



**НАУЧНЫЙ  
ФОРУМ**  
nauchforum.ru

ISSN: 2542-1263



**№3(106)**

# **НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

МОСКВА, 2026



# НАУЧНЫЙ ФОРУМ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

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

№ 3(106)  
Март 2026 г.

Издается с октября 2016 года

Москва  
2026

УДК 159.9+37

ББК 74+88

НЗ4

Председатель редакционной коллегии:

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

Редакционная коллегия:

**Иванова Светлана Юрьевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры оздоровительной физической культуры Кемеровского

государственного университета, РФ, Кемеровская область, г. Кемерово;

**Кузьменко Наталья Ивановна** – к.п.н., доцент ВАК, заведующий кафедрой социальных дисциплин, ГБПОУ «Магнитогорский педагогический колледж»;

**Сидячева Наталья Владимировна** – канд. психол. наук, зав. кафедрой социальной психологии МГОУ, профессор Российской Академии Естествознания.

**НЗ4 Научный форум: Педагогика и психология:** сб. ст. по материалам CVI междунар. науч.-практ. конф. – № 3(106). – М.: Изд. «МЦНО», 2026. – 74 с.

ISSN 2542-1263

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

ISSN 2542-1263

ББК 74+88

© «МЦНО», 2026

<b>Оглавление</b>	
<b>Раздел 1. Педагогика</b>	<b>5</b>
<b>1.1. Общая педагогика, история педагогики и образования</b>	<b>5</b>
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ	5
Райимжонова Нодира Лочинбековна	
ПУТЕШЕСТВИЕ СКВОЗЬ ТЫСЯЧЕЛЕТΙΑ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ	11
Циколенко Виолетта Леонидовна	
<b>1.2. Теория и методика обучения и воспитания</b>	<b>16</b>
ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ	16
Аксамбаева Ассель Манатовна	
ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ	22
Воропаева Елена Валерьевна	
Кашликова Полина Алексеевна	
МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ	30
Дагданча Инна Гаврильевна	
<b>Раздел 2. Психология</b>	<b>37</b>
<b>2.1. Коррекционная психология</b>	<b>37</b>
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ	37
Воравко Валентина Ивановна	
Логинова Инна Николаевна	

<b>2.2. Педагогическая психология</b>	<b>50</b>
РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ИНВЕСТИЦИОННО- СТРОИТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ» Бабешко Екатерина Александровна	50
РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ В ИНВЕСТИЦИОННО- СТРОИТЕЛЬНОЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЕ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ Бабешко Екатерина Александровна	54
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ Лаптева Дарья Андреевна	59
<b>2.3. Социальная психология</b>	<b>63</b>
РОЛЬ ПРИЁМНОЙ МАТЕРИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ КРОВНОЙ МАТЕРИ Федченко Елена Николаевна	63
ВОЗВРАТЫ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА Федченко Елена Николаевна	67

## РАЗДЕЛ 1. ПЕДАГОГИКА

### 1.1. ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

#### ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

*Райимжонова Нодира Лочинбековна*

*докторант,  
Наманганский государственный  
педагогический институт,  
Узбекистан, г. Наманган*

#### PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF LABOR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOL IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING MODERN EDUCATIONAL STANDARDS

*Raimzhonova Nodira Lochinbekovna*

*Doctoral Candidate,  
Namangan State Pedagogical Institute,  
Uzbekistan, Namangan*

**Аннотация.** В статье рассматриваются педагогические основы трудового воспитания младших школьников в контексте реализации современных образовательных стандартов. Раскрывается сущность трудового воспитания как важнейшего компонента целостного развития личности ребёнка. Обоснована роль трудовой деятельности в формировании ценностных ориентаций, ответственности, самостоятельности

и базовых социальных компетенций обучающихся начальных классов. Проанализированы современные подходы к организации трудового воспитания в школе, определены педагогические условия его эффективной реализации в образовательном процессе.

**Abstract.** The article examines the pedagogical foundations of labor education of primary school students in the context of implementing modern educational standards. The essence of labor education as a key component of holistic personal development is revealed. The role of labor activity in forming responsibility, independence, and basic social competencies of younger students is substantiated. Pedagogical conditions for effective labor education in primary school are identified.

**Ключевые слова:** трудовое воспитание, начальная школа, образовательные стандарты, педагогические условия, личностное развитие, учебно-воспитательный процесс.

**Keywords:** labor education, primary school, educational standards, pedagogical conditions, personal development.

Современные образовательные стандарты ориентированы на формирование гармонично развитой, социально активной и ответственной личности обучающегося, способной к осознанной деятельности, самостоятельному принятию решений и активному участию в социально значимых процессах. В условиях масштабных социально-экономических преобразований, модернизации системы образования и усиления требований к качеству человеческого капитала воспитательная функция школы приобретает приоритетное государственное значение, что отражено в Законе Республики Узбекистан «Об образовании» [1].

В этом контексте трудовое воспитание выступает одним из ключевых направлений воспитательной работы в начальной школе, закладывающим фундамент личностного и социального развития ребёнка. Именно в младшем школьном возрасте формируются первоначальные представления о труде как общественно значимой ценности, развиваются базовые трудовые умения и навыки, ответственность, самостоятельность, организованность и уважение к результатам собственной и коллективной деятельности. Недостаточное внимание к трудовому воспитанию на данном этапе может привести к формированию пассивной жизненной позиции, снижению учебной мотивации и ослаблению социальной активности обучающихся.

Актуальность проблемы трудового воспитания усиливается в условиях обновления содержания образования и внедрения современных образовательных стандартов, ориентированных на достижение

личностных, метапредметных и предметных результатов обучения [1]. В данном аспекте трудовая деятельность рассматривается как эффективное средство интеграции обучения и воспитания, способствующее формированию у младших школьников универсальных учебных действий, навыков планирования, самоконтроля, сотрудничества и ответственности за результат выполняемой деятельности.

Современные государственные и образовательные приоритеты подчёркивают необходимость системного включения обучающихся в практическую, проектную и общественно полезную деятельность, начиная с начального уровня образования [2]. Вместе с тем анализ педагогической практики показывает, что потенциал трудового воспитания в начальной школе реализуется недостаточно полно, что обусловлено отсутствием целостного педагогического подхода, недостаточной методической проработанностью форм и средств трудовой деятельности, а также несформированностью устойчивой мотивации у обучающихся.

В связи с этим возникает объективная потребность в научном осмыслении педагогических основ трудового воспитания младших школьников в условиях реализации современных образовательных стандартов и стратегических задач развития образования Республики Узбекистан. Актуальность настоящего исследования определяется необходимостью теоретического обоснования роли трудового воспитания в формировании социально значимых личностных качеств обучающихся и разработке педагогических условий, обеспечивающих его эффективную реализацию в системе начального образования в контексте государственной стратегии «Узбекистан–2030» [2].

Методологическую основу исследования составляют системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы, обеспечивающие целостное рассмотрение процесса трудового воспитания младших школьников в условиях реализации современных образовательных стандартов. В качестве теоретической базы использованы положения педагогической науки о воспитании личности в процессе общественно полезной деятельности, а также концептуальные идеи интеграции обучения и воспитания в начальном образовании.

Проведённый анализ научно-педагогической литературы, нормативных документов и практики начального образования показал, что трудовое воспитание в условиях реализации современных образовательных стандартов следует рассматривать как системный педагогический процесс, направленный на формирование у младших школьников:

1. ценностного отношения к труду,
2. элементарных трудовых умений и навыков,

3. личностных качеств (ответственность, самостоятельность, организованность),

4. социальных компетенций (взаимодействие, сотрудничество, уважение к труду других).

В результате теоретического обобщения установлено, что содержание трудового воспитания в начальной школе целесообразно структурировать по трём взаимосвязанным блокам:

- Ценностно-мотивационный блок: формирование уважения к труду и людям труда, понимания общественной значимости труда, развитие внутренней мотивации к выполнению полезных дел (учебных, бытовых, социально ориентированных) [2]

- Операционально-деятельностный блок: освоение базовых трудовых действий (самообслуживание, организация рабочего места, соблюдение правил безопасности, выполнение простых технологических операций) и развитие навыков планирования последовательности действий [5].

- Рефлексивно-оценочный блок: формирование способности оценивать результат своего труда, анализировать ошибки, соотносить цель и результат, проявлять аккуратность и ответственность за качество выполнения [6].

Выявлено, что отсутствие хотя бы одного блока снижает педагогический эффект: например, преобладание «только практических действий» без ценностного компонента ведёт к формализму, а доминирование «только бесед о труде» без деятельности – к декларативности.

На основе анализа практики и педагогического обобщения определены педагогические условия, обеспечивающие результативность трудового воспитания младших школьников:

1. Возрастная адекватность и дозированность трудовых заданий: задания должны соответствовать возможностям ребёнка и постепенно усложняться (от простых поручений к элементам мини-проектов).

2. Систематичность и преемственность: трудовые действия должны быть встроены в недельный/месячный цикл воспитательной работы, а не носить эпизодический характер.

3. Интеграция трудовой деятельности с учебными предметами и воспитательными задачами (смысловая связь «знание → действие → полезный результат»).

4. Опора на коллективные формы и сотрудничество: часть заданий целесообразно организовывать как парную/групповую деятельность, развивая культуру взаимодействия и взаимопомощи.

5. Педагогическая поддержка и рефлексия: обсуждение результатов (что получилось, что улучшить, как распределяли роли) повышает осознанность и устойчивость трудовых установок.

6. Связь школы и семьи: согласованность требований и поручений в школе и дома усиливает воспитательный эффект и формирует единое трудовое пространство развития ребёнка.

Полученные в ходе исследования результаты подтверждают положение о том, что трудовое воспитание в начальной школе выступает системообразующим компонентом целостного образовательного процесса, обеспечивающим единство обучения и воспитания. Выявленная структура трудового воспитания, включающая мотивационно-ценностный, деятельностно-операциональный и рефлексивно-оценочный компоненты, соответствует современным представлениям педагогической науки о воспитании личности в деятельности и согласуется с требованиями действующих образовательных стандартов.

Сопоставление результатов исследования с положениями теории воспитания позволяет утверждать, что формирование устойчивого отношения к труду у младших школьников возможно лишь при условии целенаправленного включения их в разнообразные виды практической деятельности.

Анализ педагогических условий эффективности трудового воспитания показал, что возрастная адекватность трудовых заданий и их постепенное усложнение являются ключевыми факторами формирования ответственности и самостоятельности обучающихся. Этот результат согласуется с положениями педагогики начального образования, согласно которым успешность воспитательного воздействия определяется соответствием содержания деятельности психофизиологическим возможностям ребёнка младшего школьного возраста [5].

Особое значение приобретает выявленная роль коллективных форм трудовой деятельности. Установлено, что организация групповых и коллективных трудовых заданий способствует развитию у обучающихся навыков сотрудничества, взаимопомощи и социальной ответственности. Данные выводы находят подтверждение в работах Б. М. Бим-Бада, подчёркивающего социальную природу воспитания и значимость совместной деятельности в формировании ценностных ориентаций личности [4]. Важным результатом исследования является обоснование необходимости включения рефлексивно-оценочного компонента в структуру трудового воспитания. Показано, что обсуждение результатов труда, самооценка и анализ допущенных ошибок повышают осознанность деятельности обучающихся и способствуют устойчивости воспитательных эффектов. Этот вывод согласуется с современными

зарубежными исследованиями, подтверждающими высокую эффективность обратной связи и рефлексии как факторов повышения качества образовательных результатов.

Обсуждение результатов в контексте социально-государственных приоритетов позволяет утверждать, что трудовое воспитание в начальной школе напрямую связано с задачами формирования человеческого капитала, обозначенными в Стратегии «Узбекистан–2030». Развитие у младших школьников трудолюбия, инициативности и ответственности рассматривается как долгосрочная инвестиция в социально-экономическое развитие общества и соответствует стратегическим направлениям государственной образовательной политики. Вместе с тем анализ результатов выявил ряд проблемных аспектов современной педагогической практики. К их числу относятся недостаточная системность трудового воспитания, преобладание формального подхода к организации трудовой деятельности и ограниченное использование проектных и социально ориентированных форм работы. Эти противоречия подтверждают необходимость дальнейшего научного поиска и разработки методических рекомендаций, направленных на повышение эффективности трудового воспитания в начальной школе [1]. Таким образом, реализация педагогически обоснованной системы трудового воспитания, основанной на деятельностном и личностно-ориентированном подходе, способствует достижению личностных и социальных результатов обучения, предусмотренных современными образовательными стандартами. Полученные выводы могут служить теоретической основой для совершенствования воспитательной работы в начальной школе и разработки практико-ориентированных моделей трудового воспитания.

### Список литературы:

1. Закон Республики Узбекистан «Об образовании». – Ташкент, 2020.
2. Указ Президента Республики Узбекистан № УП-158 «О Стратегии “Узбекистан – 2030”». – Ташкент, 2023.
3. Азизова Р.И. СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам ХСП междунар. науч.-практ. конф. – № 1(92). – М., Изд. «МЦНО», 2025.
4. Лях В.И. Педагогика начального образования. – М.: Академия, 2015. – 256 с.
5. Бим-Бад Б.М. Педагогическая антропология. – М.: УРАО, 2012. – 384 с.
6. Hattie J. Visible Learning. – London: Routledge, 2009. – 378 p.

7. Райимжонова Н.Л., & Сатаров А.Х. (2025). ФОРМИРОВАНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17371047>
8. Rayimjonova N. L., Satarov A. Kh. Influence sociocultural problems for developing schoolchildren's value orientations // Science Shine: International Scientific Journal. – 2025. – Vol. 1, Issue 8(43). – P. 308–311. – URL: <https://inlibrary.uz/index.php/science-shine/article/view/85261> (дата обращения: 14.12.2025).

## **ПУТЕШЕСТВИЕ СКВОЗЬ ТЫСЯЧЕЛИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ**

***Циколенко Виолетта Леонидовна***

*воспитатель,  
МБДОУ ДС № 123,  
РФ, г. Иркутск*

Передача накопленного человеческого опыта последующим поколениям – задача, зародившаяся одновременно с самим человечеством. Но именно в древности впервые возникли осознанные попытки систематизировать этот процесс. История педагогики отражает долгий путь человечества от простых способов подготовки молодых к жизни до сложных образовательных систем современности.

### **Зарождение педагогических традиций**

#### **Первобытнообщинный строй**

Первоначально воспитание строилось вокруг практических потребностей общества. Дети усваивали простейшие жизненные навыки и обычаи общины. Их жизнь была тесно связана с охотой, собирательством и ритуалами племени. Особое внимание уделялось чувствам коллективизма и солидарности, ведь выживание зависело от способности каждого члена общины действовать согласованно.

