



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



№6(97)

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

МОСКВА, 2025



НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам ХСVII международной
научно-практической конференции*

№ 6(97)
Июнь 2025 г.

Издается с октября 2016 года

Москва
2025

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редколлегии:

Лебедева Надежда Анатольевна – доктор философии в области культурологии, профессор философии Международной кадровой академии, член Евразийской Академии Телевидения и Радио.

Редакционная коллегия:

Ахмерова Динара Фирзановна – канд. пед. наук, доц., доц. кафедры ОиДПиП НФИ КемГУ, Россия, г. Новокузнецк;

Капустина Александра Николаевна – канд. психол. наук, доц. кафедры социальной психологии ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский университет», Россия, г. Санкт-Петербург;

Монастырская Елена Александровна – канд. филол. наук, доцент, кафедра «Иностранные языки», Кемеровский технологический институт пищевой промышленности, Россия, г. Кемерово;

Орехова Татьяна Федоровна – д-р пед. наук, проф. ВАК, зав. кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова», Россия, г. Магнитогорск;

Спасенников Валерий Валентинович – д-р психол. наук, проф., зав. кафедрой инженерной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Брянский государственный технический университет», Россия, г. Брянск.

НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам ХСVII междунар. науч.-практ. конф. – № 6(97). – М.: Изд. «МЦНО», 2025. – 76 с.

ISSN 2542-1263

Статьи, принятые к публикации, размещаются на сайте научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU.

ББК 74+88

ISSN 2542-1263

© «МЦНО», 2025

Оглавление

Раздел 1. Педагогика	5
1.1. Коррекционная педагогика	5
КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ОСНОВА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПИСАТЕЛЬНО – ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОРН III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ) Харькова Наталья Владимировна	5
1.2. Общая педагогика, история педагогики и образования	10
РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ Крицкая Татьяна Александровна Менджерицкий А.М.	10
ПРЕПОДАВАНИЕ ФОЛЬКЛОР В РАМКАХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА Никитина Татьяна Германовна	16
1.3. Теория и методика обучения и воспитания	27
ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ПОДРОСТКОВ Жакаева Самал Сансызбаевна Есжанова Гулназ Мылтыкбаевна Садуакасова Мейрамгуль Жумабаевна Галиева Светлана Юрьевна	27
ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ Лукьянова Анастасия Владимировна	35

Раздел 2. Психология	39
2.1. Общая психология, психология личности, история психологии.	39
ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И САМОКРИТИКА КАК ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ Джемилева Эльвина Решатовна	39
ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПРИ ХРОНИЧЕСКОМ ОДИНОЧЕСТВЕ: ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ Копейкин Андрей Александрович	45
ДЕТЕРМИНАНТЫ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭФФЕКТЫ КОМПУЛЬСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ Токмазова Елена Яннисовна	53
2.2. Педагогическая психология	59
РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ Болдин Владислав Андреевич	59
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ Камал Гүлназ Нұржанқызы	67

РАЗДЕЛ 1 ПЕДАГОГИКА

1.1 КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ОСНОВА ДИАГНОСТИКИ УРОВНЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ОПИСАТЕЛЬНО – ПОВЕСТВОВАТЕЛЬНОЙ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (ОРН III УРОВНЯ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ)

Харькова Наталья Владимировна

*магистрант,
Московский государственный
психолого-педагогический университет,
РФ, г. Москва*

Аннотация. В статье рассматриваются результаты эмпирического исследования, направленного на выявление уровня сформированности описательно – повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Представлены методы диагностики, основанные на специально разработанных заданиях, а также количественный и качественный анализ полученных данных. Описаны типичные трудности в развитии связной речи у данной категории дошкольников и обоснована необходимость целенаправленной логопедической работы.

Ключевые слова: связная речь, описательно – повествовательная речь, общее недоразвитие речи, диагностика, текстовые упражнения, логопедическая работа, старшие дошкольники.

Развитие связной речи является важным показателем коммуникативной готовности ребёнка к школьному обучению. У детей с общим недоразвитием речи (ОНР) III уровня наблюдаются значительные трудности в формировании монологического высказывания, особенно в описательно-повествовательной форме. Это связано с недостаточностью фонетико-фонематического аппарата, грамматического строя речи,

ограниченным словарным запасом и низким уровнем развития речевой памяти. Поэтому особую актуальность приобретает поиск эффективных методов диагностики и коррекции этих нарушений.

Проблема исследования заключается в недостаточном развитии описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) при обучении связной речи.

Объект исследования: связная речь старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: развитие описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи средствами текстовых упражнений в ходе организации целенаправленной и поэтапной логопедической работы при обучении связной речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические основы развития описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Организовать проведение эмпирического исследования по изучению кратковременной памяти и уровня сформированности описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Этапы проведения исследования:

I этап – ознакомление с документацией психолого-педагогической комиссии и определение состава выборки исследования; подбор диагностических заданий на основе отобранных методических систем.

II этап – проведение констатирующего эксперимента, направленного на изучение особенностей кратковременной памяти и уровней сформированности описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

III этап – выполнение количественной и качественной обработки данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента.

Выборка исследования

В констатирующем эксперименте приняли участие 20 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) в возрасте от 5 лет 6 месяцев до 6 лет, осваивающие адаптированную общую образовательную программу дошкольного образования (АООП ДО).

Для определения уровня сформированности описательно-повествовательной речи у обучающихся с общим недоразвитием речи были отобраны диагностические задания с опорой на методические системы А.Р. Лурии, В.П. Глухова, Н.С. Жуковой. Максимальное

количество накопленных баллов за все задания составляет 33. Результаты интерпретируются в соответствии со следующей шкалой:

- достаточный уровень от 23 до 33 баллов
- средний уровень от 13 до 22 баллов
- низкий уровень от 1 до 12 баллов.

Критерии уровневой сформированности описательно – повествовательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития):

Низкий уровень: ребенок ограничивается названием изображенных предметов, самостоятельно составить полное высказывание не может. При создании рассказа часто пропускаются существенные моменты действия, наблюдается значительное нарушение логической связи между частями сообщения.

Средний уровень: для составления рассказа по серии картинок требуется дополнительная поддержка – напоминания о предыдущем действии или наводящие вопросы. Высказывание состоит из 3–4 простых предложений. Наблюдается частичное соблюдение временной и логической последовательности, однако встречаются пропуски важных смысловых элементов. При описании возможны ошибки и краткие паузы, связанные с трудностями в подборе слов и формировании законченной фразы.

Достаточный уровень: обучающийся способен правильно и логически выстроить фразу по смыслу и структуре. Рассказ включает 3–4 развернутых предложения. При описании отражаются ключевые характеристики объекта, а также указывается его функция или назначение. В пересказах используются разнообразные языковые конструкции, соответствующие оригинальному тексту, сохраняется связность и четкая последовательность изложения.

Уровни сформированности описательно–повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) по результатам проведения констатирующего эксперимента в % представлены на рисунке 1.



Рисунок 1. Уровни сформированности описательно-повествовательной речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) по результатам проведения констатирующего эксперимента в %

Выделение уровней сформированности описательно-повествовательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи из представленной выборки позволило сформировать экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ). Это обусловлено необходимостью проведения обучающего эксперимента в ЭГ по развитию описательно-повествовательной речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с применением специально подобранных текстовых упражнений. КГ продолжит обучение по содержанию адаптированной общей образовательной программы дошкольного образования (АООП ДО). В дальнейшем, для ЭГ будет разработана целенаправленная логопедическая работа, построенная поэтапно, ориентированная на применение специально подобранных текстовых упражнений для развития описательно-повествовательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

На основе проведённого констатирующего эксперимента можно сделать следующие **выводы**:

1. У большинства старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) сформированность развития описательно-повествовательной речи соответствует низкому или среднему уровню.

2. Для успешного развития описательно-повествовательной речи требуется целенаправленная и поэтапная логопедическая работа.

3. Особую эффективность могут обеспечить текстовые упражнения, ориентированные на развитие речевой активности, самоконтроля и логики высказывания.

4. Полученные данные легли в основу разработки целенаправленной логопедической работы, построенной поэтапно, ориентированной на применение специально подобранных текстовых упражнений для развития описательно-повествовательной речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи, реализованной на этапе формирующего эксперимента.

Список литературы:

1. Голубева Г.Г. Диагностика и коррекция нарушений фонетической стороны речи у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью : метод. пособие. – СПб: ГАОУ ДПО «ЛОИРО», 2020. – 62 с.
2. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: основы теории и практики. – Москва: Эксмо, 2011. – 282 с.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – 8-е изд. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 432 с.
5. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие. – 5-е изд. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

1.2. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

РАЗВИТИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ 5-ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА БИОЭНЕРГОПЛАСТИКИ

Крицкая Татьяна Александровна

*магистрант,
кафедра коррекционной педагогики,
Академия психологии и педагогики,
Южный федеральный университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Менджерский А.М.

*научный руководитель,
д-р. биол. наук, проф. кафедры коррекционной педагогики,
Южный федеральный университет,
РФ, г. Ростов-на-Дону*

Аннотация. В данной обзорной статье поднимается актуальная на сегодняшний день тема – задержка психического развития у детей 5-лет по развитию связной речи с использованием метода биоэнергопластики. В работе подробно рассмотрено: в ходе развития человечества развитие рук и движения пальцев тесно связаны с активностью мозга, что подтверждают связь с его развитием. Описаны трудности, с которыми приходится столкнуться детям 5-лет с ЗПР на пути овладения связной речью. Приведен пример использования метода биоэнергопластики.

Ключевые слова: задержка психического развития, ЗПР, развитие связной речи, метод биоэнергопластики, артикуляционная гимнастика, коррекция.

Первой формой общения первобытных людей были жесты, особенно велика здесь была роль руки. Развитие функций руки и речи у людей шло параллельно. Примерно таков же ход развития речи ребёнка. Сначала развиваются тонкие движения пальцев рук, затем появляется

артикуляция слогов, все последующее совершенствование речевых реакций стоит в прямой зависимости от степени тренировки движений пальцев. Таким образом, «есть все основания рассматривать кисть руки как орган речи – такой же, как артикуляционный аппарат. С этой точки зрения проекция руки есть ещё одна речевая зона мозга» [5].

Развитие связной речи у детей 5 лет с задержкой психического развития с использованием метода биоэнергопластики является в настоящее время важной, но не до конца изученной проблемой коррекционной педагогики.

Термин «задержка психического развития» был предложен Г.Е. Сухаревой еще в 1959 г. Под данным понятием (ЗПР) понимают замедление нормального темпа психического созревания по сравнению с принятыми возрастными нормами.

В.И. Лубовский под термином «задержка» понимает несоответствие уровня психического развития возрасту ребенка, а также временный характер отставания, которое может быть преодолено при раннем диагностировании и создании адекватных условий для обучения и развития детей данной категории [5, с. 150].

Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько доказали, что дети с задержкой психического развития (ЗПР) поддаются коррекционным воздействиям.

Как полагала М.С. Певзнер, основным механизмом ЗПР является нарушение созревания и функциональная недостаточность более молодых и сложных систем мозга, относящихся главным образом к лобным отделам коры больших полушарий, которые обеспечивают осуществление созидательных актов поведения и деятельности человека [6].

Причины, обуславливающие задержку психического развития, могут быть многообразными, представленными в виде хронических соматических заболеваний, заболеваний инфекционного происхождения, поражением ЦНС в период внутриутробного развития, не являющимся грубым, а также такими факторами, как близнецовость, недоношенность, родовые травмы, не являющиеся тяжелыми.

Существуют не только биологические, но и негативные факторы социального характера, обуславливающие ЗПР, в первую очередь представленные продолжительными ситуациями, травмирующими психику, и социальной депривацией.

С.А. Городилова (2017) провела экспериментальное исследование памяти детей 5–6-летнего возраста с задержкой психического развития с помощью методик «Заучивание 10 слов» (А.Р. Лурия), «Пиктограмма» (А.Р. Лурия), «Изучение произвольной и непроизвольной памяти» (Н.Я.Семаго), «Воспроизведение рассказов» (Н.Я. Семаго) [7].

В связи с тем, что структура дефекта, связанного с тем, что речь в случае ЗПР является недоразвитой, возникает потребность в том, чтоб ребенку предоставлялась специальная логопедическая помощь. Важнейшей проблемой дошкольного возраста на современном этапе является увеличение количества детей с речевой патологией.

Анализ исследований и практики показывают, что у детей с задержкой психического развития отмечаются значительные трудности в овладении навыками связной контекстной речи. У детей с ЗПР наблюдаются затруднения программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их формулировок (пересказ, различные виды рассказов) характерно нарушение связности, последовательности изложения, смысловые пропуски, выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи и др. Известен ряд работ, раскрывающих особенности речевого развития детей с задержкой психического развития (И.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Ю.Р. Демьянов, Р.И. Лалаева, И.А. Симонова), исследователи отмечают отставание в овладении речью, позднее возникновение периода детского творчества, затягивание периода функционирования неологизмов, слабую речевую активность, бедность и недифференцированность словаря [9].

Связная речь – это «развернутое изложение определённого содержания на выбранную тему» [1, с. 36]. Овладение связной речью – одна из сложнейших и приоритетных задач речевого развития детей дошкольного возраста. Ребёнок сначала овладевает диалогической разговорной речью, которая имеет свои особенности и отличается от монолога, который строится по законам литературного языка [1, с. 36].

Развитие связной речи у детей происходит в тесной взаимосвязи с развитием других ее сторон: фонетической, лексической, грамматической (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин) [2; 4]. В каждом из вышеприведенных аспектов имеется программное ядро, узловое образование, которое влияет на организацию речевого высказывания и соотносится с формированием связной речи у дошкольников. Развитие связной речи осуществляется посредством различных видов речевой деятельности: пересказ литературных произведений, описательных рассказов о предметах, объектах и явлениях природы, создание разных видов творческих рассказов, освоение форм речи – рассуждения (объяснительная речь, речь – доказательство, речь – планирование), а также сочинение рассказов по картине и серии сюжетных картинок.

Связная речь определяется как реальность, которая обладает очень сложным психологическим аспектом, учитывающим и оценивающим теоретические и экспериментальные методы к ее анализу.

Исследователь детской речи М.М. Кольцова писала: «Движения пальцев рук исторически, в ходе развития человечества, оказались тесно функцией» [3, с. 23].

Исследования отечественных физиологов подтверждают связь развития рук с развитием мозга (В.М. Бехтерева, А.Н. Леонтьева). Работы А.А. Леонтьева, Т.Б. Филичевой и других ученых доказали, что развитие тонких движений пальцев рук положительно влияет на функционирование речевых зон коры головного мозга. Работа по развитию мелкой моторики помогает убрать напряжение не только с кистей рук, но и с губ, а также эффективно снижают умственную усталость ребенка. Они способны улучшить произношение не только отдельных, изолированных звуков, но и правильно формировать речевую активность ребенка» [10].

Основным методом формирования артикуляционной моторики является артикуляционная гимнастика. Артикуляционная гимнастика – это совокупность специальных упражнений, направленных на укрепление мышц артикуляционного аппарата. Произношение звуков обеспечивается хорошей подвижностью и дифференцированной работой органов артикуляционного аппарата. Выработать четкие и согласованные движения органов артикуляции помогает не только проведение артикуляционной гимнастики в традиционном её виде, но и разнообразные нетрадиционные формы. Следует рассмотреть нетрадиционные формы проведения артикуляционной гимнастики. Для достижения лучших результатов при подготовке артикуляционного аппарата к постановке звуков, чтобы процесс был более занимательным и увлекал детей, применяем такой метод как биоэнергопластика – это взаимодействие руки и языка.

Термин «биоэнергопластика» состоит из двух слов: биоэнергия и пластика. Биоэнергия – это та энергия, которая находится внутри человека.

Пластика – плавные, раскрепощённые движения тела, рук, которые являются основой биоэнергопластики.

В специальной литературе недостаточно полно раскрыта методика использования биоэнергопластики при выполнении артикуляционной гимнастики с детьми. Поэтому на основе изученных методических разработок некоторых авторов, а также рекомендаций А.В. Ястребовой, О.И. Лазаренко (1999), А.Л. Сиротюк (2001), физиолога М.М. Кольцова [8; 9], автор

настоящей статьи предлагает остановиться подробнее на описании этой методики.

Для коррекционной работы логопедов наиболее значимым является соединение биоэнергопластики (движений кистей рук) с движениями органов артикуляционного аппарата. В момент выполнения артикуляционного упражнения рука показывает, где и в каком положении находится язык, нижняя челюсть или губы. Такая гимнастика помогает длительно удерживать интерес ребёнка, способствует повышению мотивационной готовности детей, поддерживает положительный эмоциональный настрой ученика и педагога на протяжении всего занятия.

