рекомендации по координации, регулированию и созданию благоприятных условий для позитивного социального воспитания в сетевой среде. Это включает в себя совершенствование политики, законодательства и образовательных программ, направленных на формирование у детей и подростков критического мышления и устойчивости к негативным сетевым влияниям.

Особую сложность представляет обеспечение целенаправленности воспитательного влияния на несовершеннолетнего в условиях множественности и разнообразности сетевых субъектов. Для этого необходимо разработать стратегии, позволяющие интегрировать позитивные сетевые ресурсы, нейтрализовать деструктивное влияние и формировать у воспитанника активную, осознанную позицию в отношении получаемой информации и собственного развития.

Выводы и заключение

Сетевая среда кардинально изменила ландшафт социального воспитания, существенно расширив круг его субъектов и создав новые, ранее невиданные вызовы и риски. Исследование феномена сетевых субъектов социального воспитания имеет ключевое значение для понимания современных процессов социализации и формирования личности. Разработка эффективных стратегий воспитания в условиях цифровой трансформации общества требует осмысления как позитивных, так и негативных аспектов влияния сетевой среды.

Перспективы дальнейших исследований должны быть направлены на детальный анализ механизмов формирования деструктивных ценностей в онлайн-пространстве, разработку инновационных педагогических технологий для развития медиаграмотности, а также на изучение моделей эффективного взаимодействия всех участников процесса сетевого социального воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Шабанова, М.В. Социализирующие и воспитательные возможности детско-молодёжных общественных объединений: приёмы, проблемы, закономерности, идеи / М.В. Шабанова, В.В. Леонов, И. В. Хомутова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2024. – Т. 12, № 4. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN424.pdf> (дата обращения: 26.11.2025).
2. Педагогическое наследие Калабалиных. Книга 1 / сост. Л. В. Мардахаев. – Москва: Московская городская организация Союза писателей России, 2021. – URL: <https://www.litres.ru/book/l-mardahaev-30131951/pedagogicheskoe-nasledie-kalabalinyh-kniga-1-s-a-kala-64964626/chitat-onlayn/?page=1> (дата обращения: 26.11.2025).
3. Мардахаев, Л.В. Социальное воспитание и его субъектность // Педагогический журнал Башкортостана. – 2019. – № 4 (83). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vospitanie-i-ego-subektnost> (дата обращения: 26.11.2025).
4. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> (дата обращения: 25.11.2025).
5. Толстой, Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой; сост. Н. В. Вейкшан. – Москва: Педагогика, 1989. – 542 с.
6. Ушинский, К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. – Москва: Педагогика, 1988. – 414 с.
7. Калабалин, С.А. Педагогические размышления : сборник / С.А. Калабалин; сост. и ред. Л. В. Мардахаев. – Москва : Юстиция, 2017. – 532 с.
8. Калабалин, С.А. Педагогические размышления: сборник / А.С. Калабалин; сост. и ред. Л.В. Мардахаев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Группа МДВ, 2017. – 546 с.

9. Мардахаев, Л.В. Со-бытийность и его влияние на воспитание растущего человека / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. – 2018. – № 4 (17). – URL: <http://ta123.ru/journal/цитисэ-№417-2018/> (дата обращения: 26.11.2025).
10. Ледовая, Я.А. Социальные сети как новая среда для междисциплинарных исследований поведения человека / Я.А. Ледовая, Р.В. Тихонов, О.Н. Боголюбова // Psy.su. – 07.01.2023. – URL: <https://psy.su/feed/10671/> (дата обращения: 26.11.2025).
11. Шиндина, Т.А. Оценка сетевых форм взаимодействия участников образовательного рынка // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-setevykh-form-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-rynka> (дата обращения: 26.11.2025).
12. Ананьина, Ю.В. Образовательная среда: развитие образовательной среды в условиях сетевой кластерной интеграции / Ю.В. Ананьина, В.И. Блинова, И.С. Сергеев. – Москва: Аван-глион-принт, 2012. – 152 с. – EDN VUMIML.
13. Образовательные программы с использованием сетевой формы: нормативно-правовое обеспечение и модели реализации / М.В. Паничкина, Е.В. Каплюк, М.А. Масыч [и др.] // Университетское управление: практика и анализ. – 2017. – Т. 21, № 5. – С. 82–92.
14. Пинчук, Н.В. Моделирование социокультурных сетей в процессе формирования образовательного пространства / Н.В. Пинчук, М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2011. – № 4. – С. 35–39.
15. Сапанжа, О.С. Проектирование сетевых образовательных программ: стратегии и технологии расширения образовательной среды // Научное мнение. – 2016. – № 11. – С. 138–142.
16. Сапрыгина, Д.А. Сетевое взаимодействие в управлении организациями высшего образования и сетевые образовательные программы: типы и модели // Менеджер. — 2023. – № 2 (104). – С. 128–137. – DOI 10.5281/zenodo.8296614. – EDN LVGDFP.
17. Яшева, Г.А. Региональные университеты в кластерно-сетевом партнерстве: оценка и развитие модели взаимодействия / Г.А. Яшева, Ю.Г. Вайлунова, Е.Ю. Вардомацкая // Известия высших учебных заведений. – 2022. – № 6 (402). – С. 6–16.
18. Тиркашева, Г.М. Кибербуллинг среди детей: понятие, современные формы и защитные механизмы // ORIENSS. – 2022. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-sredi-detey-ponyatie-sovremennye-formy-i-zaschitnye-mehanizmy> (дата обращения: 26.11.2025).
19. Ушаков, Ю.В. Психобразование и расстройство структуры личности / Ю.В. Ушаков, А.Г. Головина, Н.Е. Кравченко, В.И. Максимов // СТПН. – 2025. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihoobrazovanie-i-rasstroystvo-struktury-lichnosti> (дата обращения: 26.11.2025).

20. Степанова, Д.И. Возможности и последствия интеграции информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс // Аудиторские ведомости. – 2025. – № 2. – С. 184–189. – DOI 10.24412/1727-8058-2025-2-184-189. – EDN FESICM.

REFERENCES

1. Shabanova, M.V. Socializing and educational opportunities of children's and youth public associations: techniques, problems, patterns, ideas. M.V. Shabanova, V.V. Leonov, I. V. Khomutova. The world of science. Pedagogy and psychology. 2024. Vol. 12, No. 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/59PDMN424.pdf> (date of request: 11/26/2025).
2. The pedagogical heritage of the Kalabalins. Book 1, comp. L. V. Mardakhaev. Moscow: Moscow City Organization of the Union of Writers of Russia, 2021. URL: <https://www.litres.ru/book/l-mardakhaev-30131951/pedagogicheskoe-nasledie-kalabalinyh-kniga-1-s-a-kala-64964626/chitat-onlayn/?page=1> (date of reference: 11/26/2025).
3. Mardakhaev, L.V. Social education and its subjectivity. Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2019. № 4 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnoe-vospitanie-i-ego-subektnost> (date of request: 11/26/2025).
4. Decree on the National Development Goals of the Russian Federation for the period up to 2030 and for the future up to 2036. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986> (date of reference: 11/25/2025).
5. Tolstoy, L.N. Pedagogical works. L.N. Tolstoy; comp. N.V. Veikshan. Moscow: Pedagogika Publ., 1989. 542 p.
6. Ushinsky, K.D. Pedagogical works : in 6 volumes, vol. 1. comp. S. F. Egorov. Moscow: Pedagogika Publ., 1988. 414 p.
7. Kalabalin, S.A. Pedagogical reflections : a collection. S.A. Kalabalin; comp. and edited by L. V. Mardakhaev. Moscow : Justitia Publ., 2017. 532 p.
8. Kalabalin, S.A. Pedagogical reflections: a collection. A.S. Kalabalin; comp. and ed. by L.V. Mardakhaev. 2nd ed., ispr. and add. Moscow: MDV Group, 2017. 546 p.
9. Mardakhaev, L.V. Co-existence and its influence on the upbringing of a growing person. L.V. Mardakhaev. CITISE. 2018. No. 4 (17). URL: <http://ta123.ru/journal/цитисэ -No.-417-2018/> (date of request: 11/26/2025).
10. Ledovaya, Ya.A. Social networks as a new environment for interdisciplinary research of human behavior. Ya.A. Ledovaya, R.V. Tikhonov, O.N. Bogolyubova. Psy.su. 07.01.2023. URL: <https://psy.su/feed/10671>. (date of access: 11/26/2025).
11. Shindina, T.A. Evaluation of network forms of interaction between participants in the educational process the market. Bulletin of SUSU. Series: Education.

- Pedagogical sciences. 2025. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-setevykh-form-vzaimodeystviya-uchastnikov-obrazovatel'nogo-rynka> (date of request: 11/26/2025).
12. Ananyina, Yu.V. Educational environment: the development of the educational environment in the context of network cluster integration. Yu.V. Ananyina, V.I. Blinova, I.S. Sergeev. Moscow: Avan-glion-print, 2012. 152 p. EDN VUMIML.
13. Educational programs using a network form: regulatory support and implementation models. M.V. Panichkina, E.V. Kaplyuk, M.A. Masych [et al.]. University management: practice and analysis. 2017. Vol. 21, No. 5. pp. 82-92.
14. Pinchuk, N.V. Modeling of socio-cultural networks in the process of formation of educational space. N.V. Pinchuk, M.S. Yakushkina. People and education. 2011. No. 4. pp. 35-39.
15. Sapanzha, O.S. Designing network educational programs: strategies and technologies for expanding the educational environment. Scientific opinion. 2016. No. 11. pp. 138-142.
16. Saprygina, D.A. Network interaction in the management of higher education organizations and network educational programs: types and models. Manager. 2023. № 2 (104). Pp. 128-137. DOI 10.5281/zenodo.8296614. EDN LVGDFF.
17. Yasheva, G.A. Regional universities in cluster-network partnership: assessment and development of the interaction model. G.A. Yasheva, Yu.G. Vailunova, E.Y. Vardomatskaya. News of higher educational institutions. 2022. № 6 (402). Pp. 6-16.
18. Tirkasheva, G.M. Cyberbullying among children: the concept, modern forms and protective mechanisms. ORIENSS. 2022. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kiberbulling-sredi-detey-ponyatie-sovremennye-formy-i-zaschitnye-mehanizmy> (date of request: 11/26/2025).
19. Ushakov, Yu.V. Psychoeducation and personality structure disorder. Yu.V. Ushakov, A.G. Golovina, N.E. Kravchenko, V.I. Maksimov. STP. 2025. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihobrazovanie-i-rastroystvo-struktury-lichnosti> (date of reference: 11/26/2025).
20. Stepanova, D.I. Possibilities and consequences integration of information and communication technologies into the educational process. Audit reports. 2025. No. 2. PP. 184-189. DOI 10.24412/1727-8058-2025-2-184-189. EDN FESICM.

Информация об авторе: Анна Сергеевна Паланто – соискатель, Кубанский государственный университет; магистр, Московский городской педагогический университет; переводчик международного научного журнала «Педагогика: история, перспективы»; преподаватель испанского языка.

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи

Information about the author: Anna S. Palanto is a applicant, Kuban State University; Master's degree, Moscow City Pedagogical University; translator of the international scientific journal "Pedagogy: History, Prospects"; Spanish teacher.

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

The author has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 03.12.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 20.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов / The author declares no conflicts of interests

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

.

**Оригинальная статья**

DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-61-79

УДК 37/316.6

EDN EOCFPW

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ**Мария Эдуардовна Шипулина**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>e-mail: margorittka.forever@mail.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

e-mail: ssign67@mail.ru**Владлен Константинович Игнатович**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия.

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: vign62@mail.ru**Елена Николаевна Фоменко**

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

e-mail: e.fomenko.kubsu@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена проблеме социально-психологической адаптации и поддержке одарённых старшеклассников. Представлены результаты одномесечного эмпирического исследования уровней тревожности, копинг-стратегий и эмоционального интеллекта у учащихся 14–17 лет. Представлено состояние проблемы развития интеллектуальной одаренности старшеклассников в науке и практике дополнительного образования. **Методы:** изучение научной и методической литературы по психологии одарённости, социально-психологической адаптации и школьному сопровождению, обобщение и сравнительный анализ. **Результаты.** Дан сравнительный анализ современных практик дополнительного образования и центров поддержки одарённых, анкетирование и психометрическая диагностика. Выявлено, что у одарённых старшеклассников доминирует умеренная тревожность при выраженной вариативности и наличии подгруппы высокого риска. Даны результаты проведенного исследования особенностей социально-психологической адаптации одарённых старшеклассников. Обозначена необходимость оказания одарённому ребенку психолого-педагогической помощи и поддержки со стороны взрослых в решении его проблем социально-психологической адаптации. Сформулированы организационные, педагогические и клинико-психологические рекомендации для школы, педагогов, психологов, родителей и самих учащихся. **Выводы и заключение.** На уровне совладания преобладают проблемно-ориентированные стратегии и социальная поддержка, что сочетается с относительно высокими, но неоднородными показателями эмоционального интеллекта. Необходимо создавать условия для обеспечения целостного развития личности ребёнка, для сохранения и реализации его одарённости. Такие дети должны развиваться, осознавая не свою исключительность по сравнению с другими детьми, а переживая чувство ответственности, толерантности по отношению к окружающим людям. Эффективная поддержка требует экосистемного подхода: организационные меры в школе, педагогические практики снижения избыточного давления и развития саморегуляции, а также дифференцированные клинико-психологические вмешательства и вовлечение семьи. Необходим регулярный мониторинг (повторная диагностика каждые 3–4 месяца) и обратная связь от педагогов и учеников для своевременной коррекции программ сопровождения.

Ключевые слова: интеллектуальная одарённость; старшеклассники; тревожность; копинг-стратегии; эмоциональный интеллект; социально-психологическая адаптация; психолого-педагогическое сопровождение

Для цитирования: Шипулина М.Э, Игнатович С.С., Игнатович В.К., Фоменко Е.Н. Особенности социально-психологической адаптации интеллектуально одаренных старшеклассников // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6. С. 61-79. EDN EOCFPW.
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-61-79

***Благодарность:** Выражаем нашу искреннюю благодарность директору государственного бюджетного негосударственного образовательного учреждения Краснодарского края «Школа «Поколение» Марии Викторовне Фоменко за помощь в проведение исследования*

Original article

FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF INTELLECTUALLY GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS.

Maria E. Shipulina

Kuban State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>

e-mail: margorittka.forever@mail.ru

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

Krasnodar, Russia

e-mail: ssign67@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University

Center for additional education «Hosta» Sochi

Krasnodar, Russia

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: vign62@mail.ru

Elena N. Fomenko

Kuban State University

e-mail: e.fomenko.kubsu@mail.ru

Abstract. Introduction. The article addresses the issue of socio psychological adaptation and support for gifted high school students. It presents the results of a one month empirical study examining the levels of anxiety, coping strategies, and emotional intel-

ligence among students aged 14 – 17 years. The current state of research on the development of intellectual giftedness in high school students, both in academic literature and in the field of supplementary education, is also discussed. **Methods.** The study involved: reviewing scientific and methodological literature on the psychology of giftedness, socio psychological adaptation, and school support programs; as well as synthesis and comparative analysis. **Results.** A comparative analysis of contemporary supplementary education practices and centers supporting gifted students was conducted, along with surveys and psychometric diagnostics. The findings indicate that moderate anxiety is predominant among gifted high school students, with notable variability and the presence of a high risk subgroup. The study also provides insights into the specific features of socio psychological adaptation among gifted high school students. The need to provide psychological and pedagogical support to gifted children from adults in addressing their socio psychological adaptation challenges is emphasized. Organizational, pedagogical, and clinical psychological recommendations have been formulated for schools, teachers, psychologists, parents, and students themselves. **Conclusions and Summary.** At the level of coping, problem focused strategies and social support predominate, which aligns with relatively high but heterogeneous levels of emotional intelligence. It is essential to create conditions that foster the holistic development of the child's personality, ensuring the preservation and realization of their giftedness. Such children should develop not with a sense of superiority over their peers, but rather with a feeling of responsibility and tolerance toward others. Effective support requires an ecosystemic approach: organizational measures within schools, pedagogical practices to reduce excessive pressure and promote self regulation, differentiated clinical psychological interventions, and family involvement. Regular monitoring (repeated diagnostics every 3–4 months) and feedback from teachers and students are necessary to timely adjust support programs.

Keywords: intellectual giftedness; high school students; anxiety; coping strategies; emotional intelligence; socio-psychological adaptation; psychological and pedagogical support

For Citation: Shipulina M.E., Ignatovich S.S., Ignatovich V.K., Fomenko E.N. Features of Socio Psychological Adaptation of Intellectually Gifted High School Students.. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 6. P.61-79 (In Russ.). EDN EOCFPW
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-61-79

Acknowledgements: *We express our sincere gratitude to Maria Viktorovna Fomenko, Director of the State Budgetary Educational Institution of Krasnodar Krai "Generation School," for her assistance in conducting the research.*

Введение

В последнее десятилетие развитие детской одарённости стало приоритетной задачей в условиях модернизации российского образования и перехода к инновационной экономике [1]. Современное общество нуждается в гибких, творческих и инициативных личностях, способных нестандартно мыслить, генерировать оригинальные решения и эффективно применять знания в различных жизненных ситуациях.

Сегодня одной из центральных проблем становится трудность взаимодействия одаренных детей с социальной средой и соблюдения норм и правил. Диагностические и сопровождающие программы сравнительно развиты в специализированных школах, однако в массовом образовании представлены фрагментарно. Это повышает риск либо маргинализации, либо «растворения» одаренных в учебном процессе без раскрытия потенциала.

Подростковый возраст – критический период, когда растет число социальных ролей, усложняется система отношений, формируется автономная самооценка и ценностная структура. Для интеллектуально одаренных характерна специфическая иерархия ценностей с приоритетом познавательной деятельности при меньшей значимости межличностных аспектов, что может вести к эмоциональному дискомфорту, отчужденности и эскапизму. Отсутствие единого подхода к адаптации отражает амбивалентность явления: в одних условиях интеллект и развитые навыки совладания усиливают устойчивость, в других – одаренность выступает фактором риска из-за внешних ожиданий, перфекционизма и повышенной чувствительности. Дополнительный риск – «незаметные» одаренные подростки, чье социально приемлемое поведение маскирует высокий потенциал, что ведет к его нереализации.

Методы: изучение научной и методической литературы по психологии одарённости, социально-психологической адаптации и школьному сопровождению, обобщение и сравнительный анализ практик дополнительного образования и центров поддержки одарённых, анкетирование и психометрическая диагностика.

Обзор литературы

В научной литературе отсутствует единое определение одарённости и универсальная система её выявления и поддержки. Так, отечественные исследователи Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский и С.Ю. Головина рассматривают одарённость как особое сочетание способностей, обеспечивающее высокую результативность в деятельности [2].

Б.М. Теплов трактует одарённость как качественно своеобразный комплекс, гармоничное сочетание способностей, от которых зависит степень успеха в той или иной деятельности [3].

Д.Б. Богоявленская подчёркивает, что одарённость – это системное качество психики, которое развивается на протяжении жизни и определяет возможность до-

стижения человеком более высоких, чем у других, результатов в отдельных видах деятельности [4].

Особенность интеллектуально одаренных подростков состоит в том, что они имеют специфическую систему ценностей, отличающую их от сверстников. В приоритете у них, как правило, находится познавательная деятельность и интеллектуальные достижения. При этом вопросы дружбы, отношений с противоположным полом, материальной обеспеченности, соответствия ожиданиям референтной группы, являющиеся приоритетными в системе ценностей подросткового возраста, в их системе ценностей находятся значительно ниже. Об их социально-психологической дезадаптации можно судить по таким признакам, как эмоциональный дискомфорт, отчужденность, эскапизм [5]. Наиболее распространенной проблемой, с которой сталкивается одаренный подросток в обычной жизни, это проблема в общении, на втором месте – трудности в обучении. Как правило, эти проблемы связаны с недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков. Развитие эмоциональной сферы имеет большое значение для социальной адаптации ребенка.

Для одарённых подростков характерны широкая словарная база, эксцентричность, разговорчивость, хорошее чувство юмора, а также склонность к замкнутости и нежеланию выделяться. В процессе развития интеллектуальных, творческих и иных способностей они нередко уделяют меньше внимания формированию социальных навыков, ориентируясь преимущественно на собственную картину мира. Это способно негативно отразиться на их социальной позиции, профессиональной и образовательной траектории, а также на построении коммуникативных связей.

На формирование личности одарённого подростка влияют школьная среда, её нормы и установки, а также семейный стиль воспитания и поведение сверстников. Несоответствие индивидуальных особенностей подростка общественным требованиям и ожиданиям может затруднять процесс социализации и адаптации. В результате у некоторых одарённых подростков проявляются трудности в эмоциональной сфере: повышенная впечатлительность, эмоциональная нестабильность и усиленная тревожность. Ситуации, незначительные для большинства сверстников, у них способны вызывать интенсивные переживания.

Учитывая многообразие проявлений одарённости, образовательная практика должна сочетать регулярное выявление потенциала с гибкими программами поддержки:

- комплексным мониторингом познавательных интересов и эмоционального состояния;
- индивидуализацией учебных траекторий;
- развитием исследовательской и проектной деятельности;
- работой с семьёй и педагогами по формированию адекватных ожиданий.

Лишь при создании такой адаптивной среды одарённость перестаёт быть риском и превращается в ресурс личностного и социального развития

Социальная адаптация – сложный психологический феномен, трактуемый исследователями по-разному. В широком смысле она понимается как процесс вхож-

дения индивида в социум, в ходе которого формируются самосознание, ролевое поведение, навыки самоконтроля, самообслуживания и адекватной коммуникации (А.Н. Сухова) [6].

В научной литературе адаптация рассматривается и как активное «подстраивание» личности к среде (Т. Шибутани, С.М. Вишнякова и др.), и как итог этого процесса – состояние соответствия индивида требованиям социальной среды (П.С. Кузнецов, А.А. Реан и др.) [7].

Ее успешность обусловлена как параметрами внешней среды, так и индивидуальными характеристиками субъекта (Э. Дюркгейм, Дж. Г. Мид, Н.С. Офицеркина и др.).

Значимую роль играет одаренность, задающая своеобразие протекания адаптационных процессов на разных возрастных этапах (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.И. Слободчиков, Л. Кольберг и др.) [8].

Актуальность изучения социальной адаптации одаренных подростков определяется устойчивыми эмпирическими данными о высокой потребности этих детей в эмоциональной поддержке, признании и принятии их индивидуальности при частой неудовлетворенности этой потребностью (Д.Б. Богоявленская, В.С. Юркевич, Н.Б. Шумакова, А.М. Матюшкина и др.) [9].

В контексте школьных взаимодействий одаренные дети нередко оказываются уязвимыми и нуждаются в дополнительной психолого-педагогической поддержке. Это делает приоритетной разработку адресных программ сопровождения в образовательной среде [11].

Особенность интеллектуально одаренных подростков

Особенность интеллектуально одаренных подростков состоит в том, что они имеют специфическую систему ценностей, отличающую их от сверстников. В приоритете у них, как правило, находится познавательная деятельность и интеллектуальные достижения. При этом вопросы дружбы, отношений с противоположным полом, материальной обеспеченности, соответствия ожиданиям референтной группы, являющиеся приоритетными в системе ценностей подросткового возраста, в их системе ценностей находятся значительно ниже. Об их социально-психологической дезадаптации можно судить по таким признакам, как эмоциональный дискомфорт, отчужденность, эскапизм. Стараясь не сталкиваться с проблемами, не имея внутренней мотивации для их преодоления, такие подростки избегают не представляющих для них интереса новых видов деятельности [12].

Социальная адаптация одаренных подростков является важным этапом в развитии личности одаренных подростков. Трудности социальной адаптации одаренного подростка могут быть связаны с такими факторами как.:

– самооценка, она может быть завышенной или заниженной. Самооценка может зависеть от условий, в которых находится подросток, от оценки себя в сравнении с другими;

- проблема коммуникации со сверстниками. Для одаренных подростков свойственно находиться в одиночестве, посвящать время своей сфере интереса, а не общению со сверстниками;

- конформность, которая не свойственна для одаренных, особенно если ценности и стандарты группы не совпадают с их, из-за чего могут возникать конфликты со сверстниками;

- низкая мотивация к учебе или ее отсутствие, которая будет зависеть от учебной программы, интересной или нет она будет [13, с. 158].

Наиболее распространенной проблемой, с которой сталкивается одаренный подросток в обычной жизни, это проблема в общении, на втором месте – трудности в обучении. Как правило, эти проблемы связаны с недостаточным уровнем развития коммуникативных навыков. Развитие эмоциональной сферы имеет большое значение для социальной адаптации ребенка.

М.А. Холодная и А.А. Алексапольский, исходя из исследований взаимосвязи уровня интеллекта и совладающего поведения, делают вывод о том, что люди, обладающие высоким уровнем интеллекта ($IQ > 120$), склонны использовать более широкий спектр стратегий [14]. Они активно используют преимущества социальных и эмоциональных копингов, демонстрируя мобильность и вариативность совладающего поведения. Здесь интеллект выступает в качестве психического механизма, который обеспечивает процесс управления индивидуальными ресурсами, предопределяет вариативность стратегий совладающего поведения.

Стоит отметить, что на адаптацию влияет не только уровень интеллекта, но и множество других факторов.

Большинство исследователей (О.С. Щербинина, М.М. Солобутина, Е.А. Бурзунова, Н.В. Попова, М.В. Слабоспицкая, М.А. Яшкин и др.) [15]. придерживаются мнения, что *одаренность является фактором риска*, это связывают с внешними и внутренними личностными условиями.