#### **Древний Восток**

Первые формы организованного обучения возникли в цивилизациях древнего Востока – Индии, Китае, Египте и Месопотамии. Эти народы создали уникальные образовательные учреждения, ориентированные на потребности государства и религии. Школы делились на несколько типов:

- Жреческие – готовили будущих священнослужителей.
- Дворцовые – предназначались для чиновников и писарей.
- Военные – обеспечивали подготовку воинов.

Например, в школах древней Вавилонии изучалось письмо, математика, медицина и астрономия. Обучение длилось около десяти лет и было доступно лишь избранным представителям знати и чиновничества. [1 с. 15]

### **Античность**

Античные цивилизации подарили миру великие имена, чьи идеи продолжают влиять на современную педагогику:

Демокрит: утверждал, что воспитание важнее природных способностей.

Платон: предложил концепцию идеальной республики, основанной на гармоничном воспитании гражданина.

Аристотель: подчеркивал важность наставлений и упражнения для формирования характера.

Особое место занимает римско-греческое наследие. Марк Квинтилиан сформулировал идею гуманной ненасильственной педагогики, настаивая на сочетании методов подражания, наставления и практики. Его работа «Об образовании оратора» долгие годы оставалась основой европейского образования. [2]

### **Средневековье: Церковь и школа**

Средние века характеризуются абсолютным доминированием религиозной идеологии в образовании. Церкви принадлежала монополия на знание, определялись методы обучения и содержания учебных заведений. Основными видами учреждений были:

- Приходские школы.
- Монастырские школы.
- Соборные школы при монастырях и епископских резиденциях.

Детям преподавали чтение, письмо, арифметике, элементам богословия и хоровому пению. Учение подвергалось строгой регламентации, зачастую сопровождалось телесными наказаниями. Тем не менее, отдельные ученые пытались внести позитивные изменения в образовательный процесс, такие как философы Тертуллиан, Августин и Фома Аквинский.

Появляются новые типы учебных заведений, удовлетворяющие нужды бурно растущих городов и купечества. Например, в XIII–XV веках возникают гильдейские школы, где получают начальные знания сыновья торговцев и мастеров.

Рыцарство тоже сформировало собственную уникальную систему воспитания, известную как «семь рыцарских добродетелей». Подросткам внушалась необходимость владения оружием, верховой ездой, культурой общения и даже искусствами вроде шахмат и поэзии. [1]

Ренессанс: Освобождение разума

Эпоха Возрождения ознаменовалась возвращением интереса к античным источникам и наукам. Педагогика вышла из-под гнета средневековой схоластики и начала развиваться свободно. Этот период представлен именами выдающихся реформаторов образования:

Эразм Роттердамский: провозгласил свободу мысли и человечность в воспитании.

Витторино да Фельтре: открыл школу, где ученики обучались естественным наукам, искусству и музыке.

Франсуа Рабле: стремился сделать учебный процесс увлекательным и интересным.

Мишель Монтень: подчеркнул важность индивидуального подхода к каждому ребенку.

Главным представителем педагогики XVI столетия является Ян Амос Коменский. Он разработал целостную систему дидактических принципов, заложив основу современной образовательной науки. В своём главном труде «Великая дидактика» Коменский изложил важные идеи:

- Принцип природ сообразности.
- Важность эмоционального комфорта ребенка.
- Значимость активного вовлечения детей в учебный процесс.

Однако не все педагоги видели мир одинаково оптимистично. Английский философ Джон Локк подчёркивал огромную значимость окружающей среды и воспитания, утверждая, что ребенок подобен чистой доске («*tabula rasa*»). Француз Жан-Жак Руссо придерживался противоположной точки зрения, считая, что природа сама способна формировать личность ребенка, а вмешательство взрослого должно ограничиваться поддержкой естественного хода вещей.

Швейцарец Иоганн Генрих Песталоцци внес значительный вклад в практику обучения, предложив сочетание теоретических исследований с практическим опытом. В отличие от некоторых коллег, он подчеркивал гуманность отношений между учителем и ребенком, обращая особое внимание на индивидуальные особенности воспитанников.

## Научная революция

Я.А. Коменский совершил переворот в образовании, создав классно-урочную систему и сформулировав базовые принципы дидактики. Его последователи развили идеи:

- **Джон Локк** – психологические основы воспитания
- **Жан-Жак Руссо** – концепция естественного развития
- **Иоганн Песталоцци** – принципы гуманного воспитания

## Современность

### Современная педагогика

Сегодня педагогика – сложная наука, охватывающая разнообразные аспекты воспитания и обучения. Современные подходы основываются на принципах уважения к личности учащегося, индивидуализации образовательного процесса и внедрения инновационных методик. [4]

Основные направления современной педагогики включают:

- Развитие критического мышления.
- Формирование творческих компетенций.
- Применение цифровых технологий.

Привлечение родителей к активному участию в учебном процессе.

Тем не менее, многие фундаментальные идеи, рожденные в древние времена, остаются актуальными и востребованными. История педагогики показывает нам, насколько важным является понимание прошлого для успешного построения будущего.

Современная педагогика интегрирует классические достижения с инновационными технологиями, делая акцент на:

- Личностно-ориентированном подходе
- Развитии творческого потенциала
- Цифровизации образования
- Интерактивном взаимодействии участников процесса

Изучение истории педагогики позволяет не только проследить эволюцию образовательных систем, но и выявить закономерности развития педагогической мысли, что критически важно для создания эффективных методик обучения и воспитания в современном мире.

## Заключение

Воспитание и образование – вечные темы, меняющиеся вместе с обществом. Каждая историческая эпоха вносила уникальный вклад в педагогическую науку, оставляя след в мировой культуре. Изучение прошлого помогает лучше понимать настоящее и строить будущее, учитывая лучшие достижения предшествующих поколений. [3]

### **Список литературы:**

1. Рубинштейн Л.С. История зарубежной педагогики. – Москва: Просвещение, 1991.
2. Краевский В.В., Хуторской А.В. Методология педагогики: Учебное пособие. – Москва: Академия, 2006.
3. Франсиско Гвиччардини, Мишель де Монтень, Эразм Роттердамский. Педагогические трактаты эпохи Ренессанса. – Санкт-Петербург: Академический проект, 2006.
4. Ян Амос Коменский. Великая дидактика. – Москва: Изд-во Московского университета, 1999.
5. Хрестоматия по истории педагогики / Составители: Е.Н. Медынская, Н.И. Петрова. – Москва: Прогресс-Традиция, 2004.
6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. – Москва: Либроком, 2011.
7. Макаренко А.С. Педагогическая поэма. – Москва: Художественная литература, 1981.

## 1.2. ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

### ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБЩЕНИИ

*Аксамбаева Ассель Манатовна*

*аспирант 3 курса,*

*ОЧУВО Московский инновационный университет,*

*РФ, г. Москва*

### DEVELOPING STUDENTS' INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION

*Aksambaeva Assel Manatovna*

*3<sup>rd</sup> year postgraduate student,*

*Moscow Innovative University,*

*Russia, Moscow*

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретические аспекты формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе иноязычного общения. Раскрывается значение иноязычного общения как важного условия развития коммуникативных умений и межкультурного взаимодействия обучающихся. Анализируются компоненты содержания иноязычного обучения, включая языковой, речевой, компетентностный и тематический. Особое внимание уделяется роли коммуникативных ситуаций и игровых форм деятельности в активизации речевого взаимодействия студентов и развитию их способности к межкультурной коммуникации.

**Abstract.** The article examines the theoretical foundations of developing students' intercultural communicative competence in the process of foreign language communication. The study highlights the importance of foreign language communication as an essential condition for the development of communicative skills and intercultural interaction among students. The components of foreign language teaching content are analyzed, including

linguistic, speech, competence-based, and thematic components. Particular attention is paid to the role of communicative situations and game-based activities in stimulating students' speech interaction and enhancing their ability to engage in intercultural communication.

**Ключевые слова:** межкультурная коммуникативная компетенция, иноязычное общение, обучение иностранному языку, коммуникативные ситуации, игровые технологии.

**Keywords:** intercultural communicative competence, foreign language communication, foreign language teaching, communicative situations, game-based learning technologies.

В современном обществе владение иностранным языком становится важным условием профессиональной и межкультурной коммуникации. Расширение международного сотрудничества, активное взаимодействие представителей разных культур обуславливают необходимость подготовки специалистов, способных эффективно использовать иностранный язык в процессе общения. Обучение иностранным языкам в высшей школе ориентировано на развитие коммуникативных умений студентов с целью формирования межкультурной коммуникативной компетенции, которая обеспечивает способность обучающихся осуществлять взаимодействие с представителями различных культур и учитывать особенности носителей другой культуры. Целью данной статьи является анализ формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов в иноязычном общении. В рамках исследования рассматриваются особенности иноязычного общения студентов в образовательном процессе, а также анализируются основные компоненты формирования межкультурной коммуникативной компетенции. Иноязычное общение студентов в учебном процессе представляет важный компонент обучения иностранному языку, направленный на развитие коммуникативных умений и формирование способности использовать язык как средство взаимодействия. В отличие от традиционного усвоения языковых знаний, ориентированного преимущественно на овладение лексико-грамматическими структурами, современное обучение иностранному языку предполагает активное включение студентов в процесс речевого взаимодействия. Особенностью иноязычного общения студентов является его коммуникативная направленность, предполагающая использование иностранного языка в различных ситуациях общения. В образовательном процессе такое общение осуществляется в форме диалогов, обсуждений, дискуссий и других коммуникативных видов деятельности. Это способствует развитию способности

обучающихся выражать свои мысли, понимать собеседника и поддерживать речевое взаимодействие. Важной характеристикой иноязычного общения студентов является его межкультурный характер. Использование иностранного языка в процессе коммуникации предполагает учет культурных особенностей общения, норм речевого поведения и специфики взаимодействия представителей различных культур. В результате студенты совершенствуют языковые навыки, а также расширяют социокультурные знания, что способствует формированию межкультурной коммуникативной компетенции. Кроме того, иноязычное общение способствует развитию коммуникативной активности и формированию опыта речевого взаимодействия. Включение студентов в различные формы коммуникативной деятельности позволяет создавать условия для практического применения языковых знаний и развития навыков общения на иностранном языке. Таким образом, организация иноязычного общения в образовательном процессе выступает важным фактором формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Межкультурное образование представляет образовательный процесс, основанный на взаимодействии различных культур и направленный на формирование у обучающихся способности к межкультурной коммуникации [5, с. 187–188]. Организация обучения иностранному языку в вузе должна быть направлена на развитие способности студентов использовать язык в различных ситуациях профессионального общения. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода предполагает активное участие обучающихся в речевом взаимодействии и использование языковых средств в контексте будущей профессиональной деятельности [6, с. 129–130].

В процессе межкультурного образования важную роль играет взаимодействие родной и иностранной культур. Как отмечает А. Л. Бердичевский, освоение иностранного языка сопровождается сопоставлением культурных систем, в результате чего формируется особое культурное пространство, которое исследователь обозначает как «третью культуру». Она возникает в результате взаимодействия родной и изучаемой культур и представляет собой интегративное образование, объединяющее элементы обеих культурных систем. Таким образом, межкультурное образование предполагает формирование у обучающихся способности к осмыслению культурных различий и их сопоставлению с культурой собственной страны, что способствует развитию межкультурной компетенции личности [3, с. 61].

В научных исследованиях отмечается, что иноязычная коммуникативная компетенция имеет сложную структуру, включающую ряд взаимосвязанных компетенций: лингвистическую, речевую,

социокультурную, стратегическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную, прагматическую и профессиональную [2, с. 2–3]. Каждый из представленных компонентов выполняет определенную функцию в процессе иноязычного общения. Лингвистическая компетенция связана с владением системой языковых средств, включающих лексические, грамматические и фонетические элементы иностранного языка. Речевая компетенция отражает способность обучающихся использовать данные языковые средства в процессе устного и письменного взаимодействия. Социокультурная компетенция предполагает знание культурных норм, традиций и особенностей коммуникативного поведения представителей различных культур. Стратегическая компетенция обеспечивает способность обучающихся выбирать адекватные способы речевого поведения, преодолевать коммуникативные трудности и регулировать процесс общения. В совокупности данные компоненты обеспечивают эффективное использование иностранного языка в условиях межкультурной коммуникации. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции предполагает развитие у обучающихся способности использовать иностранный язык в различных коммуникативных ситуациях, учитывать культурные особенности взаимодействия и выбирать адекватные стратегии речевого поведения. Данный процесс осуществляется в рамках образовательной среды вуза и связан с организацией иноязычного общения студентов, в ходе которого формируются навыки речевого взаимодействия и расширяются социокультурные знания обучающихся. В связи с этим важное значение приобретает содержание иноязычного обучения, которое должно обеспечивать не только овладение языковыми средствами, но и развитие у студентов способности применять их в условиях межкультурной коммуникации. Рассмотрим содержание обучения иноязычному общению. В современной методике обучения иностранным языкам содержание иноязычной подготовки рассматривается как многоуровневая система взаимосвязанных компонентов. В структуре содержания обучения выделяются языковой, речевой, компетентностный и тематический компоненты, которые функционируют во взаимосвязи и обеспечивают формирование коммуникативной компетенции обучающихся [4, с. 158].

*Языковой компонент* содержания иноязычного обучения предполагает формирование у обучающихся системы языковых знаний, включающих лексические, грамматические и фонетические средства иностранного языка. Освоение данного компонента обеспечивает основу для построения высказываний и понимания речи собеседника.

*Речевой компонент* связан с развитием у обучающихся умений иноязычного общения, предполагающего формирование способности

участвовать в диалогическом и монологическом общении, выражать собственные мысли, задавать вопросы и поддерживать речевое взаимодействие.

*Компетентностный компонент* предполагает формирование коммуникативных стратегий, включающих умения выбирать адекватные языковые средства в зависимости от ситуации общения, аргументировать свою позицию, регулировать процесс коммуникации и адаптировать речевое поведение к условиям взаимодействия.

*Тематический компонент* связан с использованием профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, отражающих особенности будущей профессиональной деятельности студентов. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов требует использования методов обучения, ориентированных на активное речевое взаимодействие обучающихся. Важным средством развития иноязычного общения являются коммуникативные формы взаимодействия обучающихся. Применением ситуаций межличностного общения в образовательном процессе предполагает создание условий для совместной деятельности обучающихся, направленной на достижение запланированного учебного результата. Важным элементом такой организации является предоставление студентам возможности выражать собственное мнение и отношение к обсуждаемой проблеме. Эффективность коммуникативной работы обеспечивается ограниченным количеством участников группы, что позволяет распределить нагрузку между обучающимися и создать достаточное время для речевого взаимодействия. Существенную роль играет освоение языковых средств профессионального дискурса и обсуждение вопросов, имеющих значение для будущей профессиональной деятельности студентов [7, с. 56].