Этапы работы с применением биоэнергопластики:

- диагностический (сбор анамнеза, обследование общей, мелкой и артикуляционной моторики);
- эмоциональный (создание положительного настроения);
- основной (отработка артикуляционных упражнений с последующим подключением ведущей руки, постепенно подключается вторая рука).

Упражнения влияют как на физическое самочувствие, так и на психическое состояние человека. Современные исследователи в своих работах отмечают, что биоэнергопластика – это сопряжённые движения кистями и пальцами рук с движениями речевого аппарата.

Биоэнергопластика оптимизирует психологическую базу речи, улучшает моторные возможности ребенка по всем параметрам, способствует коррекции звукопроизношения, фонематических процессов. Синхронизация работы над речевой и мелкой моторикой вдвое сокращает время занятий, не только не уменьшая, но даже усиливая их результативность. Она позволяет быстро убрать зрительную опору – зеркало и перейти к выполнению упражнений по ощущениям. Это особенно важно, так как в реальной жизни дети не видят свою артикуляцию.

Изученная литература (А.В. Ястребовой и О.И. Лазаренко) позволяет говорить о том, что сочетание движения руки и артикуляционного аппарата, если они пластичны и раскрепощены, помогают активизировать естественное распределение биоэнергии в организме, а это, в свою очередь, положительно влияет на повышение уровня развития интеллектуальной деятельности детей, совершенствует координацию движений и мелкую моторику [10].

Биоэнергопластика способствует:

- развитию координации движений, и мелкой моторики пальцев рук;
- активизации интеллектуальной деятельности ребенка;

- развитию памяти, произвольного внимания, межполушарной взаимосвязи;
- формированию умения действовать по словесным инструкциям.

Биоэнергопластика – суть данного нетрадиционного метода заключается в том, что помимо традиционной в логопедии артикуляционной гимнастики добавляются сопутствующие и разнообразные движения пальцев рук. Биоэнергопластика активизирует психологическую основу речи, улучшая, помимо этого, все моторные возможности ребенка, а также способствует формированию и коррекции звукопроизношения, фонематического слуха. Благодаря синхронизации речевой и мелкой моторики сокращается время занятий, повышается их результативность. Такой подход в логопедической работе позволяет достаточно быстро и эффективно переходить от зрительного контроля выполненных действий к их осуществлению только на основе кинестетических ощущений. За счет применения биоэнергопластики значительно ускоряется процесс коррекции звукопроизношения поскольку взаимодействие рук и артикуляционного аппарата многократно усиливает обратную афферентацию от рабочих органов (губ и языка) к речевым зонам в коре головного мозга.

Методы биоэнергопластики позволяют вывести реализацию, пластичности, равновесия, силы и подвижности нервных процессов на более высокий уровень, улучшают регулирующую и координирующую роль нервной системы.

Список литературы:

1. Бородич А.М. Методика развития речи детей. – М.: Просвещение, 1981. – 195 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь. – изд. 5, испр. – М. : Лабиринт, 1999 – 352 с.
3. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить – М.: «Сов. Россия», 1973 – 106 с.
4. Леонтьев А.А. Исследование детской речи. – М.: Просвещение, 2004. – 211 с.
5. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии). – М.: Академия, 2015. – 222 с.
6. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Издательство СГУ, 2016. – 176 с.
7. Психология дошкольника с задержкой психического развития: учеб. пособие / Л.В. Шипова. – Саратов, 2018. – 45 с.

8. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М.: Сфера, 2001. – 122 с.
9. Сиротюк А.Л. Коррекция развития интеллекта дошкольников. – М.: Сфера, 2001. – 47 с.
10. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста: дис. ... д-а пед. наук в форме науч. докл. : 13.00.03. – Москва, 2000. – 148 с.
11. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Занятия по формированию речемыслительной деятельности и культуры устной речи у детей пяти лет. – М.: Арктур, 2001. – 34 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ ФОЛЬКЛОРА В РАМКАХ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Никитина Татьяна Германовна

канд. филол. наук,

доцент,

Поволжская академия образования

и искусств имени Святителя Алексия Московского,

РФ, г. Тольятти

Пакудина Олеся Вячеславовна

магистрант,

Поволжская академия образования

и искусств имени Святителя Алексия Московского,

РФ, г. Тольятти

TEACHING FOLKLORE WITHIN THE FRAMEWORK OF A CULTUROLOGICAL APPROACH

Nikitina Tatyana

Candidate of Philological,

Associate Professor,

Volga Region Academy of Education

and Arts named after St. Alexy,

Metropolitan of Moscow,

Russia, Togliatti

Olesya Pakudina

*Master's student,
Volga Region Academy of Education
and Arts named after St. Alexy,
Metropolitan of Moscow,
Russia, Togliatti*

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к изучению фольклора, описывается его связь с ментальностью. Взаимосвязь культуры и фольклора отражена в проблематике преподавания литературы. Делается попытка обобщить опыт преподавания фольклора в средней школе, анализируются учебные пособия по литературе в аспекте изучения фольклора. Проведенный анализ показал специфику преподавания фольклорного текста, который выходит за рамки литературного жанра и представляет более широкую картину русской лингвокультуры. В статье делается вывод о возможности преподавания фольклора с применением внеучебных форматов. Статья содержит примеры и практические рекомендации по применению таких форматов в преподавании литературы. Результаты проведенного исследования могут быть применены в практике изучения фольклора в средней школе.

Abstract. The article considers approaches to the study of folklore, describes its connection with mentality. The relationship between culture and folklore is reflected in the problems of teaching literature. An attempt is made to systematize the experience of teaching folklore in secondary school; the textbooks on literature are analyzed in the aspect of studying folklore. The conducted analysis showed the specifics of teaching a folklore text, which goes beyond the literary genre and represents a broader picture of Russian linguistic culture. The article concludes that it is possible to teach folklore using extracurricular formats. The article contains examples and practical recommendations for the use of such formats in teaching literature. The results of the conducted study can be applied in the practice of teaching folklore in secondary school.

Ключевые слова: фольклорный текст; культура; урок литературы; ментальность; культурная компетенция.

Keywords: folklore text; culture; literature lesson; mentality; cultural competence.

ВВЕДЕНИЕ

В современной педагогике проблема взаимосвязи фольклора и культуры является определяющей в выборе подходов к преподаванию различных жанров фольклорного текста. Изучение фольклора через систему жанрово-стилистических характеристик особое внимание уделяет композиции фольклорного текста, системе образно-выразительных средств [4, с. 36]. При исследовании фольклора с применением культурологического подхода Фольклор рассматривается через призму национальной ментальности, в которой отображаются универсальные мировоззренческие установки, основные представления человека о себе, своем местоположении в природе и обществе, о структуре мироздания и т.д.

Фольклор является прямым отражением этнического менталитета. В фольклоре отражена история, осознание своей национальной идентичности, бытование народа и его язык. Преподавание фольклора становится неотъемлемой частью формирования культурной идентичности, которая проявляет себя через общекультурную компетенцию. В настоящей статье делается попытка обобщить опыт преподавания фольклора в средней школе, описать взаимосвязь фольклорного текста и культуры. Объектом исследования является образовательный процесс в средней школе (5-7 классы) на уроках литературы. Цель данного исследования состоит в описании тех компонентов культуры, которые отражены в программных произведениях народного творчества и способах их представления на уроках литературы.

МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ФОЛЬКЛОРА

В многочисленных исследованиях фольклора отмечается, что он связан с разными направлениями современной гуманитарной науки: психологическими, культурологическими, лингвистическими и др. [3, с. 12; 9, с. 24; 1, с.101ю].

В рамках культурологического подхода фольклор рассматривается как транслят культуры, а его изучение зависит и от самого понимания культуры. Елизарова Г.В., например, считает термин «культура» относящимся к разряду аксиологических, поскольку: «Определяя развитие культурной идентичности, Сергеева К.В. определяет следующие компоненты культуры: образ культуры в целом, образ языка (через художественные произведения), образ религии, духовных ценностей, образ страны, образ людей, образ русского мира, истории, традиций; образ справедливости, социального порядка, благополучия [14, с. 17]. Такой же точки зрения придерживается Бердяева О.С., отмечая, что фольклор

прежде всего направлен на формирование культурно-нравственного компонента культурной идентичности [2, с.41].

Воспитательный потенциал фольклора является предметом рассмотрения в работах Бондарчука А.И., Гришиной И.С., Крусановой Л.А., Гончарова П.П., Алмазовой Е.Н. [4, с. 38; 6, с. 10; 10, с.2; 5, с. 8]. Авторы называют фольклор инструментом народной педагогики, который помогает развить в ребенке необходимые черты и, наоборот, нивелировать отрицательные качества (например, обратить внимание на ценность трудолюбия и пагубность лени) [4, с. 40].

Гришина И.С. пишет о том, что фольклор не только помогает обозначить морально-нравственные границы, он также способствует развитию художественного вкуса, гармонизирует личность ребенка, настраивает его на общение в социальной среде [6, с. 70]. В работе Крусановой Л.А. особое внимание уделяется историческому аспекту фольклора, поскольку народные песни и сказания описывают историю России, воспитывают гордость за свою страну, обеспечивает историческую преемственность поколений [10, с. 8]. Исследователи подчеркивают особую важность изучения фольклора в современный период, когда Воспитательный потенциал фольклора является предметом рассмотрения в работах Бондарчука А.И., Гришиной И.С. [4, с.39; 6, с.18]. Авторы называют фольклор инструментом народной педагогики, который помогает развить в ребенке необходимые черты и, наоборот, нивелировать отрицательные качества (например, обратить внимание на ценность трудолюбия и пагубность лени) [4, с. 40]. Гришина И.С. пишет о том, что фольклор не только помогает обозначить морально-нравственные границы, он также способствует развитию художественного вкуса. Авторы подчеркивают, что изучение фольклора особенно важно в современный период, поскольку оторванность от родной культуры, утверждающей духовность, ответственность, эмпатию, привела к формированию у современных детей таких отрицательных качеств как цинизм, равнодушие, тушедство, социальная апатия [5, с. 40].

Многочисленные работы по методике преподавания фольклора подчеркивают, что преподавание фольклора неразрывно связано с одним из компонентов культуры. Фольклор представлен на всех этапах изучения литературы [11, с. 9]. Он также представлен и при изучении музыки [13, с. 8; 16, с. 24]. Многие фольклорные жанры связаны с ритмической, музыкальной формой: песни, потешки, считалки, дразнилки, скороговорки. Здесь можно говорить о формировании фольклорно-музыкальной культуры, в которой также отражены основные ценностные составляющие культуры: нацеленность на интересы коллектива, уважение к товарищам. Музыкальные жанры фольклора способствуют

развитию эстетического вкуса, воспитывают любовь к красоте народного слова и мелодии. Фольклорные песенные жанры также эмоционально окрашены, способствуют развитию эмпатии, развивают эмоциональный интеллект [8, с. 102].

Формы изучения фольклора также могут быть различны: фольклорные праздники, игры, театральные постановки [12, с. 10; 2, с. 18; 6, с. 4].

Обобщая научные подходы к изучению фольклора, следует отметить его многообразный педагогический потенциал, который соответствует сложной структуре понятия «культура». Можно предположить, что преподавание фольклора будет наиболее эффективным, если опираться на культурно маркированные формы фольклора: сочетание с музыкой, игрой, театрализованным представлением.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Преподавание раздела «Фольклор» в современной федеральной рабочей программе основного общего образования по предмету «Литература» происходит в 5 и 6 классах.

В программе подчеркивается, что «особенности литературы как учебного предмета связаны с тем, что литературные произведения являются феноменом культуры: в них заключено эстетическое освоение мира, а богатство и многообразие человеческого бытия выражено в художественных образах, которые содержат в себе потенциал воздействия на читателей и приобщают их к нравственно-эстетическим ценностям, как национальным, так и общечеловеческим. Основу содержания литературного образования составляют чтение и изучение выдающихся художественных произведений русской и мировой литературы, что способствует постижению таких нравственных категорий, как добро, справедливость, честь, патриотизм, гуманизм, дом, семья.

Целостное восприятие и понимание художественного произведения, его анализ и интерпретация возможны лишь при соответствующей эмоциональноэстетической реакции читателя, которая зависит от возрастных особенностей, их психического и литературного развития, жизненного и читательского опыта» [15, с. 28].

В рамках изучения раздела «фольклор» ученикам 5 класса предлагаются разделы: малые жанры: пословицы, поговорки, загадки. Сказки народов России и народов мира (не менее трёх). В 5 классе к изучению можно предложить прибаутки (они легко поддаются несложной инсценировке), во внеурочной деятельности можно использовать игры-песни, так как они позволяют сменить вид деятельности детей на подвижный.

В рамках изучения раздела «фольклор» ученикам 6 класса предлагаются разделы: русские былины (не менее двух). Например, «Илья Муромец и Соловей-разбойник», «Садко». Народные песни и баллады народов России и мира (не менее трёх песен и одной баллады). Например, «Песнь о Роланде» (фрагменты). «Песнь о Нибелунгах» (фрагменты), баллада «Аника-воин» и другие.

Фольклорные произведения представлены как в учебнике В.Я. Коровиной, В.П. Журавлева, В.И. Коровина «Литература» (в 2-х ч.), так и предлагаются детям для самостоятельного внеклассного чтения.

Обращение к фольклору сегодня имеет глубокий социальный смысл, являясь средством эстетического, нравственного и патриотического воспитания детей. Фольклор – коллективное творчество народа, вобравшее в себя его вековой жизненный опыт и знание. Известно, что сказка – древнейший жанр устного народного творчества. Она учит человека жить, вселяет в него оптимизм, веру в торжество добра и справедливости. За фантастичностью сказочной фабулы и вымысла скрываются реальные человеческие отношения, подлинный мир народной жизни. Отсюда и идет огромное воспитательное значение сказочной фантастики.

На примере русской народной сказки «Журавль и цапля» увидим, какие духовные ценности прививаются детям, какие темы и проблемы поднимаются в ней.

Сказки о животных имеют большое значение для воспитания. Они поучительны и занимательны, поэтому их часто читают детям. Сказки о животных зародились в глубокой древности и на ранней стадии своего развития носили магический характер. С течением времени они утратили своё магическое значение и приблизились к небольшому поучительному рассказу. В сказках о животных затрагиваются вопросы морали, нравственности. Они учат справедливости, воспитывают чувство коллективизма, вызывают желание помочь слабому. В сказках про животных обычно высмеиваются людские пороки, а поэтому животным присваиваются те или иные черты человеческого характера. Например: заяц – трус; Лиса – хитрая, плутоватая; Волк – злой; Медведь – силен, но неуклюж и не расторопен... и так далее.

Сказка «Журавль и цапля» – русская народная сказка, которая впервые появилась в печати в обработке А.Н. Толстого. Это история о глупых и легкомысленных птицах, которые хотели создать семью, но не могли добиться желаемого из-за своей гордыни.

«Журавль и цапля» – сказка о животных. В ней присутствуют специфичные языковые элементы, которые характерны для жанра русской сказки. Начинается она с забавной присказки, главный персонаж

которой – «сова – веселая голова». Концовка – краткое (лаконичное) завершение истории журавля и цапли: «Вот так-то и ходят они по сю пору один на другом свататься, да никак не женятся».

В этой сказке есть повторы: журавль два раза ходит свататься к цапле, цапля тоже ходит к журавлю два раза, и обращаются они друг к другу похожими или точно совпадающими фразами. Например, цапля говорит журавлю: «Нет, журавль, не пойду я за тебя замуж...» Присутствуют устойчивые выражения, свойственные народной речи: «семь верст болото месил», «журавль, как несолоно похлебал, ушел домой». Так, видим определенную культурную специфичность сказки, позволяющую с высокой точностью идентифицировать народ и такое произведение устного народного творчества как «сказка».

В нашем случае в сказке действуют животные, на месте которых мы, как в других фольклорных жанрах, можем увидеть людей. В сказке чувствуется юмористическая интонация, скрытый смех над нелепой ситуацией. Через юмор, юный читатель, сможет проанализировать ситуацию и сделать важный вывод: хорошенько подумать, прежде чем принимать какое-то важное решение. Нужно учиться слушать и слышать другого человека – только тогда можно прийти к взаимопониманию. Сочиняя сказки о животных, люди получают возможность посмотреть на себя, своё поведение и поступки со стороны. Такие сказки учат детей тому, как нужно вести себя в разных жизненных ситуациях. Учат нас быть добрыми, не обидчивыми, уметь приходить к согласию, а также быть более внимательными.

Символизм сказки позволяет нам раскрыть глубокое содержание текста, «маскирующего» древние поверья, обряды, инициации. В этом заключён её гносеологический потенциал. Через сказку осуществляется не только процесс социализации, через сюжетную линию и образы происходит познание ключевых понятий этики и ассоциаций.