С одной стороны, это может быть негативное отношение к «слишком умным».

С другой, личностные особенности одаренного могут затруднять адаптацию в социуме. Как правило, проблемы одаренных учащихся возникают из-за потребности в более быстром и углубленном изучении материала [1, 16].

Такие личностные качества одаренных детей как высокий уровень креативности, ранимость, чувствительность, чрезмерная эмоциональность, тревога по поводу отличия от сверстников и отсутствию друзей, перфекционизм, подвергают их большей вероятности стресса, проявлению эмоциональных и социальных трудностей, чем у их сверстников со средними способностями [17].

Таким образом, актуальность психолого-педагогического сопровождения социальной адаптации одаренных подростков вызвана необходимостью создания условий для развития одаренных подростков с учетом реальных перспектив, открытых возможностей, реализующих самостоятельные креативные решения

Современные исследования одаренности сосредоточены на выявлении факторов, способствующих раннему обнаружению способностей, точному прогнозированию развития и эффективной реализации интеллектуально-творческого потенциала.

На этом фоне оформилась *психология скрытой одаренности* – направление, изучающее проблемы детей, чьи способности остаются латентными, а также пути их выявления и поддержки [18]. Для объяснения причин латентности требуется всесторонний анализ личностных особенностей одаренных и динамики их взаимодействия с социумом на разных ступенях взросления. Важным оказывается и качество социальной среды: ожидания, нормы и традиции могут как усиливать, так и подавлять проявления таланта.

Работы Н.Б. Шумаковой указывают на два критических периода снижения вопросной активности у одаренных:

начало школьного обучения и возраст 12–14 лет [11].

Параллельно Н.С. Лейтес описывает семейные сценарии, затрудняющие эмоциональное благополучие одаренных детей [19].:

либо дефицит принятия на фоне тревоги и непонимания, либо гиперидеализация и избыточная похвала [19].

Обе крайности травматичны и осложняют дальнейшую адаптацию, особенно при входе в школу, где педагогические усилия часто смещены к детям с академическими трудностями, оставляя одаренных без адресного внимания.

Прямое влияние на Я-концепцию одаренного ученика оказывают *школьная культура и укорененные стереотипы*. Преобладание конформности ответов, регламентированности заданий и формально понимаемых «академических успехов» нередко приводит к фрустрации: *высокая скорость переработки информации и отличная память остаются невостребованными рутинной*, что стимулирует вынужденную мимирию под «среднюю норму» и снижение инициативы.

Игнорирование профильной специфики способностей усиливает напряжение: *ребенок с выраженной предметной одаренностью закономерно демонстрирует дисбаланс интересов*, что нередко интерпретируется взрослыми как «каприз», а не как объективная структурная особенность одаренности [5].

Познавательные интересы одаренных часто выходят за рамки школьных предметов, и давление на «равномерную успеваемость» парадоксально уменьшает внутреннюю мотивацию, формируя искаженные самооценочные суждения. В классе снижают вопросную активность и спонтанность *дефицит адресного внимания к сильным ученикам*, установка на предотвращение ошибок и авторитарные практики, а учитель, сталкиваясь с нетипичной для большинства темпом и глубиной, может ошибочно приписывать одаренному «неконформность» и «трудный характер», переоценивая поведенческие проявления и недооценивая когнитивные особенности [19, 7, 13].

Факторы, формирующие заниженную самооценку одаренных, условно делятся на:

- объективные (организация обучения, стиль педагогического взаимодействия, позиции ровесников) и
- субъективные (личностные черты, эмоциональная чувствительность, перфекционизм).

Исследования М. Воллаха и Н. Когана показали, что сочетания интеллекта и креативности по-разному связаны с *социальной активностью и популярностью*:

- при высоких значениях обоих параметров социальная активность максимальна;
- высокая креативность при низком интеллекте сопряжена с низкой популярностью и внутренними конфликтами;
- высокий интеллект при низкой креативности ассоциирован с уверенностью и признанием, но меньшей потребностью в коммуникации;
- низкие показатели по обоим параметрам сопровождаются пассивностью и поиском психологических защит [13].

Эти данные подтверждают неоднородность одаренности и усложнение адаптации. Согласно теории креативности Р. Стернберга, социальное сопротивление новым идеям – барьер для реализации креативности: творческие инициативы вызывают *раздражение у среды, ориентированной на стабильность*, что объективно затрудняет адаптацию к нормам [10].

В результате выделяются два исследовательских фокуса:

- линия работ, подчеркивающих адаптационный потенциал высокого интеллекта и развитых социальных навыков.
- линия, рассматривающая одаренность как фактор риска из-за внешнего давления и личностной уязвимости.

Эмпирические результаты указывают на зависимость адаптации от образовательного контекста. В смешанных классах высокоинтеллектуальные подростки демонстрируют более высокие академические достижения, позитивную Я-концепцию и меньшую тревожность по сравнению с гомогенными классами одаренных, где сравнение со столь же сильными сверстниками может снижать самооценку [8]. Одновременно повышенная нагрузка и ожидания в специализированных классах рискованны с точки зрения астенизации и эмоционально-социальных нарушений (Е.А. Бурзунова, Н.В. Попова [1]).

По данным С.А. Хазовой [20], старшеклассники с высокими творческими и интеллектуальными достижениями отличаются *эмоциональной стабильностью, самоконтролем и развитой рефлексией, реже прибегают к неконструктивным копинг-стратегиям*; у высокоинтеллектуальных лиц наблюдается *более вариативный репертуар совладающего поведения* ($IQ > 120$), что позволяет гибко управлять ре-

сурсами (М.А. Холодная, А.А. Алексапольский [14]). На адаптацию влияют множественные внешние и внутренние факторы. Особые риски связаны с ярлыком «одаренный»:

- родительские и педагогические ожидания, усиливающие перфекционизм и тревожность, могут препятствовать реализации потенциала;
- дети с сопоставимыми способностями, но без ярлыка, порой развиваются более благополучно [21].

Независимость и неконформность, с одной стороны, создают условия для самоуглубления и развития таланта, с другой – повышают вероятность социальной изоляции и эмоциональной нестабильности [22].

Итоги теоретического анализа позволяют сформулировать ключевые выводы. У истоков детской одаренности лежит специфическая проблематика, возникающая на стыке индивидуальных особенностей и социальных контекстов семьи, школы и детского коллектива. Недостаточность вмешательств ведет к негативным последствиям:

- маскировке индивидуальности и «скрытой одаренности»,
- формированию чувства вины на фоне внешних ожиданий,
- конформизму в общении,
- снижению познавательного интереса,
- отказу от нестандартных решений, росту риска невротизации.

Следовательно, образовательная система нуждается в вариативных моделях, сочетающих поддержку интеллектуальной элиты с учетом повышенной чувствительности одаренных к социальным влияниям. Целевые программы должны направляться на удержание неадаптивной активности в конструктивных рамках, создавая условия для реализации индивидуальности в разных предметных областях.

Таким образом, социально-психологическая адаптация одаренных подростков требует комплексного подхода, сочетающего: учет профиля одаренности и ее динамики; диагностику и мониторинг эмоционального состояния; гибкую организацию образовательной среды (в том числе смешанные классы, индивидуальные траектории, обогащение содержания); работу с родительскими и педагогическими ожиданиями; развитие рефлексии, саморегуляции и конструктивных копинг-стратегий. Такая архитектура сопровождения повышает вероятность гармоничной социализации при сохранении и раскрытии индивидуального потенциала

Результаты

С целью изучения проблемы социальной адаптации одаренных было проведено исследование среди учащихся 10 – 11 классов ГБОУ КК «Школа «Поколение». Общая выборка испытуемых составила 46 человек, из них: 46 подростков – учащиеся общеобразовательной школы.

Диагностика проходила в один этап: пилотное исследование.

Для изучения особенностей социальной адаптации одаренных подростков использовался комплекс психодиагностических методик:

Методика модифицированный опросник Спилбергера–Ханина [23],

– репертуар копинг-стратегий по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана [24],

– эмоциональный интеллект по методике Н. Холла [25].

Перейдем к рассмотрению полученных результатов.

Анализ включал суммарные баллы, распределения по уровням, компонентные профили и рискованные зоны. На основе результатов подготовлены организационно-педагогические и психолого-клинические рекомендации для школы, педагогов, психологов, родителей и самих учащихся.

Методики и процедуры соответствовали стандартам психометрического обследования. Для оценки тревожности применялся модифицированный опросник Спилбергера–Ханина (30 пар утверждений, шкала 1–4); в анализ вошли итоговые суммарные баллы «Набрано баллов» в диапазоне 67–104, поле «Всего баллов» (константа 161) исключено как артефакт. Копинг-стратегии оценивались по «Индикатору копинг-стратегий» Д. Амирхана (33 утверждения, кодировка 1–3, максимум 99), анкетирование проходило под контролем исследователя в школьных условиях. Эмоциональный интеллект диагностировался по методике Н. Холла (30 утверждений, кодировка 0–3, максимум 87), тестирование проводилось индивидуально, данные анонимизировались. Выборки формировались из учащихся разных образовательных профилей при смешанном гендерном составе.

Распределение баллов по *тревожности* варьировало от 67 до 104 с концентрацией большинства значений в интервале 80 – 92. Показатели указывают, что доминирует умеренный уровень тревожности, при этом выделяются подгруппы с выраженной тревожностью (примерно 6–8 человек с баллами около 95 – 104) и низкими значениями (примерно 67–76).

Профиль копинг-стратегий показал суммарные баллы от 48 до 82 при среднем примерно 64–67, что отражает частое использование проблемно-ориентированных стратегий планирования и поиска решений, а также обращение за социальной поддержкой; эмоциональное избегание и отвлечение встречаются реже, у отдельных респондентов отмечено уединение и скрывание трудностей.

Показатели *эмоционального интеллекта* варьировали от 19 до 79 с наибольшей плотностью в диапазоне 40 – 65. Значения выше 70 соответствуют высокому уровню ЭИ, тогда как у 6 – 8 участников отмечены низкие показатели ниже 35. Компонентный профиль характеризуется развитостью эмоциональной осознанности и эмпатии при вариативности в регуляции и использовании эмоций как ресурса. У части учащихся наблюдаются затруднения восстановления после стресса и фиксация на негативе.

Интегративная интерпретация результатов указывает, что высокий когнитивный потенциал одарённых подростков нередко сочетается с перфекционизмом, повышенной чувствительностью и склонностью к гиперрефлексии, повышая риск тревожности и усложняя обращение за помощью. При общем преобладании адаптивных ресурсов (проблемно-ориентированного копинга и достаточных уровней

эмоционального интеллекта) существует существенная подгруппа с повышенной тревожностью, пониженным ЭИ и менее адаптивными стратегиями совладания. Эти учащиеся подвержены рискам снижения учебной эффективности и мотивации, эмоционального истощения и межличностных трудностей.

Практические меры включают интеграцию в учебный план модульных программ развития эмоционального интеллекта и саморегуляции, конфиденциальный доступ к школьному психологу и формализованные каналы запроса помощи, а также регулярный мониторинг через повторное тестирование с интервалом 3–4 месяца и сбор качественной обратной связи.

Педагогам рекомендуется выделять учащихся с суммарными баллами тревожности ≥ 95 для индивидуального наблюдения, при необходимости дробить задания и снижать нагрузку, чётко формулировать критерии оценивания, поощрять обучение через ошибки и использовать групповые проекты для снижения давления перфекционизма, включая короткие практики регуляции перед контрольными и публичными выступлениями.

Школьным психологам показана дифференцированная работа:

- углублённая диагностика при экстремальных значениях (тревожность ≥ 95 ; копинг ≤ 55 ; ЭИ < 35),
- групповые программы саморегуляции при умеренной тревожности,
- индивидуальная когнитивно-поведенческая терапия при выраженной тревожности, техники работы с перфекционизмом и иррациональными убеждениями, а также
- кратковременные практики релаксации (дыхание 4 – 4 – 6, прогрессивная мышечная релаксация 10 – 15 минут).

Родителям рекомендуется

- поддерживать диалог и процессуальное обучение,
- снижать акцент на исключительно академических результатах,
- обеспечивать здоровый режим и ограничивать пассивные формы восстановления.

Для самих *учащихся* эффективны

- дневник мыслей и реструктуризация автоматических мыслей,
- метод Pomodoro,
- экспозиционные упражнения в публичных ситуациях,
- дыхательные техники 4 – 4 – 4 или 4 – 4 – 6,
- краткие восстановительные паузы

Выводы и заключение

Можно сделать вывод по итогам исследования, что у одарённых старшеклассников преобладает умеренный уровень тревожности при значительной внутригрупповой вариативности и наличии выделяемой подгруппы высокого риска.

В целом совладание у большинства респондентов характеризуется доминированием проблемно-ориентированных стратегий и обращением за социальной поддержкой, что сочетается с относительно высокими, но неоднородными показателями эмоционального интеллекта: сильнее выражены эмоциональная осознанность и эмпатия, слабее – регуляторные навыки и восстановление после стресса.

Риск-факторами, способствующими повышенной тревожности и снижению адаптации, выступают перфекционизм, гиперрефлексия, склонность к уединению и скрыванию проблем, а также дефицит навыков саморегуляции. При этом у подгруппы с выраженными проблемами наблюдаются сочетание высокой тревожности, низкого эмоционального интеллекта и менее адаптивных копинг-стратегий, что представляет угрозу для учебной эффективности, мотивации и психоэмоционального благополучия.

Исследование подтвердило преобладание умеренной тревожности, адаптивных, проблемно-ориентированных стратегий совладания и относительно высокого уровня эмоционального интеллекта при одновременном наличии подгруппы риска, требующей целенаправленной диагностики.

Эффективная поддерживающая экосистема предполагает сочетание организационных, педагогических и клинических мер, а также регулярный мониторинг и вовлечение семьи для повышения устойчивости и образовательных результатов одарённых подростков.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Бурзунова, Е.А., Попова, Н.В. Особенности адаптационного потенциала у подростков с высоким уровнем креативности и интеллекта // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 22. – С. 323-325.
2. Проблема одаренности в трудах отечественных и зарубежных ученых: генезис и развитие: коллективная монография / под общей ред. Е.В. Везетиу. Ялта: РИО ГПА. 2020. С. 22-27.
3. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. 2014. Серия 20. Педагогическое образование. №14. С.99 -105.
4. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская ответственный редактор [и др.]. 2-е изд., расш. и перераб. М., 2003. С. 46-68. <https://junior-nnsk.ru/wp-content/uploads/2020/02/03bogoyavlenskaya46-68.pdf>
5. Шипулина М. Э. Развитие интеллектуальной одаренности старшеклассников в процессе дополнительного образования: сборник трудов конференции. / М.Э. Шипулина, С.С. Игнатович // Сормовские чтения-2025: научно-образовательное пространство, реалии и перспективы повышения качества образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Краснодар, 14 февр. 2025 г.) / редкол.: В.М. Гребенникова [и др.] – Чебоксары: ИД «Среда», 2025. – С. 95-99. – ISBN 978-5-907965-24-9. – DOI 10.31483/r-126590. URL: https://phsreda.com/ru/article/126590/discussion_platform

6. Сухова, А.Н. Специфика адаптации студентов к новым социокультурным реалиям // Материалы научно-практической конференции «Пятые Ковалевские чтения», С-Петербург, 2010. С. 588–591.
7. Березин, Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека : монография / Ф. Б. Березин ; АН СССР, Дальневост. отд-ние, Ин-т биол. проблем Севера, М-во здравоохранения СССР, 1-й Моск. мед. ин-т им. И.М.Сеченова. - Л. =: Наука, 1988. - 270 с. : табл. - Библиогр.: с. 260-268. - Текст: непосредственный.
8. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М: Изд-во Смысл, Изд-во Эксмо, 2004. – 512с.
9. Юркевич В.С. Проблема сохранения здоровья педагогов в школах, ориентированных на работу с одаренными детьми //Одаренные дети – достояние Москвы: Сборник материалов научно-практической конференции Университетского образовательного округа МГППУ (21 февраля 2007 г.) – М.: ООО «АЛВИАН». – С. 115-117
10. Матюшкин, А.М. Загадки одаренности. – М.: Школа-пресс, 1993.
11. Шумакова, Н. Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей. // Вопросы психологии. – 1996. – № 3. – С.34.
12. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity – intelligence distinction // Journal of Personality. 1965. № 33. P. 348–369.
13. Психология общих способностей: учебное пособие для вузов. М: Юрайт, 2022. с. 106.
14. Холодная, М.А., Алексапольский, А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31. – № 4. – С. 59–68.
15. Яшкин, М.А., Солобутина, М.М. Особенности личностной идентичности и социально психологической адаптации одаренных подростков // Медицина. Социология. Философия. Прикладные исследования. – 2019. – № 3. – С.82–86.
16. Щербинина, О.С. Особенности взаимоотношений одаренных школьников с микросоциумом в современных образовательных условиях // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2018. – Т. 24. – № 2. – С. 17–20
17. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов-на-Дону, 1983.
18. Щебланова, Е.И., Цой, А.Б. Социально-психологическая адаптация одаренных учащихся с разными видами интеллектуальных способностей / Психологические исследования. – 2013. – Т. 6. – № 31. – С. 7.
19. Лейтес, Н. Возрастная одарённость и индивидуальные различия. — М.: МПСИ, 2008. — 480 с.
20. Хазова С.А. Совладающее поведение одаренных старшеклассников // Психологический журнал. 2004. Т.25. №5. С. 59-69.

21. Разработка программ психолого-педагогического сопровождения одаренных детей: методические рекомендации. Ханты-Мансийск: Институт развития образования. 2015. 49 с.
22. Лактионова А. И. Жизнеспособность и социальная адаптация подростков: монография. М.: Ин-т психологии РАН, 2017. 236 с. ISBN 978-5-9270-0358-7
23. Методику модифицированного опросника Спилбергера–Ханина URL: <https://cmrvsm.ru/wp-content/uploads/2024/12/METODIKA-OTSENKI-TREVOZHNOСТИ-CH.D.-SPILBERGERA.pdf>
24. Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана URL: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-indikator-koping-strategij-d-amirhana-adaptaciya-n-a-sirota-i-v-m-yaltonskij>
25. Методика эмоционального интеллекта Н. Холла URL: <https://school14.npitu.ru/assets/files/docs/psycho/Holl-Ocenka-emoc.-intellekta.2-s.pdf>

REFERENCES

1. Burzunova, E.A., Popova, N.V. Features of adaptive potential in adolescents with a high level of creativity and intelligence. Theory and practice of social development. 2015. No. 22. pp. 323-325.
2. The problem of giftedness in the works of domestic and foreign scientists: genesis and development: a collective monograph, under the general editorship of E.V. Vesetiu. Yalta: RIO GPA. 2020. pp. 22-27.
3. Teplov B.M. Abilities and giftedness. Bulletin of the Moscow University. 2014. Episode 20. Pedagogical education. No. 14. pp. 99-105.
4. The working concept of giftedness. D.B. Bogoyavlenskaya, executive editor [et al.]. 2nd ed., expanded. and revised by M., 2003. pp. 46-68. <https://junior-nsk.ru/wp-content/uploads/2020/02/03bogoyavlenskaya46-68.pdf>
5. Shipulina M. E. Development of intellectual giftedness of high school students in the process of additional education: proceedings of the conference. / M.E. Shipulina, S.S. Ignatovich. Sormovsky readings-2025: scientific and educational space, realities and prospects for improving the quality of education: materials of the International Scientific and Practical Conference. (Krasnodar, February 14, 2025), editorial board: V.M. Grebennikova [et al.]. Cheboksary: Publishing House "Wednesday", 2025, pp. 95-99. ISBN 978-5-907965-24-9. DOI 10.31483/r-126590. URL: https://phsreda.com/ru/article/126590/discussion_platform
6. Sukhova, A.N. The specifics of students' adaptation to new socio-cultural realities. Materials of the scientific and practical conference "The Fifth Kovalevsky Readings", St. Petersburg, 2010. pp. 588-591.
7. Berezin, F.B. Mental and psychophysiological adaptation of man: a monograph. F. B. Berezin ; Academy of Sciences of the USSR, Far East.department, In-t bi-

- ol. problems of the North, Ministry of Health of the USSR, 1st Moscow Medical Center. I.M.Sechenov Institute. L. : Nauka, 1988. 270 p. : table. Bibliogr.: pp. 260-268. Text : direct.
8. Vygotsky L.S. Psychology of child development. Moscow: Smysl Publishing House, Eksmo Publishing House, 2004. 512s.
 9. Yurkevich V.S. The problem of preserving the health of teachers in schools focused on working with gifted children. Gifted children are the property of Moscow: A collection of materials from the scientific and practical conference of the MGPPU University Educational District (February 21, 2007) Moscow: ALVIAN LLC. pp. 115 117
 10. Matyushkin, A.M. Riddles of giftedness. Moscow: School Press, 1993.
 11. Shumakova, N. B. Interdisciplinary an approach to teaching gifted children. Questions of psychology. 1996. No. 3. p. 34.
 12. Wollach M.A., Kogan N.A. A new look at the creativity — intelligence distinction. Journal of Personality. 1965. No. 33. P. 348-369.
 13. Psychology of general abilities: a textbook for universities. Moscow: Yurait, 2022. pp. 106.
 14. Kholodnaya, M.A., Aleksapopolsky, A.A. Intellectual abilities and coping strategies. Psychological Journal, 2010, vol. 31, No. 4, pp. 59-68.
 15. Yashkin, M.A., Solobutina, M.M. Features of personal identity and socio-psychological adaptation of gifted adolescents. Medicine. Sociology. Philosophy. Applied research. 2019. No. 3. pp. 82-86.
 16. Shcherbinina, O.S. The peculiarities of the relationship between gifted school-children and the micro society in modern educational conditions. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2018. Vol. 24. No. 2. pp. 17-20
 17. Bogoyavlenskaya, D.B. Intellectual activity as a problem of creativity. Rostov-on-Don, 1983.
 18. Shcheblanova E.I., Tsoi, A.B. Socio-psychological adaptation of gifted students with different types of intellectual abilities. Psychological research. 2013. Vol. 6. No. 31. p. 7.
 19. Leites, N. Age—related giftedness and individual differences. M.: MPSI, 2008. 480 p.
 20. Khazova S.A. Coping behavior of gifted high school students. Psychological journal. 2004. Vol.25. No. 5. pp. 59-69.
 21. Development of programs for psychological and pedagogical support of gifted children: methodological recommendations. Khanty-Mansiysk: Institute of Educational Development. 2015. 49 p.
 22. Laktionova A. I. Viability and social adaptation of adolescents: a monograph. Moscow: Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences, 2017. 236 p. ISBN 978-5-9270-0358-7
 23. Methodology of the modified Spielberger–Khanin questionnaire

URL: <https://cmrvsm.ru/wp-content/uploads/2024/12/METODIKA-OTSENKI-TREVOZHNOСТИ-CH.D.-SPILBERGERA.pdf>

24.Indicator of coping strategies" by D. Amirkhan URL: <https://dip-psi.ru/psikhologicheskiye-testy/post/metodika-indikator-koping-strategij-d-amirhana-adaptaciya-n-a-sirota-i-v-m-yaltonskij>

25.N. Hall's methodology of emotional intelligence URL: <https://school14.npi-tu.ru/assets/files/docs/psycho/Holl-Ocenka-emoc.-intellekta.2-s.pdf>

Информация об авторе:

Мария Эдуардовна Шипулина – студентка, направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, специализация – Психология образования, модератор студенческого научного клуба, Кубанский государственный университет.

г. Краснодар, Россия

ORCIDID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>

margorittka.forever@mail.ru

Игнатович Светлана Сергеевна – 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.

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

Researcher ID

Web of Science: AAD-7258-2019

ssign67@mail.ru

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

г. Краснодар, Россия.

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: vign62@mail.ru

Фоменко Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, член оргкомитета, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

e.fomenko.kubsu@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Maria E. Shipulina – student, direction 44.03.02 Psychological and pedagogical education, specialization – Psychology, Kuban State University, ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0006-6136-5128>
e-mail: margorittka.forever@mail.ru

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

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology, Teacher, Kuban State University;
Municipal budgetary institution of additional education «Center for additional education «Hosta» Sochi», Methodist
Krasnodar, Russia
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-1625-772X>
Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019
Scopus Author ID: 58202706200
e-mail: vign62@mail.ru

Elena N. Fomenko – Senior Lecturer of the Department of Pedagogy and Psychology, member of the organizing committee,
Kuban State University
e-mail: e.fomenko.kubsu@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 04.10.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025.