Игровая деятельность также рассматривается как эффективная форма организации иноязычного общения. Она представляет собой организованную форму взаимодействия участников, в рамках которой обучающиеся принимают решения, сотрудничают или соревнуются, следуя установленным правилам и стремясь к достижению определенной цели. Использование игровых форм способствует активизации коммуникативной деятельности студентов и повышению их мотивации к иноязычному взаимодействию [1, с. 15].

В ходе анализа научных исследований установлено, что иноязычное общение в образовательном процессе способствует развитию языковых, речевых и социокультурных компонентов межкультурной коммуникативной компетенции студентов. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся является одной из важных задач современного иноязычного образования. Включение

студентов в различные формы речевого взаимодействия способствует развитию коммуникативных умений, расширению социокультурных знаний и подготовке обучающихся к эффективному взаимодействию с представителями различных культур.

Анализ научной литературы показывает, что иноязычное общение выполняет не только функцию практического использования языка, но и выступает значимым средством развития межкультурной коммуникативной компетенции. В процессе обучения иностранному языку происходит освоение языковых средств, развитие социокультурных знаний, коммуникативных стратегий и навыков межкультурного взаимодействия. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода предполагает активное участие студентов в различных формах речевой деятельности, моделирование профессиональных коммуникативных ситуаций и использование интерактивных методов обучения. Важную роль в данном процессе играют коммуникативные задания, ситуации межличностного общения и игровые формы деятельности, которые способствуют активизации иноязычного общения обучающихся и формированию опыта межкультурной коммуникации.

### Список литературы:

1. Аксамбаева А. М., Кудряшова С. К. Игровые технологии в обучении иноязычному общению студентов вузов //Pedagogical Scientific Journal. – С. 14-20.
2. Антонова Н. А. Иноязычная коммуникативная компетентность и ее составляющие //Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – №. 4. – С. 46.
3. Бердичевский А. Л. Современное межкультурное иноязычное образование //Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2024. – Т. 13. – №. 6. – С. 58.
4. Ванягина М. Р. Содержание иноязычного обучения в системе высшего образования нелингвистического профиля //Преподаватель XXI век. – 2020. – №. 4-1. – С. 153-166.
5. Корякина А.А. Иноязычное образование как образование межкультурное // АНИ: педагогика и психология. 2021. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/inoyazychnoe-obrazovanie-kak-obrazovanie-mezhkulturnoe> (дата обращения: 28.02.2026).
6. Танцура Т. А. Профессионально-ориентированное иноязычное обучение: проблемы и пути решения //Казанский педагогический журнал. – 2021. – №. 2 (145). – С. 128-133.
7. Тимкина Ю. Ю. Иноязычная подготовка к межкультурному взаимодействию в профессиональной деятельности //Ярославский педагогический вестник. – 2024. – №. 1 (136). – С. 53-60.

## **ПРОФИЛАКТИКА ПРЕСТУПНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ: КРИМИНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

***Воропаева Елена Валерьевна***

*преподаватель,  
Ростовский институт,  
филиал Всероссийского государственного университета  
юстиции РПА Минюста России в г. Ростове-на-Дону,  
РФ, г. Ростов-на-Дону*

***Кашликова Полина Алексеевна***

*студент,  
Ростовский институт,  
филиал Всероссийского государственного университета  
юстиции РПА Минюста России в г. Ростове-на-Дону,  
РФ, г. Ростов-на-Дону*

## **PREVENTION OF JUVENILE DELINQUENCY: CRIMINOLOGICAL ASPECT**

***Voropaeva Elena Valerievna***

*Teacher,  
Rostov Institute,  
Branch of the All-Russian State University  
of Justice of the Russian Ministry  
of Justice in Rostov-on-Don,  
Russia, Rostov-on-Don*

***Kashlikova Polina Alekseevna***

*Student,  
Rostov Institute,  
Branch of the All-Russian State University  
of Justice of the Russian Ministry  
of Justice in Rostov-on-Don,  
Russia, Rostov-on-Don*

**Аннотация.** Статья посвящена профилактике преступности несовершеннолетних. Приведены официальные статистические данные о состоянии преступности не достигших совершеннолетия лиц. Проанализированы криминологические аспекты профилактики преступности

несовершеннолетних, выявлены причины и условия, способствующие правонарушениям, определены профилактические меры, направленные на их устранение. Исследованы методы и программы профилактики, используемые в разных странах.

**Abstract.** This article focuses on the prevention of juvenile delinquency. Official statistics on juvenile delinquency are presented. Criminological aspects of juvenile delinquency prevention are analyzed, the causes and conditions that contribute to delinquency are identified, and preventive measures aimed at eliminating them are defined. Prevention methods and programs used in various countries are examined.

**Ключевые слова:** преступность несовершеннолетних, профилактика, криминология, зарубежный опыт.

**Keywords:** juvenile delinquency, prevention, criminology, foreign experience.

Сегодня преступность несовершеннолетних представляет собой одну из наиболее серьезных угроз благоприятному развитию общества, имеет достаточно высокую латентность, характеризуется особой жестокостью, дерзостью по отношению к своим жертвам, часто реализуется посредством действий преступных групп различной степени консолидации. Для нее свойственны корыстные или хулиганские побуждения, стремление к самоутверждению, повышению авторитета среди сверстников, а также озлобленность, чрезмерная агрессивность, мстительность, зачастую приверженность криминальной идеологии, правовой нигилизм, безнравственность, экстремистские мотивы, руководство чувством ложного товарищества.

Преступность несовершеннолетних с одной стороны является особым видом преступности, с другой стороны рассматривается как структурный элемент общей преступности и определяется как совокупность уголовно-наказуемых деяний, совершаемых лицами в возрасте от 14 до 18 лет, характеризующихся преимущественно особенностями, связанными с поведенческими характеристиками несовершеннолетних, проявляющимися в выборе ими способа и обстановки совершения преступления, предмета посягательства [5, с. 39].

В соответствии со ст. 87 Уголовного кодекса Российской Федерации «Уголовная ответственность несовершеннолетних» несовершеннолетними лицами признаются лица, которым ко времени совершения преступления исполнилось четырнадцать, но не исполнилось восемнадцати лет, а на основании ст. 20 УК РФ «Возраст, с которой наступает уголовная ответственность» уголовной ответственности подлежит

лицо, достигшее ко времени совершения преступления шестнадцатилетнего возраста [11].

Согласно официальным данным Следственного комитета Российской Федерации (далее – СК РФ) всего в 2025 году совершили преступления свыше 14 тыс. подростков. Ведомство отметило рост числа несовершеннолетних, не достигших к моменту совершения деяния возраста уголовной ответственности, а также устойчивую динамику увеличения количества несовершеннолетних, совершающих криминальные посягательства в составе организованной группы или преступного сообщества.

В 2024 году всеми правоохранительными органами было расследовано 26 тыс. преступлений несовершеннолетних. По сравнению с 2023 годом их количество сократилось на 3%, с 2022 годом – на 13%, а с 2015-м – на 57%. Вместе с тем, число совершенных подростками преступлений, относящихся к категории тяжких и особо тяжких, не уменьшается. Особую тревогу вызывает увеличение числа насильственных посягательств. Подростками в 2025 году было совершено 1,5 тыс. деяний против жизни и здоровья, что на 13% больше, чем в 2024 году. Также за 2025 год СК РФ было передано в суд 5,5 тыс. уголовных дел в отношении подростков, что на 8% больше, чем в 2024 году [10].

Криминологический аспект профилактики преступности несовершеннолетних включает анализ причин и условий, способствующих правонарушениям и разработку мер, направленных на их устранение.

Анализ современной криминологической и социологической литературы позволяет выделить основные детерминанты, оказывающие влияние на криминальное поведение подростков: социальное неблагополучие, социальная среда (семья, микроокружение); педагогическая запущенность; отсутствие эффективной ранней профилактики, криминальная идеология в сети Интернет, западная идеология разрушения семейственности; буллинг; невозможность трудоустройства; миграция; алкоголизм и наркомания; латентная преступность сверстников.

Под профилактикой преступности понимается воздействие общества, отдельных структур, которое приводит к сокращению или изменению структуры преступлений и к отказу от совершения противоправных деяний [6, с. 212-214].

Правовой основой профилактики преступлений среди несовершеннолетних является Федеральный закон от 24.06.1999 г. ФЗ №120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», определяющий задачи, субъекты и их полномочия, а также направления деятельности для осуществления профилактики преступлений среди несовершеннолетних. Анализируя ст.3 ФЗ-120 видим, что

профилактика должна начинаться до вовлечения несовершеннолетних в совершение преступления, что возможно только при индивидуальном подходе и на самом раннем этапе. Ст.4 данного закона определяет субъекты, способные решать вопросы раннего предупреждения преступности несовершеннолетних, среди них: органы по делам молодежи; комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; органы управления социальной защитой населения; органы опеки и попечительства; органы управления образованием; органы управления здравоохранением; органы внутренних дел [12].

Ранняя профилактика способствует обеспечению защиты общества от преступных посягательств, не дает детям выбрать неверный путь. Важно на начальных этапах предотвратить распространение преступности среди детей и подростков, не допустить распространение культа насилия и жестокости в семьях, школах, детских домах.

В криминологической литературе предлагаются следующие варианты классификации мер профилактики. Наиболее распространенной является классификация по уровню предупредительной деятельности, в которой выделяют две основные группы мер – общесоциального характера (своевременное лечение нервно-психических и соматических заболеваний, формирование необходимых условий для поддержания здоровья детей, создание условий для получения полноценного образования, преодоление неуспеваемости учащихся, формирование положительной мотивации обучения) и специального (криминологического) характера (меры, направленные специально на устранение, ослабление, нейтрализацию криминогенных факторов, исправление лиц, совершивших или могущих совершить преступление).

Составной частью специального характера является индивидуальная профилактика преступности несовершеннолетних. Которая в свою очередь подразумевает конкретизацию общесоциальных и специальных криминологических мер и подразделяется на непосредственную и раннюю профилактику.

Индивидуальная профилактика в рамках специально-криминологических мер – это выявление лиц, склонных к совершению преступлений, изучение их, оказание на них положительного воздействия с целью недопущения совершения преступлений. Непосредственными объектами индивидуальной профилактики являются конкретные лица и окружающая их среда.

Учебно-воспитательную работу по профилактике правонарушений, совершаемых несовершеннолетними, следует начинать с работы с родителями (законными представителями) несовершеннолетних.

Профилактические мероприятия по нормализации обстановки в неблагополучной семье предполагают осуществление различных мероприятий социально-правовой, социально-педагогической и медико-психологической помощи семьям. Предупреждение неблагоприятного воздействия на подростка со стороны семьи должно носить комплексный характер, соединяя в себе меры убеждения, принуждения и помощи.

Результаты межведомственного анализа свидетельствуют о том, что растет количество диверсий, терактов и иных преступлений террористической направленности, организованных украинскими спецслужбами с привлечением лиц, не достигших возраста 18 лет. [1, с.12-17].

Кандидат юридических наук Т. В. Пикина в своем диссертационном исследовании «Преступления, связанные с осуществлением диверсионной деятельности: основные направления уголовной политики противодействия» обосновала целесообразность расширения комплексного идеологического воздействия на население и в первую очередь на несовершеннолетних и молодежь с целью формирования патриотизма, укрепления любви к Родине, развития правовой культуры и политической грамотности, неприятия экстремизма, терроризма и диверсионной преступности [8, с. 20].

В целях профилактики распространения идеологии экстремизма в молодежной среде в образовательных учреждениях всех уровней среди учащихся и их родителей проводится просветительская работа по профилактике экстремистских проявлений, даются разъяснения по вопросу ответственности за совершение действий экстремистской направленности, в том числе посредством сети Интернет.

Правоохранительными органами совместно с общественными объединениями и религиозными организациями на регулярной основе проводятся межведомственные оперативно-профилактические операции «Твой выбор», «Нет ненависти и вражде», «Террору нет» и другие, способствующие сохранению положительной тенденции к снижению уровня преступности среди подростков и молодежи.

В настоящее время возросло число особо тяжких преступлений, совершенных несовершеннолетними-мигрантами.

В ответ на эту ситуацию правительство РФ реализовало несколько мер. Во-первых, был усилен контроль над миграцией несовершеннолетних, введены программы по социальной адаптации и психологической поддержке. Также началась активная работа по сотрудничеству с неправительственными организациями (далее – НПО), которые занимаются правами мигрантов, для предотвращения преступности среди молодежи [7, с. 254-257].

В качестве мер направленных на предупреждение правонарушений среди несовершеннолетних иностранных граждан, применяется административное выдворение.

Чаще всего выдворение применяется в случае административных правонарушений, связанных с нахождением несовершеннолетних в общественных местах без сопровождения взрослых, а также при вовлечении их в асоциальные практики, такие как употребление алкоголя и наркотиков.

В последнее время также распространились преступления, вызванные негативной информацией в интернете и вовлечением подростков в криминальную деятельность через мессенджеры. Одной из особенностей цифровой преступности несовершеннолетних является их активное участие в онлайн-травле (кибербуллинге). С кибербуллингом несовершеннолетние сталкиваются во время коммуникации в социальных сетях, общении в чатах и сообществах, участия в онлайн-играх. Кибербуллинг – форма цифровой травли, причиняющая значительный вред физико-психологическому и эмоциональному благополучию человека [3, с.109, 112].

В качестве примера выявления и устранения возможных факторов криминализации и виктимизации несовершеннолетних в онлайн-пространстве служит специальное приложение Kaspersky Safe Kids, которое позволяет родителям получать сведения о местонахождении несовершеннолетних, отслеживать просматриваемые ими Интернет-ресурсы, время использования смартфона, блокировать источники с нежелательным контентом в целях защиты несовершеннолетних от деструктивного влияния, обучать навыкам цифровой гигиены и безопасного поведения в сети «Интернет».

Сейчас в интернете все больше появляется объявлений, в которых подросткам предлагают лёгкие деньги за то, что они «просто прогуляются по улице, чтобы спрятать или найти клад». Именно так вовлекаются молодые люди в незаконный оборот наркотиков [8, С. 85-87].