Можно сделать вывод о том, что устное народное творчество – неиссякаемый источник для нравственного, трудового, патриотического, эстетического воспитания детей. Фантастические идеалы придают сказкам художественную убедительность и усиливают их эмоциональное воздействие на слушателей. В сказках каждого народа общечеловеческие темы и идеи получают своеобразное воплощение.

В русских народных сказках раскрыты определенные социальные отношения, показаны быт народа, его домашняя жизнь, его нравственные понятия, обряды, традиции, русский взгляд на вещи, русский ум, передана специфика русского языка – все то, что делает сказку национально-самобытной и неповторимой.

На уроках литературы в 5 и 6 классах, преподавание по теме «фольклор» было направлено в первую очередь на работу учеников на уроке, где дети взаимодействовали непосредственно с художественным текстом и речью. Они учились артикулировать, интонировать, импровизировать, инсценировать текст, строить диалог на заданную тему, учились подбирать рифмы к словам. Дети знакомились с бытовой и праздничной сторонами традиционной жизни.

Особенность работы была в том, что в средних классах не использовались традиционные формы преподавания фольклора, а ставилась задача пробуждения интереса к устному народному творчеству через игру. У детей формировалось понимание, что они являются носителями фольклора, так как хорошо знакомы с такими жанрами, как анекдот, частушка, считалка, дразнилка, которые они использовали или используют в обиходе. Ученикам важно почувствовать народный текст, а не заучить и запомнить. Кроме того, учащиеся пробовали себя в качестве сочинителей текстов, стилизованных под фольклорный. Эксперимент позволял ученику лучше понять и освоить стилевые особенности устного народного творчества, в частности, былин.

На уроках литературы учащимся было предложено творческое задание. Дети пробовали себя в качестве сочинителей былин. Вот фрагмент одного из них:

*Добрынюшке-то матушка говориwała,
Да Никитичу-то матушка наказывала:
«Ты не ездик-а в школу далече на троллейбусе,
Там сомнут тебя, в бифитекс заделают!
Там согнут тебя да в три погибели
И прижмут тебя ко стеночке к железненькой,
А та стеночка в троллейбусе тонюсенькая,
И окажешься ты на холоде.*

В этом случае и воплощалась игра детей со словом, которая позволяет достичь эффекта, когда фольклор становится интересен, вызывает отклик, а это в свою очередь создает базу для более глубокого понимания устного творчества при обращении к нему в старших классах.

Данный эксперимент позволяет найти удобный способ собрать едино полученные о жанре знания, потому что ребята показали, как поняли материал через акт творчества, когда приходилось думать о соблюдении канонов.

Внеурочной формой изучения той же сказки «Журавль и Цапля» может быть конкурс на лучший пересказ сказки от лица одного из героев. Оценивается и то, как ребенок смог вжиться в «роль» и интерпретация характера «героя». Дети сами выбирают победителя, анализируя

выступление конкурсанта, конструктивно указывая его «минусы» и «плюсы».

Чаще всего дети в школе не проявляют интереса к фольклору и народной культуре. Здесь многое, конечно же, зависит от личности преподавателя и его заинтересованности, как это было показано раньше. Современное образование, вставшее на путь инноваций, вынуждает учителя искать новые пути и подходы освоения материала, направленного на решение культурных, эстетических, воспитательных задач. Учитель стремится найти новое педагогическое, методическое решение. Вот здесь важна и степень талантливости учителя, степень его образованности и понимания самой стихии фольклора.

Благодаря применению новых форм обучения, удалось привлечь внимание детей к фольклору, заинтересовать с позиции его изучения, более широкого охвата разнообразных фольклорных жанров. По мнению других педагогов, новая форма преподавания фольклора повышает уровень культурного развития детей, делает их эмоционально более вовлеченными в устное народное творчество, позволяет повысить интерес к родной культуре.

Знакомство с фольклором (корневой основой всего национального «древа» культуры) – наиболее верный шаг к формированию национального самосознания, один из важнейших факторов эстетического развития и нравственного воспитания школьников.

Так, изучение сказки в 5 классе подготавливает восприятие несказочного нарративного фольклора, с которым учащиеся встретятся в 6 классе. Представление о былине, полученное в 6 классе, дает возможность глубже осознать специфику таких жанров, как историческая песня и духовный стих, включенные в программу 7 класса.

Предлагаемые формы изучения фольклора позволяют сформировать у детей представление о фольклоре как об особой области художественного (главным образом, словесного) творчества и вместе с тем показать его органическую связь со всем укладом народной жизни и культурным опытом этноса (совокупностью проявлений быта, верованиями, мастерством, правилами поведения, ритуалами, обычаями, способами общения и т.д.).

ВЫВОДЫ

Таким образом, анализ преподавания фольклора в средней школе показал, что культура тесно связана с фольклором. В фольклорном тексте можно найти все компоненты культуры. У учащихся формируется представление о русской культуре в целом, о ее истории, ценностной составляющей. Культурологический аспект фольклора может стать

предметом изучения как на занятиях по литературе в рамках школьной программы, так и во внеурочной деятельности. На занятиях рекомендуется применять культурологический комментарий, включать учащихся в выполнение групповых обсуждений, выполнение проблемных заданий, проектов. Примерами внеурочных форм преподавания фольклора могут стать фольклорные постановки, театрализованные народные праздники, конкурсы и викторины.

Данное исследование не закончено, требует уточнения и детального описания методика преподавания фольклора в средней школе. Перспективу дальнейших исследований составляет рассмотрение тех форм преподавания фольклора, которые наиболее точно отвечают психолого-педагогическим потребностям учащихся 5–7 классов и апробации таких форм в процессе преподавания русской литературы.

Список литературы:

1. Абрамова О.А. Нравственноэстетические и ментальные ценности фольклора: автореф. дис. ... канд. филос. наук / О.А. Абрамова. – Барнаул, 2006.
2. Бердяева О.С. Фольклор в системе современного школьного и вузовского образования: к вопросу формирования личности // Ученые записки НовГУ. 2020. №1 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/folklor-v-sisteme-sovremennogo-shkolnogo-i-vuzovskogo-obrazovaniya-k-voprosu-formirovaniya-lichnosti> (дата обращения: 16.10.2024).
3. Березкина Е.С. Этнонимическая лексика в устном народном поэтическом творчестве: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е.С. Березкина. – Орел, 2001.
4. Бондарчук А.И. Использование педагогической культуры и фольклора русского народа в процессе воспитания // ЧиО. 2011. №2., с. 36-40. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-pedagogicheskoy-kultury-i-folklor-a-russkogo-naroda-v-protssesse-vospitaniya> (дата обращения: 15.10.2024).
5. Гончаров П.П., Алмазова Е.Н. Этнопедагогическая культура учителя // Наука и образование. 2022. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etnopedagogicheskaya-kultura-uchitelya> (дата обращения: 15.10.2024).
6. Гришина И.С. Воспитательный и социально развивающий потенциал фольклора // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №78 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-i-sotsialno-razvivayuschiy-potentsial-folklor-a> (дата обращения: 15.10.2024).
7. Елизарова Г.В. Культурологическая лингвистика : опыт исследования понятия в методических целях / Г.В. Елизарова ; [науч. ред. Н.В. Баграмова]. – Санкт-Петербург : Бельведер, 2000. – 138 с.

8. Климас И.С. Хранительница и эталон языка (рецензия на книгу: Хроленко А.Т. Введение в лингвофольклористику: учебное пособие. М. : Флинта : наука, 2010. 192 с.) // Вестник Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина. 2011. №33. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hranitelnitsa-i-etalon-yazyka-retsenziya-na-knigu-hrolenko-a-t-vvedenie-v-lingvofolkloristiku-uchebnoe-posobie-m-flinta-nauka-2010-192-s> (дата обращения: 15.10.2024).
9. Корнеева Т.С. Менталитет как социокультурный фактор: автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т.С. Корнеева. – Екатеринбург, 2001.
10. Крусанова Л.А. Приобщение дошкольников к русской народной культуре в процессе ознакомления с фольклором // Обучение и воспитание: методики и практика. 2015. №18. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/priobschenie-doshkolnikov-k-russkoy-narodnoy-kulture-v-protsesse-oznakomleniya-s-folklorom> (дата обращения: 15.10.2024).
11. Малыхина И.Л., Груммет Д.В. Особенности изучения фольклора в образовательных программах по литературе под редакцией Т.Ф. Курдюмовой и В.Я. Коровиной В 5-7 КЛАССАХ. Методическая разработка. URL: <https://videouroki.net/razrabotki/osobiennosti-izucheniia-fol-klor-a-v-obrazovatelnykh-proghrammakh-po-literatu.html> (дата обращения: 15.10.2024).
12. Новьюхова Г.Б. Реализация педагогического потенциала фольклорных праздников при формировании общекультурных компетенций младших школьников: на примере народного календаря народа ханты // Современное педагогическое образование. 2023. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-pedagogicheskogo-potentsiala-folklornyh-prazdnikov-pri-formirovanii-obshchekulturnyh-kompetentsiy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 15.10.2024).
13. Орлова К.А. Роль детского фольклора в русской народной песенной культуре // Вестник магистратуры. 2018. №4-1 (79). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-detskogo-folklor-a-v-russkoy-narodnoy-pesennoy-kulture> (дата обращения: 15.10.2024).
14. Сергеева К.В. Культурная идентичность как фактор социализации современной молодежи: автореф. дис. ... канд. социолог. наук / К.В. Сергеева – Москва, 2012.
15. Федеральная рабочая программа основного общего образования «Литература» (для 5-9 классов образовательных организаций): ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» – Москва, 2022.
16. Шоназаров З.У., Муродов У.А. Сочетание фольклора и музыкальных знаний в формировании музыкальной культуры у молодежи // Просвещение и познание. 2021. №6 (6). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sochetanie-folklor-a-i-muzykalnyh-znaniy-v-formirovanii-muzykalnoy-kultury-u-molodezhi> (дата обращения: 15.10.2024).

1.3. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

ВОСПИТАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И СОВРЕМЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ ПОДРОСТКОВ

Жакаева Самал Сансызбаевна

магистрант,
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Пермь

Есжанова Гулназ Мылтыкбаевна

магистрант,
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Пермь

Садуакасова Мейрамгуль Жумабаевна

магистрант,
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Пермь

Галиева Светлана Юрьевна

научный руководитель,
канд. пед. наук,
Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет,
РФ, г. Пермь

FOSTERING MORAL IDENTITY: INTEGRATING TRADITIONAL AND CONTEMPORARY VALUES IN ADOLESCENT EDUCATION

Samal Zhakaeva

*Master's student,
Perm State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Perm*

Gulnaz Eszhanova

*Master's student,
Perm State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Perm*

Meyramgul Saduakasova

*Master's student,
Perm State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Perm*

Svetlana Galieva

*Academic supervisor,
PhD in Pedagogical Sciences,
Perm State Humanitarian
and Pedagogical University,
Russia, Perm*

Аннотация. В статье рассматривается интеграция традиционных и современных ценностей как ключевая стратегия формирования нравственной идентичности у учащихся средних школ. Опираясь на междисциплинарные теоретические основы, включая системный, личностно-ориентированный, аксиологический подходы, в исследовании рассматриваются психологические и педагогические особенности подростков и то, как они влияют на формирование ценностей. На основе анализа литературы и современных образовательных практик в статье определены эффективные методы интеграции традиционных и современных ценностей в духовно-нравственном воспитании, такие как проектное обучение, этические дискуссии, развитие эмоционального интеллекта и цифровое рассказывание историй, как инструменты, позволяющие

соединить наследие и современность. Особое внимание в статье уделяется роли сотрудничества семьи и школы и использованию культурно значимого контента в формировании целостной системы ценностей. Полученные результаты подтверждают идею о том, что сбалансированный, инклюзивный и учитывающий особенности развития подход к нравственному воспитанию развивает у подростков этическую компетентность и жизнестойкость, необходимые для активного и ответственного участия в жизни современного общества.

Abstract. This article explores the integration of traditional and contemporary values as a key strategy in fostering moral identity among middle school students. Drawing on interdisciplinary theoretical frameworks—including systemic, personality-oriented and axiological approaches—the study examines the psychological and pedagogical characteristics of adolescents, and how these influence value formation. Through the analysis of literature and current educational practices, the article identifies effective methods such as project-based learning, ethical discussions, emotional intelligence development, and digital storytelling as tools for bridging heritage and modernity. Special attention is given to the role of family-school collaboration and the use of culturally relevant content in the formation of a holistic value system. The findings support the idea that a balanced, inclusive, and developmentally sensitive approach to moral education equips adolescents with the ethical competence and resilience needed for active, responsible participation in contemporary society.

Ключевые слова: нравственное воспитание, ценностная интеграция, подростковый возраст, традиционные ценности, современные ценности, формирование идентичности, этическое развитие, педагогика, цифровое гражданство.

Keywords: Moral education, value integration, adolescence, traditional values, contemporary values, identity formation, ethical development, pedagogy, digital citizenship.

Вступление

В условиях глобализации, цифровизации и культурных преобразований потребность во всестороннем нравственном воспитании стала особенно актуальной. Подростки сталкиваются с различными и часто противоречивыми системами ценностей, которые могут привести к путанице в этических ориентациях. Учащиеся средней школы, в частности, находятся на критическом этапе развития, когда формирование идентичности и моральные рассуждения занимают центральное место. Поэтому образовательные системы должны

адаптироваться, интегрируя как традиционные культурные ценности, так и современные этические рамки, чтобы сформировать у учащихся устойчивую моральную идентичность [1].

В статье исследуется, как интеграция традиционных и современных ценностей способствует нравственному и духовному развитию подростков. Она основана на междисциплинарных подходах в педагогике, психологии и этике с целью предложить модель образования, основанную на ценностях, подходящую для современной динамичной социальной среды.

Методы

В исследовании используется качественная методология, в первую очередь основанная на контент-анализе педагогической литературы и теоретическом обобщении. В исследовании используются системный, личностно-ориентированный, экологический и аксиологический подходы [2; 3; 7]. Рассматриваются такие ключевые понятия, как "моральная идентичность", "ценностная ориентация" и "развитие подростков". Данные были собраны из материалов курсов, научных публикаций и официальных образовательных систем, используемых в Казахстане и России. Дополнительные справочные материалы включают работы Кольберга [2] по нравственному развитию, Ликона [7] по воспитанию характера и программные документы ЮНЕСКО по воспитанию ценностей [5].

Результаты

1. Определение нравственного и духовного воспитания

Нравственно-духовное воспитание определяется как целенаправленный педагогический процесс, направленный на формирование гармонично развитой личности, способной к этическому мышлению и социально ответственному поведению [1]. По словам Якиманской, при таком типе образования приоритет отдается вопросу "Кем я должна быть?", а не "Кем я должна стать?" [6]. Традиционные ценности, такие как семья, патриотизм, уважение и ответственность, формируют основу для нравственного развития, в то время как современные ценности делают упор на цифровую грамотность, свободу выбора и критическое мышление.

Такой двойной подход позволяет учащимся сохранить связь со своими культурными корнями, а также развить навыки, необходимые для решения современных этических проблем. Это также способствует усвоению ценностей, которые определяют поведение в различных социальных средах. Преподаватели, которые сочетают эти ценности, эффективно способствуют формированию у подростков более четкого представления о нравственности.

2. Типология ценностей и потребности подростков.

Ценности – это устойчивые убеждения, которые формируют отношение и поведение. Фромм классифицировал их на основе экзистенциальных потребностей: родственность, трансцендентность, укорененность, идентичность и ориентация [2]. В подростковом возрасте эти потребности становятся особенно выраженными. Подростки стремятся к принадлежности, автономии и смыслу жизни, поэтому важно, чтобы образование удовлетворяло эти потребности с помощью комплексного нравственного содержания.

Неспособность удовлетворить эти потребности может привести к путанице в самоидентификации, зависимости от сверстников или принятию негативных моделей поведения. Следовательно, ценности должны передаваться с помощью практик, которые находят эмоциональный и интеллектуальный отклик у подростков. В этом контексте особенно эффективны рассказывание историй, решение этических дилемм и ведение рефлексивного дневника. Этапы морального развития, описанные Кольбергом, также предполагают, что подростковый возраст – это период, когда люди начинают рассуждать, основываясь на социальных контрактах и универсальных этических принципах [2].

Таблица 1.