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: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-80-95

УДК 37.013/.014(510)

END FLWKCH

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ КОНФУЦИЯ:
ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ И СОВРЕМЕННОЕ ЗНАЧЕНИЕ**

Петр Петрович Попов

Южный федеральный университет

г. Балашиха, Московская область, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Анна Сергеевна Паланто

Кубанский государственный университет;

Московский городской педагогический университет

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет;

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: ssign67@mail.ru

Аннотация. Введение. В статье рассматриваются педагогические идеи Конфуция, их исторический контекст и влияние на развитие образования в Китае и других странах. Особое внимание уделяется значению «Лунь Юй» («Беседы и суждения») как основного источника для понимания педагогических взглядов Конфуция. Показано, что роль педагога заключается не только в передаче информации, но и во вдохновении учеников на самосовершенствование, развитии их моральных качеств и помощи в раскрытии их потенциала. Ученик, в свою очередь, должен проявлять

усердие, настойчивость и уважение к учителю. Он должен стремиться к знаниям и моральному совершенствованию, быть готовым к самокритике и исправлению своих ошибок. Деятельность человека противоречит естественному ходу природного развития и разрушает основания бытия, представляя в настоящее время системный кризис цивилизации. Альтернативы необходимости формирования целостной личности и изменения способа хозяйствования нет, и субъективный метод смены логических норм на основании этических норм, создав очередной элемент в системе научного знания, служит достижению цели прогрессивного развития общества и занимает свое достойное место [1; 2]. Образование рассматривается как важнейший инструмент формирования нравственной личности и обеспечения стабильности общества. Педагогические идеи древних мыслителей занимают центральное место в их учении. Одним из наиболее влиятельных мыслителей в истории человечества является Конфуций (551 – 479 гг. до н.э.). Его учение, конфуцианство, представляет собой сложную систему этических, политических и педагогических взглядов, оказавшую глубокое воздействие на развитие китайской и шире – восточноазиатской культуры. В центре конфуцианства находится идея о создании гармоничного общества, основанного на моральных принципах, уважении к традициям и стремлении к самосовершенствованию. **Методы.** Анализ литературных источников. **Результаты.** Проанализированы основные принципы конфуцианской педагогики, такие как моральное воспитание, уважение к учителю, индивидуальный подход к ученикам и активные методы обучения. Оценивается актуальность и применимость конфуцианских принципов в современной системе образования. **Выводы.** Педагогические идеи Конфуция, сформулированные более двух с половиной тысяч лет назад, сохраняют свою актуальность и в современном мире. Его учение о моральном воспитании, уважении к учителю, индивидуальном подходе к ученикам и активных методах обучения может быть успешно применено в современной системе образования. Изучение и адаптация конфуцианских принципов может способствовать формированию гармоничной личности, способной принести пользу обществу и государству. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение практических аспектов применения конфуцианской педагогики в различных образовательных контекстах.

Ключевые слова: Конфуций, конфуцианство, педагогика, моральное воспитание, «Лунь Юй», образование, Цзюнь-цзы, учитель, ученик, методы обучения

Для цитирования: Попов П.П., Паланто А.С., Игнатович С.С. Педагогические идеи Конфуция: исторический контекст и современное значение // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6 . С. 80-95
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-80-95

Благодарность: авторы выражают благодарность рецензентам, проводившим слепое анонимное рецензирование данной статьи

Original article**CONFUCIUS' PEDAGOGICAL IDEAS:
HISTORICAL CONTEXT AND MODERN SIGNIFICANCE****Petr P. Popov**

Southern Federal University

Moscow region, Balashikha, Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>e-mail: fpb-2006@bk.ru**Anna S. Palanto**

Kuban State University;

Moscow City Pedagogical University

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>e-mail: palantoas401@mgpu.ru**Svetlana S. Ignatovich**

Kuban State University

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Krasnodar, Russia

e-mail: ssign67@mail.ru

Abstract. Introduction. The article examines the pedagogical ideas of Confucius, their historical context and impact on the development of education in China and other countries. Special attention is paid to the meaning of "Lun Yu" ("Conversations and judgments") as the main source for understanding Confucius' pedagogical views. It is shown that the role of a teacher is not only to transmit information, but also to inspire students to improve themselves, develop their moral qualities and help them unlock their potential. The student, in turn, must show diligence, perseverance and respect for the teacher. He should strive for knowledge and moral improvement, be ready for self-criticism and correction of his mistakes. Human activity contradicts the natural course of natural development and destroys the foundations of existence, currently representing a systemic crisis of civilization. There is no alternative to the need to form an integral personality and change the way of managing, and the subjective method of changing logical norms based on ethical norms, creating another element in the system of scientific

knowledge, serves to achieve the goal of progressive development of society and takes its rightful place. Education is considered as the most important tool for the formation of a moral personality and ensuring the stability of society. The pedagogical ideas of the ancient thinkers occupy a central place in their teaching. One of the most influential thinkers in the history of mankind is Confucius (551 – 479 BC). His teaching, Confucianism, is a complex system of ethical, political and pedagogical views that had a profound impact on the development of Chinese and broader East Asian culture. At the center of Confucianism is the idea of creating a harmonious society based on moral principles, respect for traditions and the pursuit of self-improvement. **Methods.** Analysis of literary sources. **Results.** The basic principles of Confucian pedagogy are analyzed, such as moral education, respect for the teacher, an individual approach to students and active teaching methods. The relevance and applicability of Confucian principles in the modern education system is assessed. **Conclusions.** The pedagogical ideas of Confucius, formulated more than two and a half thousand years ago, remain relevant in the modern world. His teachings on moral education, respect for the teacher, individual approach to students and active teaching methods can be successfully applied in the modern education system. The study and adaptation of Confucian principles can contribute to the formation of a harmonious personality capable of benefiting society and the state. Further research in this area may be aimed at studying the practical aspects of the application of Confucian pedagogy in various educational contexts.

Keywords: Confucius, Confucianism, pedagogy, moral education, "Lun Yu", education, Jun Tzu, teacher, student, teaching methods

For Citation: Popov P.P., Palanto A.S., Ignatovich S.S. Confucius' pedagogical ideas: historical context and modern significance. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 6. P. 80-95 (In Russ.). END FLWKCH
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-80-95

Acknowledgements: *The authors express their gratitude to the reviewers who conducted a blind anonymous review of this article.*

Оценка социальной перспективы общества осложнилась глобальными проблемами экологического выживания человечества в целом [1].

«Не делай другим того, чего не желаешь себе»,
«Сначала познай самого себя»,
«Сначала поправь самого себя»,
«Плати за добро добром и справедливостью за зло».

Конфуций

Введение. Деятельность человека противоречит естественному ходу природного развития и разрушает основания бытия, представляя в настоящее время системный кризис цивилизации. Альтернативы необходимости формирования целостной личности и изменения способа хозяйствования нет, и субъективный метод смены логических норм на основании этических норм, создав очередной элемент в системе научного знания, служит достижению цели прогрессивного развития общества и занимает свое достойное место [1; 2].

Образование рассматривается как важнейший инструмент формирования нравственной личности и обеспечения стабильности общества. Педагогические идеи древних мыслителей занимают центральное место в их учении.

Одним из наиболее влиятельных мыслителей в истории человечества является Конфуций (551 – 479 гг. до н.э.). Его учение, конфуцианство, представляет собой сложную систему этических, политических и педагогических взглядов, оказавшую глубокое воздействие на развитие китайской и шире – восточноазиатской культуры. В центре конфуцианства находится идея о создании гармоничного общества, основанного на моральных принципах, уважении к традициям и стремлении к самосовершенствованию.

Методы

Анализ литературных источников.

Обзор литературы

Рассматривая основные принципы конфуцианской педагогики, можно отметить, что для Конфуция образование – это не просто передача знаний, а прежде всего процесс формирования благородного человека («Цзюнь-цзы»), обладающего высокими моральными качествами, чувством долга, справедливостью, человеколюбием и преданностью. Целью образования, таким образом, является воспитание гармоничной личности, способной принести пользу обществу и государству. Знания необходимы для понимания мира и выполнения своих обязанностей, но моральное совершенствование всегда ставится на первое место. Более того, Конфуций рассматривал образование как средство достижения социального равенства, полагая, что талант и знания, а не происхождение, должны определять положение человека в обществе.

Педагог в конфуцианской традиции – это не просто транслятор знаний, а образец для подражания, обладающий не только интеллектуальной, но и моральной зрелостью. Он должен быть примером мудрости, справедливости и честности для своих учеников. Роль педагога заключается не только в передаче информации, но и во вдохновении учеников на самосовершенствование, развитии их моральных качеств и помощи в раскрытии их потенциала. Конфуций подчёркивал необходимость индивидуального подхода к каждому ученику, учитывая его способности и склонности, т.е. фактически предвосхищая современные идеи персонализированного обучения [3].

Основным источником для изучения педагогических взглядов Конфуция является «Лунь Юй» («Беседы и суждения»), сборник высказываний и диалогов Конфуция с его учениками, составленный его последователями после его смерти.

«Лунь Юй» представляет собой не просто записи высказываний учителя, а систематизированное изложение его философских и педагогических принципов, адаптированное для будущих поколений:

«(вельможа царства Лу) Мэн-и-цзы спрашивал (у Конфуция, в чем состоит) почтительность к родителям. Кун-цзы отвечал: «Не противься (или не нарушай должного)». После того, когда Кун-цзы ехал, и ученик его Фань-чи правил (телегой), Кун-цзы сказал (этому ученику): «Мэнь-сунь (т.е. Мэн-и-цзы) спрашивал меня о почтительности, и я отвечал (ему): не противься». Фань-чи сказал: «Что же это значит?» Кун-цзы отвечал: «Это значит, что когда родители живы, (то) служи (им) по церемониям, (то есть по правилам, как следует); (когда) умерли, похорони по церемониям, принеси жертвы по церемониям». (перевод В.П. Васильева) [4].
«Учитель сказал:

– молодые люди должны дома проявлять почтительность к родителям, а вне его – уважительность к старшим, серьезно и честно относиться к делу, безгранично любить народ и сближаться с человеколюбивыми людьми. Если после осуществления всего этого у них останутся силы, их можно тратить на чтение книг.» [5].

«Учитель сказал:

– Когда благородный муж умерен в еде, не стремится к удобству в жилье, расторопен в делах, сдержан в речах и, чтобы усовершенствовать себя, сближается с людьми, обладающими правильными принципами, о нем можно сказать, что он любит учиться» [5].

Учитель сказал:

– Когда мораль не совершенствуют, изученное не повторяют, услышав о принципах долга, не в состоянии им следовать, не могут исправлять недобрые поступки, я скорблю.

Учитель сказал:

– Того, кто не стремится [к достижению знания], не следует направлять [на правильный путь]. Тому, кто не испытывает трудностей в выражении своих мыслей, не следует помогать. Того, кто не в состоянии по одному углу [предмета] составить представление об остальных трех, не следует учить.

Исследования конфуцианства, проводимые как китайскими, так и западными учёными, подчеркивают роль «Лунь Юй» как ключевого текста для понимания не только философских, но и педагогических аспектов учения Конфуция.

Анализ «Лунь Юй» позволяет выявить основные принципы конфуцианской педагогики и оценить их актуальность для современной системы образования.

Как отмечают в своей статье М.К. Акимова и В.Т. Козлова, «психофизиологический подход к изучению учебной деятельности школьников дает возможность выявить учебные ситуации, неблагоприятные для индивидов со слабой и инертной

нервной системой и наметить пути преодоления возникающих трудностей с учетом индивидуальных особенностей учащихся». Благодаря такому подходу, педагог сможет организовать учебный процесс и использовать такие приемы, «которые позволят учащимся успешно справляться с учебными требованиями» [6].

Ученик, в свою очередь, должен проявлять усердие, настойчивость и уважение к учителю. Он должен стремиться к знаниям и моральному совершенствованию, быть готовым к самокритике и исправлению своих ошибок. Успех в обучении зависит как от учителя, так и от личных усилий и стремлений ученика. Конфуций считал, что обучение должно быть активным и осознанным, а не пассивным заучиванием. Ученик должен задавать вопросы, размышлять над полученными знаниями и применять их на практике [5].

Методы обучения, использованные Конфуцием

Конфуций использовал разнообразные методы обучения, направленные на стимулирование критического мышления и активного усвоения знаний:

- Беседы и дискуссии: активное обсуждение вопросов, стимулирование критического мышления и обмена мнениями.
- Примеры из истории: иллюстрация моральных принципов на примерах из жизни исторических личностей, позволяющая ученикам увидеть последствия различных действий и решений.
- Анализ классических текстов: изучение древних книг и их толкование с целью извлечения моральных уроков и понимания традиционных ценностей.
- Наблюдение за природой и обществом: поиск закономерностей и применение их к пониманию человеческой природы и общества, развивающее наблюдательность и аналитические способности.
- Самосовершенствование через практику: применение полученных знаний в повседневной жизни, постоянная работа над собой и своими недостатками, что способствует формированию ответственной и моральной личности.

Как отмечает Н.В. Рязанова, «поиск решений глобальных противоречий развития цивилизации заставляет вновь обратиться к методологии научного познания общественного развития» [1].

Изучение педагогических идей Конфуция является неотъемлемой частью более широкого исследовательского поля, охватывающего всю конфуцианскую мысль и её влияние на китайскую цивилизацию. В рамках настоящего исследования мы опираемся на обширный корпус работ, посвященных осмыслению китайской философии, истории и культуры, накопленный как в отечественном, так и в мировом китаеведении.

Общие исследования конфуцианства в отечественной синологии

В России традиция изучения конфуцианства имеет глубокие корни, уходящие к истокам отечественной синологии. Выдающиеся ученые-синологи, стоявшие у истоков российского китаеведения, академики В.П. Васильев и В.М. Алексеев, од-

ними из первых предприняли комплексное исследование идей конфуцианства [7]. Обширные работы, охватывающие широкий спектр вопросов, связанных с конфуцианством, можно проследить в трудах таких мэтров российского китаеведения, как Н.Я. Бичурин, В.В. Васильев, Л.С. Васильев, Н.С. Конрад, Л.С. Переломов, В.В. Малявин, А.Н. Ждуринский, А.А. Маслов, А.И. Кобзев, А.М. Карапетьянц, А.В. Ломанов, М.Л. Титаренко, П.С. Попов, Н.А. Абрамова, В.В. Зайцев, А.Е. Лукьянов, А.С. Мартынов, Ю.Б. Козловский, Е.А. Торчинов и другие. В их работах рассматриваются различные аспекты учения Конфуция и его последователей, акцентируется внимание на его духовном, философском и морально-этическом компонентах, а также на его роли в формировании и функционировании китайского общества.

Особое значение имеют труды В.В. Малявина, где представлено подробное изложение этических, идеологических и онтологических концепций важнейших представителей конфуцианских школ древнего Китая [8]. Существенный вклад в понимание основополагающих категорий конфуцианства внесла работа А.М. Карапетьянца «Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий», опубликованная в сборнике «Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики» [9]. В своей статье А.М. Карапетьянц, анализируя философские основания традиционной китайской идеологии, её понятийно-терминологический аппарат и взаимодействие конфуцианства с другими философско-идеологическими течениями, подверг сомнению общепринятые трактовки основополагающих категорий «жэнь» (гуманность) и «чжи» (знание). Он утверждал, что понятие «гуманность» употреблено в «Лунь юе», по крайней мере, в трех смыслах: как способность оценивать и считать что-либо важнейшим; как призвание руководить людьми, присущее правителю; и как некое состояние отрешенности, ставящее обладающего им человека над другими. Термин «чжи» (знание), согласно Карапетьянцу, также имеет многоуровневую интерпретацию: конкретное, частное знание; усвоение закономерности, а не подглядывание; и, наконец, неотъемлемое качество благородного мужа.

Наряду с общими исследованиями, отечественная синология также уделяла внимание анализу философского наследия отдельных теоретиков конфуцианства и неоконфуцианства. Так, В.Ф. Феокистов занимался философскими и общественно-политическими взглядами Сюнь-цзы [10]. В статьях В.В. Зайцева, А.Б. Краснова, А.С. Мартынова изучается философское наследие представителя неоконфуцианской школы Чжу Си, а академик Н.И. Конрад рассматривал и анализировал неоконфуцианские взгляды эпохи Сун [11].

Восточная комментаторская традиция и современные китайские исследования.

Корпус конфуцианских источников на восточных языках отличается наибольшим объемом и служит фундаментальной основой для любого исследования. На протяжении столетий с момента своего создания текст «Лунь юя» неодно-

кратно переводился и комментировался, что привело к формированию различных школ и направлений его интерпретации в Китае и странах конфуцианского культурного региона. Ранние переводы, включающие собственные толкования «темных мест» «Бесед и суждений» Конфуция, были предложены классиками неоконфуцианства, братьями Чэн Хао (1032-1084) и Чэн И (1033-1107) [8]. Впоследствии их наработки были развиты Чжу Си (1130-1200), чей перевод и комментарии получили статус эталонных и составили основу конфуциеведения на многие последующие века [9]. После Чжу Си в Китае, Японии и Корее появилось множество комментариев и переводов «Лунь юя», демонстрирующих углубленное понимание и разнообразные подходы к тексту. Среди них особого внимания заслуживает работа текстолога эпохи Цин – Цуй Дунби (1740-1816), который тщательно анализировал почти каждое слово трактата, сопоставляя их со всеми случаями употребления в тексте и в обширной комментаторской литературе [10].

Среди современных китайских исследователей «Лунь юя», которые не только выполняют переводы, но и детально комментируют источник, следует отметить таких авторов, как Ян Боцзюнь, Чэнь Шуда, Мао Цзышуй, Нань Хуайцин, Се Биньин, Чэн Жудун, Тан Маньсян, Тао Чжу, Цзинь Цзинфан, Люй Шаован, Люй Вэньюй, Цянь Му, Чжао Цзибинь, Ян Шуда, Яо Шичуань, Фэн Юлань, Ху Ши, Сюн Шили, Моу Цзуйсин, Ду Вэймин и другие. Их труды являются ценным ресурсом для актуального понимания конфуцианского канона [11].

Развитие переводов «Лунь юй» в отечественной синологии

История переводов «Лунь юя» на русский язык представляет собой значимый аспект историографии. Первый перевод в России был осуществлен основоположником научного китаеведения Н.Я. Бичуриным (1777–1853) как часть переведенного им «Четверокнижия», однако этот труд до сих пор остается неизданным. Позднее В.П. Васильев и П.С. Попов представили собственные варианты перевода «Лунь юя». Важно отметить, что ранние переводы таких выдающихся представителей российского востоковедения, как Н.Я. Бичурин, В.П. Васильев, В.М. Алексеев, И.И. Семенов, во многом опирались на классический перевод и комментарий к «Лунь юю», предложенный Чжу Си, что свидетельствует о преемственности в интерпретации канона [12].

К настоящему времени существует ряд различных переводов конфуцианских источников на русский язык, выполненных такими учеными, как В.М. Алексеев, В.А. Кривцов, Л.И. Головачева, И.И. Семенов, А.С. Мартынов, Л.С. Переломов и А.Е. Лукьянов [11]. Особого внимания заслуживает работа Л.С. Переломова, в которой проведен критический анализ достоверности трактовок наиболее сложных и дискуссионных фрагментов основного конфуцианского канона во всех предшествовавших переводах на русском, китайском, английском, немецком, французском, японском и корейском языках. В 2004 г. под редакцией Л.С. Переломова коллективом авторов было впервые выполнено полное переложение всего «Четверокнижия»

конфуцианства на русский язык. Переводы и комментарии «Лунь юя», осуществленные Л.С. Переломовым, А.Е. Лукьяновым и А.С. Мартыновым, отличаются тем, что эти ученые использовали не только традиционные комментарии памятника, но и новейшие исследования китайских, японских и англоязычных ученых, что привело к новой, более глубокой трактовке некоторых понятий и категорий конфуцианского канона [13, 14].

Западное китаеведение и исследования конфуцианского наследия

Западные исследования конфуцианского наследия преимущественно базируются на классическом английском переводе «Лунь юя», выполненном Дж. Леггом (James Legge, 1815—1897), который на долгие годы сформировал основные подходы к толкованию текста. Среди влиятельных работ немецких, французских, корейских и японских исследователей можно отметить труды Р. Вильгельма (R. Wilhelm), Р. Моритца (R. Moritz), Анны Чэнг (Anne Cheng), Пак Ильбона, Каная Осаму, Г. Пауля (G. Paul), Х. Ретца (H. Roetz), С. Ш. Айзенштадта (S. N. Eisenstadt) и других, каждый из которых способствовал более глубокому осмыслению конфуцианской мысли и её значения в мировой культуре [5].

Педагогические аспекты конфуцианства в современных исследованиях.

Современные исследования активно развиваются в направлении изучения педагогических концепций Конфуция и его последователей, рассматриваемых в контексте актуальной образовательной теории и практики. Множество статей по общей педагогике, опубликованных в последнее время, обращаются к конфуцианскому наследию. Например, в статье А. Н. Базаровой «Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая» анализируются педагогические идеи Конфуция в древности и их современная реализация в КНР [15]. Автор подчеркивает неразрывную связь философской и педагогической мысли на заре развития китайского общества, заключая, что конфуцианство содержит ключевые педагогические идеи и принципы педагогической этики. Наблюдается тенденция, что в современных условиях власти КНР в рамках реформ базового образования и учебных программ всё чаще интегрируют конфуцианское наследие, стремясь улучшить качество нравственного воспитания.

Значимость конфуцианских традиций в педагогике древнего Китая была освещена такими отечественными учеными, как Г. Б. Корнетов, А. Н. Джурицкий, Н. Е. Боровская, Т. О. Ткачева, А. В. Аллаберт, М. С. Васильева, В. З. Клепиков, В.И. Иващенко, Г.А. Капранов [5]. В своих работах они изучают фундаментальные принципы китайской образовательной системы и конфуцианские подходы к воспитанию. Исключительную ценность имеют труды докторов педагогических наук, профессоров Г.Б. Корнетова и А.Н. Джурицкого, поскольку они анализируют конфуцианские идеи с позиций педагогической теории, применяя соответствующий методологический инструментарий. Историко-педагогические изыскания Г.Б. Корнетова по этой теме были включены в монографию «История педагогики за

рубежом с древнейших времен до начала XXI века» в виде отдельной главы, посвященной педагогическим традициям народов Востока, а также в структуру учебного пособия «История педагогики». Кроме того, учение Конфуция было рассмотрено автором в нескольких статьях (например, в публикации «У истоков педагогической теории в Древнем Китае: вопросы воспитания в учении Конфуция», специально посвященной Конфуцию), где Г.Б. Корнетов подчеркивает гуманистическую суть педагогических концепций семейного воспитания, корнящихся в философском учении Конфуция.

Значительное число современных публикаций в научных журналах, таких как «Китайская культура», «Педагогика» и других, посвящено исследованию парадигм китайского образования, а также роли традиционной культуры и нравственного воспитания в формировании гармонично развитой личности. Например, Т.А. Шаренкова в своей работе «Современное образование в КНР (философско-антропологический аспект)» анализирует значение конфуцианских ценностей и их интерпретацию в условиях современной образовательной среды [16].

Актуальность конфуцианских принципов в современной системе образования

В современной системе образования можно обнаружить элементы педагогического наследия Конфуция:

- Акцент на моральном воспитании: признание важности формирования нравственных качеств личности, таких как честность, ответственность, уважение к другим, что способствует созданию здорового общества.
- Уважение к учителю и знаниям: создание атмосферы уважения к образованию и педагогам, что мотивирует учеников к учёбе и саморазвитию.
- Индивидуальный подход к ученикам: учёт индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика, что позволяет адаптировать образовательный процесс к потребностям каждого обучающегося.
- Активные методы обучения: использование дискуссий, проектов и других методов, стимулирующих активное участие учеников в процессе обучения, что способствует развитию критического мышления и творческих способностей.
- Непрерывное обучение: подчёркивание важности постоянного самосовершенствования и обучения на протяжении всей жизни, что позволяет человеку адаптироваться к меняющимся условиям и оставаться востребованным на рынке труда.

В статье Н.В. Рязановой находим этому подтверждение: «Высокую степень развития личности в европейских капиталистических обществах Н.Г. Михайловский характеризует низким типом развития, связанную с обособлением индивидуумов и их функций, и, наоборот, в России видит высокий тип развития, но низкой степени развития. То есть в одном случае мы имеем высокую степень одностороннего развития личности, в другом случае – невысокую степень многогранного развития личности» [1].

Выводы и заключение

Педагогические идеи Конфуция, сформулированные более двух с половиной тысяч лет назад, сохраняют свою актуальность и в современном мире. Его учение о моральном воспитании, уважении к учителю, индивидуальном подходе к ученикам и активных методах обучения может быть успешно применено в современной системе образования. Изучение и адаптация конфуцианских принципов может способствовать формированию гармоничной личности, способной принести пользу обществу и государству.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на изучение практических аспектов применения конфуцианской педагогики в различных образовательных контекстах.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Рязанова Н.В. Социологический метод Н.К. Михайловского в познании общественного развития \ Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, № 1, 2006, с. 145. Философия, Социология, Культурология URL: file:///C:/Users/vlad/Downloads/sotsiologicheskiiy-metod-n-k-mihaylovskogo-v-poznanii-obschestvennogo-razvitiya.pdf
2. Вернадский В.И. О науке. Т. 1. Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – 576 с.
3. Конфуций Беседы и суждения С. 25 product/besedy-i-suzhdeniya-polnyy-tekst-suzhdeniy-i-besed
4. Акимов М.К. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения / Акимов М.К., Козлова В.Т. // Вопросы психологии. № 6. 1988. с. 71–77. <https://www.voppsy.ru/issues/1988/886/886071.htm> (дата обращения: 04.11.2025)
5. Семененко Д.С. Конфуцианство: история, содержание учения, влияние на современное китайское народонаселение // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Познание», № 3 март 2022. С. 144-150.
6. Малявин В.В. Китайская цивилизация. – Москва: Астрель, 2001. – 632 с.
7. Карапетьянц, А.М. Первоначальный смысл основных конфуцианских категорий / А.М. Карапетьянц // Конфуцианство в Китае. Проблемы теории и практики / Отв. ред. Делюсин – М.: Наука, 1982. С.265.
8. Феокистов, В. Ф. Философские и общественно-политические взгляды Сюньцзы / В.Ф. Феокистов. – М.: Наука, 1976. – 296 с.
9. Конрад, Н.И. Избранные труды. Синология / Н.И. Конрад. – М.: Наука, 1977. – 624 с.
10. Кобзев А.И. Чэн Хао // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал – URL: <https://bigenc.ru/c/chen-khao-f15691/?v=3530989>. – Дата публикации: 23.05.2022

11. Кобзев А.И. Чжу Си // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал – URL: <https://bigenc.ru/c/chzhu-si-3b7d54/?v=3838237>. – Дата публикации: 26.05.2022
12. Петрова С.Г. (2021). “Послойное построение древней истории Китая”: метод и гипотеза Гу Цзегана. Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 163. 144-156. 10.26907/2541-7738.2021.6.144-156.
13. Германович Анастасия Андреевна Интерпретации педагогических терминов конфуцианства // Историко-педагогический журнал. 2016. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsii-pedagogicheskikh-terminov-konfutsianstva> (дата обращения: 04.11.2025).
14. Му Мми Исследование преподавания китайского языка в России в контексте исторического развития // Управление образованием: теория и практика. 2025. №8-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-rossii-v-kontekste-istoricheskogo-razvitiya> (дата обращения: 04.11.2025).
15. Базарова, А.Н. Конфуцианские ценности и нравственное воспитание в системе образования Китая / А. Н. Базарова // Вестник БГУ. – 2009. – № 8.
16. Шаренкова, Татьяна Аркадьевна. Образование в духовной культуре Китая: Философско-антропологический аспект: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.13. – Чита, 2005. – 129 с.