Главное управление по контролю за оборотом наркотиков России создало программу «Неприкосновенный запас – дети Отчизны» для борьбы с наркоманией среди молодежи и подростков. В программу входят такие проекты, как «Юный спецназовец», «молодежь против наркотиков».

Еще одним направлением борьбы с наркоманией является вовлечение подростков в занятия спортом и участие в общественных мероприятиях. Примером этого является проект «Спорт против наркотиков», который был создан в сотрудничестве со многими спортивными организациями разных уровней.

Кроме того, многие школы и высшие учебные заведения России вводят обязательные лабораторные анализы школьников и студентов на выявление следов употребления наркотиков в организме.

Своевременная первичная профилактика среди несовершеннолетних, с правильно подобранной точной, достоверной информацией, с наглядными примерами и доказательствами, значительно ограничивает распространение наркотиков среди молодежи.

Ключевой идеей всех международно-правовых способов борьбы с преступностью несовершеннолетних является признание приоритетности профилактических и воспитательных мер над карательными.

В Норвегии интенсивно развивается сеть воспитательных центров Мультифунк. Фактически это модель воспитательно-реабилитационного центра, в котором содержатся подростки, проявившие себя агрессивным и противоправным поведением (в том числе совершившие незначительные преступления). В системе Мультифунк активно применяется программа ART («агрессия, замещение, тренинг»).

Программа ART в Норвегии является эффективным инструментом для работы с агрессивно настроенными подростками. Она включает в себя три ключевых компонента – агрессию, замещение и тренинг, которые направлены на изменение агрессивного поведения, социальную адаптацию и улучшение навыков общения [4, с. 97-98].

В Чехии существуют программы для дошкольного возраста, целью которых является предотвращение преступного поведения несовершеннолетних в будущем. Программа ориентирована на детей, для которых обучение в школе будет слишком требовательным, в результате чего они могут начать отставать [2, с. 50-51].

В Соединенных Штатах Америки (далее – США) существует программа Targeted Overreach, которую реализуют Клубы мальчиков Америки. Это объединенные группы не правонарушителей, но молодежи группы риска, для которой данные клубы проводят или помогают проводить различные спортивно-оздоровительные мероприятия. Клубы начали опробовать программу под названием «Chytr kroku», которая представляет собой сочетание индивидуального и группового консультирования. Доказано, что участие в этих кружках повышает успеваемость в школе и снижает склонности к криминальному поведению детей.

Таким образом, по итогам проведенного анализа можно выделить следующие перспективные направления профилактики преступности несовершеннолетних:

– комплексный анализ опыта силовых структур по противодействию преступности несовершеннолетних;

– разработка единой программы профилактической подготовки для специалистов, работающих с несовершеннолетними, и их обучение по программам профилактики и противодействия преступности несовершеннолетних;

– разработка единой программы профилактики, начиная с раннего возраста, с целью снижения ожесточения людей по отношению друг к другу, страха, тревог, выработки терпимости и толерантности;

– групповая, индивидуальная и профилактическая работа с группами риска, особенно для недопущения распространения среди них экстремистской идеологии, наркоидеологии, западной идеологии разрушения семейных, духовно-нравственных и культурных ценностей, присутствующих народам Российской Федерации.

### Список литературы:

1. Александрова О.И. Борьба с вовлечением несовершеннолетних и молодежи в противоправную деятельность в условиях проведения специальной военной операции // Записки следователя. – 2025. – № 4. – С. 12-23.
2. Волосова Н.Ю., Филиппова Е.О. Особенности предупреждения преступности несовершеннолетних за рубежом // Российский следователь. 2024. – № 12. – С. 49-52.
3. Демидова-Петрова Е.В. Предупреждение преступности несовершеннолетних в условиях развития технологий искусственного интеллекта // Вестник университета прокуратуры Российской Федерации. 2025. – №4 (108). – С. 105-113.
4. Калугина И.Р., Гринев В.А. Зарубежный опыт предупреждения преступности несовершеннолетних // Символ науки. – 2023. – № 10-1. – С. 95-99.
5. Кириленко А.А. Криминологическая характеристика преступности несовершеннолетних// Актуальные вопросы борьбы с преступлениями. – 2023. – №1. – С. 39-41.
6. Кузнецова М.В. К вопросу о понятии и содержании ранней профилактики преступности несовершеннолетних // Молодой ученый. – 2024. – № 2 (501). – С. 212-215.
7. Пикина Т.В. Преступления, связанные с осуществлением диверсионной деятельности: основные направления уголовной политики противодействия: Автореф. дис. канд. юрид. наук. – Краснодар, 2025. – 22 с.
8. Садыков Р.М., Большакова Н.Л. Употребление психоактивных веществ в молодежной среде как социальная проблема // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 11-2. – С. 27-32.
9. Следственный комитет Российской Федерации: [сайт]. – URL: <http://sledcom.ru/press/smi/item/2029219/> (дата обращения 14.01.2026).
10. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 №63-ФЗ (в ред. от 29.12.2025) // Собрание законодательства РФ. 1996. №25. Ст. 2954.

11. Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ (в ред. от 23.07.2025) "Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних" // Собрание законодательства РФ. 1999. №26. Ст. 3177.
12. Чумарова Е.Ю., Роженьюк Ю.А. Особенности административной ответственности несовершеннолетних граждан иностранных государств за правонарушения в сфере миграции и актуальные проблемы, связанные с их помещением в специальные учреждения полиции // Научный портал МВД России. – 2025. – №2 (70). – С. 28-36.

## МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

*Дагданча Инна Гаврильевна*

*заместитель директора  
по АХР МОБУ СОШ №6 г. Якутска,  
РФ, г. Якутск*

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена детальному изучению моделей образовательной среды, используемых в начальной школе, и их влиянию на учебно-воспитательный процесс. На основании анализа работ известных учёных рассматриваются ключевые аспекты различных типов образовательных сред, исследуются достоинства и недостатки каждой из них, предлагаются рекомендации по оптимизации процесса обучения в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей учащихся.

**Ключевые слова:** модель, образовательная среда, современная начальная школа.

Сегодня начальной школе отводится особая роль в формировании личности ребёнка, поскольку именно этот этап определяет базовые когнитивные и поведенческие установки, оказывает определяющее влияние на дальнейшую социальную адаптацию и профессиональное развитие индивида. Поэтому проблема качественного обустройства образовательной среды приобретает особую значимость.

Вопросы организации образовательной среды подробно изучались такими исследователями, как В.В. Гусенко, В.И. Слободчиков, В.В. Рубцов, В.А. Ясвин, Ю.С. Мануйлов и др. [3, 11, 29, 30, 40]. Их работы

подчеркивают важность учета комплексного воздействия различных элементов образовательной среды на рост и развитие личности ребёнка.

Образовательная среда – это специально созданная обстановка, предназначенная для эффективного осуществления образовательного процесса, формирующая личность учащегося и поддерживающая оптимальный ход обучения. Данный термин широко используется в научной литературе последних десятилетий. Так, например, Рубцов В.В. утверждает, что образовательная среда обеспечивает переход потенциальных возможностей ученика в реальные достижения [12], тогда как Ясвин В.А. рассматривает образовательную среду как сложную систему, состоящую из физических, социокультурных и дидактических составляющих [40].

Основные компоненты образовательной среды включают:

- Пространственно-физическую составляющую (помещения, мебель, оборудование);
- Информационную составляющую (материал, предоставляемый учителем, доступ к источникам информации);
- Социально-психологическую составляющую (общение между участниками образовательного процесса, межличностные связи);
- Управленческо-дидактическую составляющую (организация урока, распределение ролей, используемые педагогические технологии).

### **Типы моделей образовательной среды**

Существуют разные типы моделей образовательной среды, каждый из которых обладает определёнными особенностями и подходит для разных ситуаций и возрастных категорий учащихся.

#### *1. Традиционная модель образовательной среды*

Традиционная модель строится вокруг жёстких норм и дисциплины, ставящих во главу угла последовательное овладение базовыми знаниями и умениями. Как отмечает Винневская А.В., эта модель зачастую основана на принципах единообразия содержания и методов обучения [5]. Недостаток данной модели проявляется в ограниченном учёте индивидуальных особенностей учащихся, минимальном пространстве для творческой активности и выраженного самоконтроля со стороны учеников.

#### *2. Инновационная модель образовательной среды*

Инновационная модель отличается активным использованием цифровых технологий, мультимедиа, игровых и проектных форматов. Такие авторы, как Петрусевич П.Ю. и Ясвин В.А., отмечают, что данная модель позволяет лучше адаптироваться к новым условиям обучения,

поддерживает интерес к познанию и создаёт основу для развития самостоятельности и ответственности учащихся [25, 40].

### *3. Персонализированная модель образовательной среды*

Персонализированная модель стремится учесть уникальные потребности каждого ученика, создавая для него индивидуализированную траекторию развития. Проанализировав опыт Беляева Г.Ю. и Ежовой Е.А., можно заключить, что такая модель особенно важна для успешного обучения слабых или особо талантливых детей, позволяя им раскрыть собственный потенциал [3, 9].

### *4. Экологически ориентированная модель образовательной среды*

Этот подход сосредоточен на формировании сознания устойчивого развития и уважительного отношения к природе. Например, Мусийчук С.В. описывает реализацию экологических проектов в школах, позволяющих детям активно участвовать в охране окружающей среды [21]. Экологическая модель служит основой для выработки гуманистической этики и чувства социальной ответственности.

#### Критерии выбора оптимальной модели образовательной среды

Выбирая подходящую модель образовательной среды, необходимо руководствоваться рядом факторов:

- Характеристика контингента учащихся (возраст, уровень подготовленности, особые потребности).

- Наличие ресурсной базы (финансовых, материальных, кадровых возможностей).

- Специфические цели и задачи образовательного учреждения.

Так, например, Кошель Н.Ф. подчеркивает необходимость сочетать традиционные и инновационные практики в начальной школе, учитывая многообразие образовательных запросов [18].

#### Методы совершенствования образовательной среды

Оптимизация образовательной среды возможна путём сочетания различных моделей и постоянного обновления ресурсов. Среди рекомендованных мер выделяют:

- Постоянное обогащение информационной среды электронными материалами и цифровыми технологиями.

- Проведение регулярных тренингов и семинаров для педагогов, направленные на улучшение профессиональных компетенций.

- Привлечение родительских сообществ к участию в управлении образовательным процессом.

- Организация регулярного мониторинга состояния образовательной среды и оценка её влияния на успехи учащихся.

Анализируя литературные источники, становится очевидным, что продуманная образовательная среда может служить мощным

инструментом повышения качества образования, обеспечивая максимальную поддержку детского развития и адаптации к быстро меняющимся социальным реалиям.

### Заключение

Образовательная среда является ключевым фактором успеха в обучении и воспитании младших школьников. Выбор оптимальной модели образовательной среды зависит от многих обстоятельств, и правильный подбор стратегии обеспечит наилучшие условия для личностного роста и продуктивного освоения знаний. Настоящее исследование подтверждает важную роль образовательной среды в формировании будущего поколения и призывает обратить особое внимание на постоянное изучение и совершенствование этой сферы.

### Список литературы:

1. Ахметзянова Л.А., Краснова Е.Л. Управление процессом воспитательной деятельности в начальной школе // Образование и диалог культур: традиции и современность. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). – Набережные Челны, 2024. – С. 13-17.
2. Барковская О.В., Калентьева Ю.Л. Теоретический обзор понятия «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе // Материалы 70-й научно-практической конференции преподавателей и студентов. – Благовещенск, 2021. – С. 201-207.
3. Беляев Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: диссер. ... канд. пед. наук. – М, 2000. – 157 с.
4. Беляев Г.Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе // Материалы 70-й итоговой научно-практической конференции БГПУ, 2021 205 среда» в психолого-педагогической литературе конца XX – начала XXI века (Образовательная среда как предмет профессиональной деятельности педагога-воспитателя).
5. Винеvская А.В. Современные подходы к характеристике моделей образовательных сред // Альманах современной науки и образования. URL: file:///C:/Users/O/Downloads/alm20120704.pdf
6. Гусенко В.В. Методика исследования инновационного опыта современной отечественной сельской школы: диссер. ... канд. пед. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 240 с.
7. Дерябо Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. – М.: Просвещение, 1997. – 194 с

8. Ежова Е.А. Формирование ценностного отношения к здоровью учащихся ПТУ: монография. – Сумы: Изд-во Макден, 2011. – 412 с.
9. Землянская Е.Н. Педагогика начального образования. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 251 с.
10. Исследования гуманитарных систем. Вып. 1. Теория педагогической системы Н.В. Кузьминой: генезис и следствия / под ред. В.П. Бедерхановой, сост. А.А. Остапенко. – Краснодар: Парабеллум, 2013. – 90 с.
11. Ковалёв Г.А. Психическое развитие ребёнка и жизненная среда // Вопросы психологии. URL: <http://www.voppsy.ru/issues/1993/931/931013.htm>
12. Кулюткин Ю., Тарасов С. Образовательная среда и развитие личности. URL: [http://www.znanie.org/journal/n1\\_01/obraz\\_sreda.html](http://www.znanie.org/journal/n1_01/obraz_sreda.html)
13. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
14. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. – 157 с.
15. Мануйлов Ю.С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – № 4. – С. 21–27
16. Мануйлов Ю.С. Человек как субъект обладания ценностями среды // Новый человек в новом обществе: проблемы социализации, ресурсы развития личности и коллектива. Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию пионерской организации. Костромской государственной университет. – Кострома, 2022. – С. 158-164.
17. Микушова Т.П. Литературное образование и развитие младших школьников. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – 80 с.
18. Модель создания персонифицированной образовательной среды образовательной организации. Описание системы персонифицированного образования, реализуемой в условиях интеграции основного и общего образования, открытой цифровой образовательной среды. URL: <https://школа237.рф/wp-content/uploads/2024/01/opisanie-modeli-po-s-oblozhkoj.pdf>
19. Москалёва Т.С. Современные образовательные технологии в образовательном процессе начальной школы // Научный альманах. – 2024. – № 9-1. – С. 73-75.
20. Мусийчук С.В. Модель экообразовательной среды учреждения высшего образования через призму экообразовательного подхода // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/69PDMN423.pdf>
21. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных терминов. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 137 с

22. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с
23. Панов В.И. Напряженность образовательной среды как фактор обучения детей с разными признаками одаренности // Психология творчества и одаренности. Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. В 3-х частях. Том Часть 1. Под редакцией Д.Б. Богоявленской. – Москва, 2021. – С. 19-23
24. Петрусевич П.Ю. Сравнительный анализ основных теоретических моделей образовательной среды в отечественной педагогике // Сибирский учитель. – 2023. – №3. – С. 24-31.
25. Прохорова О.Г. Управление образовательной организацией: воспитательная деятельность. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 117 с.
26. Рубцов В.В., Ивошина Т.Г. Проектирование развивающей образовательной среды школы. – М.: Изд-во МГППУ, 2002. – 272 с.
27. Рудомётова Л.Т. Оценка качества высшего образования на современном этапе: от понятия «образовательная среда» до критериев эффективности // Современный взгляд на науку и образование. Сборник научных статей. Том Часть X. Научный редактор Н.И. Стрих. – Москва, 2022. – С. 26-32.
28. Слободчиков В.И. О понятии образовательной среды в концепции развивающего обучения. Вторая рос. конф. по экологической психологии: тез. – М., 2000. С. 172-176.
29. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
30. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. – М.: Из-во ПСТГУ, 2013. — 431 с.
31. Соколова И.Ю. Оценка и психолого-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса, качества подготовки специалистов // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-5. – С. 1172– 1178.
32. Соломатина К.Д. Опыт применения инновационных технологий в начальной школе // Шамовские чтения. Сборник статей XVII Международной научно-практической конференции. В 2-х томах. – Москва, 2025. – С. 653-657.
33. Спичко Н.А. Образовательная среда в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2004. – №5. – С. 44-48
34. Судакова М.В., Шевченко С.В. Теоретические аспекты понятия «образовательная среда» // Евразийское научное объединение. – 2020 – №5-6. – С. 468-470.
35. Федеральный закон Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023). URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

36. Фугелова Т.А. Образовательные программы начальной школы. – М.: Издательство Юрайт, 2024. – 465 с.
37. Ярошинская Е.А. Теоретические и методические основы проектирования образовательной среды профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04; Житомир. гос. ун-т им. И. Франко. – Житомир, 2015. – 40 с
38. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
39. Ясвин В.А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. – М.: Народное образование, 2019. – 448 с
40. Ясвин В.А. Технология средового проектирования в образовании / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 1. – С. 74–93
41. Modeling and algorithmization of the operational quality control in the multi-level education system / G.A. Kuanalieva, O.Y. Kravets, O.Y. Zaslavskaya, N.E. Talantuly // Quality – Access to Success. – 2017. – Vol. 18, No. 159. – P. 65-70. URL: [https://www.researchgate.net/publication/319090598\\_Modeling\\_and\\_algorithmization\\_of\\_the\\_operational\\_quality\\_control\\_in\\_the\\_multi-level\\_education\\_system](https://www.researchgate.net/publication/319090598_Modeling_and_algorithmization_of_the_operational_quality_control_in_the_multi-level_education_system)
42. Kravets O.Ja. Adaptive Management of Individualizing Computer Science Studies: Patterns, Algorithms, Educational Process / O. Ja. Kravets, O. Ju. Zaslavskaya. – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House LLC, 2014. – 251 p. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21514049>
43. Organization of Educational and Project Activities of Students to Create Chat Bots as a Condition to Train Future Teachers / E.A. Mamaeva, E.K. Gerasimova, O.Yu. Zaslavskaya, L.A. Shunina // European Journal of Contemporary Education. – 2022. – Vol. 11, No. 3. – P. 817-830. URL: <https://dspace.ncfu.ru/handle/20.500.12258/21930>

## РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГИЯ

### 2.1. КОРРЕКЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

#### АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ПРОЦЕССЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ДИАГНОСТИКИ В УСЛОВИЯХ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМИССИИ

***Воравко Валентина Ивановна***

*учитель-дефектолог  
государственного учреждения  
образования «Центр коррекционно-развивающего  
обучения и реабилитации Минского района»,  
магистрант учреждения образования  
Белорусский государственный  
педагогический университет им. Максима Танка,  
Беларусь, г. Минск*

***Логинова Инна Николаевна***

*научный руководитель,  
доц., канд. пед. наук, доц. кафедры логопедии,  
Белорусский государственный педагогический  
университет им. Максима Танка,  
Беларусь, г. Минск*

## CURRENT ISSUES OF USING VIDEO MATERIALS IN THE PROCESS OF DIFFERENTIAL DIAGNOSTICS IN THE CONTEXT OF A PSYCHOLOGICAL, MEDICAL AND PEDAGOGICAL COMMISSION

**Voravko Valentina Ivanovna**

*Teacher-defectologist  
at the state educational institution  
Center for Correctional and Developmental  
Education and Rehabilitation of the Minsk Region,  
Master's degree student at the educational  
institution Belarusian State Pedagogical  
University named after Maxim Tank,  
Belarus, Minsk*

**Loginova Inna Nikolaevna**

*Scientific Director,  
Associate Professor, Candidate  
of Pedagogical Sciences,  
Associate Professor of the Department  
of Speech Therapy,  
Belarusian State Pedagogical University  
named after Maxim Tank,  
Belarus, Minsk*

**Аннотация.** В статье приводится анализ деятельности психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) в современных условиях образования. Рассматривается содержание основных этапов диагностической деятельности ПМПК, одним из которых является сбор первичной диагностической информации о детях с особенностями психофизического развития. Главный акцент сделан на проблемах использования в процессе дифференциальной диагностики видеоматериалов различной деятельности ребёнка, предоставляемых на ПМПК. Приведены результаты анкетирования членов ПМПК и законных представителей ребёнка с особенностями психофизического развития, касающиеся актуальных вопросов предоставления и применения видеоматериалов различной деятельности ребёнка на ПМПК. Определены основные трудности, которые могут возникнуть при использовании данных видеоматериалов в процессе диагностического обследования в условиях ПМПК.

**Abstract.** The article provides an analysis of the activities of the psychological-medical-pedagogical commission (PMPC) in modern educational

conditions. The content of the main stages of the diagnostic activities of the PMPC is examined, one of which is the collection of primary diagnostic information about children with special needs in psychophysical development. The main focus is on the problems of using video materials depicting various activities of the child, provided to the PMPC, in the process of differential diagnosis. The results of a survey of PMPC members and legal representatives of children with special needs in psychophysical development are presented, concerning current issues of providing and using video materials of the child's various activities at the PMPC. The main difficulties that may arise when using these video materials during the diagnostic examination in the PMPC setting are identified.

**Ключевые слова:** психолого-медико-педагогическая комиссия; дети с особенностями психофизического развития; первичная диагностическая информация; диагностические видеоматериалы различной деятельности ребёнка.

**Keywords:** psychological-medical-pedagogical commission; children with special needs in psychophysical development; primary diagnostic information; diagnostic video materials of various activities of the child.

Современная система образования в Республике Беларусь ориентирована на индивидуальный подход к каждому ребёнку, включая детей с особенностями психофизического развития. Обеспечение доступности и вариативности образования, учёт особых образовательных потребностей, создание специальных условий для лиц с особенностями психофизического развития, предусмотрено Концепцией развития системы образования Республики Беларусь и регламентировано Кодексом Республики Беларусь об образовании [4].

В этой связи особую роль играет психолого-медико-педагогическая комиссия, как структурное подразделение центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации основная цель которой, заключается в своевременном выявлении лиц с особенностями психофизического развития посредством проведения комплексного диагностического обследования и определения на основании анализа диагностических данных оптимального образовательного маршрута, а так же необходимых специальных условий для получения образования с учётом особых образовательных потребностей и состояния здоровья лиц с особенностями психофизического развития.

Деятельность психолого-медико-педагогической комиссии в Республике Беларусь регламентируется следующими нормативными правовыми документами:

– Кодекс об образовании Республики Беларусь;  
– Положение о Центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации утверждённое постановлением Министерства образования Республики Беларусь от 25 апреля 2025 г. №81.

Методология дифференциальной диагностики в условиях ПМПК достаточно широко представлена в работах таких авторов как Н.Я. Семаго, М. М. Семаго, Н.Л. Белопольской, И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной Е.А. Стребелевой Л.Н. Шпицина и др.

Методы диагностического обследования, применяемые в процессе дифференциальной диагностики нарушений развития в условиях ПМПК, распределяются, как правило, на основные и вспомогательные. К основным либо ведущим методам относятся наблюдение и непосредственно диагностический эксперимент, включающий в себя определённый перечень диагностических методик, позволяющих определить особенности психического развития ребёнка, описать структуру нарушения, определить оптимальный образовательный маршрут и пути коррекционного воздействия в соответствии с имеющимся нарушением. К вспомогательным методам относятся метод беседы, анкетирования, анализа продуктов деятельности, изучение анамнестических данных и др. Основной целью вспомогательных методов является уточнение данных, полученных в ходе диагностического эксперимента [2].

В современных условиях деятельность ПМПК характеризуется вариативностью построения процедуры обследования, но как правило включает в себя следующие этапы:

- сбор и анализ первичной диагностической информации о детях с особенностями психофизического развития;
- построение на основе полученных данных диагностической гипотезы;
- определение тактики и стратегии непосредственно самого диагностического эксперимента, подбор оптимальных методик для проведения диагностического обследования;
- проведение диагностического эксперимента;
- коллегиальное обсуждение результатов диагностического эксперимента;
- составление заключения психолого-медико-педагогической комиссии с описанием структуры нарушения и рекомендациями к выбору образовательной программы и определению специальных условий для получения образования лицами с особенностями психофизического развития.

Возвращаясь к этапу сбора и анализа первичной диагностической информации о детях с особенностями психофизического развития в

условиях ПМПК следует отметить то, что данный этап является неотъемлемой частью построения диагностической гипотезы и позволяет опираясь на принципы интегративной оценки данных, получить целостные представления об особенностях развития ребенка, сделать выводы о факторах и механизмах возникновения того или иного вида дизонтогенеза, что в свою очередь, будет минимизировать затраты времени на проведение непосредственно самого диагностического эксперимента и способствовать выбору оптимального образовательного маршрута для детей с особенностями психофизического развития при прохождении ими ПМПК.

Современные подходы к методу сбора и анализа первичной диагностической информации о детях с особенностями психофизического развития в условиях ПМПК предполагают определение совокупности приёмов и выработку определенного алгоритма последующих действий позволяющих получить все необходимые сведения отражающие особенности развития ребёнка на разных возрастных этапах, а так же выявить те факторы и причины которые могли оказать влияние на развитие его психических процессов и становление личностно-характерологических особенностей.

Таким образом метод сбора и анализа первичной диагностической информации о детях с особенностями психофизического развития в условиях ПМПК включает в себя следующий алгоритм действий:

1. Изучение обязательного пакета документов, предоставляемого на ПМПК, а именно:

- сведения из журнала записи на психолого-медико-педагогическую комиссию;
- выписка из истории раннего развития ребёнка отражающая все необходимые анамнестические сведения;
- медицинская справка с указанием наличия либо отсутствия психиатрического учёта;
- психолого-педагогическая характеристика, предоставляемая учреждением образования, которое посещает ребёнок;
- копия индивидуальной программы реабилитации и абилитации инвалида при наличии инвалидности;
- заключения врачебно-консультационной комиссии при необходимости обучения на дому;
- продукты самостоятельной деятельности;

2. Анализ данных первичного наблюдения за ребёнком с особенностями психофизического развития и его законными представителями с целью изучения таких показателей как:

- адекватность реакции ребёнка с особенностями психофизического развития на происходящее;
- особенности взаимодействия ребёнка с его законными представителями;
- наличие либо отсутствие у ребёнка с особенностями психофизического развития различных форм дисплазий (физических непропорциональностей в строении), которые, как правило, наблюдаются при различных генетических заболеваниях, в структуре которых может наблюдаться снижение интеллектуальных функций.

По мимо этого, для решения наиболее сложных случаев дифференциальной диагностики, алгоритм сбора и анализа первичной диагностической информации может быть дополнен таким методом как анализ видеоматериалов различной деятельности ребёнка, что особенно актуально для детей с расстройством аутистического спектра, для детей с синдромом дефицита внимания и гиперреактивностью, а также для детей с тяжёлыми множественными нарушениями в физическом и (или) психическом развитии [3].

В настоящее время метод анализа диагностических видеоматериалов различной деятельности ребёнка, или, иными словами, метод опосредованного наблюдения начинает активно внедряться в деятельность ПМПК.

Вместе с тем, основоположником данного метода можно считать Р. Шпица, который в 1933 году совместно со своими сотрудниками апробировали процедуру «экранного анализа» а именно фиксацию видеоматериалов наблюдения с последующим анализом для обеспечения постоянного и объективного наблюдения за младенцами и их реакциями на лицо матери.

В дальнейшем в процессе технологического прогресса совершенствовалась аппаратура, возможности которой стали позволять осуществлять функции стоп-кадра, мгновенного и многократного просмотра и пересмотра отснятого материала.

Основной целью метода анализа диагностических видеоматериалов в процессе проведения дифференциальной диагностики в условиях ПМПК является – получение целостных представлений о поведении ребёнка с особенностями психофизического развития в естественных для него условиях, проявления его эмоциональных реакций, способах его взаимодействия с окружающими социумом, особенностях его познавательной активности, о сформированности его навыков самообслуживания и др.

Преимущество данного метода заключается в возможности замедленного или повторного просмотра, что позволит внимательно

проанализировать реакции ребёнка, которые могут быть упущены при непосредственном наблюдении и осуществить междисциплинарный анализ так как, специалисты разного профиля могут независимо рассмотреть фрагменты и сделать выводы об исследуемых явлениях и признаках.

Так же следует отметить объективность и доказательность данного метода, так как все изучаемые реакции и эмоциональные проявления будут запечатлены на видео.

Метод анализа диагностических видеоматериалов различной деятельности ребёнка с особенностями психофизического развития был апробирован членами ПМПК государственного учреждения образования «Центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации Минского района».

Применение данного метода осуществлялось в соответствии со следующим алгоритмом действий:

- на первом этапе, в зависимости от предполагаемого вида нарушения определялись основные характеристики психической деятельности ребёнка, которые будут продемонстрированы в видеофрагменте;
- на втором этапе осуществляется просмотр и анализ предоставляемых видеоматериалов;
- на третьем этапе в процессе коллегиального обсуждения разрабатывались рекомендации для последующего построения или видоизменения диагностического эксперимента с учётом полученных данных.

Так же было проведено исследование изучения эффективности данного метода и особенностей его применения посредством анкетирования специалистов ПМПК и законных представителей детей с особенностями психофизического развития, которые имели опыт прохождения ПМПК.

Анкеты были разработаны непосредственно как для членов ПМПК, так и для законных представителей и содержали вопросы закрытого и открытого характера. Общее количество анкет для анализа – 100.