Компоненты и критерии нравственного воспитания

Компонент	Описание
Мыслительный	Понимание этических принципов и систем ценностей
Эмоционально-ценностный	Развитие эмпатии и эмоциональной чувствительности
Поведенческий	Этичное поведение в реальных жизненных ситуациях
Отражающий	Моральная самооценка и этические рассуждения

Критерии оценки морального развития включают способность учащихся распознавать моральные дилеммы, демонстрировать эмпатию, вести себя этично в социальных условиях и принимать взвешенные моральные решения [4]. В рамках концепции воспитания характера подчеркивается, что эти навыки должны последовательно закрепляться в школьной культуре и учебной программе.

3. Методы и стратегии интеграции

Успешная интеграция традиционных и современных ценностей предполагает:

- Сотрудничество семьи и школы: совместные проекты, культурные мероприятия и открытый диалог.
- Использование цифровых инструментов: рассказывание историй, мультимедийный контент и интерактивные платформы для передачи ценностей.
- Обучение на основе проектов: вовлечение учащихся в общественную работу или гражданские инициативы, в которых особое внимание уделяется этическим принципам.
- Ролевые игры и моделирование: обучение на основе этических сценариев.

Кроме того, междисциплинарное обучение, связывающее этику с литературой, историей, наукой и искусством, углубляет понимание и актуальность. Поощрение инициатив учащихся и наставничество со стороны сверстников также способствуют осознанию ценностей. Преподаватели должны обеспечивать постоянное подкрепление и пространство для самовыражения и моральных рассуждений.

ЮНЕСКО рекомендует воспитание в духе ценностей, которое объединяет воспитание в духе мира, прав человека и воспитание глобальной гражданственности, чтобы подготовить молодежь к вызовам 21-го века [5].

Таблица 2.

Традиционные и современные ценности в образовании

Категория	Традиционные ценности	Современные ценности
Основные принципы	Уважение к старшим, послушание, ответственность	Критическое мышление, автономия, инновации
Источник авторитета	Семья, религия, культурное наследие	Права личности, научные знания
Подход к обучению	Повторение, заучивание наизусть, истории о нравственности	Диалог, основанное на исследовании обучение, сотрудничество
Роль технологии	Минимальные, рассматриваемые как второстепенные	Центральное место в обучении и коммуникации

Категория	Традиционные ценности	Современные ценности
Мнение учащегося	Получатель знаний	Активный участник и соавтор
Акцент на моральном руководстве	Основанные на традициях моральные кодексы	Рефлексивное этическое мышление и эмпатия

Обсуждение

Интеграция ценностей должна быть не простым сочетанием старого и нового, а целенаправленным и продуманным синтезом. Традиционные ценности обеспечивают историческую преемственность и культурную самобытность, в то время как современные ценности отражают реалии и этические вызовы цифровой эпохи. В сочетании они образуют прочную моральную основу.

Подростки особенно восприимчивы к воспитанию ценностей, когда это согласуется с их эмоциональным и когнитивным развитием. Такие стратегии, как этический диалог, наставничество со стороны сверстников и обучение цифровой этике, хорошо подходят для этой возрастной группы. Более того, моральный климат в школе, поведение учителей и институциональная политика должны последовательно отражать ценности, которым обучают [5; 7].

Педагоги также сталкиваются с проблемой сохранения культурного плюрализма. Нравственное воспитание должно быть инклюзивным и основываться на уважении к различным слоям общества, пропагандируя при этом общие гуманистические ценности. Это требует подготовки учителей в области педагогики, учитывающей культурные особенности и способствующей соблюдению этических норм. Школы могут служить микрокосмом общества, моделируя диалог и взаимоуважение.

К числу проблем относятся потенциальные конфликты между устаревшими традиционными нормами и прогрессивными этическими взглядами, недостаточная подготовка учителей в области нравственного воспитания и подавляющее влияние онлайн-СМИ. Решение этих проблем требует системных изменений и поддержки комплексных программ нравственного воспитания на политическом уровне [5].

Вывод

Интеграция традиционных и современных ценностей в образовании подростков имеет жизненно важное значение для развития нравственной идентичности и подготовки учащихся к этическому участию в жизни современного общества. Целостный междисциплинарный подход, который уважает культурное наследие и в то же время использует современные инструменты и восприимчивость, обеспечивает наилучшую основу для этого процесса. Учителя, семьи и учреждения должны работать сообща, чтобы нравственное и духовное воспитание стало реальной практикой в образовательной среде.

В будущих исследованиях следует изучить долгосрочные результаты интегрированных программ нравственного воспитания и провести межкультурные сравнения. Большой акцент на подготовку учителей, мнение учащихся и использование технологий для этической рефлексии может еще больше повысить эффективность нравственного воспитания в XXI веке.

Список литературы:

1. Актуальные проблемы педагогики и психологии: материалы междунар. заоч. науч.-практ. конф. Ч. III (27 февр. 2012 г.). – Новосибирск: Сибирская ассоциация консультантов, 2012.
2. Кольберг Л. Философия нравственного развития: этапы нравственности и идея справедливости. – Сан-Франциско: Harper & Row, 1981. – 441 с.
3. Сухомлинский В.А. Сердце, отданное детям. – М.: Просвещение, 1976. – 288 с.
4. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с англ. – М.: АСТ, 2006. – 252 с.
5. ЮНЕСКО. Воспитание в духе глобальной гражданственности: темы и цели обучения. – Париж: Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.peace-ed-campaign.org/ru/global-citizenship-education-topics-learning-objectives-unesco/> (дата обращения: 18.05.2025).
6. Якиманская И.С. Основы личностно ориентированного образования. – М.: БИНОМ. Лаб. знаний, 2011. – 220 с.
7. Lickona T. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility. – New York: Bantam Books, 1991. – 478 p.

ПРОФОРИЕНТАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

Лукьянова Анастасия Владимировна

*преподаватель спец. дисциплин,
ГАПОУ СО «ЭКПТ»,
РФ, г. Энгельс*

Аннотация. Статья посвящена вопросам профессиональной ориентации обучающихся начальной школы на уроках технологии. Рассматриваются цели, задачи и методы профориентационной деятельности в рамках образовательного процесса младших школьников. Особое внимание уделено формированию интереса к различным профессиям и развитию творческих способностей детей через проектную деятельность и практические задания.

Ключевые слова: профориентация, начальные классы, предметная область «Труд «Технология»

Профориентация является важным аспектом современного образования, направленным на подготовку учащихся к осознанному выбору профессии. В начальной школе закладываются основы будущих профессиональных предпочтений, формируется интерес к различным видам деятельности и развиваются базовые компетенции, необходимые для успешного профессионального самоопределения [1; 2; 3].

Уроки технологии играют ключевую роль в процессе профориентации младших школьников.

Они позволяют детям познакомиться с различными видами труда, развить творческие способности и приобрести начальные профессиональные навыки. Важно отметить, что именно в этот период жизни ребенок наиболее восприимчив к новым знаниям и впечатлениям, что делает уроки технологии особенно значимыми для формирования будущего профессионального выбора.

Основные цели профориентации на уроках технологии включают в себя:

- Формирование представлений о различных профессиях и видах трудовой деятельности;
- Развитие творческих способностей и интереса к творчеству;
- Воспитание уважения к труду и осознание ценности профессии;
- Стимулирование познавательной активности и мотивации к обучению;

- Подготовка к дальнейшему профессиональному самоопределению.
- Задачи профориентации на уроках технологии заключаются в следующем:

- Ознакомление с основными этапами производственного цикла и технологиями изготовления изделий;

- Изучение свойств материалов и инструментов, используемых в разных профессиях;

- Освоение базовых технических приемов и операций;

- Организация проектной деятельности, позволяющей проявить инициативу и самостоятельность;

- Создание условий для развития коммуникативных навыков и умения работать в команде.

Профориентация обучающихся в начальных классах важна, так как это время, когда закладываются фундаментальные представления о мире профессий.

Рассмотрим некоторые преимущества профориентации в начальной школе:

- Раннее осознание выбора профессии. Дети начинают понимать, что существуют различные профессии и виды деятельности. Это помогает им лучше ориентироваться в будущем.

- Развитие интересов и склонностей. Занятия в начальной школе могут помочь выявить таланты и интересы детей. Например, занятия искусством могут развить творческие способности, а уроки математики – математические навыки.

- Снижение стресса при выборе профессии в будущем. Чем раньше дети начинают изучать мир профессий, тем легче им будет делать выбор в будущем. Раннее знакомство с разными профессиями позволяет избежать стресса и неопределённости в старших классах.

- Формирование жизненных навыков. Профориентация способствует развитию критического мышления, способности к решению проблем и навыков коммуникации, которые необходимы в любой профессии.

Таким образом, профориентация в начальной школе играет ключевую роль в формировании будущей профессиональной идентичности детей.

Для эффективной работы по данному направлению используются следующие методы и формы организации профориентационного процесса:

Проектная деятельность

Проектная деятельность позволяет учащимся самостоятельно исследовать интересные их темы, планировать работу, анализировать полученные результаты и представлять свою продукцию перед одноклассниками.

Это способствует развитию креативности, ответственности и уверенности в собственных силах.

Пример проекта: создание макета здания или изготовление поделки из природных материалов. Такие проекты помогают детям освоить приемы конструирования, моделирования и проектирования, а также формируют представление о роли архитектора, дизайнера или строителя.

Практические занятия

Практические занятия направлены на приобретение практических навыков и умений, необходимых для реализации проектов. Учащиеся осваивают технику обработки материалов, использование инструментов и оборудования, а также правила техники безопасности.

Примеры заданий: резьба по дереву, лепка из глины, аппликация из ткани, плетение корзин. Эти занятия способствуют развитию мелкой моторики рук, пространственного воображения и эстетического вкуса.

Экскурсии и встречи с профессионалами

Экскурсии на предприятия и встречи с представителями различных профессий позволяют школьникам увидеть реальную рабочую обстановку, пообщаться с мастерами своего дела и получить ответы на интересные вопросы. Подобные мероприятия расширяют кругозор детей, стимулируют интерес к выбранной профессии и помогают сделать осознанный выбор будущей специальности.

Игровые формы занятий

Игровая форма уроков технологии повышает мотивацию учеников и облегчает усвоение новых знаний.

Использование профессиональных инструментов и материалов.

Учитель может знакомить школьников с различными видами оборудования и инструментов, которые используются в конкретных профессиях.

Практические рекомендации для педагогов

- Включать элементы профориентации в каждое занятие.
- Обеспечивать разнообразие технологий и материалов.
- Поддерживать инициативу и творчество детей.
- Проводить регулярные беседы о профессиях и их значении в жизни общества.
- Вовлекать родителей в процесс профориентации для формирования целостного понимания.

Профориентация в начальной школе через уроки технологии – это эффективный способ помочь ребенку осознанно подойти к выбору будущей профессии.

Создание развивающей и поддерживающей среды на уроках технологии способствует выявлению склонностей, развитию навыков и формированию интереса к технической и творческой деятельности. Ранняя профориентация позволяет заложить прочную основу для успешного профессионального самоопределения в будущем.

Список литературы:

1. Кривоусова В.В., Вахитова Г.Х. Особенности профессиональной ориентации обучающихся начальной школы // Ped.Rev. – 2021. – №2 (36). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnoy-orientatsii-obuchayuschih-sya-nachalnoy-shkoly> (дата обращения: 22.05.2025).
2. Технология: сб. примерных рабочих программ: предметные линии учебников систем "Школа России" и "Перспектива": предметная линия учебников Е.А. Тютчевой и др. Система "Школа России". 1-4 классы : предметная линия учебников Н.И. Роговцевой и др. Система "Перспектива". 1-4 классы : учебное пособие для общеобразовательных организаций / [Е.А. Лутцева, Н.И. Роговцева, С.В. Анащенкова, Т.П. Зуева]. – Москва : Просвещение, 2019. – 319 с.
3. Степанова Л.И. Развитие творческого потенциала учащихся на уроках технологии, 2019. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://proshkolu.ru/user/lstepanova50/file/2236187/> (дата обращения: 22.05.2025).

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

2.1. ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ.

ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И САМОКРИТИКА КАК ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СТУДЕНТОВ

Джемилева Эльвина Решатовна

студент,

*Санкт-Петербургский государственный университет,
РФ, г. Санкт-Петербург*

Аннотация. В настоящей статье рассматриваются личностные детерминанты эмоционального выгорания у студентов, находящихся в условиях повышенной учебной и социальной нагрузки. Особое внимание уделено перфекционизму и самокритике, которые рассматриваются как предикторы формирования эмоционального истощения. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выявляются механизмы влияния указанных черт на динамику выгорания, а также обосновывается необходимость ранней психопрофилактики дезадаптивных установок в студенческой среде.

Ключевые слова: перфекционизм; самокритика; эмоциональное выгорание; студенты; личностные факторы; психологическая дезадаптация.

Введение

Современные студенты сталкиваются с интенсивным академическим и личностным давлением, обусловленным как внешними требованиями образовательной среды, так и внутренними ориентирами, связанными с профессиональной самореализацией и социальной успешностью. В этом контексте эмоциональное выгорание представляет собой не только реакцию на стрессовые стимулы, но и следствие взаимодействия индивидуальных особенностей и среды, насыщенной ожиданиями и конкуренцией.

Особое внимание в структуре предикторов выгорания заслуживают такие личностные особенности, как перфекционизм и самокритика. Несмотря на кажущуюся адаптивность перфекционистской установки, в ряде исследований подчёркивается её деструктивная функция в условиях дефицита внутреннего ресурса и нестабильной самооценки [11, с. 14]. Самокритика, в свою очередь, создаёт когнитивно-оценочную модель взаимодействия с собой, основанную на непрерывной фиксации на ошибках и переживании неуспешности [10, с. 89].

Целью статьи является теоретический анализ роли перфекционизма и самокритики в развитии эмоционального выгорания у студентов. В задачи исследования входит систематизация подходов к пониманию указанных черт, выявление механизмов их влияния на динамику истощения, а также обоснование их статуса как устойчивых факторов психологической уязвимости в академической среде.

1. Перфекционизм как предиктор выгорания

Перфекционизм в современной психологии определяется как многоуровневая личностная конструкция, включающая стремление к недостижимым стандартам, ригидность целей и повышенную чувствительность к несоответствиям. Согласно модели П. Хьюитта и Г. Флетта, перфекционизм подразделяется на самонаправленный, ориентированный на других и социально предписанный, причём последний является наиболее уязвимым с точки зрения эмоциональной дезадаптации [14, с. 27].

В отечественной литературе акцент делается на деструктивной природе перфекционизма, проявляющейся в студенческой среде. Исследования показывают, что сочетание завышенных ожиданий и неустойчивой самооценки формирует когнитивную перегрузку, которая способствует снижению эмоционального фона и усилению тревожных переживаний [4, с. 90]. При этом даже объективно успешные студенты могут испытывать ощущение несостоятельности и внутреннего давления, обусловленного невозможностью соответствовать собственным стандартам.

В контексте саморегуляции перфекционизм ассоциируется с ригидными формами контроля, недостаточной гибкостью в адаптации к изменениям и дефицитом эмоциональной обратной связи. А.С. Седунова подчёркивает, что при высоком уровне перфекционизма нарушается согласование между результатом и самооценкой, что препятствует восстановлению внутреннего ресурса после стрессовой нагрузки [9, с. 44].

Таким образом, перфекционизм в своей дезадаптивной форме выступает значимым предиктором эмоционального выгорания. Он опосредует

формирование хронического недовольства собой, переутомления и эмоционального отчуждения, что делает его важной мишенью для психологической профилактики и сопровождения студентов.

2. Самокритика как фактор эмоциональной дестабилизации

Самокритика, будучи глубоко укоренённой когнитивной и аффективной структурой личности, оказывает существенное влияние на формирование негативной самооценки, перманентного чувства неуспеха и повышенной тревожности. В отличие от конструктивной рефлексии, ориентированной на развитие, самокритика функционирует как внутренняя санкционирующая инстанция, поддерживающая идею собственной неадекватности и дефицитарности [6, с. 51].

Наиболее выраженные формы самокритики обнаруживаются у студентов, находящихся в условиях высокой конкуренции и социальной нестабильности. Как показывают исследования, такие учащиеся склонны приписывать успех внешним обстоятельствам, а неудачи – исключительно личностным дефектам. Подобная атрибутивная модель тесно связана с формированием хронического чувства вины и снижением субъективной значимости собственных достижений [1, с. 107].

Связь между самокритикой и эмоциональным выгоранием проявляется прежде всего через аффективную неустойчивость и когнитивную ригидность. Постоянное самообесценивание истощает эмоциональный ресурс, снижает мотивацию и нарушает механизмы самоподдержки, играющие ключевую роль в восстановлении после стресса [12, с. 37–39]. Более того, внутренний критик, функционирующий на уровне автоматизированных суждений, не позволяет личности распознать собственное истощение как сигнал к заботе о себе, что делает процесс выгорания менее осознаваемым и, соответственно, более опасным.