REFERENCES

1. Ryazanova N.V. The sociological method of N.K. Mikhailovsky in the knowledge of social development. Bulletin of the Nekrasov Moscow State University, No. 1, 2006, p. 145. Philosophy, Sociology, Cultural Studies URL: <file:///C:/Users/vlad/Downloads/sotsiologicheskiiy-metod-n-k-mihaylovskogo-v-poznanii-obschestvennogo-razvitiya.pdf>
2. Vernadsky V.I. On science. Vol. 1. Scientific knowledge. Scientific creativity. Scientific thought. – Dubna: Publishing center "Phoenix", 1997. 576 p.
3. Confucius Conversations and Judgments p. 25 product/besedy-i-suzhdeniya-polnyy-tekst-suzhdeniy-i-besed
4. Akimova M.K. Taking into account the psychological characteristics of students in the learning process. Akimova M.K., Kozlova V.T.. Questions of psychology. № 6. 1988. pp. 71-77. <https://www.voppsy.ru/issues/1988/886/886071.htm> (date of request: 04.11.2025)
5. Semenenko D.S. Confucianism: history, content of teaching, influence on the modern Chinese population. Modern science: actual problems of theory and practice. Series "Cognition", No. 3 March 2022. pp. 144-150.
6. Malyavin V.V. Chinese civilization. Moscow: Astrel, 2001. – 632 p.

7. Karapetyants, A.M. The original meaning of the main Confucian categories. A.M. Karapetyants. Confucianism in China. Problems of theory and practice. Ed. Delyusin. M.: Nauka, 1982, p.265.
8. Feoktistov, V. F. Philosophical and socio-political views of Xunzi. V.F. Feoktistov, M.: Nauka, 1976, 296 p.
9. Konrad, N.I. Selected Works. Sinology. N.I. Kondrad, Moscow: Nauka Publ., 1977, 624 p.
10. Kobzev A.I. Cheng Hao. Great Russian Encyclopedia: scientific and educational portal. URL: <https://bigenc.ru/c/chen-khao-f15691/?v=3530989>. Date of publication: 05/23/2022
11. Kobzev A.I. Zhu Xi. Great Russian Encyclopedia: scientific and educational portal. URL: <https://bigenc.ru/c/chzhu-si-3b7d54/?v=3838237> - Date of publication: 05/26/2022
12. Petrova, S.G.. (2021). "Layer-by-Layer Construction of the Ancient History of China": Gu Jiegang's Method and Hypothesis. Uchenye Zapiski Kazanskogo Universiteta. Seriya Gumanitarnye Nauki. 163. 144-156. 10.26907/2541-7738.2021.6.144-156.
13. Germanovich Anastasia Andreevna Interpretations of pedagogical terms of Confucianism. Historical and pedagogical journal. 2016. No. 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsii-pedagogicheskikh-terminov-konfutsianstva> (date of access: 04.11.2025).
14. Mu Mmi Study of Chinese language teaching in Russia in the context of historical development. Education management: theory and practice. 2025. No. 8-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-prepodavaniya-kitayskogo-yazyka-v-rossii-v-kontekste-istoricheskogo-razvitiya> (date of request: 04.11.2025).
15. Bazarova, A.N. Confucian values and moral education in the education system of China. A. N. Bazarova. Bulletin of the BSU. 2009. No. 8.
16. Sharenkova, Tatiana Arkadyevna. Education in the spiritual culture of China: Philosophical and anthropological aspect: dissertation ... Candidate of Philosophical Sciences : 09.00.13. Chita, 2005. 129 p.

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Анна Сергеевна Паланто – соискатель, Кубанский государственный университет; магистр, Московский городской педагогический университет;

переводчик международного научного журнала «Педагогика: история, перспективы»; преподаватель испанского языка.

г. Москва, Россия

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.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

ORCID ID: <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: Popov P. Petrovich – Master of Applied Conflict and Mediation Department, Institute of Sociology and Regional Studies, Southern Federal University;

Moscow region, Balashikha, Russia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9822-8833>

e-mail: fpb-2006@bk.ru

Anna S. Palanto is a applicant, Kuban State University; Master's degree, Moscow City Pedagogical University; translator of the international scientific journal "Pedagogy: History, Prospects"; Spanish teacher.

Moscow, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-8057-6580>

e-mail: palantoas401@mgpu.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

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

ssign67@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 02.10.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 23.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025.

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»



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

Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-96-122

УДК 37

EDN ECCQVT

**ПРОЕКТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ ВУЗА**

Анна Игоревна Котлярова

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

Владлен Константинович Игнатович

Кубанский государственный университет;

Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: ssign67@mail.ru

Наталья Михайловна Сажина

Кубанский государственный университет

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-3000-4462>

Scopus Author ID: 57223187248

г. Краснодар, Россия

sazhinanm@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена обоснованию методологических, теоретических и праксеологических подходов к проектированию психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза как значимого фактора повышения качества подготовки будущих педагогов. Актуальность исследования связана с недостаточной разработанностью проектных характеристик образовательной среды педагогического вуза, обеспечивающих ее психологическую безопасность для студентов. Цель исследования: научно обосновать, разработать и проверить в эксперименте базовые проектные характеристики психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза. Гипотеза исследования: эффективность проектирования психологически безопасной среды вуза как фактора осуществления эффективной подготовки будущих педагогов может обеспечиваться реализацией конкретных условий. Выявлена сущность и содержание понятия «психологически безопасная образовательная среда», раскрыто содержание ее структурных компонентов. **Методы исследования:** теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение педагогических теорий и концепций по теме исследования, моделирование образовательной среды. База и выборка исследования: факультет педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета г. Краснодар. Всего 80 студентов первого курса бакалавриата. **Результаты.** Разработаны методические рекомендации по организации психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза. Научная новизна: – уточнено понятие «психологическая безопасность»;– определены и описаны основные факторы риска развития психологической опасности образовательной среды вуза; – выявлены управленческие стратегии повышения уровня психологической безопасности вуза; – обоснованы базовые проектные характеристики образовательной среды вуза, обеспечивающих ее безопасность для студентов. Результаты исследования могут применяться при проектировании на их основе программ психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов разных курсов. **Вывод.** Психологическая безопасность личности представлена выстраиваемыми взаимоотношениями между субъектами, в отношении себя, оценками собственной активности и удовлетворенности потребностей в условиях, когда отсутствуют, либо конструктивно игнорируются негативные влияния внешнего, а также внутреннего мира.

Ключевые слова: проектные характеристики, образовательная среда, педагогический вуз, психологическая безопасность студентов

Для цитирования: Котлярова А.И., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Сажина Н.М. Проектные характеристики психологически безопасной среды вуза // Педагогика: история, перспективы 2025. Том 8. № 6 . С. 96-122 EDN ECCQVT
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-96-122

***Благодарность:** Выражаем нашу искреннюю благодарность декану факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, Кубанского государственного университета Веронике Михайловне Гребенниковой за помощь в проведение исследования.*

Original article

DESIGN CHARACTERISTICS OF A PSYCHOLOGICALLY SAFE UNIVERSITY ENVIRONMENT

Anna I. Kotlyarova

Kuban State University

г. Krasnodar, Russia

ORCIDID: <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

kotlyarova_anna@list.ru

Vladlen K. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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

Svetlana S. Ignatovich

Kuban State University;

Center for additional education «Hosta» Sochi

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

Natalia M. Sazhina

Кубанский государственный университет

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-3000-4462>

Scopus Autor ID: 57223187248

г. Краснодар, Россия

sazhinanm@mail.ru

Abstract: Introduction. The article is devoted to substantiating methodological, theoretical, and praxeological approaches to designing a psychologically safe educational environment at a pedagogical university as a significant factor in improving the quality of training future teachers. The relevance of the study lies in the insufficient development of design characteristics for the educational environment of pedagogical universities that ensure psychological safety for students. **Research aim:** to scientifically substantiate, develop, and experimentally test the basic design characteristics of a psychologically safe educational environment in a pedagogical university. **Research hypothesis:** the effectiveness of designing a psychologically safe university environment as a factor in effectively training future teachers can be ensured through the implementation of specific conditions. The essence and content of the concept of a “psychologically safe educational environment” have been identified, and the content of its structural components has been revealed. **Research methods** (theoretical): studying and analysing psychological-pedagogical and scientific-methodological literature on the research problem; synthesising and generalising pedagogical theories and concepts related to the topic; modelling the educational environment.

Research base and sample: the Faculty of Pedagogy, Psychology, and Communication Studies at Kuban State University (Krasnodar). The sample included 80 first-year bachelor’s students. **Results.** Methodological recommendations for organising a psychologically safe educational environment in a pedagogical university have been developed. Scientific novelty: the concept of “psychological safety” has been clarified; the main risk factors for the development of psychological hazards in the university educational environment have been identified and described; managerial strategies for enhancing the level of psychological safety in the university have been revealed; the basic design characteristics of the university educational environment that ensure its safety for students have been substantiated. The research results can be applied when designing programmes for psychological and pedagogical support of students’ socio-psychological adaptation across different years of study. **Conclusion.** Psychological safety of an individual is represented by the relationships built between subjects, their self-perception, assessments of their own activity, and satisfaction of needs in conditions where negative influences from both the external and internal worlds are absent or constructively ignored.

Keywords: design characteristics, educational environment, pedagogical university, psychological safety of students

For Citation: Kotlyarova A.I., Ignatovich V. K., Ignatovich S.S., Sazhina N.M. Design Characteristics of a Psychologically Safe University Environment. Pedagogy: History, Prospects 2025. Vol. 8. No. 6. P. 96-122 (In Russ.). EDN ECCQVT.
DOI: 10.17748/2686-9969-2025-8-6-96-122

Acknowledgement: *We express our sincere gratitude to Veronika Mikhailovna Grebennikova, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology, and Communication Studies at Kuban State University, for her assistance with the research.*

Введение

Образование призвано выполнить основную миссию – воспитать и подготовить к жизни человека с его смыслами и гуманистическими ценностями, способного самореализоваться и непрерывно самосовершенствоваться, обеспечивая прогрессивное развитие нового информационного общества. Данный приоритет определяется международной программой действий в области образования в соответствии с дорожной картой до 2030 года, а также подготовкой ЮНЕСКО новой глобальной инициативы «Будущее образование» (до 2050 года) [1].

Актуальность проведенного исследования связана с недостаточной разработанностью проектных характеристик образовательной среды педагогического вуза, обеспечивающих ее психологическую безопасность для студентов. Психологическая безопасность образовательной среды вуза становится ключевым фактором качества подготовки педагогов, так как она напрямую влияет на их профессиональное становление и способность к эмпатичному взаимодействию с учениками.

Психологическая безопасность образовательной среды вуза является ключевым фактором качества подготовки будущих педагогов, так как она напрямую влияет на их профессиональное становление и способность к эмпатичному взаимодействию с учениками. Недостаточный уровень безопасности психологической среды влечет за собой риск формирования у будущего педагога склонности к психологическому насилию как защитного механизма, который с большой долей вероятности будет срабатывать в ситуациях взаимного непонимания и конфликта с обучающимися, коллегами по работе и представителями администраций образовательных организаций. В свою очередь, это может стать фактором снижения профессиональной самооценки, роста тревожности и агрессивности.

Обзор литературы

В современных исследованиях отмечается, что «неготовность педагогов к проектированию психологически безопасной образовательной среды приводит к тому, что учитель зачастую сам провоцирует конфликты. «Педагог не знает индикаторы безопасности учебной среды, не выделяет маркеры, предупреждающие о возможном насилии, потенциальных конфликтах, о наличии в классе «жертвы»» [2, с. 94]. Поэтому вопросы психологической безопасности образовательной среды вуза вызывают большой интерес исследователей в самых разных контекстах – профессионально-личностного самоопределения будущего педагога, обеспечения психолого-педагогических условий профессионального саморазвития учителя на этапе получения высшего образования, творческой самореализации в педагогической среде и др.

В то же время исследователи отмечают недостаточный уровень психологической безопасности образовательной среды современного педагогического вуза, в первую очередь, в восприятии самих студентов. Так, в исследовании О.Н. Богомяковой установлено, что уровень этой безопасности изначально невысок для первокурсников, затем несколько повышается у студентов средних курсов, а для старшекурсников он становится даже ниже, чем для вновь поступивших студентов [3]. Отсюда можно заключить, что недостаточность психологической безопасности образовательной среды в восприятии студентов не может объясняться только трудностями социально-психологической адаптации на начальном периоде обучения. Исследования также показывают, что в вузах сохраняются проблемы, связанные с психологическим насилием, недостаточной адаптацией студентов и профессиональным выгоранием преподавателей. Это снижает эффективность обучения и формирует негативные модели поведения у будущих педагогов [3]. Причины всего этого носят системный характер и затрагивают широкий спектр трудностей и проблем, с которыми сталкиваются студенты. К ним, в первую очередь, могут быть отнесены: психологическое насилие со стороны сверстников и преподавателей; чрезмерная учебная нагрузка и высокие требования; стресс из-за неопределённости с трудоустройством (особенности для старшекурсников); проблемы в межличностных отношениях и др.

Необходимость устранения или минимизации влияния этих причин, требующих особых личностных ресурсов, обуславливает значимость выработки студентами [4] в процессе обучения в вузе продуктивных стратегий обеспечения психологической безопасности, являющихся основой профессиональной и личностной самореализации и способствующих повышению качества подготовки специалистов. При этом личность должна рассматриваться как субъект активности, способный выделять актуальные проблемы, регулировать процесс постановки и реализации целей деятельности, что объясняет необходимость применения субъектного подхода к данной проблеме. В таком контексте проблемы психологической безопасности образовательной среды изучали И.А. Баева, В.А. Ясвин, А.В. Литвинова, М.Р. Белецова, Е.Э. Бойкина и другие ученые. В этих и других исследованиях показано, что психологическая безопасность среды определяет: уровень академической мотивации студентов; качество межличностных отношений в учебных группах; устойчивость к профессиональному выгоранию; готовность к рефлексивной педагогической деятельности. Однако в настоящее время нет достаточного количества практических разработок, направленных на создание условий для формирования способов обеспечения психологической безопасности личности в системе высшего образования. Недостаточное внимание уделяется формированию качеств и свойств личности, лежащих в основе самообеспечения психологической безопасности. Соответственно, данное исследование посвящено актуальной проблеме формирования у студентов вуза стратегий психологической безопасности личности на основе развития рефлексии, освоения ими субъектного способа жизнедеятельности и создания временной перспективы [4].

Однако все это представляет собой лишь отдельные аспекты общей проблемы. Наиболее востребованными выступают исследования, посвященные изучению психологически безопасной образовательной среды вуза как целостного социально проектируемого явления.

Именно в таком интегративном аспекте возникает научная *проблема* обоснования методологических, теоретических и праксеологических подходов к проектированию психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза как значимого фактора повышения качества подготовки будущих педагогов, лежащая в основе нашего исследования. Сказанное позволило нам сформулировать *тему* исследования «Проектирование психологически безопасной среды вуза как фактор осуществления эффективной подготовки будущих педагогов» и определить его базовые методологические характеристики.

Объект исследования: образовательная среда вуза, в которой осуществляется подготовка будущих педагогов.

Предмет исследования: проектные характеристики образовательной среды, обеспечивающие ее психологическую безопасность для студентов.

Цель исследования: научно обосновать, разработать и проверить в эксперименте базовые проектные характеристики психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза.

Гипотеза исследования: эффективность проектирования психологически безопасной среды вуза как фактора осуществления эффективной подготовки будущих педагогов может обеспечиваться реализацией следующих условий:

1) психологическая безопасность образовательной среды педагогического вуза обеспечивается гармонизацией межличностных отношений между студентами и направленностью преподавателей на студенческий коллектив как на целостный субъект учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности;

2) гармонизация межличностных отношений достигается в условиях регулярного проведения образовательных событий, в ходе которых моделируются и разрешаются проблемные ситуации творческой самореализации студентов в неформальном взаимодействии с преподавателями;

3) формами таких событий выступают социально-психологические тренинги, клубное общение и продуктивные деловые игры;

4) базовыми проектными характеристиками образовательной среды вуза должны выступать сформированность локальных пространств неформального общения субъектов образовательного процесса, многофункциональность и открытость разнообразному содержанию культуры.

Задачи исследования:

1. На основании анализа теоретических исследований выявить сущность и содержание понятия «психологически безопасная образовательная среда», раскрыть содержание ее структурных компонентов.

2. Выявить и обосновать психолого-педагогические условия, обеспечивающие проектирование психологически безопасной образовательной среды вуза.

3. Дать опытно-экспериментальное обоснование выделенных условий, обеспечивающие проектирование психологически безопасной среды вуза как фактора осуществления эффективной подготовки будущих педагогов.

4. Разработать методические рекомендации по организации психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза.

Методологические основания и теоретическая база исследования:

- 1) событийно-деятельностный (А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков) средовый (В.А. Ясвин) и гуманистический (К. Роджерс) подходы;
- 2) концепция психологически безопасной образовательной среды (И.А. Баева);
- 3) теория агрессивности (В.А. Спилбергер, А.М. Прихожан);
- 4) теория жизнестойкости (С. Мадди, Д.А. Леонтьев);

Для решения поставленных задач использовались следующие *методы исследования*:

– *теоретические*: изучение и анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение педагогических теорий и концепций по теме исследования, моделирование образовательной среды;

– *эмпирические*: тестирование; констатирующий, формирующий этап и итоговый педагогический эксперимент;

– *математические*: обработка экспериментальных данных и анализ результатов методами математической статистики.

Методики исследования. Индикаторами психологической безопасности образовательной среды вуза в нашей концепции выступают высокий уровень развития жизнестойкости и низкий уровень агрессивности студентов. В этой связи были использованы диагностические методики: тест жизнестойкости (С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева) и опросник агрессивности Басса – Дарки, на основе которого рассчитывался индекс агрессивного поведения.

База и выборка исследования. Исследование проведено на базе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета. В нем приняло участие 80 студентов первого курса бакалавриата. Из них – 40 человек контрольной группы направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование) и 40 человек экспериментальной группы направления подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (Психология образования). Такая выборка объясняется тем, что первокурсники могут быть наиболее чувствительны к психологической безопасности образовательной среды, а сама среда в большей степени отличается повышенной небезопасностью для данной категории студентов.

Этапы исследования:

1) *подготовительно-поисковый* (сентябрь 2023 г. – апрель 2024 г.) – начало исследовательской работы:

- теоретико-методологический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы;
- обоснование основных целей и спектра задач исследования;
- разработка плана исследования, включающего выявление сущности и содержание понятия «психологически безопасная образовательная среда»;
- в качестве объекта определена образовательная среда вуза, в которой осуществляется подготовка будущих педагогов;
- определение предмета исследования позволило выявить совокупность психолого-педагогических условий, обеспечивающие проектирование психологически безопасной образовательной среды вуза;

2) *опытно-экспериментальный* (май 2024 г. – декабрь 2025 г.)

- внедрение и реализация образовательных событий в форме социально-психологического тренинга, заседаний студенческого дискуссионного клуба и продуктивной деловой игры «Где живет сова?»;
- осмысление, обобщение и описание экспериментальной работы;
- оценка результативности научного исследования;
- формулирование выводов, публикация промежуточных результатов исследования в журналах, сборниках и научно-методических материалах;
- оформление исследования и научного доклада.

Научная новизна результатов исследования:

– уточнено понятие «психологическая безопасность», представляющее собой состояние личности, при котором она испытывает чувство защищенности и удовлетворенности собственных потребностей, при этом проявляет активность, способна конструктивно преодолевать внешние угрозы, видеть собственные перспективы развития, самореализовываться и адаптироваться к окружающему пространству;

– определены и описаны основные факторы риска развития психологической опасности образовательной среды вуза: недостаточность обеспечения образовательного процесса квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами и недостаточно высокий уровень их профессионально компетентности; слабое развитие материально-технической базы; недостаточная методическая обеспеченность учебного процесса; недостаточный уровень воспитания и культуры, а также формирования социальных и практических навыков студентов; недостаточный уровень сформированности условий для психологической безопасности жизнедеятельности студентов и профилактики их психического и физического здоровья;

– выявлены две управленческие стратегии повышения уровня психологической безопасности вуза: прямая (формальная) и опосредованная (неформальная);

– обоснованы базовые проектные характеристики образовательной среды вуза, обеспечивающих ее безопасность для студентов.

Теоретическая значимость исследования:

- теоретически обоснованы критерии и методики диагностики, позволяющие объективно оценить индикаторы психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза (высокий уровень развития жизнестойкости и низкий уровень агрессивности студентов);
- научно обоснованы психолого-педагогические условия, обеспечивающие проектирование психологически безопасной образовательной среды вуза.

Практическая значимость исследования:

- разработанный критериальный аппарат и диагностический инструментарий выявления уровня развития жизнестойкости и низкий уровень агрессивности студентов могут быть использованы в системе мониторинга психологической безопасности образовательной среды вуза;
- результаты исследования могут применяться при проектировании на их основе программ психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации студентов разных курсов.

Обоснованность и достоверность основных результатов исследования

- обеспечивается опорой на современные методологические подходы к организации и построению педагогического исследования;
- сравнительно-сопоставительным анализом значительного количества научных источников;
- использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватных целям и задачам исследования;
- апробацией результатов на базе профильной образовательной организации;
- непосредственным участием автора в разработке содержания и реализации экспериментальной работы;
- рациональным сочетанием количественного и качественного анализа эмпирических данных; внедрением полученных результатов в практику вуза.

Положения:

1. Психологическая безопасность образовательной среды вуза обеспечивается гармонизацией межличностных отношений субъектов образовательного процесса.
2. Гармонизация межличностных отношений достигается путем регулярного проведения неформальных образовательных событий, в которых моделируются и разрешаются проблемные ситуации творческой самореализации студентов в неформальном взаимодействии с преподавателями.
3. Базовыми проектными характеристиками образовательной среды вуза выступают сформированность локальных пространств неформального общения субъектов образовательного процесса, многофункциональность и открытость разнообразным содержаниям культуры.

Психологически безопасная среда педагогического вуза как объект социально-педагогического проектирования

Как отмечает в своем исследовании О.Н. Богомягкова, термин «безопасность образовательной среды» в отечественной психологии и педагогике появился сравнительно недавно. Объясняется это тем, что публичное и прямое обсуждение проблемы защищенности человека от психологического насилия, возникающего в условиях взаимодействия участников образовательного процесса, в Советском Союзе и постсоветской России практически не допускалось [3]. Однако в настоящее время безопасная среда стала объектом множества исследований в разных научных областях. Исследователи активно разрабатывают такие аспекты, как ее уровневые и структурные характеристики, типы, подходы к ее диагностике и экспертизе и др. Особый интерес вызывают ее психологические характеристики, однако именно этот аспект все еще остается мало разработанным. В современных исследованиях представлены различные критерии, уровни и компоненты в структуре психологической безопасности участников различных коммуникаций. В самом общем виде концепт безопасной образовательной среды может быть охарактеризован следующим образом. Системообразующим компонентом безопасной образовательной среды выступает педагог (преподаватель, учитель, воспитатель, психолог, социальный педагог), который, используя разнообразные каналы коммуникаций, создавая определенные условия для освоения и реализации обучающимися (студентами) значимой для них деятельности по освоению разнообразных образовательных практик, обретает возможности целенаправленно формировать у них механизмы сопротивления стрессу, вызывать чувство удовлетворенности и психологической защищенности, личной ответственности, эмоциональную адекватность, ресурсные механизмы личности [5]. То есть, проектируя безопасную образовательную среду, субъект тем самым добивается гармонизации системы в целом. В этой связи интерес к проектированию психологически безопасной среды педагогического вуза вполне закономерен, поскольку, как отмечает О.Н. Богомягкова, «в результате повышающейся потребности в безопасности актуализируется поиск социальных институтов, которые позволили бы удовлетворять человеку потребность, вернуть ему чувство связанности с другими, избавиться от ощущения ничтожности и незащищенности перед окружающим миром. В первую очередь это институты семьи, образовательного пространства (школы, вуза), пространства трудовых отношений» [3, с. 62].