Анкеты, разработанные для специалистов ПМПК имели следующее содержание:

1. Наименование учреждения образования.
2. Должность: руководитель; заместитель руководителя; учитель-дефектолог педагог-психолог.
3. Стаж работы в ПМПК: 1-5 лет; 6-10 лет; 11-15 лет; 16-20 лет; более 20 лет.

4. Как часто в условиях ПМПК Вы применяете диагностические видеоматериалы различной деятельности ребёнка с ОПФР: ежедневно; крайне редко; никогда не применяли.

5. Считаете ли вы полезным применение видеоматериалов, отражающих различные виды деятельности ребёнка с особенностями психофизического развития в условиях ПМПК: да, считаю полезным во всех случаях; да считаю полезным для разрешения сложных случаев дифференциальной диагностики; не вижу необходимости в предоставлении данного материала.

6. Считаете ли вы информативными диагностические видеоматериалы, предоставляемые законными представителями на ПМПК: да; нет; частично информативны.

7. Считаете ли вы достоверными диагностические видеоматериалы, предоставляемые законными представителями на ПМПК: да; нет; частично достоверны.

8. Укажите нозологическую категорию детей, для которой, по Вашему мнению, необходимо применение диагностических видеоматериалов в условиях ПМПК: дети с нарушениями речи; дети с нарушением зрения; дети с нарушениями слуха; дети с нарушениями ОДА; дети со снижением интеллектуальных функций; дети с РАС, дети с ТМНР.

9. Какую информацию, по Вашему мнению, должны отражать предоставляемые на ПМПК диагностические видеоматериалы.

10. Какие преимущества на Ваш взгляд, предоставляет использование диагностических видеоматериалов в процессе диагностической деятельности в условиях ПМПК

11. С какими трудностями Вы можете столкнуться в процессе анализа диагностических видеоматериалов, предоставляемых на ПМПК.

Анкеты, разработанные для законных представителей, обучающихся с особенностями психофизического развития включали в себя следующие вопросы:

1. Считаете ли вы возможным предоставлять видеоматериалы различной деятельности Вашего ребёнка на ПМПК: да, нет; в некоторых случаях.

2. Возникают ли у Вас затруднения при съёмке видеоматериалов различной деятельности вашего ребёнка: да, возникают ввиду отсутствия необходимых технических средств; да, возникают ввиду отсутствия чётких инструкций, касающихся содержания предоставляемого видеоматериала; нет, не возникают.

3. Нуждаетесь ли Вы в консультации по поводу требований съёмки и характера содержания диагностических видеоматериалов для ПМПК: да, нет; затрудняюсь ответить.

4. Согласны ли Вы с тем, что предоставляемые Вами видеоматериалы будут коллегиально просматриваться и изучаться специалистами ПМПК: да; нет.

5. Оформите ли вы свое согласие на предоставление и обработку ваших персональных данных и данных вашего ребёнка в условиях ПМПК: да, нет; в исключительных случаях.

В анкетировании принимали участие 18 учреждений образования, в структуре которых функционируют ПМПК (из них 11,1 % ПМПК областного уровня, 88,8 % – регионального). К участию в анкетном вопросе от каждой ПМПК, принимающей участие в анкетировании, были приглашены 4 специалиста: председатель ПМПК, 2 учителя-дефектолога и 1 педагог-психолог. Общий объём выборочной совокупности специалистов ПМПК составил 72 респондента.

Количество законных представителей обучающихся с ОПФР, принимающих участие в анкетном опросе, составило 28 % от общего числа респондентов, принимающих участие в анкетировании.

В ходе изучения эмпирических данных было выявлено, что наибольшая часть, а именно 50% респондентов представляющих категорию специалистов ПМПК имеют стаж работы от 6 до 10 лет; 23,6% имеют стаж работы 11 – 15 лет; у 13,8 % стаж работы составляет 16 – 20 лет; 9,7 % – от 1 года до 5 лет и 2,7 % имеют стаж работы в ПМПК более 20 лет.

55,5% специалистов ПМПК отмечают, что довольно часто используют в условиях ПМПК диагностические видеоматериалы, предоставляемые законными представителями, 8,3 % – отметили, что не имеют опыта применения диагностических видеоматериалов.

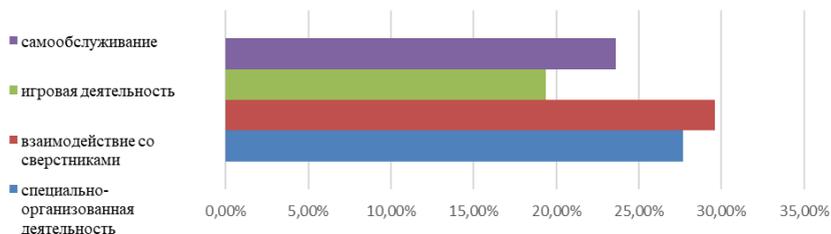
Достаточно информативными предоставляемые на ПМПК видеоматериалы считают 26,3 % от общего числа анкетированных, частично информативными – 69,4 %.

Полученные в ходе анкетирования данные касательно вопроса о достоверности предоставляемых видеоматериалов разделились следующим образом: 54,1 % считают видеоматериалы достоверными; 36,1 % – частично достоверными и 9,7% считают недостоверными предоставляемые на ПМПК законными представителями видеоматериалы различной деятельности ребёнка.

50 % опрошенных специалистов ПМПК считают необходимым предоставление видеоматериалов для детей с РАС; 20,8 % – для детей с ТМНР; 16,6 % – для детей с интеллектуальной недостаточностью и 12,5 % – для детей с нарушениями функций ОДА.

80,5 % – считают полезным использование диагностических видеоматериалов для разрешения сложных случаев дифференциальной диагностики.

Мнение специалистов ПМПК касательно содержания видеоматериалов, представляемых на ПМПК законными представителями отражено в диаграмме (рисунок 1).



**Рисунок 1. Содержание видеоматериалов, предоставляемых на ПМПК законными представителями**

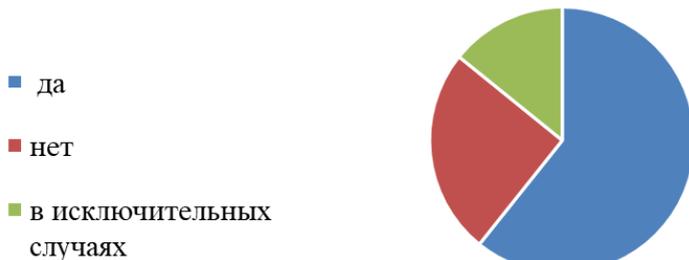
Так 29,6 % считают, что видеоматериалы должны отражать особенности взаимодействия ребёнка со сверстниками; 27,7% – специально-организованную деятельность; 23,6 – сформированность навыков самообслуживания; 19,4 – особенности игровой деятельности.

Результаты, полученные в процессе анкетирования законных представителей обучающихся с особенностями психофизического развития, показывают, что не все представители данной категории считают возможным предоставление видеоматериалов деятельности своего ребёнка на ПМПК. Так 57,1 % опрошенных считают возможным предоставление видеоматериалов только в некоторых случаях; 25% – не согласны предоставлять видеоматериалы на ПМПК и 17,8 % – считают возможным предоставление видеоматериалов на ПМПК.

92,8 % респондентов, представляющих категорию законных представителей, нуждаются в предварительном консультировании по поводу требований и характера содержания диагностических видеоматериалов для ПМПК.

На диаграмме представлены данные касательно согласия законных представителей на предоставление и обработку своих персональных данных и данных своего ребёнка для прохождения ПМПК (рисунок 2)

Оформите ли вы свое согласие на предоставление и обработку Ваших персональных данных и данных Вашего ребёнка в условиях ПМПК



**Рисунок 2. Согласие законных представителей на предоставление и обработку своих персональных данных и данных своего ребёнка в условиях ПМПК**

Только 60,7 % опрошенных согласны оформить письменной согласие на предоставление и обработку своих персональных данных и данных своего ребёнка.

42,8 % респондентов представляющих категорию законных представителей отмечают наличие затруднений при съёмке видеоматериалов для ПМПК ввиду отсутствия чётких инструкций, касающихся содержания предоставляемого видеоматериала.

Таким образом можно сделать выводы о том, что использование опосредованного наблюдения, в качестве которого выступает рассматриваемый нами метод анализа диагностического видеоматериала различной деятельности ребёнка с особенностями психофизического развития в условиях психолого-медико-педагогической комиссии имеет ряд преимуществ таких как:

- сокращение затрат времени на проведение диагностического исследования и построения диагностической гипотезы;

- осуществление опосредованного наблюдения за различными видами деятельности ребёнка с особенностями психофизического развития в естественных для него условиях;

Вместе с тем были определены и некоторые трудности, с которыми могут столкнуться как члены психолого-медико-педагогической комиссии, так и законные представители обучающихся с особенностями психофизического развития в процессе подготовки и применения диагностических видеоматериалов именно:

- данный метод не стандартизирован и не имеет чётких доказательных исследований в эффективности его применения в дифференциальной диагностике нарушений развития;

– отсутствие методического обеспечения в применении данного метода. Нет разработанных стратегий для съёмки видеоматериалов диагностического характера и чётких инструкций какие именно психические процессы или формы деятельности необходимо предоставить на видео, для определённого вида дизонтогенеза, для того чтобы частично раскрыть специфику того или иного нарушения;

– отсутствуют разработки качественных и количественных оценок предъявляемого диагностического материала. Оценивание носит субъективный характер и зависит исключительно от уровня профессионализма и компетенции специалиста, который изучает данный диагностический материал;

– условия записи, а именно кто и в каких условиях осуществляет запись диагностического видеоматериала. Так как запрос на предоставление данного диагностического материала, как правило, адресуется законным представителям ребёнка с особенностями психофизического развития, может иметь место недоверие предоставляемых данных в виду того, что родитель может не принимать имеющиеся у ребёнка определённые проблемы в развитии и предоставить на психолого-медико-педагогическую комиссию видеоматериалы постановочного характера;

– наличие необходимой технической поддержки, а именно современных компьютерных технологий, для записи, просмотра и последующего анализа предоставляемого диагностического видеоматериала;

– соблюдение основных положений Закона Республики Беларусь от 7 мая 2021 г. №99-З «О защите персональных данных».

### Список литературы:

1. Белова, С.С. Использование видеонаблюдения для выявления скрытых процессов преречевого развития младенца / С.С. Белова, В.Н. Носуленко, Т.Н. Ушакова // Экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. – № 2. – С. 66-81.
2. Винникова, Е.А. Методы диагностики в условиях ПМПК / Е.А. Винникова // Спец. адукацыя. – 2011. – №5. – С. 8-17.
3. Об утверждении положения о центре коррекционно-развивающего обучения и реабилитации [Электронный ресурс]: постановление М-ва образования Респ. Беларусь, 25. апр.2025г., №81 // Национальный правовой Интернет – портал Республики Беларусь. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2025/06/04/post-mo-rb-81-2025.pdf> – Дата доступа: 28.10.2025.

4. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] /// постановление Совета Министров Респ. Беларусь, 30 ноября.2021г., №683 // Национальный правовой Интернет – портал Республики Беларусь. – URL: <https://adu.by/images/2021/12/concept-razv-sist-obrazov.pdf> – (дата обращения 19.10.2025)
5. Семаго, М.М. Организация деятельности системы ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ,2017. – 368с.
6. Серкина, А.В., Возможности использования метода видеонаблюдения в решении исследовательских и прикладных задач ранней комплексной помощи [Электронный ресурс] // А.В. Серкина //Альм.Ин-та коррекц. педагогики Рос. акад. Образования. – 2018. – №32. – URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-32/using-the-surveillance-video-in-solving-research-and-applied-tasks-of-early-intervention>. – (дата обращения: 13.06.2025)

## 2.2. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ РАБОТНИКОВ ИНВЕСТИЦИОННО- СТРОИТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ОБУЧЕНИЕ СЛУЖЕНИЕМ»

*Бабешко Екатерина Александровна*

*канд. психол. наук, доц.,  
Московский государственный  
строительный университет,  
РФ, г. Москва*

### IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES AS A CONDITION FOR DEVELOPING THE REFLECTIVE SKILLS OF FUTURE EMPLOYEES IN THE INVESTMENT AND CONSTRUCTION SECTOR DURING THE STUDY OF THE "SERVICE LEARNING" COURSE

*Babeshko Ekaterina Aleksandrovna*

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associated Professor,  
Moscow State University of Civil Engineering,  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** Тезисы посвящены обоснованию условий развития рефлексивных умений в процессе выполнения проектов при изучении дисциплины «Обучение служением» будущих работников инвестиционно-строительной сферы. Реализации проектного обучения в вузе при подготовке специалиста, в том числе будущего работника инженерно-строительной сферы, способствует развитию рефлексивных умений, что обосновывается концепциями психологии о проектной и рефлексивной деятельности, оказывающих влияние на развитии личности, когда она «становится «субъектом своего жизнетворчества, самостоятельного, глубоко осознанного выстраивания своего жизненного пути».

**Abstract.** Theses are devoted to the substantiation of the conditions for the development of reflexive skills in the process of project implementation

in the study of the discipline "Service Learning" for future employees of the investment and construction sector. The implementation of project-based learning at a university in the training of specialists, including future employees of the engineering and construction sector, contributes to the development of reflexive skills, which is based on the concepts of psychology about project-based and reflexive activities that influence the development of an individual when they "become the subject of their own life-building, independent and deeply conscious of their own life path."

**Ключевые слова:** обучение служением, проект, проектная деятельность, рефлексия, рефлексивные умения.

**Keywords:** service learning, project, project activities, reflection, reflective skills.

На современном этапе российского образования в вузы страны рекомендован курс «Обучение служением», одной из целей которого является углубление уровня освоения компетенций обучающегося командной работы путём проектной деятельности в целях решения социально значимой задач, тем самым предоставляя студентам возможность более глубокому усвоению материала и повышая эффективность обучения [3, 6].

Более осознанному выбору карьерного пути и готовности к активной гражданской позиции в обществе помогает «рефлексия деятельности и опыта гражданского участия», которая занимает ключевое место в процессе обучения служением» [2, 3, 4]. В ходе таких мероприятий имеется возможность связать свой гражданский опыт с будущей профессиональной деятельностью [6].