В академической среде самокритика нередко маскируется под «высокую требовательность к себе», однако, в действительности, она способствует формированию устойчивого паттерна самонаказания. Под влиянием этого паттерна даже эпизодическая неудача может интерпретироваться как доказательство тотальной несостоятельности, что усиливает симптоматику тревоги, снижает уверенность в себе и способствует развитию эмоционального выгорания [3, с. 63].

Таким образом, самокритика может рассматриваться как внутренний механизм, усугубляющий восприимчивость к стрессу и препятствующий восстановлению личностного равновесия, что делает её неотъемлемым компонентом патогенеза выгорания у студентов.

3. Эмоциональное выгорание студентов: специфика и динамика

Эмоциональное выгорание в студенческой среде представляет собой многофакторный психофизиологический процесс, развивающийся под воздействием хронического стресса, дефицита внутреннего ресурса и невозможности удовлетворения собственных или внешних ожиданий. В классической модели К. Маслач синдром выгорания включает три взаимосвязанных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализация и редукция достижений [7, с. 48]. Хотя изначально данное явление рассматривалось в профессиональных контекстах, его ключевые признаки всё чаще фиксируются у студентов как специфической группы риска.

Академическая среда обладает рядом характеристик, усиливающих уязвимость к выгоранию: высокая интенсивность когнитивной нагрузки, фрагментированность режима, нестабильность обратной связи и необходимость постоянной саморегуляции при отсутствии устойчивых инструментов восстановления [13, с. 143]. Дополнительным стрессогенным фактором выступает несформированность механизмов эмоционального самосбережения, характерная для молодого возраста.

Динамика выгорания у студентов включает постепенное истощение эмоционального фона, снижение мотивации к обучению, появление чувства отстранённости, утраты смысла усилий и нарастающей тревожности. При этом феномен может длительно оставаться латентным, маскируясь под усталость, скуку или разочарование [8, с. 59]. Как подчёркивает В.В. Бойко, выгорание развивается не одномоментно, а поэтапно, проходя через стадии напряжения, сопротивления и истощения [2, с. 123].

Наиболее характерным проявлением академического выгорания становится снижение вовлечённости при внешней активности. Студент может сохранять поведенческую активность – посещать занятия, сдавать зачёты – но при этом ощущать полное отчуждение от учебного процесса и себя как субъекта деятельности. В таких условиях формируются установки на безличностное восприятие образовательных задач, что усугубляет деперсонализацию и препятствует восстановлению мотивационной сферы [5, с. 71].

Таким образом, эмоциональное выгорание студентов – это не только реакция на академическую перегрузку, но и следствие внутренней неготовности к длительному поддержанию высокого уровня саморегуляции в условиях дефицита эмоциональной поддержки и инструментов психогигиены. В этой связи его профилактика требует комплексного подхода, включающего как индивидуальную работу

с личностными установками, так и институциональные меры поддержки обучающихся.

Взаимосвязь перфекционизма, самокритики и эмоционального выгорания: синтез теоретических данных

Анализ представленных теоретических и эмпирических источников позволяет утверждать, что перфекционизм и самокритика не являются изолированными переменными, а формируют взаимосвязанную структуру, предрасполагающую к эмоциональному выгоранию. Эти личностные черты усиливают когнитивную нагрузку, нарушают процессы саморегуляции и препятствуют восстановлению эмоционального равновесия.

Так, перфекционизм задаёт внутренние стандарты, достижение которых сопряжено с постоянным напряжением и страхом неуспеха. При этом самокритика становится инструментом санкционирования каждого отклонения от идеала, усиливая тревожность и ощущение собственной некомпетентности [5, с. 44; 6, с. 51]. В результате формируется порочный круг: чем выше требования к себе, тем больше вероятность не соответствовать им, и тем сильнее включается самокритика, подкрепляющая эмоциональное истощение.

Эмпирические исследования подтверждают, что высокая выраженность перфекционистских и самокритичных установок коррелирует с низкой субъективной удовлетворённостью, тревожными расстройствами, прокрастинацией и показателями эмоционального выгорания [7, с. 107; 8, с. 37]. Более того, у студентов с высоким уровнем самокритики и социально предписанного перфекционизма чаще наблюдается снижение когнитивной гибкости и мотивационного тонуса, что затрудняет продуктивную адаптацию к требованиям образовательной среды [3, с. 63].

Важно подчеркнуть, что данная взаимосвязь проявляется и на уровне базовых стратегий самоподдержки: в условиях перманентного самоконтроля и самообвинения индивид не способен развивать функциональные копинг-реакции. Отказ от заботы о себе, обесценивание личных достижений и непрерывное самонаказание становятся базовыми механизмами, ускоряющими наступление выгорания [8, с. 59].

Таким образом, перфекционизм и самокритика – это не просто предикторы эмоционального выгорания, а системные модуляторы его развития, формирующие когнитивно-эмоциональный стиль реагирования на нагрузки. Понимание этой взаимосвязи позволяет выстраивать эффективные стратегии психологической профилактики, направленные

не только на снижение внешних стрессоров, но и на трансформацию внутренних паттернов самовосприятия.

Заключение

Исследование взаимосвязи между перфекционизмом, самокритикой и эмоциональным выгоранием студентов позволяет сделать вывод о системной природе рассматриваемого явления. Перфекционистская установка, сопряжённая с ригидными внутренними стандартами, и хроническая самокритика, действующая как форма когнитивного самонаказания, образуют деструктивный личностный контур, повышающий уязвимость индивида перед стрессорами академической среды. Формирующийся в этих условиях стиль самоотношения не только снижает мотивационный потенциал, но и препятствует эмоциональному восстановлению, создавая устойчивую предрасположенность к истощению.

Таким образом, эмоциональное выгорание студентов следует рассматривать не как реакцию исключительно на внешнюю нагрузку, а как результат сложного взаимодействия среды и личностных диспозиций. Профилактика данного феномена должна включать не только институциональные формы поддержки, но и психологические интервенции, направленные на осмысление и коррекцию неадаптивных внутренних установок.

Список литературы:

1. Ахмерова И.Р. Самокритичность как предиктор дезадаптации в период профессионального становления личности // Вестник Казанского государственного университета. – 2019. – № 3. – С. 106–110.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. – М.: Филинь, 1999. – 320 с.
3. Бондарева Е.Г. Особенности проявлений самокритики в юношеском возрасте // Актуальные вопросы гуманитарных и естественных наук. – 2020. – № 6. – С. 62–65.
4. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Перфекционизм как мишень психотерапевтического воздействия: теория, эмпирические данные, практика // Клиническая и специальная психология. – 2016. – Т. 5, № 3. – С. 90–108.
5. Грачёва И.И. Личностные особенности студентов с разным уровнем эмоционального выгорания // Психология образования. – 2020. – № 3. – С. 71–76.
6. Журавлёва Е.М. Самокритика как фактор академической тревожности у студентов // Психология образования в XXI веке. – 2021. – № 2. – С. 51–55.
7. Маслач К., Джексон С. Профессиональное выгорание: теория и диагностика. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – С. 47–60.

8. Матюшкина Е.Я., Кантемирова А.А. Профессиональное выгорание и рефлексия специалистов помогающих профессий // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27, № 2. – С. 50–68.
9. Моросанова В.И. Саморегуляция и стиль саморегуляции поведения // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1. – С. 42–54.
10. Панина А.В. Связь выраженности самокритичности с личностными чертами студентов // Наука и образование: хозяйство и экономика; предпринимательство; право и управление. – 2020. – № 11 (140). – С. 89–93.
11. Седунова А.С. Психологические механизмы формирования конструктивного перфекционизма студента // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2020. – № 1. – С. 44–49.
12. Сидорова И.А. Эмоциональный интеллект и самокритика у студентов как предикторы выгорания // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2. – С. 37–40.
13. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2008. – 272 с.
14. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology // Journal of Personality and Social Psychology. – 1991. – Vol. 60 (3). – P. 456–470.

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПРИ ХРОНИЧЕСКОМ ОДИНОЧЕСТВЕ: ВОЗРАСТНЫЕ И ГЕНДЕРНЫЕ АСПЕКТЫ

Копейкин Андрей Александрович

аспирант

Московской международной академии

*Образовательное частное учреждение
высшего образования*

*Московская международная академия,
РФ, г. Москва*

DYNAMICS OF EMOTIONAL STATES IN CHRONIC LONELINESS: AGE AND GENDER DIFFERENCES

Andrey Kopeykin

Postgraduate student of the Moscow

International Academy

Educational private institution of higher education

*Moscow International Academy,
Moscow, Russia*

Аннотация. Исследование направлено на выявление возрастных и гендерных особенностей динамики эмоциональных состояний при хроническом одиночестве. На выборке из 150 респондентов (18–30, 31–50, 51+ лет) с применением шкал UCLA Loneliness Scale, DASS-21 и авторского опросника проведен анализ эмоциональной динамики. Результаты выявили три паттерна: «гиперреактивный» (циклы тревоги и социальной гиперкомпенсации у молодежи), «ригидный» (экзистенциальная тоска у пожилых) и «адаптивный» (периоды позитивной рефлексии). Гендерные различия наиболее выражены в крайних возрастных группах: женщины склонны к интернализации переживаний, мужчины – к подавлению эмоций. Обнаружение «адаптивного» кластера опровергает стереотип о тотальной дезадаптации при хронической изоляции. Практические выводы включают рекомендации по разработке дифференцированных интервенций: когнитивно-поведенческие техники для молодежи и нарративные практики для пожилых. Исследование вносит вклад в понимание нелинейной природы одиночества, подчеркивая роль возрастных задач и гендерных стратегий регуляции.

Abstract. The study aims to identify age and gender differences in the dynamics of emotional states in chronic loneliness. Using a sample of

150 respondents (18–30, 31–50, 51+ years), emotional dynamics were analyzed through the UCLA Loneliness Scale, DASS-21, and an author-developed questionnaire. Results revealed three patterns: "hyperreactive" (cycles of anxiety and social hypercompensation in youth), "rigid" (existential melancholy in the elderly), and "adaptive" (periods of positive reflection). Gender differences were most pronounced in extreme age groups: women tended to internalize experiences, while men suppressed emotions. The discovery of an "adaptive" cluster challenges the stereotype of total maladaptation in chronic isolation. Practical implications include recommendations for differentiated interventions: cognitive-behavioral techniques for youth and narrative practices for the elderly. The study contributes to understanding the nonlinear nature of loneliness, emphasizing the role of age-related challenges and gender-specific regulation strategies.

Ключевые слова: хроническое одиночество, эмоциональные состояния, возрастные различия, гендерные аспекты, динамика эмоций, психологические интервенции.

Keywords: chronic loneliness, emotional states, age differences, gender aspects, emotional dynamics, psychological interventions.

Введение

Хроническое одиночество, как длительное субъективное переживание изоляции и дефицита значимых связей, представляет собой актуальную проблему современной психологии. В отличие от ситуативной формы, оно характеризуется устойчивым нарушением эмоционального баланса и когнитивных паттернов [1]. Последствия этого состояния многогранны: от риска депрессивных расстройств до соматических заболеваний [5]. Однако механизмы взаимодействия одиночества с эмоциональной динамикой в разных демографических группах остаются недостаточно изученными.

Современные теории, включая эволюционно-биологический подход, подчеркивают адаптивность кратковременного одиночества как сигнала к восстановлению связей [1]. При хронизации этот механизм нарушается: повышенная чувствительность к угрозам и искажённое восприятие социальных взаимодействий приводят к дезадаптации. Эмоциональные реакции зависят от возраста: у молодых преобладает страх отвержения [4], у пожилых – экзистенциальные переживания, связанные с утратой ролей и смыслов [11].

Гендерные различия в реагировании также существенны: женщины чаще интернализируют одиночество через самообвинение,

мужчины – через эмоциональную ригидность или агрессию [8; 10]. Это может быть связано как с социокультурными факторами, так и с особенностями регуляции эмоций. При этом влияние возраста на гендерные паттерны всё ещё исследовано слабо: например, сглаживание ролей в среднем возрасте или их усиление в пожилом может формировать уникальные эмоциональные конфигурации [7].

Проблемой остаётся ограниченность фокуса на статичных проявлениях одиночества. Большинство методик (например, UCLA Loneliness Scale) фиксируют интенсивность в конкретный момент, не отражая цикличность состояния и его переходы (тревога → апатия → адаптация). Между тем, как показано в исследованиях аффективных расстройств [9], именно такие флуктуации имеют прогностическое значение. Возникает потребность в инструментах, фиксирующих временную динамику эмоциональных процессов при хроническом одиночестве.

Цель исследования – выявить возрастные и гендерные особенности динамики эмоциональных состояний при хроническом одиночестве. Мы предполагаем, что эмоциональные паттерны не универсальны, а зависят от возрастных задач и гендерных стратегий совладания. Практическая значимость – в разработке адресных интервенций: для молодежи – снижение катастрофизации, для пожилых – интеграция экзистенциального опыта.

Исследование объединяет три перспективы:

- акцент на динамике эмоций;
- учёт взаимодействия возраста и гендера;
- смешанную методологию, сочетающую стандартизированные шкалы и авторские инструменты.

Это позволяет преодолеть ограничения редукционистских подходов к изучению одиночества как изолированного феномена.

Методология

Исследование выполнено в смешанном дизайне, объединяющем количественный анализ стандартизированных шкал и качественную оценку динамики эмоций через авторский инструмент. Целенаправленная выборка включала 150 участников (возраст 18+, без психических расстройств), набравших более 50 баллов по шкале UCLA Loneliness Scale. Для контроля культурных факторов участники были отобраны из одного региона – городского населения Центральной России. Выборка была стратифицирована по возрасту (18–30, 31–50, 51+) и полу (50 % мужчин и женщин), что обеспечило возможность сравнительного анализа.

Инструменты и процедура

Одиночество измерялось русскоязычной версией UCLA Loneliness Scale (20 пунктов; $\alpha = 0.89$). Эмоциональные состояния – с помощью опросника DASS-21, валидизированного в РФ [3], с субшкалами депрессии, тревоги и стресса ($\alpha = 0.78–0.85$). Для оценки динамики эмоций был разработан авторский опросник «Эмоциональный хронотоп» (15 пунктов, 5-балльная шкала), фокусирующийся на:

- частоте и интенсивности изменений за 6 месяцев;
- контекстных триггерах (взаимодействия, рефлексия);
- стратегиях регуляции (подавление, переоценка и др.).

Пилотное тестирование ($n=30$) показало высокую надёжность ($\alpha = 0.82$) и конвергентную валидность ($r = 0.41–0.57$; $p < 0.01$).

Данные собирались онлайн через Google* Forms. Первый этап включал UCLA и DASS-21, второй (через 48 часов) – «Эмоциональный хронотоп». Среднее время прохождения – 25 минут. Информированное согласие предусматривало разъяснение целей, конфиденциальность и право на отзыв данных.

Статистический анализ

Обработка велась в IBM SPSS 28.0. Проведены описательная статистика и проверка нормальности (Шапиро–Уилка). Для выделения паттернов эмоциональной динамики использовался иерархический кластерный анализ (метод Уорда, квадратичное евклидово расстояние). Возрастные и гендерные различия оценивались с помощью MANOVA (зависимые переменные – показатели DASS-21 и авторского опросника). Для анализа предикторов переходов между состояниями применялась пошаговая логистическая регрессия (включая возраст, пол, баллы UCLA).

Исследование одобрено этическим комитетом НИУ ВШЭ (протокол № 45-2023). Участникам предоставлялась обратная связь. Те, у кого выявлены критически высокие баллы DASS-21 ($n=12$), были направлены к клиническому психологу.

К основным ограничениям относится кросс-секционный дизайн, не позволяющий выявить причинные связи, а также возможные искажения самоотчётов из-за социальной желательности, особенно в вопросах гендера. Однако временной интервал между этапами частично нивелировал данный эффект.

Результаты

Многофакторный дисперсионный анализ (MANOVA) выявил значимое влияние возраста на уровни депрессии ($F(2, 147) = 6.34$, $p < 0.01$,

$\eta^2 = 0.12$), тревоги ($F(2, 147) = 4.91, p = 0.008, \eta^2 = 0.09$) и стресса ($F(2, 147) = 5.17, p = 0.006, \eta^2 = 0.10$). Наибольшая выраженность депрессии наблюдалась у группы 51+ ($M = 18.2$), тревожности – у 18–30 лет ($M = 15.7$), в то время как когорта 31–50 лет демонстрировала промежуточные значения.

Кластерный анализ выделил три эмоциональных паттерна:

1. Гиперреактивный ($n = 63$, преимущественно 18–30 лет) – характеризуется колебаниями между тревогой, кратковременной активностью и разочарованием.
2. Ригидный ($n = 55$, преимущественно 51+) – стабильная экзистенциальная тоска ($M = 20.1$) при низкой вариативности.
3. Адаптивный ($n = 32$, все возрастные группы) – периодические позитивные эпизоды, включая принятие одиночества.