Во многих исследованиях отмечается, что психологическая защищенность субъектов образовательного процесса выступает условием их социально-психологической адаптации, развития профессиональной и социальной компетентности. Психологическая безопасность лежит также в основе формирования их ценностной ориентации на конструктивные отношения в обществе. Она связана с ожиданием социального принятия, поддержки, развития личности и ее внутренней позиции. Безопасность обеспечивает формирование позитивных установок личности по отношению к самой себе, стремления к индивидуальности и уникальности.

Психологически безопасную образовательную среду вуза характеризует целый ряд параметров. В первую очередь, это формируемые в ней значимые привязанности на основе развития умений к построению эмоционально близких отношений. Поэтому психологически безопасная среда проявляет себя в достаточно высоком уровне эмпатийности ее субъектов [6]. Важным проявлением психологической безопасности образовательной среды вуза выступает и успешность социально-психологической адаптации студентов, связанной с их психоэмоциональной стабильностью, состоянием удовлетворенности, отсутствием дистресса, ощущения угрозы, что интегрально означает переживание чувства психологической защищенности [3]. Именно социально-психологическая адаптация часто рассматривается как базовый процесс, лежащей в основе вхождения студентов в образовательную среду [7].

Психологически безопасная образовательная среда вуза часто рассматривается исследователями как пространство развития коммуникативной компетентности студентов, понимаемой в данном случае как способность к выстраиванию эффективного общения и легкости в контактах [3]. Если студент ощущает психологическую небезопасность (риск стать жертвой психологического насилия, возникновения стрессогенных ситуаций, с которыми он не в силах совладать и т. п.). В этих ситуациях развитие коммуникативной компетентности значительно осложняется в силу возникновения труднопреодолимых барьеров общения. Напротив, в условиях психологически безопасной среды с такими барьерами студенты сталкиваются значительно реже [8].

Значимым результатом погружения студентов в психологически безопасную образовательную среду вуза становится их внутренняя установка, связанная с готовностью действовать определенным образом в ситуациях, требующих от них принятия самостоятельных решений. Совокупность таких установок становится фактором становления личностной позиции, основанной на ценностях сотрудничества и взаимного принятия. С этой точки зрения безопасность образовательной среды вуза выступает условием преемственности образовательных систем общего и высшего образования [9].

Значимым критерием безопасности образовательной среды вуза выступает низкий уровень психологического насилия. Так, по утверждению Т.В. Киселевой, «психологическая безопасность образовательной среды вуза переживается участниками как состояние защищенности от психологического насилия и отражается в удовлетворенности основных потребностей в личностно-доверительном общении в высшем учебном заведении» [10, с. 59]. В этой связи отсутствие психологического насилия в различных его проявлениях представляет собой одно из наиглавнейших требований к качеству образовательной среды вуза, обеспечивающим ее безопасность.

Выделяются и другие характеристики психологически безопасной образовательной среды, такие как диалогическая направленность общения ее субъектов [11], преобладание гуманистической центрации преподавателей во взаимодействии со студентами [12] и, в целом, высокий уровень удовлетворенности образовательной средой [3].

Анализируя воспитательную систему А.С. Макаренко, Е.А. Субботина выделяет в качестве интегрального показателя психологически безопасной образовательной среды переживание ее субъектами эмоционального благополучия, выступающего необходимым условием личностно развития как непосредственно студентов, так и других участников образовательного процесса [13].

Результаты

Подытоживая сказанное, можно заключить, что психологически безопасная образовательная среда характеризуется тем, что большинство участников образовательного процесса вуза проявляют положительное отношение к ней, обладают высокими показателями удовлетворенности взаимодействием и испытывают чувство защищенности от психологического насилия. В то же время эти позиции еще не обладают достаточной степенью операциональности для того чтобы использовать их в качестве проектных характеристик психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза. В этой связи заслуживает внимания подход к проектированию психологически безопасной образовательной среды вуза, основанный на превентивном выявлении и минимизации возможных рисков как факторов повышения уровня психологической опасности. Другими словами, психологически безопасная образовательная среда как социокультурный проект может представлять собой «сценарий» минимизации рисков взаимодействия ее субъектов. Существует множество попыток классификации этих рисков. В нашем исследовании мы основываемся на концепции Е.Б. Лактионовой [14]. В ее концепции выделяются шесть основных факторов риска развития психологической опасности образовательной среды. Дадим их общую характеристику.

Фактор 1 – недостаточность обеспечения образовательного процесса квалифицированными профессорско-преподавательскими кадрами и недостаточно высокий уровень их профессионально компетентности. Очевидно, что, если недостаточно подготовленный преподаватель испытывает трудности во взаимодействии со студентами в процессе обучения, коммуникация перестает быть гладкой. Постепенно это перерастает в конфликт, при котором студент не испытывает желания запоминать непонятную ему информацию и выполнять требования, смысла которых он также не понимает. В свою очередь, преподаватель в отсутствие эффективных средств коррекции разладившейся коммуникации подвержен искушению применить психологическое насилие по отношению к студентам, чтобы добиться выполнения своих требований.

Фактор 2 – слабое развитие материально-технической базы. Прежде всего, ее недостаточность сказывается на арсенале доступных студентам образовательных ресурсов, обеспечивающих их самостоятельное продвижение в учебном материале. В свою очередь, это обстоятельство становится препятствием для полноценной самореализации студента как субъекта построения своей образовательной траектории. Фрустрация потребности в самореализации становится для него «сигналом» о психологической опасности.

Фактор 3 – недостаточная методическая обеспеченность учебного процесса. Отсутствие полноценной методической базы провоцирует студентов использовать для подготовки к занятиям и написания курсовых и дипломных работ недоброкачественных источников информации (сомнительные сайты, популярную литературу вместо научной и т.д.). Разумеется, это сказывается на достигаемых образовательных результатах, вследствие чего снижается самооценка и становятся недостаточно гарантированными перспективы дальнейшей профессионализации и трудоустройства.

Фактор 4 – низкая активность студентов и преподавателей. Следствием этого становится снижение общего уровня совместной деятельности субъектов образовательного процесса, что, как показано в современных социально-психологических исследованиях [15], приводит к доминированию принудительного уровня этой деятельности, на котором она полностью подчинена необходимости выполнения внешних требований.

Таким образом, блокирование собственной творческой активности студентов и преподавателей способно превратить психологическую среду вуза в небезопасную.

Фактор 5 – недостаточный уровень воспитания и культуры, а также формирования социальных и практических навыков студентов. Это, пожалуй, самый «емкий» фактор, отражающий общую неготовность студентов играть свою новую социальную роль, отвечать предъявляемым требованиям и реализовать себя в качестве субъекта образования. Образовательная среда вуза в этом случае изначально воспринимается студентом как враждебная и психологически небезопасная.

Фактор 6 – недостаточный уровень сформированности условий для психологической безопасности жизнедеятельности студентов и профилактики их психического и физического здоровья. Это наиболее общая характеристика психологического неблагополучия образовательной среды вуза. Она носит системный и комплексный характер и может скорее рассматриваться как «метафактор», поглощающий все вышеперечисленное.

Рассматривая с этой точки зрения проектирование психологически безопасной образовательной среды педагогического вуза как особую деятельность, направленную на профилактику влияния указанных негативных факторов, можно выделить, как минимум, две управленческие стратегии повышения уровня психологической безопасности.

Первая стратегия («прямая») предполагает непосредственное устранение этих факторов. Эффективными здесь выступают решения, связанные с повышением квалификации преподавателей, укрепление материально-технической и учебно-методической базы, внедрение современных информационных и образовательных технологий и т.п. Эти решения также должны носить системный и комплексный характер, prerогатива их принятия целиком принадлежит «вертикальным» управленческим структурам.

Вторая из возможных стратегий («опосредованная») состоит в усилении неформального компонента образовательной среды, в котором влияние выделенных негативных факторов существенно снижено. Характеризуя неформальный компонент образовательной среды, группа исследователей под руководством О.В. Гребенникова со ссылкой на исследование В.П. Бедерхановой и П.Б. Бондарева [16] отмечают: «Специфика неформального образования состоит в том, что и преподаватели, и учащиеся смотивированы в своей совместной деятельности, их связывает общий интерес к предмету деятельности. Учащимся предоставлена свобода выбора содержания образования» [17, с. 236]. Из этого они заключают, что «сущность неформального образовательного пространства состоит, с одной стороны, в его ориентации на совместную творческую деятельность субъектов, с другой стороны, в отказе от формальных дидактических схем их взаимодействия» [17, с. 237].

В нашем исследовании мы опираемся именно на эту стратегию развития неформального компонента образовательной среды.

Методические рекомендации по формированию психологически безопасной среды вуза

Образовательная среда педагогического вуза – это система условий и влияний, которые формируют профессиональную идентичность; развивают коммуникативные и рефлексивные навыки; моделируют будущие педагогические практики.

Однако в ней могут присутствовать факторы, угрожающие психологической безопасности:

- 1) академическая перегрузка – чрезмерные требования без учёта индивидуальных ресурсов;
- 2) конкуренция – сравнение студентов между собой, обесценивание индивидуальных достижений;
- 3) нечёткие критерии оценки – субъективность преподавателей, отсутствие обратной связи;
- 4) дефицит поддержки – формальное взаимодействие «студент–преподаватель», отсутствие наставничества;
- 5) информационный шум – избыток данных, противоречивые требования, размытые цели.

Эти факторы могут приводить к снижению мотивации и профессионального самосознания; росту тревожности и эмоционального выгорания; формированию защитных стратегий (избегание, конформизм) вместо развития субъектности.

Таким образом, психологическая безопасность образовательной среды педагогического вуза – многоуровневое явление, которое опирается на субъективное переживание защищенности у студентов и требует баланса между личностными ресурсами (устойчивость, рефлексия) и средовыми условиями (поддержка, прозрачность, сотрудничество). Она имеет профессиональную специфику: будущий педагог должен не только ощущать безопасность сам, но и уметь создавать ее для других.

Следовательно, задача вуза – не просто минимизировать риски, но и формировать культуру психологической безопасности, где студенты учатся осознавать и защищать свои границы, преподаватели выступают как наставники, а не только как оценщики, а среда становится пространством для безопасного профессионального и личностного роста.

Проектирование психологически безопасной среды в педагогическом вузе – это системный процесс, направленный на создание условий, которые исключают психологическое насилие, способствуют доверительному общению, личностному развитию и сохранению психического здоровья всех участников образовательного процесса. Такая среда должна обеспечивать референтную значимость (чувство принадлежности и ценности среды), удовлетворять потребности в личностно-доверительном общении и минимизировать угрозы для позитивного развития личности. Можно выделить следующие ключевые принципы проектирования такой среды.

Принцип защиты личности. Данный принцип требует обеспечения безопасности каждого субъекта учебно-образовательного процесса от психологического насилия (унижений, травли, дискриминации). Интересы личности выступают приоритетом при разрешении любых спорных и конфликтных ситуаций, а отказ от применения психологического насилия над личностью становится ключевой нормой межличностного общения.

Принцип опоры на развивающее обучение. Согласно данному принципу, главной целью обучения выступает не просто передача знаний, а личностное развитие студента, включая эмоциональную, социальную и профессиональную сферы. Этот принцип соответствует идее Л.С. Выготского о том, что обучение опережает развитие и становится движущей силой личностного развития.

Принцип помощи в формировании социально-психологической умелости. В соответствии с данным принципом, содержание образования будущих педагогов должно включать развитие навыков конструктивного общения, разрешения конфликтов, саморегуляции и адаптации к изменяющимся условиям. Спектр этих навыков становится стержнем, на котором надстраиваются собственно профессиональные педагогические компетенции, реализуемые, в том числе, в ходе решения задач психологической защищенности будущих педагогов на всех этапах профессио-генеза.

Реализация указанных принципов предполагает нормативную оформленность базовых требований к психологической безопасности образовательной среды. В первую очередь, к ним относится сформированность креативных образовательных пространств, свободных от психологического насилия во взаимодействии между студентами, преподавателями и администрацией. Как компоненты психологически безопасной образовательной среды эти пространства должны характеризоваться своей приспособленностью для культивирования различных видов совместной творческой деятельности студентов (научно-исследовательской, проектной, худо-

жественно-творческой, досуговой и др.) и ориентацией на широкий спектр видов неформального общения.

Не менее важным требованием выступает удовлетворенность всех субъектов учебно-воспитательного процесса основными характеристиками их взаимодействия. Эти характеристики включают в себя:

- эмоциональный комфорт;
- возможность высказывать свою точку зрения;
- уважительное отношение;
- сохранение личного достоинства.

Референтная значимость среды как базовое требование к ее психологической безопасности состоит в позитивном отношении к вузу, событийному ряду его жизни, в обретении чувства принадлежности к образовательному сообществу, выраженности желания участвовать в его жизни и ориентироваться на его ценности.

Система межличностных отношений, которая укрепляет психическое здоровье и способствует личностному развитию студентов и преподавателей, также рассматривается как базовое требование к психологической безопасности образовательной среды.

Выполнение указанных требований осуществляется наиболее эффективно при систематическом следовании методическим рекомендациям по проектированию психологически безопасной образовательной среды.

Главным «сквозным» результатом, на достижении которого должна быть ориентирована образовательная среда, должно становиться развитие диалогического общения и сотрудничества между преподавателями и студентами. Для этого необходимо внедрение технологий, основанных на диалоге, обучении сотрудничеству и отказе от авторитарных методов. Преподаватели должны осваивать навыки фасилитатора, модератора, создавать условия для совместного решения задач.

Неотъемлемой частью содержания образования должна выступать профилактика психологического насилия. В свою очередь это предполагает разработку и внедрение правил безопасного взаимодействия, проведение тренингов по коммуникативным навыкам, конфликтологии и развитию эмпатии. Важно формировать культуру уважения, толерантности и нетерпимости к насилию.

Крайне важным и педагогически целесообразным выступает создание системы психологического сопровождения процессов социализации и профессионализации студентов. Этому может способствовать организация психологической службы, которая будет предоставлять консультации, профилактику, коррекцию и реабилитацию. Содержание ее деятельности должно включать диагностику психического здоровья участников образовательного процесса, разработку индивидуальных программ психогигиены и т.п.

Формирование толерантного отношения к индивидуальности также выступает ключевой задачей проектирования психологически безопасной образовательной среды. Принятие уникальности каждого студента и преподавателя, отказ от установок сознания, основанных на стереотипных и вульгарных представлениях о внешней запрограммированности процессов социализации и психического развития.

Большое значение для безопасности образовательной среды имеет ее предметно-пространственная организация. Учет принципов проксемики (область социальной психологии, изучающая «язык пространства») предполагает приоритетность личного пространства и приватности личной жизни. Для создания условий, способствующих комфортному взаимодействию, необходимо таким образом обустроить образовательную среду, чтобы каждый студент мог обнаружить в ней персональные ниши, защищенные от внешних деструктивных вмешательств.

Обеспечение психологической безопасности образовательной среды вуза требует также решения специфических задач непосредственно в сфере проектирования учебного процесса. Одной из таких задач выступает развитие у студентов навыков саморегуляции и стрессоустойчивости. Эффективными средствами решения этой задачи могут служить включение в учебный процесс занятий по психофизиологической саморегуляции, управлению эмоциями, преодолению стресса.

Неотъемлемым компонентом проектирования образовательной среды вуза должен стать мониторинг психологической безопасности. Регулярная диагностика среды с использованием критериев: уровень психологического насилия, удовлетворенность взаимодействием, референтная значимость, эмоциональный климат – вот далеко не полный перечень показателей, на основе которых может осуществляться этот мониторинг. В качестве средств мониторинга можно использовать анкетирование, наблюдение, фокус-группы.

Большое значение для обеспечения психологической безопасности образовательной среды вуза имеет регулярная работа с преподавателями. Повышение квалификации педагогов в области профилактики нарушений безопасности, обучение диалогово-рефлексивным практикам, навыкам работы в условиях эмоционального напряжения выступают важными условиями их становления как субъектов психологически безопасной образовательной среды.

Необходимым условием для проектирования психологически безопасной образовательной среды выступает *вовлечение в этот процесс самих студентов*. Привлечение учащихся к разработке правил взаимодействия, организации мероприятий, направленных на укрепление коллектива, становится основой формирования их собственной психологической компетентности и безопасности. Участие студентов может осуществляться в форме разработки и реализации локальных проектов, направленных на обустройство образовательной среды вуза, повышение уровня ее комфортности и безопасности.

Отдельным аспектом проектирования образовательной среды вуза выступает ее информационная безопасность. Большое внимание должно уделяться формированию навыков безопасного поведения в интернет-пространстве, профилактике кибербуллинга.

Действенными инструментами повышения степени психологической безопасности образовательной среды вуза могут также выступать:

- тренинги эмоциональной саморегуляции (техники дыхания, визуализации; ролевые игры для отработки реакций в стрессе);
- этические дискуссии (разбор кейсов из педагогической практики; дебаты на темы профессиональной морали);
- программы адаптации первокурсников (наставничество старшекурсников; экскурсии, квесты для знакомства с вузом);
- создание «безопасных пространств» (комнаты психологической разгрузки; анонимные консультации психолога);
- физическая культура как ресурс устойчивости (факультативные занятия йогой, пилатесом; спортивные мероприятия для сплочения групп).

Для оценки психологической безопасности образовательной среды могут применяться следующие методики:

1. Анкетирование и опросники, направленные на выявление уровня субъективного благополучия, восприятия безопасности, наличия стрессовых факторов и конфликтов в среде.

2. Наблюдение за взаимодействием участников образовательного процесса для оценки атмосферы в коллективе, наличия или отсутствия психологического насилия, уровня доверия и поддержки.

3. Анализ показателей, таких как частота обращений в психологическую службу, уровень конфликтности, уровень удовлетворённости качеством обучения и взаимодействия в вузе.

4. Экспертная оценка специалистами (психологами, педагогами) состояния образовательной среды с учётом теоретических критериев психологической безопасности (например, наличие условий для личностного развития, отсутствие угроз для психического здоровья).

Приведем конкретные кейсы тренингов и детально рассмотрим методики для формирования психологической безопасности студентов в педагогическом вузе:

1. *Тренинг эмоциональной саморегуляции* (для студентов 1–2 курсов)

Цель: развить навыки управления эмоциями в стрессовых ситуациях (экзамены, публичные выступления, конфликты).

Длительность: 8 занятий по 90 мин, 1 раз в неделю.

Методы:

- дыхательные техники;

- визуализация;
- ролевые игры;
- рефлексивные дневники.

Пример занятия (тема: «Управление тревогой перед экзаменом»)

Разминка (15 мин): упражнение «Сканирование тела» – участники последовательно обращают внимание на ощущения в разных частях тела, отмечая напряжение/расслабление; цель: повысить осознанность телесных проявлений тревоги.

Теоретический блок (20 мин): объяснение связи эмоций и телесных реакций (на примере модели А. Маслоу о телесном благополучии; разбор типичных когнитивных искажений («Я провалюсь», «Все заметят, что я волнуюсь»)).

Практический блок (40 мин):

- техника «Квадратное дыхание»: вдох (4 с.) → задержка (4 с.) → выдох (4 с.) → пауза (4 с.), повторить 5 циклов;

- визуализация «Безопасное место»: закрыть глаза, представить место, где комфортно и спокойно (лес, берег моря, комната и т. д.), описать детали (звуки, запахи, цвета);

- ролевая игра «Экзамен»: один участник играет студента, другой – строгого экзаменатора; после – обсуждение эмоций и приёмов саморегуляции.

Рефлексия (15 мин): заполнение «Дневника эмоций» (таблица: ситуация эмоция телесные ощущения способ регуляции результат).

Ожидаемый результат:

снижение уровня ситуативной тревожности, освоение 2–3 приёмов саморегуляции.

2. *Тренинг нравственной устойчивости* (для старшекурсников и будущих педагогов)

Цель: сформировать способность принимать этически обоснованные решения в сложных профессиональных ситуациях.

Формат: 6 занятий по 120 мин с элементами кейс-метода.

Кейс «Конфликт интересов» (пример ситуации):

Студентка 4-го курса на педагогической практике сталкивается с тем, что учитель-наставник требует завышать оценки «благополучным» ученикам ради рейтинга школы. Как поступить?

Алгоритм работы:

1. Анализ ситуации (групповое обсуждение):

- какие ценности конфликтуют (честность vs лояльность к наставнику);
- кто затронут решением (ученики, школа, репутация студентки).

2. Генерация вариантов (мозговой штурм):

- открыто обсудить проблему с наставником;

- обратиться к завучу;
- временно подчиниться, но вести «двойной» журнал;
- и т. д.

3. Оценка последствий (матрица «Плюсы/Минусы» для каждого варианта).

4. Принятие решения (голосование + аргументация).

5. Отработка коммуникации (ролевая игра диалога с наставником).

Инструменты: методика «*Нравственные дилеммы*» Л. Кольберга (адаптация для педагогов); чек-лист «*Этические критерии решения*» (справедливость, законность, польза для всех сторон).

Результат: развитие морального мышления, готовность отстаивать принципы.

Выводы и заключение

В современном мире студенты сталкиваются с комплексными вызовами, для которых традиционных стратегий адаптации недостаточно:

- высокая неопределённость (быстрые изменения на рынке труда);
- информационная перегрузка (доступ к противоречивым данным);
- социальное давление (ожидания семьи, конкуренция);
- множественность ролей (учёба, работа, семья, хобби).

Психологическая безопасность тесно связана с понятием целостности личности – её внутреннего единства и согласованности различных аспектов «Я». Угрозами психологической безопасности могут быть диссоциация (рассогласование психических процессов), конфуэция (размывание личностных границ) и неконгруэнтность (противоречие между внутренними переживаниями и внешним поведением).

Создание безопасной среды – важный фактор для сохранения психического здоровья и развития личности. В такой среде человек может эффективно справляться со стрессом, раскрывать творческий потенциал и реализовывать личностный рост.

Из этого вытекает вывод, что психологическая безопасность личности представлена выстраиваемыми взаимоотношениями между субъектами, в отношении себя, оценками собственной активности и удовлетворенности потребностей в условиях, когда отсутствуют, либо конструктивно игнорируются негативные влияния внешнего, а также внутреннего мира.

Психологическая безопасность личности в юношеском возрасте формируется на базе субъектности, развитой «Я-концепции», чёткой временной перспективы, ценностно-смысловых ориентиров и личностных ресурсов. Ключевую роль играет способность юноши осознанно выстраивать свою жизнь, преодолевать внешние и внутренние вызовы, а также наличие поддерживающей социальной среды. Эти предпосылки создают основу для устойчивого и продуктивного развития личности, позволяющего эффективно адаптироваться к меняющимся условиям жизни.

В субъектном способе организации жизнедеятельности складывается самостоятельный класс функциональных потребностей, смыслов, установок, диспозиций, ценностей и мотивов, устойчиво побуждающих и направляющих субъектную активность личности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ушаков А.А., Сажина Н.М., Окладникова М.Г. Субъектный подход в исследовании профессионального саморазвития педагога в условиях цифровой образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2023. № 2 (62). С. 693-710. doi: 10.32744/pse.2023.2.41
URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnyy-podhod-v-issledovanii-professionalnogo-samorazvitiya-pedagoga-v-usloviyah-tsifrovoy-obrazovatelnoy-sredy/viewer> (дата обращения: 12.12.2025).
2. Федотенко, И. Л. Проектирование психологически безопасной образовательной среды как педагогическая проблема / И. Л. Федотенко, И. А. Югфельд // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. – № 3. – С. 94 – 99.
3. Богомягкова, О. Н. Психологическая безопасность образовательного пространства вуза / О. Н. Богомягкова // Вестник ПГГПУ. – Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2013. – Вып. 1. – С. 60 – 68.
4. Тырсикова, А. Д. Формирование стратегий психологической безопасности студентов вуза : диссертация ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Тырсикова Анастасия Дмитриевна ; [Место защиты: Пятигор. гос. лингвист. ун-т]. – Пятигорск, 2012. – 199 с. : ил.
5. Габдулина, Л. И. Личностные особенности субъектов общения с диалогической коммуникативной направленностью / Л. И. Габдулина // Психология общения: социокультурный анализ. материалы Международной конференции. – Ростовский государственный университет, 2003. – С. 63-64.\
6. Петров, С. В. Снижение уровня конфликтности в диаде «преподаватель-студент» при помощи развития эмпатии студентов вуза: общие аспекты / С. В. Петров // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2013. – Т. 1. – № 71. – С. 203 – 206.
7. Постнова, М. В. Социально-психологическая адаптация студентов в пространстве вуза / М. В. Постнова // Проблемы управления качеством образования в гуманитарном вузе: материалы XIV Международной научно-методической конференции. – Санкт-Петербург, 2009. – С. 184-185.
8. Шерайзина, Р. М. Система формирования социально-коммуникативной компетентности студентов-наставников и студентов-наставляемых / Р. М.