В процессе изучения проектной и рефлексивной деятельности сделана попытка соотнести основные характеристики проектной деятельности в рамках ее влияния на изменения в личностных и социальных характеристиках участников разработки проекта и развития их рефлексивных умений. Так, проектная деятельность:

- стимулирует развитие лидерских качеств, коммуникативных навыков и умения работать в команде, а высокий уровень развития рефлексии показывает, может ли личность а) «анализировать возможности и результаты собственного влияния на окружающих»; б) «организовывать свое поведение непосредственно как субъекта коммуникативной связи» (Н. И. Гуткина);

- обеспечивает рефлексивными действиями эффективность процессов коммуникации, проектирование коллективной деятельности кооперации совместных действий;

– эффективный метод развития профессионализма в процессе работы над реальными задачами, а рефлексивные умения обеспечивают связь научно-познавательной и профессиональной деятельности, позволяют корректировать цель, давать ей оценку, прогнозировать и оценивать результат своей деятельности для участников проекта это возможность общения, реализации своих идей и талантов, а от рефлексии, ее вариативности и стратегии зависит уровень организации и жизненной стратегии личности, способности студента управлять своей собственной познавательной деятельностью;

– предполагает в проектном подходе к обучению: а) необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей; б) находить наиболее целесообразные пути решения проблем, устанавливать причинно-следственные связи; самостоятельно принимать решения, нести ответственность за реализацию своих идей; выбирать способы и пути деятельности; а рефлексия помогает осознать собственные действия, изменять средства и мотивы деятельности и отношений; переосмысливать собственное поведение, мышление и личностные установки;

– дает возможность: а) прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения; б) самостоятельно принимать решения, нести ответственность за реализацию своих идей; в) анализировать каждый шаг деятельности; а рефлексивные умения личности позволяют корректировать цель, давать ей оценку, прогнозировать и оценивать результат своей деятельности;

– формирует положительную мотивацию для самообразования, положительную направленность личности, в которой появляется внутреннее вознаграждение от самого процесса работы, чувство достижения результата, содержательность и значимость выполняемой работы, возрастает самоуважение, признание со стороны окружающих, ожидание успеха при защите, более осознанное изучение наук, а рефлексивные умения усиливают «мотивацию своих действий через мышление (основы понятия рефлексии), ведущего к самопониманию, способности» (по определению Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и Б.В. Зейгарника) [1, 2, 5].

Анализ исследования теоретического аспекта проектной деятельности как условия развития рефлексивных умений в рамках изучения студентами Московского государственного строительного университета курса «Обучение служением» показали, что проектная деятельность по своему содержанию, качествам, предназначению и результатам способствует развитию рефлексивных умений. Следовательно, обучающийся, будущий специалист инвестиционно– строительной сферы,

по нашему предположению, усвоит при изучении курса «Обучение служением» не только суть и содержание проектной деятельности, но и осуществит развитие рефлексивных умений настолько, насколько позволяет содержание проектного обучения.

### Список литературы:

1. Гузанов Б.Н. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения [Электронный ресурс]: монография / Б.Н. Гузанов, А.С. Кривоногова. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 222 с. Режим доступа: <http://elar.rsvpu.ru/handle/123456789/20933>. ISBN 978-5-8050-0612-9.
2. К вопросу о педагогической рефлексии: определение, содержание и структурные компоненты / А. С. Афенко, Г. П. Шутова, С. А. Федорова [и др.] – Текст: непосредственный // Исследования молодых ученых: материалы LXXVI Междунар. науч. конф. (г. Казань, февраль 2024 г.). – Казань: Молодой ученый, 2024. – С. 39-50. – URL: <https://moluch.ru/conf/stud/archive/510/18372>. (Дата обращения: 16.02.2025 г.)
3. Методические рекомендации по реализации модуля «Обучение служением» в образовательных организациях высшего образования Российской Федерации (утв. Министерством науки и высшего образования РФ) (по состоянию на 10.10.2023 г.). <https://base.garant.ru/407799377/> (Дата обращения: 16.02.2025 г.)
4. Обучение служением /Учебное пособие /Бабешко Е.А., Барсукова А.Д., Иванова З. И., Мудрак С. А. и др. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет» Издательство МИСИ – МГСУ. – 2025.-103 с.
5. Тестина Я.С., Чумаков В.Н. Управление проектами: учебное пособие для вузов. – Гатчина: Изд-во ГИЭФПТ, 2023. – 69 с.
6. Управление проектами в соответствии с ISO 21500. Комментарии к ISO 21500. 2012. URL: <https://pro-iso.ru/assets/files/gost-iso/gost-r-iso-21500-2014.pdf> (Дата обращения: 16.02.2025 г.)

**РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩИХ  
РАБОТНИКОВ УПРАВЛЕНИЯ В ИНВЕСТИЦИОННО-  
СТРОИТЕЛЬНОЙ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СФЕРЕ  
В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ:  
ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ**

***Бабешко Екатерина Александровна***

*канд. психол. наук, доц.,  
Московский государственный  
строительный университет,  
РФ, г. Москва*

**DEVELOPMENT OF REFLECTIVE SKILLS OF FUTURE  
MANAGEMENT EMPLOYEES IN THE INVESTMENT  
AND CONSTRUCTION INDUSTRY USING INNOVATIVE  
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: THEORETICAL  
JUSTIFICATION**

***Babeshko Ekaterina Aleksandrovna***

*Candidate of Psychological Sciences,  
Associated Professor,  
Moscow State University of Civil Engineering,  
Russia, Moscow*

**Аннотация.** Статья посвящена выявлению проблемы по обеспечению контроля подготовки специалистов в вузе и теоретическому обоснованию предположения, что инновационные методы контроля сформированности управленческих компетенций будущих специалистов способствуют развитию рефлексивных умений, которые могут быть условием для формирования компетенций.

**Abstract.** The article is devoted to identifying the problem of ensuring the control of specialist training at a university and providing a theoretical justification for the assumption that innovative methods of controlling the development of managerial competencies in future specialists contribute to the development of reflective skills, which can be a condition for the formation of competencies.

**Ключевые слова:** рефлексия; рефлексивные умения; развитие рефлексии будущего специалиста.

**Keywords:** reflection; reflective skills; and the development of future specialists.

Качественная подготовка специалистов, способных составить в условиях современных жестких санкций и нестабильных политических отношений конкуренцию мировому сообществу в экономической сфере, является важнейшей задачей нашего государства [6]. Наиболее важной задачей считается подготовка управленческого аппарата, в том числе и в условиях вуза, который должен осуществлять переход «на обеспечение потребностей все расширяющегося производства в квалифицированных кадрах, в том числе и управленческих, способных организовать современное производство и управлять им» [6, 7].

Такой подход требует пересмотра требований к качеству образования, рассматриваемого с позиции преобразования самого стиля содержания образовательного процесса и оценки качества образования», когда надо «готовить студента быть аналитиком, экспертом, консультантом, то есть помочь ему стать активным субъектом того социокультурного пространства, в котором он организывает свою жизнедеятельность» (Л.В. Ахмерова) [2].

Важным звеном в обучении качественного специалиста является развитие рефлексивных умений. Рефлексия – *Reflecto*» в переводе с латыни – «возвращение назад», а на французском «*reflexio*» означает «обдумывание, размышление». В нашем исследовании рефлексивные умения будем понимать как способности личности не только осознавать собственные действия, но и изменять средства и мотивы деятельности и отношений. Это определение адекватно в формировании управленческих компетенций, где рефлексия рассматривается как компонент деятельности [5].

Для управленческих компетенций значимым качеством является овладение коммуникативными умениями, среди которых наиболее важны для нашего исследования управленческие [3]. Наша задача выяснить, какие условия, а иными словами, свойства и качества рефлексивных умений способствуют эффективным изменениям в развитии управленческих умений.

Исходя из темы исследования в рамках формирования управленческих компетенций в инновационной образовательной среде развитие рефлексивных умений как условие, способного повлиять на качество управленческих компетенций обосновывается нами следующими положениями:

– рефлексивные умения являются «личностным смыслом» (А.Н. Леонтьев), «компонентом деятельности» (Л.С. Выготский,

А.Н. Леонтьев); усиливают способности студента управлять своей собственной познавательной деятельностью; обеспечивают связь научной и профессиональной деятельности; повышают уровень организации и способ реализации жизненной стратегии личности;

– рефлексивные умения помогают найти «мотивацию своих действий через мышление (основы понятия рефлексии), ведущего к самопониманию, способности» (по определению Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и Б.В. Зейгарника); позволяют осознавать собственные действия;

– высокий уровень развития рефлексии дает возможность личности: а) «ощущать себя и организовывать свое поведение непосредственно как субъекта коммуникативной связи»; б) «анализировать возможности и результаты собственного влияния на окружающих» (Н.И. Гуткина);

– личность осознает и переосмысливает собственное поведение, мышление и личностные установки; оказывает влияние на личностный рост и развитие деятельности и отношений человека;

– рефлексивные умения личности позволяют корректировать цель, давать ей оценку, прогнозировать и оценивать результат своей деятельности [4].

В научных исследованиях высшего образования выделены условия развития рефлексивных умений, готовность преподавателя к развитию рефлексии у студентов, сформированной рефлексивно-инновационной среды в вузе [1, 5].

Практика развития рефлексии в рамках формирования управленческих компетенций будущего специалиста показывает:

– из-за неразвитых рефлексивных умений в школе студент с первого года обучения не может организовать и контролировать свою учебную деятельность, что ведет к недостаточной подготовке к будущей профессии;

– не уделено внимание в научной литературе развитию рефлексивных умений в учебном процессе вуза: а) не определена готовность преподавателя высшей школы осуществлять развитие рефлексии в процессе подготовки будущего специалиста, в том числе в рамках инновационных технологий обучения; б) не определены наиболее эффективные условия образовательной среды вуза для осуществления эффективному развитию рефлексивных умений; в) не разработаны соответствующие учебно-дидактические материалы, способствующие созданию инновационной среды и оказывающие влияние на эффективное развитие рефлексивных умений, в том числе тех, которые наиболее полно отражают профессиональную управленческую деятельность [1, 3].

Инновационные технологии в образовании будущих управленцев, в том числе в инвестиционно-строительной сфере (кейс-метод и метод проектов, исследовательские и дискуссионные технологии, технология портфолио, развития критического мышления, дебаты, модульно-рейтинговая система обучения и др.) позволяют реализовывать эффективное деятельностное направление (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Н. Зак) и способствуют развитию рефлексии [3].

Результат рефлексии (план, или схема действий, активность на осознание целей и задач), как одного из компонентов структуры деятельности, в которой содержание рефлексивной деятельности (преобразующее, изменяющее объекты деятельности), может быть достигнут и в формировании управленческих компетенций будущими специалистами [5].

Сравнение рефлексивных умений и сформированных в результате инновационного обучения свойств и качеств управленческих компетенций будущего специалиста инвестиционно-строительной сферы показал, что они идентичны. Склонность к анализу выполненных действий показывает развитие ретроспективных умений, «встать на позицию другого», понимание своих коммуникативных качеств, анализ прожитых ситуаций, прогнозирование перспектив развития – в коммуникативных, а в личностных – анализировать и определять мотивы и причины своего поведения. Самоопределение в рабочей ситуации, согласованность и взаимопонимание с партнерами, осуществление пошаговой организации деятельности, соотнесение с целью результатов деятельности определяет развитие кооперативных рефлексивных умений. Важными в развитии конструктивных рефлексивных умений являются способность оценивать требования к норме или к идеалу, а в контрольных – способность корректировать и оценить поставленную цель, оценить эффективность своей деятельности и прогнозировать ее результат [4, 5].

Таким образом, теоретические исследования показали:

1. Инновационные технологии в образовании будущих управленцев способствуют развитию рефлексии.

2. Содержание инновационной деятельности в рамках компетенций специалиста идентичны рефлексивной деятельности, которая является содержанием рефлексивных умений.

3. Инновационные методы образования, повышая уровень сформированности управленческих компетенций и развивая одновременно рефлексивные умения, повлияют на качественные показатели в подготовке будущего специалиста.

**Список литературы:**

1. Айсувакова Т.П. Психологические условия развития рефлексивных умений будущего учителя: автореф. дис. канд. псих. наук. – Самара, 2008. – 23 с.
2. Ахмерова Л.В. Инновационные методы обучения в процессе организации контроля качества знаний студента в современной системе высшего образования: сборник трудов конференции // Цифровое образование: новая реальность – Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – С. 72–76.
3. Бабешко Е.А. Формирование управленческих компетенций будущего менеджера в условиях контекстного обучения // Экономика и предпринимательство. – 2022. – № 4. – С. 937–939.
4. Гузанов Б.Н., Кривоногова А.С. Профессиональная мотивация студентов вуза в процессе интегрированного производственного обучения [Электронный ресурс]: монография / Б.Н. Гузанов, А.С. Кривоногова. – Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2016. – 222 с.
5. К вопросу о педагогической рефлексии: определение, содержание и структурные компоненты / А.С. Афенко, Г.П. Шутова, С.А. Федорова [и др.]. // Исследования молодых ученых: материалы LXXVI Междунар. науч. конф. – Казань: Молодой ученый, 2024.
6. Ключевые направления развития российского образования для достижения целей и задач устойчивого развития в системе образования до 2035 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035#\\_Toc32484560](http://edu2035.firo-nir.ru/index.php/stati-opublikovannye-uchastnikami-soobshchestva/86-klyuchevye-napravleniya-2035#_Toc32484560). (дата обращения: 11.02.2026).
7. О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования (В редакции Указа Президента Российской Федерации от 26.06.2023 № 474) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210>. (дата обращения: 11.02.2026).

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К УСЛОВИЯМ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

*Лаптева Дарья Андреевна*

*педагог-психолог,*

*ДОУ Государственное бюджетное дошкольное*

*образовательное учреждение детский сад*

*№73 комбинированного вида*

*Приморского района Санкт-Петербурга,*

*РФ, г. Санкт-Петербург*

**Аннотация.** В статье рассматриваются психологические особенности адаптационного периода, факторы, влияющие на процесс адаптации и признаки успешной и затруднённой адаптации. Представлен опыт наблюдения за поведением детей в первый месяц посещения ДОУ.

**Ключевые слова:** адаптация, детский сад, ранний возраст, поведение.

Адаптация детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации является одним из наиболее сложных и значимых этапов их психического развития. Вхождение ребёнка в новую социальную среду сопровождается изменением привычного образа жизни, разлукой с близкими взрослыми и необходимостью подчиниться новым правилам.

Для детей 1,5–2 лет эти изменения нередко становятся источником эмоционального напряжения, которое может проявляться в виде плача, тревожности, отказа от еды и сна, а также трудностей во взаимодействии со сверстниками [3]. В раннем возрасте ребёнок ещё не обладает сформированными механизмами саморегуляции, его поведение во многом зависит от взрослого, а эмоциональные реакции отличаются высокой интенсивностью. Смена социальной ситуации развития требует от ребёнка перестройки уже сложившихся форм взаимодействия с окружающим миром, что делает процесс адаптации индивидуальным и особенно уязвимым [1].