Гендерные различия особенно выражены в младшей и старшей когортах. У женщин 18–30 лет выявлена сильная корреляция страха отвержения с самооценкой ($r = 0.62, p < 0.001$), у мужчин – связь подавления эмоций с соматизацией стресса ($r = 0.54, p < 0.001$). В группе 51+ женщины чаще демонстрировали осмысленное одиночество, мужчины – избегающее поведение. В возрасте 31–50 лет гендерные различия сглаживались на фоне схожих копинг-стратегий (работа, семья).

Логистическая регрессия показала, что лица 51+ в 2.3 раза чаще переходят от тревоги к апатии ($OR = 2.34, 95\% \text{ ДИ } [1.45–3.78]$), что может свидетельствовать об истощении адаптивных ресурсов. В группе 18–30 лет фиксировались попытки преодоления изоляции через импульсивную социализацию, но в 68 % случаев это усиливало чувство одиночества.

По данным опросника «Эмоциональный хронотоп», ключевыми триггерами эмоциональных флуктуаций выступали:

1. социальные взаимодействия (82 % среди молодых);
2. рефлексия жизненного опыта (67 % среди пожилых).

Лишь 12 % участников применяли когнитивную переоценку, при этом подавление эмоций (58 %) преобладало, особенно у мужчин ($\chi^2(1) = 4.89, p = 0.027$).

Анализ и интерпретация результатов

Возрастные различия в эмоциональной динамике подтверждают концепцию социально-эмоционального селективитета [2], однако выявленная у пожилых ригидность аффекта противоречит её адаптивному посылу. Это может объясняться спецификой выборки: хроническое одиночество исключает наличие даже минимально значимых связей, снижая адаптационный потенциал.

Гендерные различия соответствуют представлениям о социокультурной обусловленности эмоций: у женщин младшей группы выявлена склонность к руминации [8], у мужчин – к соматизации подавленных состояний. Это ставит под сомнение эффективность эмоционального сдерживания как стратегии совладания и требует коррекции гендерно-ориентированных психологических подходов.

Выделение «адаптивного» кластера (21 % выборки), где одиночество сопровождалось позитивными эпизодами, соотносится с концепцией «парадоксального одиночества» [10]. Особенно показательно участие в этом кластере пожилых респондентов (40 %), что позволяет рассматривать экзистенциальную рефлексия как возможный ресурс, хотя глубина этих процессов не была предметом текущего анализа.

Практическая значимость состоит в выявлении двух направлений интервенций:

1. для молодежи – снижение страха отвержения через техники децентрации (например, *mindfulness*);
2. для пожилых – активация экзистенциальных ресурсов через нарративные практики (биографические интервью, ведение дневника).

Среди ограничений:

- кросс-секционный дизайн не позволяет выявить причинность (например, ригидность как следствие или причина одиночества);
- фокус на городском населении исключает специфику сельской изоляции [6];
- самоотчеты искажены гендерными стереотипами восприятия эмоций.

Будущие исследования должны включать лонгитюдный подход и объективные метрики (например, уровень кортизола), а также учитывать культурные различия в восприятии одиночества, особенно в коллективистских обществах.

Заключение

Исследование показало, что хроническое одиночество – динамическое состояние, модулируемое возрастом и гендером. У молодых преобладают колебания между тревогой и апатией, у пожилых – эмоциональная ригидность с экзистенциальной окраской. Женщины чаще интернализируют переживания, мужчины – экстернализируют через подавление и соматизацию. Важным открытием стал «адаптивный» кластер, демонстрирующий, что изоляция может сопровождаться эпизодами личностного роста.

Практическая значимость заключается в разработке таргетированных интервенций: для молодежи – снижение катастрофизации

(например, через когнитивно-поведенческую терапию), для пожилых – нарративные практики, активирующие экзистенциальные ресурсы. Также необходим пересмотр подходов к мужской терапии с акцентом на развитие эмоциональной грамотности.

Будущие исследования должны включать лонгитюдные методы, культурный анализ и объективные показатели (например, кортизол) для более полной картины эмоциональной динамики при хроническом одиночестве.

Список литературы:

1. Cacioppo, J.T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human Nature and the Need for Social Connection*. W.W. Norton & Company.
2. Carstensen, L.L. (2006). The Influence of a Sense of Time on Human Development. *Science*, 312 (5782), 1913–1915. <https://doi.org/10.1126/science.1127488>
3. Dorokhov, V.M., et al. (2017). Adaptation of the Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS-21) in the Russian Population. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10*(2), 115–129.
4. Hawkey, L.C., et al. (2022). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review. *Perspectives on Psychological Science*, 17 (5), 1–18.
5. Holt-Lunstad, J., et al. (2015). Loneliness and Social Isolation as Risk Factors for Mortality: A Meta-Analytic Review. *Perspectives on Psychological Science*, 10 (2), 227–237.
6. Kovaleva, T.B. (2018). [Loneliness in Rural Areas: Sociocultural Context]. *Journal of Social Psychology*, 12 (3), 45–59. (In Russian).
7. Larson, R.W. (1990). The Solitary Side of Life: An Examination of the Time People Spend Alone from Childhood to Old Age. *Developmental Review*, 10 (1), 155–183.
8. Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion Regulation and Psychopathology: The Role of Gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161–187.
9. Perlman, D. (2004). European and Canadian Studies of Loneliness. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5 (4), 85–95.
10. Rokach, A. (2019). *The Psychological Journey to and from Loneliness: Development, Causes, and Effects of Social and Emotional Isolation*. Academic Press.
11. Victor, C.R., & Yang, K. (2012). The Prevalence of Loneliness Among Adults: A Case Study of the United Kingdom. *The Journal of Psychology*, 146 (1-2), 85–104.

**По требованию Роскомнадзора информируем, что иностранное лицо, владеющее информационными ресурсами Google является нарушителем законодательства Российской Федерации – прим. ред.*

ДЕТЕРМИНАНТЫ, ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ И ЭФФЕКТЫ КОМПУЛЬСИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ

Токмазова Елена Яннисовна

студент,
Кубанский государственный университет,
РФ, г. Краснодар

Аннотация. В статье рассматривается влияние социальных условий на формирование личности, особенно феномен созависимости, приводящий к утрате собственной идентичности. Анализируются виды зависимого поведения (наркотическая, игровая, пищевая аддикции), их психологические механизмы и роль детско-родительских отношений. Также выделяются ключевые факторы риска: стрессоустойчивость, наследственность и социальная среда.

Ключевые слова: зависимое поведение; зависимость; аддиктивное поведение; аддикция; социализация личности; детско-родительские отношения; психологическая автономия; стрессоустойчивость; социально-психологические факторы.

Окружающие условия оказывают существенное влияние на развитие личности и закрепляют, и поддерживают в ней те или иные особенности, благодаря различным условиям существования. Известно, что одной из особенностей социализации человека является не только усвоение социального опыта, но и преобразование его в собственные ценности, установки, ориентации.

Созависимый начинает переживать потребности другого как свои собственные, забывая о том, что перед ним другой человек, воспринимаемая его радости и беды как свои собственные, как бы забывая о себе. И в результате теряется «самость». Эти параметры истины окружающего мира, истины как таковой, находятся вне их воли, силы и досягаемости, потому картина реальной жизни у них уже искажена.

Человек теряет интерес к жизни, потому что он не живет этой жизнью; он не может принимать решения, потому что он не знает чего же в действительности хочет; если трудности возрастают, его может захлестнуть ощущение нереальности – обостренное выражение его постоянного состояния, где он не реален для самого себя. Чтобы понять

это состояние, нужно осознать, что пелена нереальности, окутывающая внутренний мир, имеет тенденцию распространяться и на внешний мир.

Картина реальной жизнедеятельности индивида при этом искажается, а также исчезают возможности для конструктивной постановки многих насущных проблем. В различных работах называются разные критерии для диагностики этого явления. Все они так или иначе отражают общую направленность, отраженную в определениях понятия. Здесь мы приводим наиболее часто встречающиеся в литературе критерии для диагностики:

- длительная трата душевных сил на возможность контролировать и себя и других в неблагоприятных серьезных ситуациях;
- предполагаемая ответственность за нужды других, исключая свои собственные;
- представления о своих ценностях вообще не участвуют в процессе взаимодействия;
- человек не только переживает за другого, но и думает о его благополучии;
- тревожность и искажение понятий близости и разлуки;
- запутанность отношений с людьми, страдающими расстройством личности, наркоманами и алкоголиками;
- проявление по крайней мере трех признаков из следующих:
- чрезмерная уверенность в отвержении –подавление эмоций (с или без драматических вспышек);
- депрессия;
- переживание образа чужих ценностей как своих собственных, забывая о себе;
- страх, тревожность, боль не за себя, а за другого;
- злоупотребление алкоголем или наркотиками;
- периодическая жертва физического или сексуального надругательства;
- связанное со стрессом, медицинское заболевание.

Мнение о том, что любить других добродетельно, а любить самого себя грешно, до сих пор довольно широко распространено среди людей в условиях идеологически искаженной культуры. По сути, это мнение и есть признак поведения созависимого человека. Из любви равноправной он превращает её в самоуничтожающую, в любовь–поклонение, в любовь–отождествление. Человек, любящий так другого, утрачивает себя как личность, теряет вместо того, чтобы приобрести.

На основании различных описаний поведенческих проявлений этого феномена можно сделать вывод, что созависимые люди

принимают на себя определенные социальные роли и действуют по определенным жизненным сценариям.

Можно предполагать существование единого и универсального механизма патологического зависимого поведения. Видимо, в процессе социализации и с участием врожденных и приобретенных церебральных отклонений происходит становление черт зависимой личности. Не исключено, что важную роль здесь играет обретение или необретение «опыта разлуки», возникающего в детском возрасте, и некоторых психофизиологических механизмов, приводящих к инфантилизму, повышенной внушаемости и психической ригидности. Процесс же формирования конкретного клинического варианта расстройств зависимого поведения (наркотического, игрового, пищевого, сексуального, религиозного) во многом стихийен. Предположительно, зависимая личность создает каркас, на который нанизываются зависимости–фетиши. Они могут быть устойчивыми и неустойчивыми.

1) межличностная зависимость определяется как первичное психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из наиболее важных стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии.

2) основы межличностной зависимости закладываются еще с раннего детства. В этот период происходит установление связи между матерью и ребенком, которая служит основой доверия и его развития. Если что–то мешает процессу объединения с матерью, то ребенок может стать зависимым и впоследствии испытывать трудности с доверием.

3) чаще всего в зависимых взаимоотношениях люди следуют определенным типам поведения (ролям), которые преследуют цель сохранения баланса межличностной зависимости в отношениях.

4) одним из факторов возникновения межличностной зависимости является уязвимость личностной организации, связанная с дефектами в сфере аффективной регуляции и трудностями в аффективной защите, самооценке, которые проявляются, как неспособность человека проявлять заботу о себе и контролировать свои импульсы, проблемы переживания своего «Я», дифференциации «Я» и внешних объектов [1].

Большое количество исследований свидетельствует о том, что поведенческие зависимости во многих областях напоминают пристрастия к веществам, в том числе по происхождению, феноменологии, толерантности, генетической предрасположенности, нейробиологическим механизмам и реакции на лечение. Однако в настоящее время недостаточно данных, чтобы утвердить какую–либо одну классификацию поведенческих зависимостей. При этом классификация поведенческих

зависимостей или импульсивных расстройств могла бы иметь существенное значение для разработки усовершенствованных стратегий их профилактики и лечения. На данном этапе развития исследований выделяют такие типы поведенческих зависимостей, как:

- интернет–зависимость;
- зависимость от азартных игр;
- зависимость от мобильных устройств;
- сексуальная зависимость;
- трудоголизм;
- зависимость от занятия спортом;
- межличностная зависимость;
- пищевая зависимость;
- зависимость от бюти–процедур;
- шоппинг–зависимость и др.

Аддикция становится способом бегства от реальной жизни, с направленностью личности к одному из видов активности (деятельности или употребления веществ).

Существует четыре вида «бегства» от реальности: бегство в тело, бегство в работу, бегство в контакты или одиночество, бегство в фантазии.

Стоит отметить важность изучения поведенческих зависимостей на примере социально одобряемых аддикций.

С позиции отечественной и зарубежной психологии истоки механизмов зависимого поведения, какую бы форму зависимости они не провоцировали, лежат в основе детско – родительских отношений.

Часто вместо телесного контакта («привыкнет на руках сидеть») и эмоционального тепла ставится вещь: соска–пустышка, бутылочка с едой или питьем. Неживой объект «помогает» ребенку справиться со своими переживаниями психологического дискомфорта и заменяет человеческие отношения. Именно в родительской среде ребенок учится языку межличностных контактов и эмоциональных отношений. Если ребенок не находит у родителей поддержки, телесных поглаживаний, эмоционального тепла, то испытывает чувство психологической незащищенности, недоверия, которое переносит на большой окружающий его мир, на людей, с которыми ему приходится встречаться в жизни». Все это может спровоцировать возникновение химических и нехимических типов зависимого поведения в будущем [3, с.78]. В алкогольных семьях, где проблема отрицается, замалчивается, тема зависимости табуируется, ребенок учится отрицать свои чувства и искать компенсацию фрустрированных потребностей в чем–то другом, не в отношениях.

Психоактивные вещества выступают в роли «пропуска» в подростковую субкультуру, в данном случае наркотики выполняют следующие

жизненно важные для подростка функции: поддерживают ощущение взрослости и освобождения от родителей; формируют чувство принадлежности к группе, а также среду неформального общения; дают возможность отыгрывать сексуальные и агрессивные побуждения, не направляя их на людей; помогают регулировать эмоциональное состояние; реализуют креативный потенциал подростков через экспериментирование с различными веществами». [2].

К социальным факторам, способствующим формированию зависимого поведения, можно отнести:

1 развитие технологий в области медицины, а также появление новых соблазнов в выборе продуктов питания;

2 неэффективная борьба с торговлей наркотиками и другими запрещенными веществами;

3 снижение интенсивности контакта между людьми. Психофизиологические факторы.

Особую значимость в формировании зависимого поведения имеют психофизиологические особенности человека и типологические особенности нервной системы, тип характера, стрессоустойчивость, невротическое развитие личности.

Не менее важны и индивидуальные особенности конкретной личности. В рамках индивидуальных различий прежде всего следует отметить половую избирательность зависимого поведения. Например, пищевая аддикция более характерна для женщин, гэмблинг чаще встречается у представителей мужского пола. В ряде случаев можно говорить также о действии возрастного фактора [2].

Предметом многих дискуссий является вопрос о наследственности зависимого поведения. Но гипотеза наследственной предрасположенности к зависимому поведению не объясняет ряд фактов. Например, современные подростки употребляют наркотики или алкоголь независимо от склонности их родителей; зависимое поведение может формироваться в любой семье, и на это влияет множество семейных факторов. Поэтому целесообразно рассматривать семейную предрасположенность к зависимому поведению, а не генетическую.

Ряд исследований посвящен изучению связи между невротическим развитием и аддиктивным поведением личности. Например, пищевые и сексуальные аддикции настолько часто сочетаются с невротическими симптомами, что некоторые авторы рассматривают их как психосоматические или невротические расстройства.

Существует еще один важный фактор, влияющий на поведение личности, которым является выступать стрессоустойчивость. В последние годы за рубежом и в России развивается взгляд на аддиктивное

поведение как на следствие сниженной способности личности справляться со стрессом [2]. Вероятно, что зависимое поведение возникает при нарушении механизмов совладания со стрессом. Исследования свидетельствуют о различиях в копинг-поведении здоровых и зависимых людей. [2].

Таким образом, учеными предложено множество теорий и гипотез по поводу природы зависимого поведения. Однако очевидно, что зависимое поведение – многофакторное явление, и особое место в системе его детерминант занимают социально–психологический и личностный факторы.

Список литературы:

1. Жариков, Н.М. Психиатрия / Н.М. Жариков, Ю.Г. Тюльпин. – М., 2000;
2. Змановская, Е. Девиантология: учеб. пособие для студ. вузов / Е. Змановская. – 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2004. – С. 178–210;
3. Кляйн, М. Зависть и благодарность. Исследование бессознательных источников / М. Кляйн. – СПб., 1997. – 96 с.