- Шерайзина, Т. Б. Чугунова // Человек, общество, образование: сборник статей международного форума. – Ульяновск, 2023. – С. 114 – 119.
9. Бекоева, М. И. Активизация личностной позиции студента на основе преемственности средней и высшей школы: монография / М. И. Бекоева, Н. Л. Кобесашвили, М. В. Писклова. – Ульяновск: Зебра, 2021. – 91 с.
10. Киселева, Т. В. Насилие в вузе, как индикатор психологической безопасности образовательной среды / Т. В. Киселева, Е. И. Киселева // Наука, образование и культура: сборник научных статей XV Международной научно-практической конференции, электронное текстовое издание. – Шуя, 2025. – С. 59-63.
11. Опросник Басса-Дарки Электронный ресурс. – URL: <https://www.nekrasovspb.ru/doc/18bassdarki%D0%B8.pdf> (дата обращения: 03.03.2025).
12. Сухобская, Г. С. Гуманистическая направленность обучения будущего педагога / Г. С. Сухобская // Человек и образование. – 2006. – № 8-9. – С. 62-64.
13. Субботина, Е. А. Безопасная образовательная среда в системе воспитания А. С. Макаренко / Е. А. Субботина, Н. Е. Жданова // Психолого-педагогическое наследие прошлого в современной социально-педагогической деятельности: Материалы 15-х Международных Макаренковских студенческих педагогических чтений 28 – 31 марта 2019 г., Екатеринбург / под науч. ред. В. С. Третьяковой, Т. В. Носаковой. – Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2019. – 237 с. С. 221 – 224.
14. Лактионова, Е. Б. Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде / Е. Б. Лактионова // Безопасность образовательной среды: сб. ст. / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. – МОСКВА : Экон-Информ, 2008. – 158 с.
15. Лишин, О. В. Педагогическая психология воспитания. Учебное пособие для школьных психологов и педагогов / О. В. Лишин / Под ред. Д. И. Фельдштейна – МОСКВА : Институт практической психологии, 1997. – 256 с.
16. Бедерханова, В. П., Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учеб. пособие / В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев. – Краснодар, 2000. – 54 с.
17. Гребенников, О. В. Проектные характеристики неформального образовательного пространства развития совместной творческой деятельности старшеклассников и студентов / О. В. Гребенников, В. К. Игнатович, С. С. Игнатович // Передовые исследования Кубани. Сборник материалов Ежегодной отчетной конференции грантодержателей Кубанского научного фонда. – Краснодар, 2022. – С. 233–238.

REFERENCES

1. Ushakov A.A., Sazhina N.M., Okladnikova M.G. Subjective approach in the study of professional self-development of a teacher in the context of a digital educational environment. *Prospects of Science and Education*. 2023. No. 2 (62). P. 693-710. doi: 10.32744/pse.2023.2.41
2. Fedotenko, I. L., Yugfeld, I. A. Designing a Psychologically Safe Educational Environment as a Pedagogical Problem. *Humanitarian Gazette of TSPU named after L. N. Tolstoy*. 2015. No. 3. P. 94–99.
3. Bogomyagkova, O. N. Psychological Safety of the University Educational Space. *Bulletin of PGSPU. Series 1: Psychological and Pedagogical Sciences*. 2013. Issue 1. P. 60–68.
4. Tyrsikova, A. D. Developing Strategies for Psychological Safety Among University Students: Candidate of Psychological Sciences Dissertation: 19.00.07. Pyatigorsk State Linguistic University, Pyatigorsk, 2012. 199 p.
5. Gabdulina, L. I. Personal Characteristics of Subjects with Dialogical Communicative Orientation. *Psychology of Communication: Sociocultural Analysis. Materials of the International Conference*. Rostov State University, 2003. P. 63–64.
6. Petrov, S. V. Reducing Conflict Levels in the “Teacher-Student” Dyad Through Developing Students’ Empathy: General Aspects. *Actual Problems of Modern Science, Technology, and Education*. 2013. Vol. 1. No. 71. P. 203–206.
7. Postnova, M. V. Socio-Psychological Adaptation of Students in the University Environment // *Problems of Quality Management in Humanitarian Higher Education: Materials of the XIV International Scientific and Methodological Conference*. Saint Petersburg, 2009. P. 184–185.
8. Sherayzina, R. M., Chugunova, T. B. System for Developing Socio-Communicative Competence Among Student Mentors and Mentees. *Man, Society, Education: Collection of Articles from the International Forum*. Ulyanovsk, 2023. P. 114–119.
9. Bekoeva, M. I., Kobesashvili, N. L., Pisklova, M. V. Activating the Student’s Personal Position Based on Continuity Between Secondary and Higher Education: Monograph. Ulyanovsk: Zebra, 2021. 91 p.
10. Kiseleva, T. V., Kiseleva, E. I. Violence in the University as an Indicator of Psychological Safety in the Educational Environment. *Science, Education, and Culture: Collection of Scientific Articles of the XV International Scientific and Practical Conference, Electronic Text Edition*. Shuya, 2025. P. 59–63.
11. Buss-Durkee Hostility Inventory. Electronic resource. URL: <https://www.nekrasovspb.ru/doc/18bassdarki%D0%B8.pdf> (дата обращения: 03.03.2025).
12. Sukhobskaya, G. S. Humanistic Orientation in Training Future Teachers. *Man and Education*. 2006. No. 8–9. P. 62–64.

13. Subbotina, E. A., Zhdanova, N. E. Safe Educational Environment in A. S. Makarenko's Educational System. Psychological and Pedagogical Legacy of the Past in Modern Socio-Pedagogical Activity: Materials of the 15th International Makarenko Student Pedagogical Readings, March 28–31, 2019, Yekaterinburg. Ed. by V. S. Tretyakova, T. V. Nosakova. Yekaterinburg: Russian State Professional-Pedagogical University, 2019. 237 p. P. 221–224.
14. Laktionova, E. B. Teachers-Psychologists' Perceptions of Risks in the Educational Environment. Safety of the Educational Environment: Collection of Articles. Ed. by G. M. Kodzhaspirova. Moscow: Ekon-Inform, 2008. 158 p.
15. Lishin, O. V. Pedagogical Psychology of Education. Textbook for School Psychologists and Teachers. Ed. by D. I. Fel'dshtein. Moscow: Institute of Practical Psychology, 1997. 256 p.
16. Bederkhanova, V. P., Bondarev, P. B. Pedagogical Design in Innovative Activities: Textbook. Krasnodar, 2000. 54 p.
17. Grebennikov, O. V., Ignatovich, V. K., Ignatovich, S. S. Design Characteristics of Informal Educational Space for Developing Joint Creative Activities of High School and University Students. Advanced Research in Kuban. Collection of Materials from the Annual Reporting Conference of Grant Holders of the Kuban Scientific Foundation. Krasnodar, 2022. P. 233–238.

Информация об авторах: Анна Игоревна Котлярова – магистр, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>
e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

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

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

Наталья Михайловна Сажина – профессор, доктор педагогических наук, заведующий кафедрой технологии и предпринимательства, заместитель декана по научной работе факультета педагогики, психологии и коммуникативистики ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-3000-4462>

Scopus Autor ID: 57223187248

г. Краснодар, Россия

sazhinanm@mail.ru

Information about the authors: Anna I. Kotlyarova – Master's degree, Kuban State University.

Krasnodar, Russia

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2184-1602>

e-mail: kotlyarova_anna@list.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. teacher, Kuban State University; methodologist of the Center for Continuing Education "Khosta" of Sochi;

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

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

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

Natalia M. Sazhina – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Technology and Entrepreneurship, Deputy Dean for Research of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University"

ORCIDID <https://orcid.org/0000-0002-3000-4462>

Scopus Autor ID: 57223187248

г. Краснодар, Россия

sazhinanm@mail.ru

The authors have read and approved the final manuscript.

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 20.10.2025.

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 25.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025.

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

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



Оригинальная статья

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-123-153

УДК 37

EDN GLBLLA

**МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ДОО**

Лаура Арменовна Овсепян

Кубанский государственный университет

г. Краснодар, Россия

ORCID 0009-0003-8387-2452

laura.armenovna@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

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

Алла Дмитриевна Сафронова

Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>

89183353777@mail.ru

Аннотация. Введение. Статья посвящена обоснованию модели педагогической поддержки, обеспечивающей социально-психологическую адаптацию детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательном процессе ДОО. Педагоги и психологи должны найти пути, разрабатывать эффективные способы и методы педагогической поддержки для того, чтобы «особенные» дети чувствовали себя полноценными в обществе нормотипичных детей и с помощью смогли преодолевать трудности в обучении, развитии, общения. Выделены основные компоненты модели. *База исследования:* Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Краснодара «Центр – детский сад № 198». **Методы исследования:** теоретический анализ литературы, моделирование, обобщение, систематизация. **Результаты.** Разработана и обоснована теоретическая модель педагогической поддержки детей с ТНР. Выделены ключевые условия для преодоления трудностей и эффективного использования средств. **Вывод.** Основными личностными сферами, в которых осуществляется педагогическая поддержка, выступают творческое воображение, коммуникации, самооценка, эмоциональное состояние.

Ключевые слова: дошкольники, дошкольная образовательная организация, педагогическая поддержка, социально-психологическая адаптация, дети с ТНР, образовательный процесс ДОО

Для цитирования: Овсепян Л.А., Игнатович В.К., Игнатович С.С., Сафронова А.Д., Модель педагогической поддержки детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательном процессе ДОО // Педагогика: история, перспективы. 2023. Том 8 № 6. С. 123-153, EDN GLBLLA.

DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-123-153

***Благодарность:** Авторы благодарят Ирину Викторовну Гонтаренко, заведующую муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения города Краснодара «Центр – детский сад № 198» за помощь в проведение исследования.*

Original article

A MODEL OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATIONAL ORGANIZATIONS.

Laura A. Ovsepyan
Kuban State University
г. Krasnodar, Russia
ORCID 0009-0003-8387-2452
laura.armenovna@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

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

Alla Dm. Safronova

Kuban State University

Krasnodar, Russia

<https://orcid.org/0009-0002-9613-60>

1989183353777@mail.ru

Abstract.Introduction. The article focuses on substantiating a model of pedagogical support that ensures socio-psychological adaptation of children with severe speech disorders (SSD) in the educational process of early childhood educational organizations (ECEO). Educators and psychologists need to identify pathways and develop effective methods and approaches to pedagogical support so that children with special needs can feel fully integrated among typically developing peers and overcome challenges in learning, development, and communication. The main components of the model have been identified. Research base: Municipal Autonomous Early Childhood Educational Institution of Krasnodar “Center — Kindergarten No. 198”. **Research methods:** theoretical analysis of literature, modelling, synthesis, and systematization. **Results.** A theoretical model of pedagogical support for children with SSD has been developed and substantiated. Key conditions for overcoming challenges and effectively utilizing support tools have been identified. **Conclusion.** The main personal domains where pedagogical support is implemented include creative imagination, communication, self-esteem, and emotional state.

Keywords: preschoolers, early childhood educational organization, pedagogical support, socio-psychological adaptation, children with severe speech disorders (SSD), educational process in ECEO

For citation: Ovsepyan L.A., Ignatovich V.K., Ignatovich SS, Safronova A.D., A Model of Pedagogical Support for Children with Severe Speech Disorders in the Educational Process of Early Childhood Educational Organizations. Pedagogy: history, prospects. 2023. Vol. 8. no. 6. p. 123-153 (In Russ.). EDN GLBLLA.
DOI: 10.17748/2686–9969–2025-8-6-123-153

Acknowledgement: *The authors thank Irina Viktorovna Gontarenko, Head of the Municipal Autonomous Preschool Educational Institution of Krasnodar, "Center - Kindergarten No. 198," for her assistance in conducting the study.*

Введение

Актуальность работы обусловлена тем, что ребенку с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР) сложно донести свои мысли, поэтому ему необходима поддержка, которая поможет получить не только знания и умения, но и развивать личностные качества. Поддерживать ребенка с ТНР означает дать ему личностные ресурсы, компенсирующие его дефект и позволяющего ему адаптироваться. Сегодня вопрос о том, как правильно поддерживать детей с ТНР, требует более глубокого изучения. Научные исследования в этой области все еще находятся в стадии развития.

В нашем исследовании исходим с того, что для детей с ТНР такими ресурсами могут служить творческое воображение, способность коммуникаций, самооценка, эмоциональное состояние. Вот четыре составляющие педагогической поддержки детей с ТНР в дошкольной образовательной организации. *Базой нашего исследования* выступало муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение города Краснодара «Центр – детский сад № 198».

Методы исследования: теоретический анализ литературы, моделирование процесса педагогической поддержки детей с тяжелыми нарушениями речи в образовательном процессе

Обзор литературы

Дошкольное организация (учреждение) – это место, где ребенок приобретает новые знания и опыт эмоционально-практического сотрудничества со взрослыми и сверстниками, которые важны для его развития в сферах жизни. Правильная организация образовательного процесса является один из важнейших способов развития и становления личности ребенка. Развивающая среда, партнерские взаимоотношения педагога и ребенка, содействуют развитию у ребенка средств и способов познания, появлению мотивов новых видов деятельности, облегчают общение со взрослыми и сверстниками [1].

В детских садах растет число детей с тяжелыми нарушениями речи, поэтому открываются группы компенсирующей направленности (логопедические группы). Тяжелые нарушения речи неблагоприятно влияют на становлении личности, вызывают недостатки эмоционально-волевой сферы, что порождает необходимость системного подхода и педагогической поддержки данной категории детей [2].

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» дети с ОВЗ имеют право получить образование в общеразвивающей группе дошкольной организации. Современная система образования считает необходимым создание общеобразовательных программ для развития разных категорий обучающихся с ОВЗ [3].

Речевые нарушения могут вызвать разные негативные признаки в жизни ребенка: низкая познавательная активность, трудности с коммуникацией со сверстниками, неполная ориентированность в окружающей среде, недостаточность мотивации содержания игровой и творческой деятельности, маленький словарный запас. Кроме этого, авторы отмечают, что на фоне трудностей с речью часто развиваются психоэмоциональные расстройства, из-за того, что ребенок чувствует себя «не таким, как все», непонимание его проблем со стороны сверстников и будут насмехаться над ребенком с речевой патологией [4].

И.А. Филатова, Е.В. Каракулова изучая трудности образования детей с тяжелые нарушения речи, отмечают, что необходимо создать особые образовательные условия в общеобразовательных организациях, в которых обучаются дети данной категории. Также недостаточная готовность педагогов к работе с детьми с ОВЗ, отсутствие индивидуального подхода к ним. Авторы утверждают, многие педагоги работают в рамках традиционных способов и методов обучения, у них отсутствует представление об современных методах и способах проведения и организации занятий в инклюзивной образовательной среде, что влияет на качестве образования обучающихся с ОВЗ. Это свидетельствует об необходимости профессиональной переподготовки педагогов в области инклюзивного образования, в том числе инклюзивного образования детей с тяжелые нарушения речи [5].

По мнению Г.А. Барановой, Н.А. Шалимовой у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи помимо отставания в речи имеются трудности психофизического и психоэмоционального развития, что выражается в неустойчивости внимания, памяти, несоответствие эмоциональных реакций, отклонении двигательных функций. Перечисленные нарушения снижают уровень адаптивности и контактности, приводят к слабой приобретаемости материала, эмоционально-поведенческих нарушений [6].

Педагогическая поддержка детей с тяжелыми нарушениями речи как компонент образовательного процесса в ДОО

Педагогическая поддержка дошкольников с нарушениями речи обусловлена применением определенных приемов помощи, которая даст возможность преодолеть разные виды трудности.

В нашем исследовании мы определили следующие методы педагогической помощи для преодоления трудностей в процессе обучения:

- 1) индивидуальный подход педагога к каждому ребёнку стимулирует его психику и повышает мотивацию к обучению.
- 2) для улучшения концентрации и удержания внимания применяются специальные игры и упражнения.
- 3) создание благоприятных условий помогает раскрыть потенциал ребёнка с ограниченными возможностями здоровья.
- 4) постоянная поддержка и помощь взрослого также необходимы для успешного развития ребёнка [7].

По мнению Л.С. Выготского, речь играет важную роль для детей, является основным средством связи с окружающим миром, дает шанс взаимодействию с другими, служит основой информации и развития мышления [8].

Е.В. Куфтяк, М.С. Одинцова пришли к выводу, что дошкольники, имеющие разные уровни психического развития, отличаются особенностями личности. У нормотипичных детей наблюдается положительная картина развития коммуникативных навыков, по сравнению детей с тяжелыми нарушениями речи, которые имеют значительные отставание уровня развития коммуникативных действий. Коммуникативные навыки у детей с тяжелыми нарушениями речи совершенствуются с возрастом, они становятся более ориентированными на взаимопонимание. Дошкольники с речевыми нарушениями не всегда могут понять чувства сверстника, проявлять чувство сопереживания, соответствующим образом передать свои чувства, поэтому очень редко выражают доброжелательность. Дети-логопаты часто выражают враждебность и не могут рационально защищать свою позицию, не готовы понять и договариваться. Дошкольники с речевыми нарушениями чувствительны к изменению состояний и переживаний собеседника, что необходимо учитывать педагогам и психологам при работе с ними [9].

А.К. Хурматуллина определяет речь как средство общения, передачи информации. В качестве знаковой системы вербальной коммуникации выступает человеческая речь. Речь многосторонним способом коммуникации. Автор предлагает альтернативные способы коммуникации (жесты, символы, письменные слова), которые могут облегчить понимание и выражение мыслей детей с ОВЗ. Дети с ОВЗ сначала общаются на невербальном уровне: используют улыбку, жесты. Значимое место занимают индивидуальные средства общения. Выбор подходящей модели и способов коммуникации при обучении детей с ОВЗ очень важен. Любой человек с нарушениями в развитии может научиться в понятном ему виде передавать свои потребности [10].

По мнению И.Н. Масловой образовательная среда, в которую углубляется ребенок, подразумевает уважительная позиция взрослого по отношению к детскому коллективу, организация образовательного процесса исходя из потребностей детей. Взаимоотношения приближены к партнерским, позиция взрослого свободна. Педагог учитывает инициативу детей, подбирая занятия, игры, которые соответствуют

интересам детей, эмоционально настраивает ребят, и трудности присоединения к совместной деятельности не возникает.

Автор выделяет два компонента, с помощью которых строится образовательный процесс в дошкольной организации:

- совместная партнёрская деятельность взрослого с детьми;
- свободная самостоятельная деятельность самих детей [11].

Учитывая вышесказанное, мы полагаем, что поддержка взрослого может стать для дошкольника с тяжелыми нарушениями речи оптимальным.

Результатом педагогической поддержки в совместной партнёрской деятельности может стать развитие у ребенка самостоятельности, активности, уверенности в себе, умение принимать решение, стараться делать что-то не боясь критики.

Результатом педагогической поддержки в свободной самостоятельной деятельности станет развитие самореализации, самовыражения ребенка, снятие эмоционального напряжения, становление таких личностных качеств, как ответственность, инициативность, креативность, самосознание.

Л.Н. Антонова определяет педагогическую поддержку как вид деятельности педагога, направленный на индивидуальное оказание помощи ребёнку, имеющему трудности в обучении. В специально организованной педагогической деятельности педагог может научить ребёнка усвоить материал самостоятельно. Автор описывает следующие рекомендации, которые считает основой педагогической поддержки:

- понимание долговременных целей воспитания;
- построение педагогического воздействия в зависимости от целостного синтезированного знания об индивидуальных свойствах каждого ребёнка;
- разнообразие физических и словесных действий в ответ на множество детских проявлений;
- терпимость и одобрение любых форм детского поведения, которые считаются как внутренняя часть ребёнка, нуждающаяся реализации и оформления;
- принятие педагогом желания ребёнка не контактировать с ним;
- направление действий педагога на поддержание партнёрских отношений, которые могут обеспечить ребёнку поддержку в становлении самостоятельности, блокировать психологическую зависимость от взрослого [12].

По мнению Л.И. Петровой оказывая педагогическую поддержку педагог определяет те виды деятельности, в которых наибольшей степени раскрывается индивидуальность ребенка. Педагог, сформировавший индивидуальную деятельность дошкольника, должен учитывать его потребности в том или ином виде деятельности. Она должна формировать картину удачи для дошкольников. Существенно продуктивно, если отрывки опыта были благополучны для конкретного ребенка. Создание позитивных моментов проталкивает ребенка к осознанному выбору действий. Ситуация успеха значима для ребенка, она дает ему уверенность, веру в себе. Этому могут способствовать приемы, действия, способы, которые педагог может применять при выстраивании плана педагогической поддержки [13].

Поддерживая индивидуальный подход в образовательном процессе, И.Ю. Тимохина в понимании педагогической поддержки учитывает желания ребенка. Для этого нужно предоставить выбор дидактических игр с разной степенью трудности, обеспечивать многообразие игр, с учетом разных особенностей речевых нарушений, предоставлять ребенку возможность выбрать сначала для индивидуальной деятельности, а потом уже групповой, обеспечивать свободный доступ детей к материалам и пособиям, содействующим развитию у них разных сторон речи, не осуждать выбор ребенка, содействовать формированию обстановки неосуждения в детском сообществе. Организовывая педагогическую поддержку детей с тяжелыми нарушениями речи на базе детского сада общеразвивающей направленности, педагогу нужно делать акцент на личностных достижениях ребёнка в речевом развитии, обеспечить регулярность, включать всех детей в совместные действия, которая может способствовать развитию коммуникативных навыков детей [14].

Исходя из этого, можно предполагать, что при построении образовательного процесса для детей с речевым дефектом, важно учитывать их особые образовательные потребности.

Н.С. Кожанов определяет потребность как психическое состояние, при котором ребенку необходимы специальные элементы, условия и ресурсы в процессе обучения для решения задач его развития. Следовательно, учет образовательных потребностей возможен только после тщательного изучения каждого ребенка, учитывая его индивидуальные особенности и возрастные потребности, которые он не может удовлетворить из-за первичных и вторичных нарушений. Эти потребности должны быть основаны на индивидуальных возможностях или ограничениях учащегося и отражены в содержании образования [15].

В ходе нашего исследования мы выяснили, что для успешной педагогической поддержки и эффективного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) необходимо учитывать уникальные образовательные потребности каждого ребенка, поощрять его самостоятельность и адаптировать образовательный процесс под индивидуальные особенности. Индивидуальный подход способствует развитию интереса к обучению, вызывает положительные эмоции у ребенка и формирует мотивацию к учебе. [16]. Необходимо разрабатывать методы педагогического взаимодействия, которые позволяют определить индивидуальные особенности детей, а также создавать подходящие условия и применять образовательные подходы, учитывающие возможности детей с ограниченными возможностями здоровья [17].

Работа с детьми с нарушениями речи многосторонняя, предполагает сотрудничество специалистов и носит системный характер. В тесном сотрудничестве всех участников педагогического процесса возможно становление личностной готовности детей с тяжелыми нарушениями речи к школе, социализации и адаптации их в обществе [4].

Эксперты должны уметь разрабатывать индивидуальные планы коррекции для каждого ребенка и предоставлять родителям советы по преодолению учебных

трудностей. Важно создавать условия, максимально приближенные к домашней среде ребенка и его семьи [18].

Педагоги и специалисты активно сотрудничают при реализации индивидуальных образовательных программ. Они работают в различных образовательных областях: познавательное, речевое, физическое, социально-коммуникативное и художественно-эстетическое развитие. Совместные усилия педагогов помогают улучшить составление индивидуальных образовательных маршрутов для детей и способствуют более эффективному взаимодействию специалистов в рамках командной работы. Индивидуальный образовательный маршрут разрабатывается как единый, синхронный процесс, в котором участвуют все специалисты дошкольного учреждения. [19].

Коррекционная работа с детьми будет эффективной только при тесном взаимодействии всех специалистов, так как их общая задача — помочь и поддержать ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Поэтому, хотя профессиональная деятельность каждого специалиста важна для решения образовательных задач с детьми с ОВЗ, конечный результат возможен только при их совместном сотрудничестве [20].

Д.В. Курникова считает, что цель педагогической поддержки заключается в формировании у ребенка активной жизненной позиции. Это включает в себя:

- Развитое сознание, способное к самостоятельному принятию решений.
- Воля, позволяющая сохранять концентрацию и прилагать усилия для реализации выбранных действий.
- Деятельность, требующая планирования и выполнения, что предполагает наличие навыков проектирования.

Цель педагогической поддержки – помочь обучающемуся осознать, что для достижения независимости важно уметь самостоятельно решать свои проблемы и понимать их причины [21].

В нашем исследовании мы выяснили, что работа педагога с детьми, имеющими особые образовательные потребности, основана на взаимопонимании и требует сочувствия и терпения. Этот труд может быть сложным, но крайне важным и значимым, так как педагог способен существенно повлиять на развитие таких детей. Педагог – это тот, кто помогает ребенку с ОВЗ понять свои интересы и цели, преодолеть трудности и достичь успехов в учебе и общении.

В результате исследования мы выяснили, что успешность педагогической поддержки определяется рядом факторов:

- 1) Для достижения успеха учитель должен подходить к каждому ученику индивидуально.
- 2) Учитываются уникальные и особые потребности каждого ребенка, что позволяет учителю эффективно поддерживать их в учебном процессе.
- 3) В своей работе педагог использует игры и упражнения, способствующие развитию и активизации психических процессов.

4) Учитывая возможные трудности в развитии, учитель адаптирует учебный материал, делая его доступным для всех учеников.

5) Учитель создает условия, которые помогают детям с ограниченными возможностями здоровья раскрыть свой потенциал в процессе обучения [7].

Педагог, который работает в группе для детей с тяжелыми нарушениями речи, должен обратить значительное внимание на осуществлении следующих процессов:

- создание благополучной психологической атмосферы в группе (доброжелательность, эмоционально приятный фон, гармония строгости и понимания детей, правильно оценивать действия детей и их мотивы);

- адаптация ребенка с ТНР в детском коллективе (незнакомое для ребенка окружение и режимные требования детского сада могут вызывать у ребенка: плач, агрессивность, рвота, раздражительность и др.);

- сотрудничество педагога с ребенком (использование традиционных методов могут быть непродуктивными; необходимо привлечь внимание ребенка, найти ему активное двигательное занятие, поддержать инициативу);

- ясность, наглядность, лаконичность, понятность всех заданий, пояснений и вопросов;

- разработка разных видов работ, (устойчивость восприятия у детей с тяжелыми нарушениями речи уменьшается при монотонной работе);

- занятия построить с учетом возрастных, речевых и психологических особенностей детей;

- обеспечить индивидуальный подход на фоне коллективной работы;

- непрерывная мотивация и активизация деятельности детей, смена психической и физической активности детей [22].