2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

РАЗРАБОТКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ ЮНЫХ СПОРТСМЕНОВ: СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ

Болдин Владислав Андреевич

аспирант,
ФГБОУ ВО Югорский государственный университет,
РФ, г. Ханты-Мансийск

DEVELOPING AN EDUCATIONAL PROGRAM FOR PARENTS OF YOUNG ATHLETES: STRUCTURE AND CONTENT

Vladislav Boldin

Postgraduate Student, Yugra State University,
Russia, Khanty-Mansiysk

Аннотация. В статье приведены результаты теоретико-методологического анализа основных проблем организации эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся-юных спортсменов со стороны семьи. Авторами представлена образовательная программа «Спортивно-образовательная синергия. Успех вашего ребенка в спорте и учебе», которая представляет собой целостную педагогическую систему, структурированную по трем компонентам взаимодействия: внутрисемейному, образовательному и спортивному. Апробация программы в естественных условиях позволит изучить динамику родительских компетенций в части сопровождения спортивно-образовательной карьеры юных спортсменов.

Abstract. This article presents the results of a theoretical and methodological analysis of key challenges in organizing effective psychological and pedagogical support for student-athletes from their families. The authors introduce the educational program "Sports-Educational Synergy: Your Child's Success in Sports and Academics", which constitutes an integrated pedagogical system structured around three interaction components: intrafamily, educational, and athletic. Field testing of the program under natural conditions will enable

examination of the dynamics in parental competencies regarding support for young athletes' dual sports-educational careers.

Ключевые слова: юные спортсмены, родительские компетенции, психолого-педагогическое сопровождение, образовательная программа, спортивно-образовательная синергия.

Keywords: young athletes, parental competencies, psychological and pedagogical support, educational program, sports-educational synergy.

В современных подходах к организации общего и дополнительного образования все большее внимание со стороны психолого-педагогической науки уделяется проблеме определения роли семьи и школы в контексте эффективности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса [1; 3; 6]. Семья, как и общеобразовательная школа, рассматривается как один из основных социальных институтов, несущих прямую ответственность за получение качественного, всестороннего, гармонично выстраивающегося образования в повседневность ребенка [5].

Вовлеченность семьи рассматривается многими исследователями как ключевой фактор учебной успешности детей в сфере образования. Однако, существенным аспектом, сдерживающим развитие вовлеченности в обучение ребенка, является дефицит соответствующих компетенций у части семей [4].

Сегодня важнейшими научно-исследовательскими направлениями в области изучения вовлеченности семьи в образование детей является определение стратегий взаимодействия в триаде «родитель–ребенок–школа», использование потенциала родительского участия в воспитании и обучении ребенка, выстраивание позитивных отношений со школой, развитие государственно-общественного управления с учетом специфики различных категорий семей.

Однако, в настоящее время вопросы совмещения школьного обучения со спортивной подготовкой, организация психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса юных спортсменов, определение роли семьи, как ключевого социального института, оказывающего поддержку в образовательном процессе юному спортсмену, являются недостаточно разработанными [2].

Исходя из этого, в современной психолого-педагогической теории и практике возникает необходимость в преодолении противоречия между недостаточностью существующих на данный момент научно обоснованных подходов к психолого-педагогическому сопровождению в целом и, в частности, к психолого-педагогическому сопровождению

учебной деятельности школьников, осваивающих помимо основной образовательной программы дополнительную образовательную программу спортивной подготовки по виду спорта, организации эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса со стороны семьи и актуальной потребностью современных российских школьников, совмещающих школьное обучение и спорт.

Актуальность темы исследования и необходимость преодоления указанных противоречий позволяет сформулировать проблему исследования, коей является уточнение стратегий психолого-педагогического сопровождения со стороны семьи при содействии спортивно-образовательной карьере обучающегося.

В целях выявления комплекса психолого-педагогических условий и средств, способствующих эффективному сопровождению учебной деятельности юных спортсменов со стороны семьи, нами была выдвинута гипотеза о том, что создание специальных психолого-педагогических условий в семье обучающегося – юного спортсмена, таких как отношение родителей к спортивной деятельности ребёнка, проактивная позиция родителей во взаимодействии с образовательной системой, эмоциональная поддержка, принятие обучающегося – юного спортсмена, в семье способствуют общего уровня родительских компетенций в психолого-педагогическом сопровождении учебной деятельности с юных спортсменов.

Нами была разработана авторская программа «Спортивно-образовательная синергия. Успех вашего ребенка в спорте и учебе», которая представляет собой логически взаимосвязанную педагогическую систему, направленную на совершенствование следующих компонентов психолого-педагогического сопровождения юных спортсменов со стороны семьи (или компонентов «спортивно-образовательной синергии»):

1. Внутрисемейное взаимодействие – система эмоциональных, воспитательных и коммуникативных отношений в семье.
2. Образовательное взаимодействие – степень вовлеченности родителей в учебный процесс ребенка.
3. Спортивное взаимодействие – система родительских установок и поведенческих стратегий в контексте спортивной карьеры ребенка.

Цель реализации программы – выявление и обоснование комплекса психолого-педагогических условий и средств, способствующих эффективному психолого-педагогическому сопровождению учебной деятельности юных спортсменов. Критериями эффективности реализации разработанной программы является повышение уровня

родительских компетенций в психолого-педагогическом сопровождении учебной деятельности юных спортсменов.

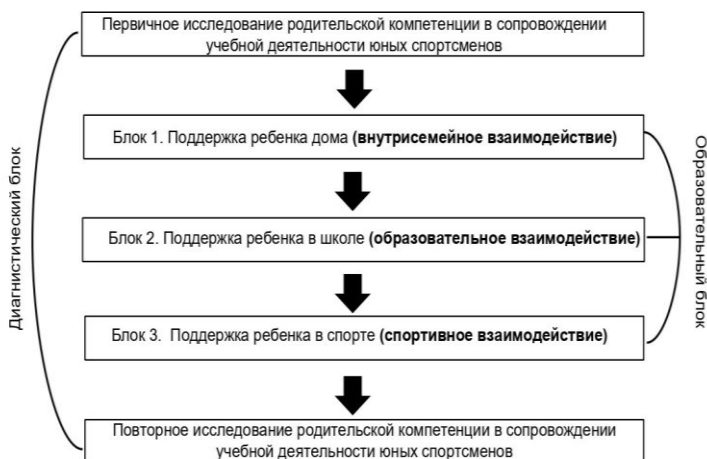
Нами была проделана работа по построению, оптимизации и выбору конечной модели программы. Было принято решение о реализации программы в естественных условиях – на базе спортивных школ олимпийского резерва ХМАО-Югры, что обеспечит ее ингерентность как достаточную степень согласованности модели с соответствующей целям исследования средой. Материалы разработанной программы изложены на доступном широкой аудитории научно-популярном языке.

Кроме того, проделана работа по декомпозиции, разделению основной цели на более мелкие подцели для достижения основных целей исследования. Для этого мы видим целесообразным, в соответствии с выделенными нами компонентами, разделить образовательный компонент программы на три основных блока:

- Блок 1. Поддержка ребенка дома (внутрисемейное взаимодействие);
- Блок 2. Поддержка ребенка в школе (образовательное взаимодействие);
- Блок 3. Поддержка ребенка в спорте (спортивное взаимодействие).

Агрегирование программы или создание взаимосвязей между отдельными ее компонентами было достигнуто благодаря учету специфики родительской аудитории, их направленности на предполагаемое достижение более высокого, в сравнении с исходным, уровня родительской компетенции в психолого-педагогическом сопровождении учебной деятельности юных спортсменов, а также благодаря специальной структуре программы, которая предполагает «движение» обучающегося-родителя от наиболее общих, базовых внутрисемейных психолого-педагогических компетенций к более сложным, частным, локальным компетенциям, коей является психолого-педагогическое сопровождение учебно-спортивной деятельности ребенка. Овладение теоретическими основами первого блока позволяет родителям планомерно продвигаться в расширении знаний о процессе такого сопровождения, усваивая, расширяя и дополняя свои знания.

Таким образом, итоговый проект программы представляет собой 5 взаимосвязанных блоков, два из которых являются диагностическими, а три других блока являются образовательными. Четко обозначенная последовательность действий по исполнению разработанной программы представлена на рисунке 1.



**Рисунок 1. Модель реализации программы
«Спортивно-образовательная синергия. Успех вашего ребенка
в спорте и учебе»**

Содержание программы «Спортивно-образовательная синергия. Успех вашего ребенка в спорте и учебе» представлено в таблице 1.

Таблица 1.

**Содержание программы «Спортивно-образовательная синергия.
Успех вашего ребенка в спорте и учебе»**

№	Блок программы	Цель	Содержание, ожидаемые результаты
1.	Первичное исследование	Выявление исходного уровня родительской компетенции в оказании психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности юных спортсменов.	Невысокий уровень родительских компетенций в оказании психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности юных спортсменов
2.	Поддержка ребенка дома	Гармонизация детско-родительских отношений и	Взаимодействие с ребенком: с чего начать. Основные приемы и рекомендации эффективного общения с

№	Блок программы	Цель	Содержание, ожидаемые результаты
		повышение эффективности родительского воздействия на основе партнёрских взаимоотношений с детьми.	ребенком. Организация позитивной среды и обстановки в семье. Рекомендации по борьбе с бессонницей, организации отдыха и сна. Как с помощью ресурсов семьи удовлетворять потребности ребенка. Представление об основных возрастных кризисах ребенка. Особенности разных возрастов и кризисов взросления. Повышение уровня родительских компетенций в части внутрисемейного компонента спортивно-образовательной синергии
3.	Поддержка ребенка в школе	Обучение родителей эффективным методам взаимодействия со школой, а также способам психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности и формирования навыков самоконтроля и саморазвития.	Ребенок не хочет учиться. Что делать? На чьих плечах лежит ответственность за учебу? Что может влиять на нежелание учиться. Виды мотивации и способы мотивации к учебе. Повышение уровня родительских компетенций в части образовательного компонента спортивно-образовательной синергии
4.	Поддержка ребенка в спорте	Обучение родителей эффективным методам создания благоприятных условий для развития и самореализации ребенка в спорте, преодоления трудностей совмещения спорта и учебы.	Формирование оптимального состояния для выступления ребенка; Техники для коррекции агрессивности, тревожности, страхов Подготовка семьи к спортивной деятельности ребенка; Диагностика спортивного выгорания у ребенка, методы профилактики проблемных состояний и эмоций; Организация позитивной среды и обстановки в семье; Формирование желания учиться и заниматься спортом; Как превратить особенности вашего ребенка в ресурс его победы в спорте;

№	Блок программы	Цель	Содержание, ожидаемые результаты
			Как мотивировать ребенка побеждать в спорте Устранение причин ограниченных спортивных способностей ребенка; Приемы борьбы с негативными эмоциями Эффективная подготовка ребенка к учебной и спортивной деятельности с учетом его особенностей. Повышение уровня родительских компетенций в части спортивного компонента спортивно-образовательной синергии
5.	Повторное исследование	Выявление выходного уровня родительской компетенции в оказании психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности юных спортсменов.	Повышение уровня родительской компетенции в оказании психолого-педагогического сопровождения учебной деятельности юных спортсменов.

Таким образом, проведенный анализ позволил отметить ряд проблем в организации эффективного психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса обучающихся-юных спортсменов со стороны семьи. Полученные результаты подчеркивают насущную необходимость разработки программ родительского просвещения, направленных на формирование проактивной позиции родителей юных спортсменов в условиях совмещения спорта и учебы.

Разработанная образовательная программа «Спортивно-образовательная синергия. Успех вашего ребенка в спорте и учебе», основанная на принципе поэтапного формирования родительских компетенций, может послужить основой для создания единой системы психолого-педагогического сопровождения семей юных спортсменов. Программа представляет собой целостную педагогическую систему, структурированную по трем ключевым компонентам взаимодействия: внутрисемейному, образовательному и спортивному.

Перспективы дальнейших исследований видятся в проведении апробации программы с оценкой ее эффективности через мониторинг динамики родительских компетенций, а также изучения влияния

программы на психоэмоциональное состояние участников образовательного процесса.

Список литературы:

1. Антипкина И.В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. №4 (41).
2. Болдин В.А. Современные подходы к психолого-педагогическому сопровождению юных спортсменов как субъектов образования // Педагогический научный журнал. – 2023. – Т.6. – № 6. – С. 117–123.
3. Гребенникова В.М., Бондарев П.Б., Игнатович В.К., Игнатович С.С. Готовность семьи к проектированию индивидуальной траектории ребенка: содержание и сущность понятия // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 5.
4. Косарецкий С.Г., Гошин М.Е., Иванов И.Ю. Участие школьников в дополнительном образовании : информ. бюллетень / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – Москва : НИУ ВШЭ, 2022. – 52 с.
5. Поливанова К.Н., Бочавер А.А., Павленко К.В., Сивак Е.В. Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 384 с.
6. Stambulova N., Harwood C. A «Dual Career»: Combining Sport and Studies // *Frontiers for Young Minds*. – 2022. – Vol. 10. – Art. 692422. – DOI: 10.3389/frym.2022.692422.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ И НАВЫКОВ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ В ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИИ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Камал Гүлназ Нұржанқызы

*магистрант,
SDU University,
Казахстан, г. Каскелен*

Введение

XXI век – время передовых технологий, когда каждый маленький ребенок знает, как нужно правильно обращаться с любой техникой. Передовые технологии открывают дорогу всему интересному: видео в Интернете, аудиокниги, различные мультфильмы и фильмы. Детская психология, привыкшая ко всему этому, может считать школу и обучение скучными, как следствие дети попытаются сбежать с уроков. Карантин по всему миру, который был в 2019–2020 годах, все еще имеет свои последствия. Во время онлайн-обучения дети имели возможность отвлекаться от урока, тем самым снижая качество образования. Все это приводит к ухудшению памяти, плохому поведению, низким оценкам и снижению мотивации. Чтобы предотвратить все эти последствия, учителя будут пробовать разные новые способы привлечения внимания и интереса учеников. Одним из таких способов является геймификация.

Прогрессивной образовательной стратегией, используемой в процессе онлайн-обучения, является геймификация, которая привлекла к себе большой интерес в последние десятилетия из-за ее потенциального влияния на улучшение вовлеченности и удовольствия пользователя. Геймификация – это метод, при котором различные игровые стратегии и механики используются в неигровых контекстах для повышения вовлеченности и мотивации пользователя. Данный способ ищет методологию для вовлечения пользователей в интерактивную систему, мотивирующую их участвовать в процессе определенной деятельности. Центральная идея заключается в том, чтобы выбрать элементы из игр и внедрять их в реальные жизненные ситуации, часто для мотивации определенного поведения, стремясь поддерживать и поощрять пользователя к участию в целевом поведении, таком как участие в учебной деятельности [3].

Цель этой статьи – найти подходящие игры для темы химии, чтобы в конце урока ученики могли достичь высоких результатов знаний

по изучаемой теме. Актуальность темы данной работы связана с проблемой мотивации интереса ученика по отношению к содержанию урока. Методы решения этой проблемы инновационным способом помогут всем, как учителю, так и ученикам.

Вопросы для исследования:

Как геймификация влияет на критическое мышление и навыки решения проблем у учеников старших классов при изучении химии?

Какие элементы геймификации наиболее эффективны для поощрения мотивации и интереса учеников к изучению химии?

Каковы различия в результатах обучения учеников после внедрения игровых подходов к преподаванию химии?

Обзор литературы

Chans, G.M. et al. (2021) предложили улучшить образовательную стратегию, используя геймификацию для преодоления трудностей в обучении. В статье также отмечено, что предыдущие исследования в области геймификации были успешными в демонстрации профессиональных способностей студентов с увеличением их активности во время урока. Эти результаты побудили создать геймификацию в курсах бакалавриата по химии под названием «Основы структуры и трансформации материи» и «Анализ структуры и трансформации материи» в 2020–2021 учебном году в Мексике. Согласно описанию, для их системы геймификации использовались три принципа: автономность, связанность и компетентность. В проекте использовались долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные мероприятия с такими инструментами, как опрос и предварительное, последующее тестирование, для достижения целей и получения ответов на исследовательские вопросы. В результатах, полученных в результате предварительного, последующего тестирования, в конце увеличилось количество студентов, получивших высокие баллы. В опросе большинство студентов написали о хорошем расположении к геймификации, описав ее как инструмент для концентрации и мотивации, а также эффективный для учебы. Как отметили авторы, наиболее эффективным и интересным в методологии геймификации для студентов были жетоны, поощряющие участие студентов в каждом уроке. В противном случае наименее эффективными были интеллект-карты из-за большой нагрузки вместе с другими предметами. В заключение авторы предлагают использовать методологию геймификации в разных обстоятельствах, классах и предметах [3].

В случае Luffi, A. et al. [6] целью исследования было: получить игру для использования в углеводородных обучающих средах на основе

эффективности, практичности и валидности игры. Для достижения этой цели авторы сотрудничали со студентами из East Java High School-Indonesia. Для создания игры использовался метод исследований и разработок (R&D), состоящий из трех этапов, таких как: 1) предварительное исследование, 2) разработка продукта и 3) тестирование. Для проверки надежности результатов в статье были выполнены расчеты с использованием программы SPSS. В ходе проверки расчетов было доказано, что игра Hydrocarbons Chem-Rush валидна для использования, набрав валидность с диапазоном 73,33 % – 93,33 %. Таким образом, авторы показали точные данные для использования в дальнейших новых проектах. Созданная игра показала высокие результаты при проверке результатов обучения студентов с использованием Теста Колмогорова-Смирнова. Методом проверки мотивации студентов был опросник с четырьмя аспектами, по всем отметкам студенты после игры показали результаты выше 70 %. По словам автора, несмотря на возраст старшеклассников, игры любят практически все, в связи с этим созданная новая игра увенчалась успехом и может быть использована как альтернативный вариант обучения химии [6].

Для достижения более обширных знаний в этой области автор настоящей статьи предлагает прочитать научную работу Otman, M. et al. [8]. В ней авторы начали изучать реакцию студентов на интеграцию геймификации в естественнонаучное образование. На основе метода ADDIE были созданы занятия CHEM-XPLORACE, состоящие из четырех игр, каждая из которых представляет различные аспекты химии, от создания песен с химическими терминами до правильного формирования химических терминов. Данные были получены от студентов преддипломного курса по естественным наукам в Universiti Teknologi MARA. Для достижения целей и проверки этого использовался пред-, пост-опрос. Результаты работы показали положительное влияние на студентов, а также рост понимания важности химии в повседневной жизни. Несмотря на это, в ходе работы были выявлены ограничения, первая эффективность. Авторы отметили, что он будет отличаться из-за разной студенческой популяции и образовательных контекстов. В ходе опроса было отмечено небольшое снижение интереса студентов, в то время как более точные данные сложно определить из-за того, что исследование проводилось без контрольной группы. Это показывает, что стоит учитывать множество факторов, которые влияют на восприятие студентов. Полученные результаты, несмотря на ограничения, показывают, что CHEM-XPLORACE развивает групповую работу, коммуникацию, лидерство и повышает эффективность обучения химии с использованием визуальных и кинестетических элементов [8].

В статье Ares, A. et al. [2] были рассмотрены и сравнены результаты, полученные с помощью инструмента Kahoot! и традиционного метода обучения. Цель состояла в том, чтобы повысить понимание инструмента Kahoot! для дальнейшего использования оценки в ХИМИЧЕСКОЙ СТЕПЕНИ. Гипотезы, выдвинутые в статье, включают такие моменты, как инструмент помогает процессу обучения, игры приносят хорошие результаты и эффективность инструмента Kahoot! зависит от частоты анкетирования. Для участия в эксперименте были приглашены студенты третьего курса химического факультета, и для надежности полученных результатов студенты были одного возраста с доступом к предыдущим записям. Результаты показывают заметное улучшение оценок на выпускном экзамене по сравнению с прошлогодними оценками студентов, которые не использовали инструмент Kahoot! в процессе обучения. То же самое можно сказать и об участии студентов в игре. В ходе эксперимента было сказано, что участие в игре не является обязательным, поэтому не все участники были вовлечены в игру. Для дальнейшего улучшения результатов авторы предлагают провести более обширное исследование, поскольку данная работа была пилотной. По мнению автора данной статьи, здесь есть ограничения, в технических случаях, например, нет доступа к Интернету, или гаджеты выключены. Все вышеперечисленные ограничения могут негативно повлиять на результаты и получить другие показатели [2].

Чтобы облегчить процесс изучения химии, Mellor K.E. et al. [7] придумали игру, которая мотивирует студентов и повышает их знания в области зеленой химии. Эта бесплатная игра предлагается для использования студентам бакалавриата по специальности «Химия» или непрофильной специальности. Игровой дизайн состоит из 12 принципов зеленой химии. Он улучшен за счет внимания к развлечениям. В статье предлагаются способы, с помощью которых игра может быть интегрирована в учебную программу, как занятие, домашнее задание или дополнительная информация. Она подходит для всего по одной причине – цель игры напрямую связана с уровнями таксономии Блума. Реализованное нововведение облегчает процесс интеграции учебной программы учителям. Игра состоит из двух уровней, у игроков есть выбор уровня, в связи с этим уровень игры будет усложняться. Энтузиазм студентов увеличивается от фактора создания различных материалов. С помощью полученной обратной связи от игры можно улучшить состав или качество материала. Авторы утверждают, что это главная особенность игры. Исходя из этого, можно утверждать, что онлайн-игра облегчает понимание концепций зеленой химии для студентов, помогает создать

безопасную среду обучения, а также концепции реальных жизненных сценариев с зеленой химией [7].

Статья Al Ghawail E.A. et al. [1] направлена на создание различных игровых дизайнов в технологии Kahoot! Кроме того, в статье изучаются способы определения эффективной способности студентов к обучению в классе, вне класса и использования теории психологии в связи с мотивацией студентов. В качестве образца были выбраны студенты первого курса фармацевтического колледжа Исламского университета Аласмари, Ливия. Исследование контролирует процесс обучения с помощью игрового обучения. В процессе анализа данных отмечено использование шкалы Лайкерта, Schronbaskhs alpha, программного обеспечения IBM SPSS Statistics 20.0. Полученные данные сводятся к тому, что Kahoot! обеспечивает более постоянное обучение по сравнению с традиционными методами, помогая легко обучать, и облегчая процесс получения информации для преподавателей о том, на сколько вопросов ученик ответил правильно. Авторы пишут, что это поможет определить уровень ученика на данный момент. Статья в результатах показала большую вовлеченность учеников в уроки, высокие показатели конкуренции, что привело к усердной подготовке к урокам. Кроме того, конкуренция среди учеников была последовательной в выводах. В ограничениях авторы упомянули, что из-за количества выборок полученные результаты не применимы ко всем лекциям с использованием технологии Kahoot!. Интересные моменты, которые произошли во время использования технологии Kahoot!, увеличили динамичность учебной среды и конкуренцию среди учеников, тем самым оказав положительное влияние в конце исследования [1].

da Silva Junior, J.N. et al. [4] в своей статье взял за цель мотивировать студентов на низких позициях, тем самым улучшив обучение студентов. Наиболее интересным является обучение студентов определению химического состава неназванного препарата. В качестве объекта были выбраны студенты бакалавриата химии и фармации. В игре есть три различных рейтинга, в ходе которых игрок получает награды, тем самым повышая свой рейтинг. Отличительной чертой игры является «Неуспешный студент». Смысл заключается в том, чтобы выбрать одного студента неуспешным из первой пятерки обучающихся, в качестве награды дается шоколадка. По мнению авторов, это повышает мотивацию студентов достичь вершины, тем самым став неуспешным. Читая статью, можно увидеть, что авторы опирались на популярные среди студентов игры, тем самым потребляя сервис собственной игры. Например, это можно увидеть в смене аватаров, или в финальном боссе. Полученные награды были разными: студентам на низких позициях добавляли больше очков, чем

другим студентам. Однако авторы утверждают, что жалоб по этому поводу не было, поскольку всем игрокам давали дополнительные очки. А в конце семестра лучшим игрокам вручали настоящий трофей в знак признания их победы. Для проверки эффективности игры авторы использовали шкалу вовлеченности пользователей (UES-SF). При сравнении традиционных методов с игрой особой разницы не было. При чтении можно заметить некоторые ограничения. Во-первых, сменив традиционные методы на динамичную игру, студенты оставались под давлением из-за навязанного динамизма. Во-вторых, количество студентов, выбравших традиционные методы, подсчитало неудобства геймификации как мало времени на решение задач, изучение нового контента и производительность студентов. В заключение авторы могут изменить игру по желанию студентов [4].

В своем обзоре литературы Koivisto J. et al. [5] взяли за цель теоретизацию программы исследования геймификации вместе с мотивационными информационными системами. Автор использовал ключевое слово «gamify» при поиске информации, что означает геймификацию или gamify. Затем процесс продолжился с категорией, все статьи не на английском языке были удалены, затем они были отсортированы по типу публикации, полноте исследования и наличию эмпирических данных. Список был сужен в связи с копиями статей, также не имеющих связи с геймификацией. Таким образом, автор проанализировал 273 научных работы. В статье упоминалось, что интерес к теме возрос с 2011 года. Несмотря на это, по словам автора, никто не может знать, будет ли количество работ по теме геймификации продолжать расти. В конце анализа выяснилось, что большинство эмпирических работ использовали количественные методы исследования, затем идут смешанные методы, а меньшинство оказалось качественными научными работами. Автор также упомянул о связи между геймификацией и мотивацией. Резюме таково: исследования геймификации в значительной степени были сосредоточены на том, как люди видят и чувствуют эти системы – являются ли они забавными, полезными и мотивирующими. По сравнению с психологическими результатами, типы поведения, рассмотренные в исследованиях, были меньше. Большинство исследований рассматривали то, как люди использовали систему или насколько хорошо они это делали. Наиболее распространенными мерами были производительность, связанная со временем, и то, насколько хорошо или насколько хорошо люди вносили вклад в систему [5].

В большинстве случаев в областях исследований есть много «пробелов», и технология геймификации не является исключением. В статье Swacha J. [9] цель состоит в том, чтобы найти такие пробелы и закрыть

их. Для начала было решено провести опрос, состоящий из трех частей. В первой части было проанализировано количество публикаций на трех сайтах. Google Scholar показал самую большую публикацию в 2019 году. Но для дальнейшего анализа был выбран Scopus. Автор объясняет это тем, что там есть статьи, которые могут ответить на все вопросы. Основной анализ показывает, что наибольшее количество публикаций у США и Великобритании. Поскольку областью наибольшего интереса к геймификации и образованию была информатика. А наиболее распространенным типом публикации является конференция. Автор кратко объяснил результаты упомянутого отсутствия доминирования между учреждениями в публикациях, и нет пробелов между частыми авторами или лидерами. Многие ситуации означают, что автор является основным участником в области геймификации в образовании. Это метод эффективной исследовательской коммуникации [9].

В этой работе Йылдырым И. и др. [10] исследуют элементы для эффективной интеграции геймификации в образовательный процесс. Для выявления результатов автор решил использовать метод метаанализа. Объектом были более 3000 студентов из разных стран. Исследование проводилось с использованием разных игр в разных концепциях. Каждая игра включала в себя различные элементы, такие как мотивация, относительность, динамика, эстетика и другие. При определении результатов использовалось общее значение размера эффекта, полученное число показало положительное влияние на успеваемость учащихся. В целом, используя омега-квадрат значения Хеджеса, было рассчитано 7,2 % положительного значения, что повысило успеваемость учащихся [10].

Результаты

Интеграция геймификации в химическое образование показала положительное влияние на вовлеченность учащихся, мотивацию и успеваемость. Исследования Чанса и др. [3], Ареса и др. [2] и других показали, что геймифицированные элементы, такие как жетоны, Kahoot! и игры с вознаграждением, привели к повышению участия, более высоким результатам тестов и большему удовольствию. К основным успешным функциям относились автономия, соревнование, обратная связь и кооперативные игры. Эти стратегии способствовали критическому мышлению и решению проблем, причем наиболее эффективными элементами были вознаграждения, интерактивность и задания, основанные на вызовах. Анализы до и после тестирования показали улучшение успеваемости после внедрения геймифицированных методов. Однако некоторые ученики посчитали определенные виды

деятельности слишком сложными или неэффективными, и были отмечены такие проблемы, как доступ к технологиям и временные ограничения.

Обсуждение

Геймификация повышает мотивацию и вовлеченность учеников в химию в старших классах, решая такие проблемы, как снижение внимания и мотивации после пандемии. Игровые системы поощряют критическое мышление с помощью задач, требующих сотрудничества и применения в реальном мире. Однако не всем ученикам понравились соревновательные элементы, а неравномерный доступ к технологиям создавал проблемы. Кроме того, большинство исследований были сосредоточены на краткосрочных академических результатах, оставляя долгосрочные эффекты и передачу навыков недостаточно изученными. Учителя должны тщательно выбирать элементы геймификации, которые уравнивают веселье, сложность и образовательные преимущества, принимая во внимание динамику класса и доступные ресурсы.

Заключение

Геймификация предлагает многообещающий подход к тому, чтобы сделать химическое образование более интересным и эффективным. Исследования показывают положительное влияние на мотивацию, критическое мышление и производительность, при этом награды, интерактивный контент и групповые занятия особенно эффективны. Однако ее успех зависит от продуманного дизайна, доступа к технологиям и соответствия целям обучения. Необходимы дальнейшие исследования долгосрочных эффектов, а преподавателям следует экспериментировать с различными инструментами геймификации для создания инклюзивного и динамичного опыта обучения.

Список литературы:

1. Al Ghawail E.A., Yahia S.B. Using the E-learning gamification tool Kahoot! To learn chemistry principles in the classroom // *Procedia Computer Science*. – 2022. – Vol. 207. – Pp. 2667–2676. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2022.09.325>
2. Ares A.M., Bernal J., Nozal M.J., Sánchez F.J., Bernal J. Results of the use of Kahoot! gamification tool in a course of Chemistry // 4th international conference on higher education advances (HEAD'18) – 2018. – Pp. 1215-1222. URL: Editorial Universitat Politècnica de València. https://www.researchgate.net/publication/326494480_Results_of_the_use_of_Kahoot_gamification_tool_in_a_course_of_Chemistry (accessed date: 30.05.2025)

3. Chans G.M., Portuguese Castro M. Gamification as a strategy to increase motivation and engagement in higher education chemistry students // Computers. – 2021. – Vol. 10 (10). – P. 132. <https://doi.org/10.3390/computers10100132>
4. da Silva Junior J.N., Teotônio M.D. S.C., Melo Leite Junior A.J., Vasconcelos Pinheiro J.G. B., da Silva L.L. Gamification 2.0: Gamifying an Entire Introductory Organic Chemistry Course Again // Journal of Chemical Education. – 2025. URL: <https://pubs.acs.org/doi/10.1021/acs.jchemed.4c01183?ref=pdf> (accessed date: 30.05.2025)
5. Koivisto J., Hamari J. The rise of motivational information systems: A review of gamification research // International journal of information management. – 2019. – Vol. 45. – Pp. 191–210. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2018.10.013>
6. Lutfi A., Aftinia F., Permani B.E. Gamification: Game as a Medium for Learning Chemistry to Motivate and Increase Retention of Students' Learning Outcomes // Journal of Technology and Science Education. – 2023. – Vol. 13 (1). – Pp.193–207. <https://doi.org/10.3926/jotse.1842>
7. Mellor K.E., Coish P., Brooks B.W., Gallagher E.P., Mills M., Kavanagh T.J., ... & Anastas P.T. The safer chemical design game. Gamification of green chemistry and safer chemical design concepts for high school and undergraduate students // Green Chemistry Letters and Reviews. – Vol. 11 (2). – 2018. – Pp. 103–110. <https://doi.org/10.1080/17518253.2018.1434566>
8. Othman M.I., Husin N.I., Abdullah A.R., Bakhari N.A., Zin A.M., Mokhtar M. A journey into the thrilling depths of chemistry through gamification // Quantum Journal of Social Sciences and Humanities. – 2024. – Vol. 5 (2) – Pp.104–110. <https://doi.org/10.55197/qjssh.v5i2.349>
9. Swacha J. State of research on gamification in education: A bibliometric survey // Education Sciences. – 2021. – Vol. 11 (2). – P. 69. <https://doi.org/10.3390/educsci11020069>
10. Yıldırım I., Sen S. The effects of Gamification on students'academic achievement: A meta-analysis study // Interactive Learning Environment. – 2021. – Vol. 29 (8). – Pp. 1301–1318 URL: https://www.researchgate.net/publication/334213655_The_effects_of_gamification_on_students'_academic_achievement_a_meta-analysis_study (accessed date: 30.05.2025)

**По требованию Роскомнадзора информируем, что иностранное лицо, владеющее информационными ресурсами Google является нарушителем законодательства Российской Федерации – прим. ред.*

НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

*Сборник статей по материалам XCVII международной
научно-практической конференции*

№ 6(97)
Июнь 2025 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.06.25. Формат бумаги 60х84/16.
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 4,75. Тираж 550 экз.

Издательство «МЦНО»
123098, г. Москва, ул. Маршала Василевского, дом 5, корпус 1, к. 74
E-mail: psy@nauchforum.ru

Отпечатано в полном соответствии с качеством предоставленного
оригинал-макета в типографии «Allprint»
630004, г. Новосибирск, Вокзальная магистраль, 1

16+



НАУЧНЫЙ
ФОРУМ
nauchforum.ru