Таким образом, педагогическая поддержка детей с тяжелыми нарушениями речи в дошкольной организации строится на сотрудничестве, требует эмпатии и терпения. Педагогу необходимо учитывая возрастные, психофизические, индивидуальные особенности детей с речевым дефектом, обратить особое внимание на образовательные потребности и интересы детей, оказывать индивидуальный подход каждому ребенку.

Мы полагаем, что главной целью педагогической поддержки в дошкольной организации является обеспечение соответствующего потенциала для комплексного развития ребенка с нарушениями речи, создание благополучных условий для преодоления трудностей в образовательном процессе, также научить управлять своими эмоциями в ситуации коммуникации, донести свои мысли до окружающих.

Сохранить психологическое здоровье ребенка — это значит научить его адаптироваться в любой среде, противостоять стрессовым ситуациям (понимать свои чувства) и творчески относиться к действительности.

Дети, имеющие нарушения речи, сталкиваются с проблемами социально-психологической адаптации: общение со сверстниками, негативное эмоциональное состояние. Успешное становление отношений ребенка со сверстниками – основное

условие его развития, важнейший фактор формирования личности. Мало развиты коммуникативные способности, проблемы самооценки, творческого воображения, эмоциональной сферы.

Опираясь на данные трудности, нами была разработана модель педагогической поддержки детей с тяжелыми нарушениями речи.

Модель представлена на рисунке 1.

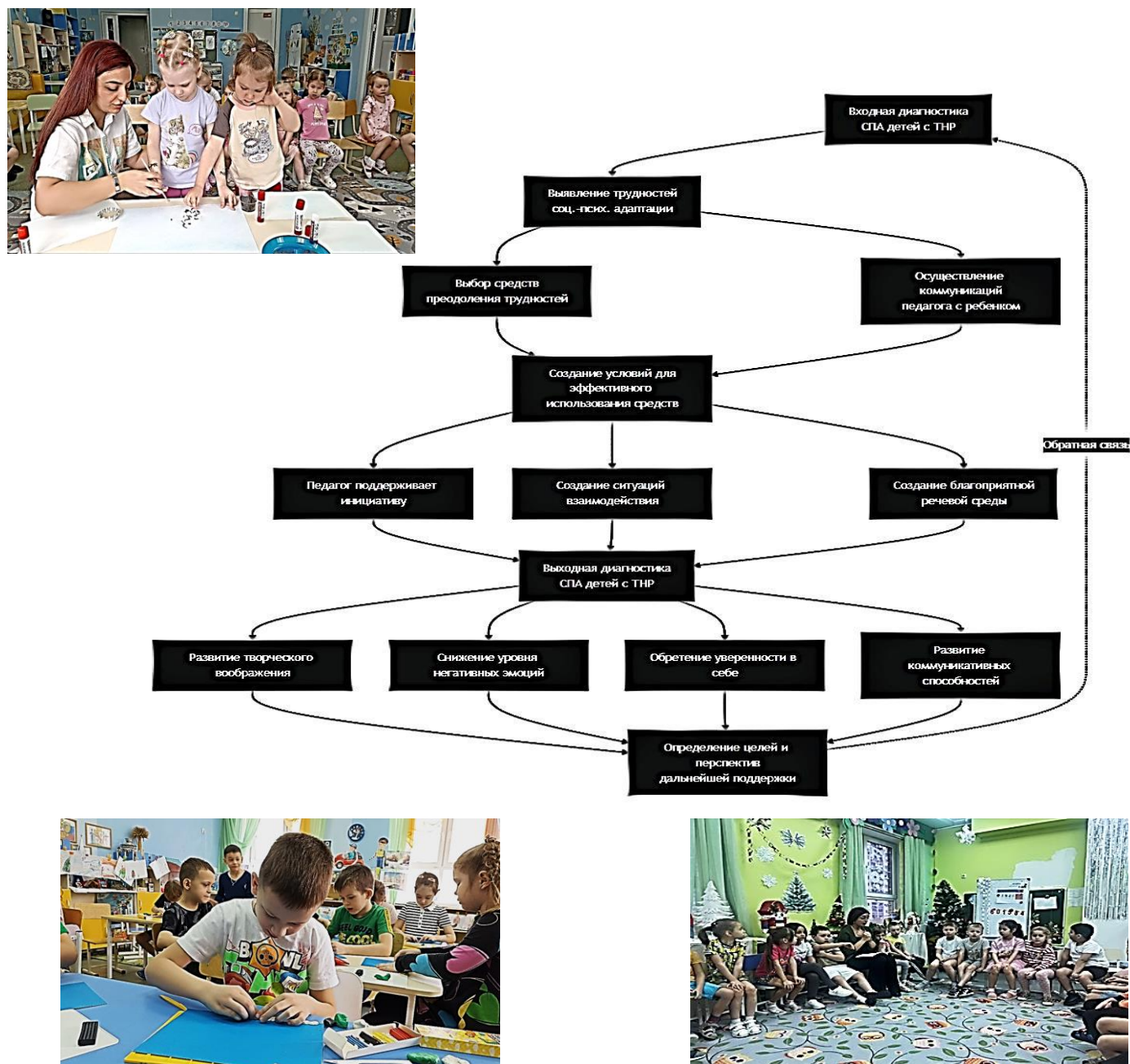


Рисунок 1 – Модель педагогической поддержки дошкольников с ТНР

Figure 1 – Model for providing pedagogical support to preschool children with severe speech impairments (SSI)

Источник: составлено авторами научной статьи.

Source: compiled by the authors of the scientific article.

Мы разработали теоретическую модель педагогической поддержки детей с ТНР. Выделили следующие компоненты:

- 1) входная диагностика;
- 2) выделение личностных сфер;
- 3) определение средств, с учетом этих сфер;
- 4) создание условий, при которых эти средства максимально эффективны;
- 5) выходная диагностика, из которой вытекают результаты;
- 6) определение целей и перспектив дальнейшей поддержки.

Выделены ключевые условия для преодоления трудностей и эффективного использования средств:

- 1) Осуществление коммуникаций педагога с ребенком;
- 2) Выбор средств для преодоления трудностей ;
- 3) Педагог поддерживает инициативу ребенка;
- 4) Создание ситуаций взаимодействия;
- 5) Создание благоприятной речевой среды.

Рассмотрим основные компоненты данной модели.

Первый компонент представляет с собой входная диагностика социально-психологической адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи в инклюзивной образовательной среде.

Диагностика степени адаптированности детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи осуществлялась по четырем направлениям:

- оценка развития *творческого* воображения,
- оценка развития *коммуникативных* навыков,
- оценка развития *самооценки*,
- оценка *эмоционального* состояния детей.

У дошкольников *творческое воображение* проявляется в процессе коммуникаций со взрослыми и сверстниками. Особое внимание детей привлекают сказки, и они сами рассказывают сказки, которые включают в себе придуманные ими детали. Под впечатлением сказок дети создают собственную реальность, которая на самом деле существует. Однако, чувство реальности не покидает ребенка с процесса воображаемой игры, он воспроизводит данный воображаемый образ в качестве опыта, который имел в прошлом [23].

А.А. Иванова отмечает, что ресурсы творческого воображения заложены почти у каждого дошкольника, но они не могут развиваться самостоятельно. Для развития творческой почвы необходимы благоприятные условия и определенная подготовка [24].

Л.С. Выготский показывает, что речь служит средством социального взаимодействия, позволяющим выражать мысли и понимать других. Однако, речь сочетает в себе как функцию мышления, так и функцию общения. Значения слов одновре-

менно выступают и как элементы речи, связанной с общением, и как элементы мышления [25].

Л.С. Выготский в своих исследованиях показывает, что дети с нарушениями в речевом развитии проявляют значительное отставание и в формировании воображения. Наблюдения за развитием воображения выявили, что эта функция тесно связана с речевым развитием. Задержки в речи, как показано, сопровождаются также замедлением развития воображения. Л.С. Выготский рассматривает развитие воображения как неразрывно связанное с речью, которая служит инструментом для освобождения мышления от непосредственного восприятия и позволяет выражать внутренний мир посредством слов и образов. Это создает условия для творческого мышления и фантазии ребенка. Речь является важным социальным и психологическим фактором, без которого воображение не может развиваться полноценно. Такие идеи помогают лучше понять когнитивное и эмоциональное развитие детей и акцентируют роль речи как фундаментальной основы для формирования воображения [26].

Итак, формирование творческого воображения у детей с речевыми нарушениями может способствовать эффективному развитию речи, повышает речевые способности и поможет компенсировать трудности речи через использование творческих выражений. Дошкольный возраст является более чувствительным периодом для становления как речи, так и воображения.

Коммуникация представляет собой важнейший жизненный навык у детей. Особенно актуальной является задача развития речевой коммуникации у детей с речевыми нарушениями в дошкольном возрасте, поскольку именно в этот период закладываются ключевые компетенции. У детей с речевыми нарушениями словарный запас ограничен повседневными и бытовыми темами, при этом наблюдаются нарушения звуковой стороны речи и грамматической структуры. Из-за этого дети часто испытывают трудности в взаимопонимании, неспособны полноценно общаться с друзьями, возникают конфликты, которые они затрудняются разрешить мирным путем, и отсутствует стремление к сотрудничеству. При общении они также пользуются и воспринимают более простые невербальные средства коммуникации — мимику и взгляды. Поэтому становится очевидной острая необходимость в формировании коммуникативной компетентности у дошкольников с речевыми нарушениями [27].

По мнению Е.В. Красовской, речевые нарушения выступают основной составляющей дефекта у дошкольников с нарушениями речи и вызывают нарушения в процессе общения, что, в свою очередь, приводит к недостаточному развитию коммуникативных навыков в целом [28].

Следовательно, навыки общения являются крайне важным элементом в развитии детей с речевыми нарушениями, воздействуя на их личностное, эмоциональное и познавательное становление. При отсутствии своевременной помощи могут проявляться значительные проблемы в процессе социально-психологической адап-

тации. Поэтому своевременное и комплексное развитие коммуникативных умений является одной из главных задач при работе с данной категорией детей.

Формирование *самооценки* у детей с речевыми нарушениями является весьма важным и занимает значимое место в развитии их характера и успешной социально-психологической адаптации. Проблемы с речью зачастую вызывают у детей пониженную самооценку, что выражается в неуверенности в себе, застенчивости, чувстве своей неполноценности, страхе общения и стремлении избегать ситуаций, связанных с речевым взаимодействием.

С.Л. Рубинштейн рассматривает самооценку как ключевое образование личности, которое формируется на основе оценок, полученных индивидом от окружающих, а также его собственного отношения к этим оценкам. Автор трактует самооценку как основную структуру личности. Фундамент самооценки составляют ценности, усвоенные личностью, которые на внутреннем уровне регулируют процесс самоконтроля и управления поведением [29].

Н.А. Непомнящая разглядывает самооценку как результат отражения субъектом информации о себе в связи с определенными ценностями и стандартами, объединяя в себе осознанные и неосознанные, эмоциональные и рациональные, универсальные и индивидуальные, а также реальные и проявляемые аспекты, считается самым всесторонним и глубоким [30].

Итак, самооценка детей с речевыми нарушениями представляет собой ключевой элемент, оказывающий влияние на их личностное и речевое становление. Заниженная либо неправильная оценка себя снижает желание участвовать в речевом общении, повышает замкнутость и отрицательно отражается на процессе социализации, в то время как поддержка и положительное отношение помогают ребенку развиваться более эффективно.

Последний диагностический компонент нашего исследования – это *оценка эмоционального состояния* дошкольников с тяжелыми нарушениями речи.

У детей с нарушениями речи могут отмечаться несформированность эмоциональной сферы, что затрудняет развитие соответствующих форм поведения и общения. Нарушения в эмоциональной сфере способны вызывать сложности в социально-психологической адаптации, уменьшение самооценки.

М.А. Еливанова доказывает, что для новорожденного ребенка установление и сохранение общения возможно лишь при наличии положительного эмоционального отношения к людям вокруг него [31].

Е.С. Ощепкова, Н.А. Картушина, Д.А. Бухаленкова в своих исследованиях обнаружили несколько важных аспектов взаимосвязи между речевым и эмоциональным развитием: во-первых, дети с более развитой речью лучше воспринимают и понимают эмоциональные состояния, во-вторых, обильный коммуникативный опыт с матерью, которая называет разные эмоциональные состояния, способствует улучшению эмоционального развития ребенка [32].

М.Г. Морозова показывает, что применение методов и приемов, ориентированных на развитие эмоциональной сферы и обогащение коммуникативного опыта

детей с речевыми нарушениями, оказывает положительное влияние на формирование эмпатии – способности к отзывчивости и чувствительности к окружающему миру и переживаниям других людей, а также способствует развитию навыков межличностного взаимодействия между детьми. У ребенка происходят положительные сдвиги в эмоциональной сфере, изменяются его восприятие мира и отношения с окружающими [33].

Итак, эмоциональная сфера и речевое развитие дошкольников с нарушениями речи находятся во взаимной связи и взаимозависимости: эмоциональные проблемы могут замедлять или затруднять развитие речи, а речевые затруднения оказывают влияние на эмоциональное состояние ребенка.

Таким образом, мы определили, что дошкольники с речевыми нарушениями испытывают следующие трудности:

- в развитии творческого воображения;
- в самооценке;
- в коммуникации со сверстниками;
- в эмоциональной сфере.

После выявления и определения трудностей социально-психологической адаптации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи следующий блок модели представляет с собой выбор средств преодоления ребенком этих трудностей.

Творческое воображение ребенка формируется в ходе его активной деятельности, под влиянием окружающей среды, образовательных и воспитательных факторов. Для успешного развития воображения важно накопление разнообразного опыта и расширение представлений о мире вокруг. Этот опыт ребенок может получить как через собственный опыт, так и благодаря взрослым, которые делятся с ним знаниями.

П.Н. Писмарова показывает, что применение творческих навыков поможет ребенку быть подготовленным к выполнению поставленных задач, работе с информацией станет ключевым условием успешного развития и благополучия дошкольников с нарушениями речи в области социального и интеллектуального роста. Учитывая это, становится особенно важным эффективно использовать все доступные психолого-педагогические ресурсы для формирования творческого потенциала дошкольника с речевым нарушением [34].

Главные аспекты по развитию воображения и творческого потенциала у детей с нарушениями речи сосредоточены на следующих направлениях:

– формирование условий для творческой игровой деятельности. По мере расширения круга представлений о мире, способствует развитию ребенка. С развитием этих представлений в процессе игры надо создавать такие условия, чтобы дети могли воплощать в жизнь самые разнообразные сюжеты и обогащать содержание своих игр. Творчество ребенка тесно связано с яркими эмоциональными переживаниями, поэтому работа с детьми важно активнее использовать элементы театрализации, а также чаще привлекать музыку и движения [35].

– применение специальных заданий, в ходе которых развивается наглядно-образное мышление ребенка, способствует формированию умения преобразовывать готовые образы и создавать на их основе новые. Например, детям можно предложить изменить конструкцию, поделку или рисунок, добавляя или убирая детали, дополнять незавершенное изображение. Предложить задания, предусматривающие работу с наглядными моделями, схемами, символическими изображениями.

– развитие навыков словесного творчества прежде всего включает в себя занятия по рассказыванию, а также специальные словесные игры и упражнения. Эти задания надо тщательно подбирать с учетом речевых возможностей ребенка.

Система игр построить так, чтобы стимулировать детское творчество: сочинение рассказов, создание образов из заданных элементов. Рекомендуется использовать такие приемы, как сопоставление вымышленных детских историй, замена в рассказах реальных эпизодов из личного опыта ребенка на вымышленные события, а также вовлечение в задания с просьбой придумать собственные варианты, например: «А что если...?», «Придумай историю» и т.д. [35].

– создание проблемных ситуаций. Использование бытовых проблемных ситуаций оказывается созвучным с реальным опытом детей и помогает развивать их творческое мышление и воображение. Образные загадки тоже могут способствовать тому, чтобы дошкольники смогли отразить свои идеи в одном рисунке, что развивает их воображение. [36].

Для преодоления в коммуникативных трудностей нужно выбрать средства, которые способствуют формированию навыков выражения просьб, постановка вопросов, взаимодействовать в диалоге и проявления эмоций, что может существенно облегчить детям с речевыми нарушениями преодоление трудностей в общении.

Пол Экман отмечает, что основой успешной социализации является умение устанавливать контакты, которое обеспечивается не только устной и письменной речью, но и невербальными способами [37].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова рекомендуют организовывать работу с детьми речевыми нарушениями, направленную на расширение словарного запаса. Ещё один важный момент — превращение пассивного словарного запаса в активный. Для этого авторы советуют применять разнообразные игры, ассоциации, задания на группировку, поиск лишнего предметов или слов. Также полезно выполнять упражнения на нахождение различий и объяснение своих ответов, используя учебные материалы, чтобы помочь ребёнку активно использовать свой словарный запас [38].

О.Г. Хабарова рекомендует применить сюжетные картинки, а также игры, в которых необходимо обнаружить пропавший элемент ситуации. В числе таких заданий — поиск отсутствующей картинки и ее правильное размещение среди других методик, способствующих развитию речи у детей, можно выделить подбор синонимов и использование небылиц. Эти подходы помогают детям научиться правильно подбирать слова и строить предложения. Работа с познавательным материалом должна идти по принципу «от простого к сложному» [39].

Для развития речевых навыков у детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями используются методические рекомендации таких специалистов, как М.М. Алексеева, Б.И. Яшина, А.Н. Гвоздев, В.П. Глухов, Н.С. Жукова, Н.В. Нищева, О.С. Ушакова и Е.М. Струнина. Эти ученые акцентируют внимание на правильной организации и проведении занятий, а также предоставляют примерные планы и дидактические материалы для работы с детьми [40].

В ходе практической деятельности обязательно принимаются во внимание индивидуальные особенности каждого ребенка, включая личностные качества, речевые, зрительные и тактильные восприятия [37]. Педагоги и практики подчеркивают, что индивидуальный подход, основанный на понимании личностных особенностей детей, а также использование разнообразных форм и методов помощи ребенку в развитии его сильных сторон, позволяет компенсировать негативные качества через создание индивидуальных стилей реализации адаптационных программ [41].

Таким образом, планирование деятельности, ориентированной на преодоление трудностей в коммуникации дошкольников с тяжелыми нарушениями речи строится на принципах поддержки инициативы и самостоятельности детей, с учетом возраста и индивидуальных способностей детей.

Мы полагаем, что поддержка эмоционального состояния и уверенность в себе (адекватная самооценка) важна для социально-психологической адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи. Поэтому предлагаем рассматривать средства для преодоления трудностей самооценки и негативных эмоций.

Многие исследователи рекомендуют такие методы прикладной психологии для преодоления негативных эмоциональных состояний, как арт-терапия, музыкальная терапия, танцевально-двигательная терапия, сказкотерапия, психогимнастика, игровая терапия.

Игровая терапия – это способ воздействия, при котором применяются ресурсы игровой деятельности, которые позволяют облегчить атмосферу за счет снижения напряженности, сформировать чувство безопасности и комфортного общения с окружающими, а также развить умения конструктивного взаимодействия в сложных социальных ситуациях [42].

Арт-терапия – психологическое влияние с помощью искусства, основанное на занятиях художественным творчеством, которое предоставляет возможность для самовыражения, снижает тревожность, агрессивность, недовольство, способствует приобретению опыта положительных эмоций и чувств через переживание успешных ситуаций [43].

Использование таких материалов, как мел, клей, краски с техникой активного воображения направлено на взаимодействие сознательного и бессознательного в психике человека с целью уменьшения тревожности и напряжения на эмоциональном уровне [44].

Б.В. Асафьев говорил, что музыка хорошо передает разные чувства человека. Меняющиеся и переходящие друг в друга части делают музыку особенной [45].

Ученые выделяют творческую сторону музыки в детской игре, в которой дети способны свободно импровизировать и ярко выразить свои эмоции [46].

Н.В. Воронкова говорит, что сказка помогает ребенку почувствовать поддержку. Она понятно и доступна, показывает разные способы выйти из трудных ситуаций и решить конфликты. Ребенку легко представить себя на месте героя [47].

Психогимнастика – это способ, когда люди общаются с помощью жестов, без слов. Например, упражнения для развития внимания «Зеркало», или для снятия напряжения – «Я иду по горячему песку». Упражнения для развития умения помогать друг другу, например, «разойдитесь на узком мостике». Также психогимнастика помогает лучше выражать свои чувства и мысли без слов — через движения и мимику, показывая радость, страх, гнев, отвращение и другие эмоции. Все эти упражнения помогают больше доверять друг другу, стать дружнее и спокойнее [48].

Таким образом, учитывая возможности игр в дошкольном возрасте, можно сказать, что игротерапия очень хороший способ помочь детям справиться с плохими эмоциями. С ее помощью можно легко снять напряжение, уменьшить агрессию и тревогу, а также помочь детям побороть страхи. Используя разные материалы (краски, карандаши, мелки, ткани) дети могут выражать свои чувства и работать с ними через игру и творчество. Это тоже помогает избавиться от негативных эмоций, снять внутреннее напряжение и тревогу, а также вернуть спокойствие и гармонию в душе и теле.

Т.Г. Макеева отмечает, что у дошкольников с речевыми нарушениями самооценка обычно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи [49].

По О.Н. Молчановой, при общем недоразвитии речи у детей из-за трудностей с общением часто нарушается правильное формирование самооценки, что впоследствии может привести к социальной дезадаптации. Поэтому вопрос изучения формирования самооценки дошкольников с тяжелыми нарушениями речи сегодня является очень важным [50].

Л. Венгер заметил, что ребенок, говоря о своих качествах, не всегда понимает, что именно значит это слово и воспринимает их просто как оценку, например, что значит «быть хорошим». Поэтому его представление о себе не совпадает с реальностью [51].

Н.Л. Белопольская показывает, что формирование самооценки у дошкольников в основном происходит через правильное выполнение разных ролей в играх, в трудовой и образовательной деятельности. Главным способом формирования самооценки у детей являются отношения с важными взрослыми – родителями и педагогами. Часто детям с нарушениями речи взрослые дают негативные оценки из-за проблем с речью. Они пытаются таким образом заставить ребенка исправить речевой дефект, иногда говоря, что над ним будут смеяться или его не будут понимать, если он не станет хорошо говорить. Такой страх очень плохо влияет на самооценку ребенка [52].

Исследователи отмечают, что дошкольника с низкой самооценкой важно чаще вовлекать в игровые занятия. Нужно давать ребенку задания и показывать, как их правильно выполнять. Такие дети обычно хорошо справляются с поручениями. Постепенно стоит давать им главные роли в спектаклях или других мероприятиях. Для того, чтобы у ребенка сформировалось положительное представление о себе и уверенность, важно создать вокруг него теплую и добрую атмосферу со стороны взрослых. Ребенок должен чувствовать, что его любят и принимают таким, какой он есть [34].

Проще говоря, чтобы повысить самооценку дошкольника с нарушениями речи, нужно создать вокруг него добрую и поддерживающую атмосферу. Ребенка надо часто приглашать играть и заниматься творчеством, давать простые задания и хвалить за любые успехи. Важно не ругать и не сравнивать с другими детьми, а помогать видеть свои сильные стороны. Полезно, чтобы ребенок общался с таким же детьми, чтобы не чувствовал себя одиноким. Когда рядом есть заботливые взрослые, ребенок становится увереннее и легче адаптируется к окружающим и условиям детского сада.

Второй компонент нашей модели – это создание условий обеспечивающих эффективность использования ребенком средств преодоления трудностей социально-психологической адаптации.

Здесь мы выделили три составляющие:

- педагог стимулирует активность и желание ребенка действовать самостоятельно,
- организация условий для общения, где ребенок может преодолевать трудности в словесном взаимодействии,
- обеспечение комфортной речевой обстановки и поддерживающее общение с ребенком, вне зависимости от его речевых способностей и уровня развития.

А.Ю. Шишонкова отмечает, что для успешной адаптации дошкольников с речевыми нарушениями важно сформировать развивающую среду, где педагоги проявляют творческий подход и фантазию. Они должны организовать комфортное и удобное пространство, создающее позитивное настроение и психологически благоприятную атмосферу, которая способствует общению и созданию условий, в которых ребенок чувствует себя уверенно и свободно [53].

Результаты

Исследователи показывают, что с точки зрения психологии важно просвещать родителей и педагогов о специфике адаптации дошкольников с речевыми нарушениями к условиям детского сада. Необходимо рассказывать об эффективных методах взаимодействия с детьми, организовывать развивающие мероприятия, которые помогают снизить уровень тревожности, улучшить самооценку и развить навыки общения. Важно применять методы, которые эффективно уменьшают психоэмоциональное напряжение у детей [54].

Итак, комфортные условия, такие как поддержка педагогов и семьи, создание удобной и спокойной обстановки, а также помощь специалистов, сильно помогут детям с тяжелыми нарушениями речи легче приспособляться в социуме, легче справляться с общением, своими чувствами и приобрести уверенность в себе.

Третий компонент модели – выходная диагностика социально-психологической адаптации детей с тяжелыми нарушениями речи.

Выходная диагностика позволит нам увидеть изменения, которые произошли у детей в разных областях: воображении, эмоциях, общении, самооценке и личности. Оценка полученных результатов и достижений главной цели нашей работы – с помощью педагогической поддержки повысить уровень социально-психологической адаптации дошкольников с речевыми нарушениями.

В данной модели мы выделяем следующие результаты педагогической поддержки:

- развитие творческого воображения у ребенка, которое напрямую связано с овладением речи,
- снижение уровня негативных эмоций и создание спокойной и приятной атмосферы,
- обретение уверенности в себе и в общении, стать более активным в деятельности и в общении,
- развитие коммуникативных способностей со сверстниками и взрослыми.

Четвертый блок – определение целей и задач дальнейшей поддержки.

Этот процесс включает в себя анализ динамики развития ребенка с речевыми нарушениями, оценку эффективности применяемых приемов и форм поддержки, планирование новых задач с учетом достигнутых результатов. Важно отметить, что определение целей и задач является непрерывным процессом, который строится в зависимости от динамики развития ребенка и эффективности применяемых методов поддержки.

Выводы и заключение

Таким образом, благодаря такой модели педагогической поддержки, дети с нарушениями речи получают возможность реализовать свой потенциал, построить гармоничные отношения со сверстниками, развивать уверенность в себе, творческое воображение, успешно социализироваться.

Эта модель становится не просто инструментом коррекции, а мощным катализатором всестороннего развития ребенка с ТНР.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Деркунская, В.А. Развивающая предметно-пространственная среда как условие совершенствования образовательного процесса в ДОО / В.А. Деркунская, Н.В. Бутакова, Л.В. Федорова // Дошкольное образование России

- и Китая: новые грани сотрудничества: сборник материалов международной научно-методической конференции, Благовещенск-Хэйхэ, 12–15 октября 2016 года. – Благовещенск-Хэйхэ: Благовещенский государственный педагогический университет, 2017. – С. 43-44. – EDN YUDONF
2. Карелина И.Б. Классификация задержек речевого развития различного генеза // Специальное образование. № 5, 2015. С. 145–156
 3. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. №273-ФЗ. – М.: ТЦ Сфера, 2014].
 4. 18 Левыкина Л. В., Бочкарева Л. В., Корсакова Е. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с тяжелыми нарушениями речи как условие успешного развития ребенка в условиях детского сада / Л. В. Левыкина, Л. В. Бочкарева, Е. В. Корсакова [и др.] // Образование и наука в современных реалиях: материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 26 июля 2023 года / Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью "Центр научного сотрудничества "Интерактив плюс", 2023. – С. 68-71. – EDN ALBTIK].
 5. Филатова И.А. Актуальные вопросы инклюзивного образования детей с тяжелыми нарушениями речи / И.А. Филатова, Е.В. Каракулова // Интеграция науки и образования в XXI веке: психология, педагогика, дефектология : материалы Международной научно-практической конференции, Саранск, 04 декабря 2018 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева, 2018. – С. 593-598. – EDN SMLINE].
 6. Баранова Г.А. Особенности коррекционно-развивающей работы с детьми с полным или частичным отсутствием речи / Г. А. Баранова, Н. А. Шалимова // Вестник ГОУ ДПО ТО "ИПК и ППРО ТО". Тульское образовательное пространство. – 2022. – № 3. – С. 69-71. – EDN JKUBKL
 7. Овсепян Л.А., Игнатович В. К. Особенности педагогической поддержки детей в условиях инклюзивного образования / В. К. Игнатович, Л. А. Овсепян // Педагогика: история, перспективы. 2023. том 6 № 6. – с. 43-55. – EDN XNVPXW
 8. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
 9. Куфтяк, Е. В. Изучение коммуникативных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е. В. Куфтяк, М. С. Одинцова // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 70-82. – DOI 10.17759/cpse.2018070205. – EDN XWQWPZ.].
 10. Хурматуллина, А. К. Альтернативная коммуникация в обучении детей с ОВЗ / А. К. Хурматуллина // Образование от "А" до "Я". – 2024. – № 3. – С. 89-91. – EDN PQMNQK].

11. Маслова, И. Н. Модель образовательного процесса в ДОО с учетом ФГОС ДО / И. Н. Маслова // Педагогический поиск. – 2019. – № 3. – С. 34-37. – EDN ZCTHMLJ.
12. Антонова, Л.Н. Педагогическая поддержка детей группы риска / Л. Н. Антонова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 1. – С. 14-17. – EDN NECAFP.
13. Петрова, Л. И. Индивидуальная педагогическая поддержка детей группы риска / Л. И. Петрова // Герценовские чтения. Начальное образование. – 2010. – Т. 1, № 1. – С. 98-105. – EDN JXOHSB.
14. Тимохина, И. Ю. Развитие произношения дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством педагогической поддержки / И.Ю. Тимохина // Проблемы современной науки и образования. – 2018. – № 8(128). – С. 79-81. – EDN XTEYWD
15. Кожанова, Н.С. Определение особых образовательных потребностей обучающегося с ОВЗ / Н. С. Кожанова // Гуманитарные науки. - 2021. - № 2(54). - С. 92-100.
16. Забарова О. П Индивидуальный подход в обучении детей с ОВЗ / URL: <https://solncesvet.ru/blog/author/olga-zabarova/> (дата обращения 15.03.2024).
17. Овсепян Л.А., Игнатович В.К. Педагогическая поддержка в процессе инклюзивного образования / Л.А. Овсепян, В. К. Игнатович // Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы: Сборник научных статей II Международного форума, посвященного Году семьи, Воронеж, 16–18 мая 2024 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2024. – С. 459-462. – EDN TQXEAY
18. Мамбеталина, А.С. Влияние комплексного вмешательства на динамику развития детей с РАС / Опабекова А.Б., Мандыкаева А.П. – 2022. – С. 3.
19. Есауленко, И.В. Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании / И.В. Есауленко, О.С. Рыжова. – Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 04 июня 2018 года. – Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2018. – С. 79–80.
20. Салмина, А.Ю. Организация системы комплексного сопровождения дошкольников с ОВЗ / А.Ю. Салмина. – Текст : непосредственный // Молодой ученый, 2021. – № 46 (388). – С. 306–309. URL: <https://moluch.ru/archive/388/85332/> (дата обращения: 13.11.2024).
21. Курников Д. В. « Сущность понятия Педагогическая поддержка в образовании» // МРКО 2012. № 5 Мир науки, культуры, образования, С. 75 (дата обращения: 27.12.2023)

22. Инклюзивное образование в вопросах и ответах: сб. инструктивно-методических материалов / Сост. Е. А. Лапп, Т. В. Барбарош, М. А. Дворецкая, Н. С. Самоделкина, Е. В. Шипилова. – 2014, с. 90.
23. Кокорина Е.А. « Развитие творческого воображения детей старшего дошкольного возраста» Скиф. Вопросы студенческой науки, по 1(65), 2022, С. 223-227 (дата обращения 15.08.2025)
24. Иванова, А.А. Развитие творческого воображения старших дошкольников [Текст] / А.А. Иванова, Н. А. Шинкарева // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы III Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 08 мая 2015 г.) — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 136–138.
25. Выготский, Л. С. «Мышление и речь», 1934, С. 11.
26. Выготский Л.С. «Воображение и его развитие в детском возрасте» (электронная версия) <https://ebooks.grsu.by/psihologia/vygotskij-l-s-voobrazhenie-i-ego-razvitie-v-detskom-vozhraсте.htm>
27. Дудко Я. О., Осетинская Е. А.. "Формирование коммуникативной компетенции у детей с тяжелыми нарушениями речи" Специальное образование, vol. II, no. XII, 2016, С. 50 (дата обращения 16.08.2025).
28. Красовская Е.В., Данилова А. Н. Формирование коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Теория и практика образования в современном мире: материалы V междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). – СПб.: СатисЪ, 2014. – С. 80–82.].
29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Профессия, 2009. С. 90.
30. Непомнящая Н. А. Психолого-педагогическая коррекция самооценки старших дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 10. – С. 181–185. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95080.htm>
31. Еливанова М.А. Эмоции как компонент когнитивного развития, их роль в речевом и коммуникативном развитии ребенка: некоторые наблюдения// Проблемы онтолингвистики: механизмы усвоения языка и становление речевой компетенции: мат-лы международной конф. (18–20 мая 2015 г., Санкт-Петербург). 2015. С.103 –109. [Электронный ресурс]// URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24369703> (дата обращения: 17.08.2025)
32. Ощепкова Е.С., Картушина Н.А., Бухаленкова Д.А. Связь развития речи и эмоций у детей дошкольного возраста: теоретический обзор // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2021. № 3. С. 273. doi: 10.11621/vsp.2021.03.13
33. Морозова М. Г. «Роль эмоциональной сферы в развитии речи дошкольника» Проблемы и перспективы развития образования в России, № 23, 2013, С. 29

34. Писмарова, П. Н. «Психолог-педагогические условия развития креативности старших дошкольников с ТНР» // Педагогический форум. 2024, №14. С. 121 (дата обращения 18.08.2025)
35. Развитие творческого воображения у детей с тяжелыми нарушениями. Электронный ресурс речи.
<https://www.leocdn.ru/uploadsForSiteId/12006/content/72477e41-56f1-4e6e-83bd-ae26507125fb.pdf>
36. Особенности развития творческого мышления и воображения дошкольников с ТНР в инклюзивном ДОУ <https://nsportal.ru/detskiy-sad/korreksionnaya-pedagogika/2024/05/20osobennosti-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-i>
37. Экман П., Фризен У. Узнай лжеца по выражению лица / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2018. – С. 129.
38. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 160 с.
39. Хабарова О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития монологической речи у детей 5-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня. – М.: Буки-Веди, 2015. – 160 с.
40. Одиноква Н. А. "Преодоление трудностей формирования вербальных и невербальных средств самостоятельного высказывания у детей с комплексным нарушением речи и зрения" Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Наука и социум», по. 11-1, 2019, С. 60.
41. Одиноква Н.А. Значение развития познавательного интереса у детей с ограниченными возможностями здоровья // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № S18. – С. 38-45.
42. Захаров, А. И. Неврозы у детей / А.И. Захаров. – Санкт-Петербург: Дельта, 1996. – 480 с.
43. Лебедева О. В. "Коррекция негативных эмоциональных состояний у детей старшего дошкольного возраста" Лебедева О. В., Сидорина Е. В., Шильникова Е. Н. Проблемы современного педагогического образования, № 78-1, 2023, С. 336.
44. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка / Глав. ред. Д.И. Фельдштейн; ред.-сост. Г.В. Бурменская. – Москва: МПСИ, 2005. – 656 с.
45. Асафьев, Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев. – Москва: Музыка, 1965. – С. 15.
46. Куприна, Н. Г. Диагностика и развитие личностных качеств ребенка дошкольного возраста в музыкально-игровой деятельности / Н. Г. Куприна. – Екатеринбург: УрГПУ, 2011. – С. 5.
47. Воронкова, Н. В. Роль сказкотерапии в формировании эмоциональной сферы дошкольников / Н. В. Воронкова, Т. И. Силина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – №9 (36). – С. 33.

48. Чистякова, М. И. Психогимнастика / М. И. Чистякова. – Москва: Просвещение, 1990. – 103 с.
49. Макеева Т. Г. Тестируем детей. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – С. 64.
50. Молчанова О. Н. Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учебное пособие. – М.: Флинта, 2010. – С. 392.
51. Горбунова Е.В., "Особенности формирования самооценки у старших дошкольников с общим недоразвитием речи" Горбунова Е. В., Хайдов С. К. Акмеология, № 1 (65), 2018, С. 84.
52. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология. – М.: Когито-Центр, 2004. С. 289.
53. Шишонкова А.Ю., Особенности адаптации детей с нарушениями речи. электронный ресурс. URL: http://old.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-pre-school/18902Osobennosti_adaptatsii_detey_s_narusheniyami_rechi.html?utm
54. Бучилова И. А. "Особенности психолого-педагогической работы по обеспечению адаптации детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи к условиям компенсирующей группы дошкольного учреждения комбинированного вида" Бучилова И.А. Лесиканич А.А. Вестник Череповецкого государственного университета, vol. 2, № 1 (46), 2013, С. 84.

REFERENCES

1. Derkunskeya, V. A., Butakova, N. V., Fedorova, L. V. A Developing Subject-Spatial Environment as a Condition for Improving the Educational Process in Early Childhood Educational Organizations. Early Childhood Education in Russia and China: New Frontiers of Cooperation. Proceedings of the International Scientific and Methodological Conference, Blagoveshchensk-Heihe, October 12–15, 2016. Blagoveshchensk-Heihe: Blagoveshchensk State Pedagogical University, 2017. P. 43–44. EDN YUDONF.
2. Karelina, I. B. Classification of Speech Development Delays of Various Etiologies // Special Education. 2015. No. 5. P. 145–156.
3. Federal Law "On Education in the Russian Federation" No. 273-FZ of December 29, 2012. Moscow: TC Sfera, 2014.
4. Levykina, L. V., Bochkareva, L. V., Korsakova, E. V. et al. Psychological and Pedagogical Support for Children with Severe Speech Disorders as a Condition for Successful Child Development in Kindergarten. Education and Science in Modern Realities. Proceedings of the II All-Russian Scientific and Practical Conference, Cheboksary, July 26, 2023. Cheboksary: LLC "Center for Scientific Cooperation 'Interactive Plus'", 2023. P. 68–71. EDN ALBTIK.
5. Filatova, I. A., Karakulova, E. V. Current Issues of Inclusive Education for Children with Severe Speech Disorders. Integration of Science and Education in

- the XXI Century: Psychology, Pedagogy, Defectology. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Saransk, December 04, 2018. Saransk: Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseyev, 2018. P. 593–598. EDN SMLIHE.
6. Baranova, G. A., Shalimova, N. A. Features of Correctional and Developmental Work with Children with Complete or Partial Absence of Speech. Bulletin of GOU DPO TO “IPK and PPRO TO”. Tula Educational Space. 2022. No. 3. P. 69–71. EDN JKUBKL.
 7. Ovsepyan L.A., Ignatovich V.K. Features of Pedagogical Support for Children in the Conditions of Inclusive Education. Pedagogy: history, prospects. 2023. Vol. 6. no. 6. p. 43-55 (In Russ.). EDN XNVPXW, DOI: 10.17748/2686–9969–2023–6-6-43-55
 8. Vygotsky, L. S. Collected Works in 6 Volumes. Vol. 4: Child Psychology. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p.
 9. Kuftyak, E. V., Odintsova, M. S. Studying Communicative Abilities of Preschoolers with Severe Speech Disorders. Clinical and Special Psychology. 2018. Vol. 7, No. 2. P. 70–82. DOI 10.17759/cpse.2018070205. EDN XWQWPZ.
 10. Khurmatullina, A. K. Alternative Communication in Teaching Children with Disabilities // Education from “A” to “Z”. 2024. No. 3. P. 89–91. EDN PQMNQK.
 11. Maslova, I. N. Model of the Educational Process in ECEO According to the Federal State Educational Standard for Preschool Education. Pedagogical Search. 2019. No. 3. P. 34–37. EDN ZCTHML.
 12. Antonova, L. N. Pedagogical Support for At-Risk Children. Bulletin of Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. 2011. No. 1. P. 14–17. EDN NECAFP.
 13. Petrova, L. I. Individual Pedagogical Support for At-Risk Children. Herzen Readings. Primary Education. 2010. Vol. 1, No. 1. P. 98–105. EDN JXOHSB.
 14. Timokhina, I. Yu. Developing Pronunciation in Preschoolers with Severe Speech Disorders Through Pedagogical Support. Problems of Modern Science and Education. 2018. No. 8 (128). P. 79–81. EDN XTEYWD.
 15. Kozhanova, N. S. Identifying Special Educational Needs of Students with Disabilities. Humanities. 2021. No. 2 (54). P. 92–100.
 16. Zabarova, O. P. Individual Approach in Teaching Children with Disabilities. URL: <https://solncesvet.ru/blog/author/olga-zabarova/>
<https://solncesvet.ru/blog/author/olga-zabarova/> (accessed: March 15, 2024).
 17. Ovsepyan, L. A., Ignatovich, V. K. Pedagogical Support in Inclusive Education. Current Issues of Personal and Professional Development of a Teacher: Challenges, Trends, and Perspectives. Proceedings of the II International Forum Dedicated to the Year of Family, Voronezh, May 16-18, 2024. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University, 2024. P. 459–462. EDN TQXEAY.

18. Mambetalina, A. S., Opabekova, A. B., Mandykaeva, A. P. The Impact of Comprehensive Intervention on Developmental Dynamics in Children with ASD. 2022. P. 3.
19. Esaulenko, I. V., Ryzhova, O. S. Innovative Projects and Programs in Psychology, Pedagogy, and Education. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, June 04, 2018. Novosibirsk: LLC "Agency for International Research", 2018. P. 79–80.
20. Salmina, A. Yu. Organizing a System of Comprehensive Support for Preschoolers with Disabilities. Young Scientist. 2021. No. 46 (388). P. 306–309. URL: (accessed: November 13, 2024).
21. Kurnikov, D. V. The Essence of the Concept of Pedagogical Support in Education. World of Science, Culture, and Education. 2012. No. 5. P. 75 (accessed: December 27, 2023).
22. Inclusive Education: Questions and Answers. Collection of Instructional and Methodological Materials. Compiled by E. A. Lapp, T. V. Barbarosh, M. A. Dvoretzskaya, N. S. Samodelkina, E. V. Shipilova. 2014. 90 p.
23. Kokorina, E. A. Developing Creative Imagination in Older Preschoolers. Skif. Questions of Student Science. 2022. No. 1 (65). P. 223–227 (accessed: August 15, 2025).
24. Ivanova, A. A., Shinkareva, N. A. Developing Creative Imagination in Older Preschoolers. Education and Teaching: Theory, Methodology, and Practice. Proceedings of the III International Scientific and Practical Conference (Cheboksary, May 08, 2015). Cheboksary: CNS "Interactive Plus", 2015. P. 136–138.
25. Vygotsky, L. S. Thinking and Speech. 1934. P. 11.
26. Vygotsky, L. S. Imagination and Its Development in Childhood. Electronic version. URL: <https://ebooks.grsu.by/psihologia/vygotskij-l-s-voobrazhenie-i-ego-razvitie-v-detskom-vozraste.htm>
27. Dudko, Ya. O., Osetinskaya, E. A. Forming Communicative Competence in Children with Severe Speech Disorders. Special Education. 2016. Vol. II, No. XII. P. 50 (accessed: 16.08.2025)
28. Krasovskaya E.V., Danilova A.N. Formation of communicative competencies in senior preschool children with general speech underdevelopment. Theory and practice of education in the modern world: Proc. of the V international. scientific conf. (St. Petersburg, July 2014). - St. Petersburg: SatisB, 2014. - Pp. 80-82.
29. Rubinstein S.L. Fundamentals of general psychology. S.L. Rubinstein. - St. Petersburg: Profession, 2009. P. 90
30. Nepomnyashchaya N.A. Psychological and pedagogical correction of self-esteem of senior preschoolers with severe speech impairments. Scientific and methodological electronic journal "Concept". 2015. Vol. 10. P. 181–185. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95080.htm>.

31. Elivanova M.A. Emotions as a component of cognitive development, their role in the speech and communicative development of a child: some observations// Problems of ontolinguistics: mechanisms of language acquisition and the formation of speech competence: materials of the international conf. (May 18–20, 2015, St. Petersburg). 2015. P. 103–109. [Electronic resource]. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24369703> (accessed on 17 August 2025)
32. Oshchepkova E.S., Kartushina N.A., Bukhalenkova D.A. The Relationship between Speech Development and Emotions in Preschool Children: A Theoretical Review. Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology. 2021. No. 3. P. 273. doi: 10.11621/vsp.2021.03.13
33. Morozova M.G. "The Role of the Emotional Sphere in the Speech Development of a Preschooler" Problems and Prospects for the Development of Education in Russia, No. 23, 2013, p. 29
34. Pismarova, P.N. "Psychologist-pedagogical conditions for the development of creativity in senior preschoolers with speech impairments". Pedagogical Forum. 2024, No. 14. P. 121 (accessed 18.08.2025)
35. Developing Creative Imagination in Children with Severe Disabilities. Electronic Speech Resource.
URL: <https://www.leocdn.ru/uploadsForSiteId/12006/content/72477e41-56f1-4e6e-83bd-ae26507125fb.pdf>
36. Development of Creative Thinking and Imagination in Preschoolers with Severe Disabilities in an Inclusive Preschool Educational Institution. URL: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/korreksionnaya-pedagogika/2024/05/20osobennosti-razvitiya-tvorcheskogo-myshleniya-i>
37. Ekman P., Friesen U. Recognize a Liar by His Facial Expression / Translated from English. St. Petersburg: Piter, 2018. P. 129
38. Lalaeva R.I., Serebryakova N.V. Correction of General Speech Underdevelopment in Preschoolers. St. Petersburg: SOYUZ, 2001. 160 p.
39. Khabarova O.G. Use of Modern Pedagogical Technologies as a Condition for the Effective Development of Monologue Speech in Children Aged 5-7 with General Speech Underdevelopment of Level III. Moscow: Buki-Vedi, 2015. 160 p.
40. Odinkova N.A. "Overcoming Difficulties in the Formation of Verbal and Non-verbal Means of Independent Expression in Children with Complex Speech and Vision Impairments." Proceedings of the All-Russian Scientific and Practical Conference "Science and Society", no. 11-1, 2019, p. 60.
41. Odinkova N.A. The Importance of Developing Cognitive Interest in Children with Disabilities. Scientific and Methodological Electronic Journal "Concept". 2017. No. S18. Pp. 38-45

42. Zakharov, A. I. Neuroses in Children. A. I. Zakharov. St. Petersburg: Delta, 1996. 480 p.
43. Lebedeva, O. V. "Correction of Negative Emotional States in Senior Preschool Children" (Lebedeva, O. V., Sidorina, E. V., Shilnikova, E. N. Problems of Modern Pedagogical Education, No. 78-1, 2023, p. 336).
44. Reader on Child Psychology: from Infant to Adolescent. Ed. D. I. Feldshteyn; Comp. G. V. Burmenskaya. Moscow: MPSI, 2005. 656 p.
45. Asafyev, B. V. Speech intonation. B. V. Asafyev. Moscow: Muzyka, 1965. P. 15
46. Kuprina, N. G. Diagnostics and development of personal qualities of a pre-school child in musical and play activities. N. G. Kuprina. Yekaterinburg: Ural State Pedagogical University, 2011. P. 5
47. Voronkova, N. V. The role of fairy tale therapy in the formation of the emotional sphere of preschoolers. N. V. Voronkova, T. I. Silina. Issues of preschool pedagogy. 2020. No. 9 (36). P. 33].
48. Chistyakova, M. I. Psychogymnastics. M. I. Chistyakova. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 103 p.
49. Makeeva T. G. Testing Children. Rostov-on-Don: Phoenix, 2007. P. 64
50. Molchanova O. N. Self-esteem: theoretical problems and empirical research: a tutorial. Moscow: Flinta, 2010. P. 392
51. Gorbunova E.V., "Features of Self-esteem Formation in Senior Preschoolers with General Speech Underdevelopment" Gorbunova E.V., Khaidov S.K. Acmeology, No. 1 (65), 2018, p. 84
52. Belopolskaya N.L. Children's pathopsychology. M.: Kogito-Center, 2004. P. 289
53. Shishonkova A.Yu., Features of adaptation of children with speech disorders. Electronic resource. URL: http://old.ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/89-pre-school/18902Osobennosti_adaptatsii_detey_s_narusheniyami_rechi.html?utm
54. Buchilova I. A. "Features of psychological and pedagogical work to ensure the adaptation of senior preschool children with severe speech disorders to the conditions of the compensatory group of a combined preschool institution" Buchilova I.A. Lesikanich A.A. Bulletin of Cherepovets State University, vol. 2, No. 1 (46), 2013, p. 84

Информация об авторах: Лаура Арменовна Овсепян – магистр Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование, Направленность (профиль) Психологическое консультирование в образовании, Кубанский государственный университет
г. Краснодар, Россия

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

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-6776-2019

Scopus Author ID: 58202706100

e-mail: vign62@mail.ru

Светлана Сергеевна Игнатович – канд. пед. наук, доц. каф. педагогики и психологии. Кубанский государственный университет; МБУ ДО «Центр дополнительного образования «Хоста» г. Сочи»; методист.

г. Краснодар, Россия

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

Researcher ID Web of Science: AAD-7258-2019

Scopus Author ID: 58202706200

e-mail: ssign67@mail.ru

Алла Дмитриевна Сафронова – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии. Кубанский государственный университет

Краснодар, Россия

<https://orcid.org/0009-0002-9613-6019>

89183353777@mail.ru

Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

Information about the authors: Laura Armenovna Ovsepyan – Master's student, Kuban State University.

Russia, Krasnodar

ORCID 0009-0003-8387-2452

laura.armenovna@mail.ru

Vladlen K. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology. teacher, 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

Svetlana S. Ignatovich – Cand. ped. Sciences, Assoc. department pedagogy and psychology, teacher, Federal State Budgetary State Institution of Higher Education «Kuban State

University», 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

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/0009-0002-9613-6019>

1989183353777@mail.ru

The authors has read and approved the final manuscript

Статья поступила в редакцию / The article was submitted: 06.11.2025

Одобрена после рецензирования и доработки / Approved after reviewing and revision: 18.12.2025

Принята к публикации / Accepted for publication: 27.12.2025

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»

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 and 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 №6 (ноябрь - декабрь)**

Дата выхода в свет 28.12.2025

Стр. 159