Успешность адаптационного процесса во многом определяется тем, насколько новая социальная ситуация становится для ребёнка эмоционально значимой и психологически приемлемой. При этом ведущую роль играет характер взаимоотношений с взрослыми. Недостаток индивидуального внимания, несоответствие темпа адаптации возрастным

возможностям ребёнка могут приводить к возникновению устойчивых негативных эмоциональных реакций. Поддерживающее, эмоционально тёплое взаимодействие способствует снижению тревожности и формированию положительного отношения к детскому саду, тогда как дефицит контакта может усиливать негативные проявления адаптации [2].

Успешность адаптации детей раннего возраста имеет важное значение для их дальнейшего эмоционального и социального развития, а также определяет успешность адаптации на следующих ступенях государственной системы образования. В связи с этим изучение психологических особенностей адаптации детей 1,6–2 лет представляет собой актуальную задачу практической психологии и дошкольной педагогики.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет выделить ряд факторов, оказывающих влияние на успешность адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада. К числу значимых факторов относятся индивидуальные психологические особенности ребёнка, уровень сформированности эмоционально-волевой сферы, особенности семейного воспитания, а также организация образовательной среды в ДОУ.

Индивидуальные различия проявляются в уровне тревожности, степени самостоятельности, активности в игровой деятельности и способности устанавливать контакт. В раннем возрасте развитие ребёнка носит неравномерный характер, что обуславливает разные реакции на одни и те же условия среды [4]. В связи с этим при сходных условиях воспитания и педагогической поддержки дети могут демонстрировать различные уровни адаптированности.

К факторам успешной адаптации также относится согласованность требований семьи и дошкольной образовательной организации. Предсказуемость режима дня, эмоциональная стабильность взрослых и постепенность включения ребёнка в новые условия способствуют снижению стрессовой нагрузки. Напротив, резкое увеличение времени пребывания в детском саду, отсутствие индивидуального подхода и несформированность доверительных отношений с педагогами могут приводить к затруднённой адаптации.

Таким образом, адаптация детей раннего возраста к условиям детского сада является сложным процессом, определяемым взаимодействием возрастных психологических особенностей ребёнка, индивидуальных различий и социально-педагогических условий. Понимание данных факторов позволяет выстраивать более эффективную систему сопровождения адаптационного периода в условиях дошкольной образовательной организации.

Цель исследования – изучить психологические особенности адаптации детей раннего возраста (1,5–2 лет) к условиям детского сада.

Гипотеза исследования заключается в том, что успешность адаптации детей 1,5–2 лет к условиям детского сада в большей степени определяется индивидуальными психологическими особенностями ребёнка, при сходных условиях воспитания и педагогической поддержке.

Исследование проводилось на базе ГБДОУ. В исследовании приняли участие дети одной группы в возрасте от 1,6 до 2 лет, фактически посещавшие дошкольную образовательную организацию в период проведения исследования. Дети, временно не посещавшие детский сад, в выборку не включались. Количество детей, включённых в выборку, составило 14 человек.

Период исследования составил один месяц с момента начала посещения детьми дошкольной образовательной организации.

В качестве основных методов исследования использовались:

1. Наблюдение за поведением детей в условиях группы;
2. Беседы с воспитателем группы;
3. Анализ поведенческих и эмоциональных проявлений детей в процессе режимных моментов, игровой деятельности и взаимодействия с взрослыми и сверстниками.

Для оценки уровня адаптированности детей к условиям дошкольной образовательной организации использовалась методика диагностики уровня адаптированности ребёнка к ДОУ, разработанная А. С. Роньжиной.

Заполнение диагностических листов осуществлялось педагогом-психологом на основе собственных наблюдений с учётом информации, полученной в ходе бесед с воспитателем группы.

На основе суммарных и средних баллов были выделены три уровня адаптации: высокий, средний и низкий.

Распределение детей по уровням адаптации представлено в таблице 1.

**Таблица 1.**

**Уровни адаптации детей раннего возраста к условиям ДОУ**

<b>Уровень адаптации</b>	<b>Количество детей</b>	<b>Процент от общего числа</b>
Высокий	7	50%
Средний	6	42,9%
Низкий	1	7,1%

Полученные данные свидетельствуют о том, что у половины обследованных детей (50 %) был выявлен высокий уровень адаптации к условиям дошкольной образовательной организации. Для данной группы характерен преимущественно положительный эмоциональный фон, активность в игровой деятельности, инициативность и готовность принимать инициативу взрослого, а также установление контакта со сверстниками и педагогами.

Средний уровень адаптации был выявлен у 42,9 % детей. У данных детей наблюдалась относительная стабильность эмоционального состояния при наличии эпизодов тревожности или неустойчивости, сниженная самостоятельность и выраженная потребность в поддержке взрослого. Включение в игровую деятельность и взаимодействие со сверстниками происходили, как правило, при опоре на взрослого.

Низкий уровень адаптации был зафиксирован у одного ребёнка (7,1 %). Для данного уровня характерны выраженная тревожность, сниженная активность, трудности принятия новой социальной ситуации, а также реакции протеста и избегание контакта.

Анализ данных показывает, что в целом группа раннего возраста демонстрирует благоприятный уровень адаптации к условиям детского сада, что подтверждается преобладанием высоких и средних показателей адаптированности.

Исходя из всех полученных данных, можно сделать вывод о том, что выдвинутая гипотеза подтвердилась: результаты исследования подчёркивают индивидуальный характер адаптационного процесса в раннем возрасте и необходимость учёта психологических особенностей каждого ребёнка при организации сопровождения адаптационного периода.

### **Список литературы:**

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. Л. С. Выготский – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
2. Лисина, М. И. Общение, личность и психика ребенка. / Под редакцией Рузской А. Г. / М. И. Лисина – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 384 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология / В. С. Мухина. – М.: Дом Академия, 1998. – 456 с.
4. Эльконин, Д. Б. Психология развития / Д. Б. Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.

## 2.3. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

### РОЛЬ ПРИЁМНОЙ МАТЕРИ В ВОССТАНОВЛЕНИИ РОДИТЕЛЬСКИХ ПРАВ КРОВНОЙ МАТЕРИ

***Федченко Елена Николаевна***

*педагог-психолог  
службы сопровождения замещающих семей,  
ГКУ СО МО Семейного центра  
помощи семье и детям «Маяк»,  
РФ, г. Серпухов*

### THE ROLE OF THE FOSTER MOTHER IN THE RESTORATION OF THE BIRTH MOTHER'S PARENTAL RIGHTS

***Fedchenko Elena Nikolaevna***

*Psychologist  
of the Support Service for Foster  
Families Mayak Family,  
Center for Family and Child Support  
Russia, Serpukhov*

Введение в тему затрагивает важность роли приёмной матери, обеспечивающей стабильность и эмоциональную поддержку ребёнку, что в итоге влияет на судебные решения о родительских правах.

Исторически, семья воспринимается не только как кровное родство, но и как опора, где эмоциональная среда играет ключевую роль в развитии ребёнка. Стабильность, которую создаёт приёмная мать, становится фундаментом для восстановления законных прав кровной матери, подчеркивая, что ситуация требует учёта не только юридических, но и психологических аспектов.

Восстановление родительских прав – процесс сложный, сопряжённый с многочисленными юридическими препятствиями, а также с огромным эмоциональным напряжением для всех участников [2]. Здесь позиция приёмной матери приобретает особую значимость, поскольку её готовность к сотрудничеству и пониманию ситуации влияют не

только на благополучие ребёнка, но и на конечное решение судебных органов.

Юридическая система всё чаще учитывает внутренний эмоциональный мир ребёнка, признавая, что его интересы должны стоять на первом месте в спорах о родительских правах.

Приёмная мать выступает важным источником эмоциональной безопасности для ребёнка в период перемен. Рассмотрим уникальные примеры: одна семья успешно преодолела кризис благодаря внимательности приёмной матери к мелочам настроения ребёнка, другая – посредством терпеливого диалога и уважения к его переживаниям. В каждом случае эмоциональная поддержка становится ключом к построению доверия и стабильности, что впоследствии отражается в судебном процессе, ведь ребёнок, окружённый заботой и вниманием, проявляет больше устойчивости к стрессу.

Внимательное отношение суда к эмоциональным связям ребёнка с приёмной семьёй отражает современный подход к вопросу благополучия ребёнка как первостепенной ценности. Эмоциональная стабильность, которую обеспечивает приёмная мать, рассматривается как важный фактор, свидетельствующий о благоприятной среде для развития [1]. Кроме того, проявление готовности к сотрудничеству с кровной матерью демонстрирует высокий уровень ответственности и зрелости, повышая шансы на положительный исход дела. Объективные и достоверные свидетельские показания приёмной матери служат дополнительным инструментом для суда в вопросах оценки реального положения ребёнка.

Приёмная мать обладает уникальной возможностью предоставлять подробные и объективные сведения о психоэмоциональном состоянии ребёнка, что зачастую недоступно из других источников. Это ценно для суда, поскольку объективные данные позволяют рассматривать интересы ребёнка не как абстрактные юридические категории, а как жизненные обстоятельства, требующие внимательного и взвешенного подхода. Такая информация помогает формировать решения, ориентированные на реальное благополучие ребёнка, что способствует восстановлению справедливости и гармонии во всей ситуации.

Добровольное участие приёмной матери в процессе консультаций с психологами и социальными работниками существенно обогащает диагностику эмоционального состояния ребёнка и всей семьи. Активное сотрудничество формирует условия для безопасной адаптации ребёнка, а совместная разработка планов по восстановлению отношений с кровной матерью обеспечивает учёт интересов всех сторон [4]. Такое участие способствует снижению конфликтности и поддерживает

конструктивный диалог, что, в свою очередь, облегчает ход судебного разбирательства и создаёт условия для успешного разрешения дела.

Психологическая поддержка приёмной матери в судебных процессах проходит поэтапно, начиная с первичного обследования и оценки эмоционального состояния. Затем следует цикл консультаций и сопровождения, направленных на развитие устойчивости и конструктивного взаимодействия с семьями. Важным этапом является подготовка к судебным заседаниям с акцентом на управление стрессом. Завершается сопровождение анализом результатов и планированием дальнейших мер поддержки для сохранения психологического здоровья.

Основываясь на современных профессиональных методиках психодиагностики и сопровождения, процесс психологической работы с приёмной матерью включает несколько ключевых этапов: выявление эмоциональных трудностей, диагностика потребностей, формирование индивидуального плана поддержки, регулярное оценивание прогресса и коррективировка вмешательств. Такая структура обеспечивает системный подход, который позволяет адекватно реагировать на изменение эмоционального состояния и поддерживать приёмную мать на протяжении всего периода судебного процесса [3].

Поддержка приёмной матери в эмоциональном выражении играет важную роль в её психологическом благополучии. В частности, создание безопасного пространства для выражения чувств помогает справиться с внутренними конфликтами. Самоосознание, развиваемое через такие подходы, способствует глубокому пониманию собственных мотивов и реакций. Одна из приёмных матерей отметила, что именно эмоциональная поддержка помогла ей сохранить стойкость и оставаться опорой для ребёнка даже в самых сложных ситуациях.

Когнитивно-поведенческие методы играют ключевую роль в работе с приёмной матерью, позволяя выявлять и трансформировать негативные автопроизвольные мысли в более реалистичные и сбалансированные убеждения. Поддержка чувства собственной значимости формирует устойчивую внутреннюю опору, которая не зависит от внешних обстоятельств или судебных решений. Регулярное применение таких техник способствует адаптации и снижает риск эмоционального выгорания, что важно для долгосрочного сохранения психологического здоровья и эффективного исполнения роли приёмной матери.

Психологическая устойчивость приёмной матери формируется через систематическую работу с внутренними ресурсами и практиками поддержки. Ведение дневника успехов помогает фиксировать положительные изменения и развивать уверенность в себе.

Трансформация негативных установок и снижение тревожности достигаются через работу с внутренним голосом. Практика благодарности усиливает эмоциональный баланс, укрепляя позитивное мировосприятие. Медитации и дыхательные техники поддерживают состояние внутреннего равновесия и способствуют ясности мысли, что особенно важно в непростых жизненных обстоятельствах.

Комплексный подход к оценке эмоционального состояния приёмной матери достигается применением разнообразных методик, каждая из которых направлена на выявление специфических аспектов психологического благополучия. Таблица с ключевыми инструментами демонстрирует разнообразие целей и областей применения, что обеспечивает полноту и точность диагностики. Такой многомерный подход необходим для адекватного понимания потребностей приёмной матери и разработки эффективных стратегий поддержки, что в конечном итоге влияет на качество опеки и судебного процесса.

Социальная поддержка играет значимую роль в адаптации приёмных матерей. Взаимодействие с другими приёмными семьями способствует обмену опытом и ресурсами, снижая чувство одиночества и помогая лучше адаптироваться к новым условиям. Специализированные группы взаимопомощи позволяют преодолевать травматические переживания и строить стратегии личностного роста [5]. Это способствует укреплению самооценности и формированию устойчивых психологических ресурсов, необходимых для успешного выполнения роли приёмной матери.

Важнейшим фактором успешной адаптации ребёнка к новым условиям становится готовность приёмной матери отпустить ребёнка и уважать его выбор. В случае, если приёмная мать демонстрирует высокую эмоциональную устойчивость и проявляет уважение к решениям ребёнка при переходе происходит снижение уровня стресса, что способствует гармоничному развитию ребёнка. Этот показатель подчёркивает значимость внутренней готовности и психологической зрелости приёмной матери в сложных жизненных ситуациях.

Роль приёмной матери невозможно переоценить: выступая надёжным эмоциональным ресурсом, она обеспечивает безопасность ребёнка и поддерживает плавность перехода между семьями. Это существенно облегчает процесс восстановления прав кровной матери, позволяя учесть интересы всех участников и сформировать благоприятные условия для дальнейшего развития ребёнка. Таким образом, приёмная мать становится важнейшим звеном в сложной системе семейного права и психосоциального сопровождения.

### **Список литературы:**

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи: монография. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 436 с.
2. Иванова Н.С., Семейное право в современной России, Санкт-Петербург, 2020.
3. Смирнова Е.Г., Психодиагностика и поддержка приёмных семей, Москва, 2021.
4. Кудрина М.И., Современные методы когнитивно-поведенческой терапии, Новосибирск, 2019.
5. Федоров А.П., Роль социальной поддержки в адаптации приёмных матерей, Журнал социальной психологии, 2022.

## **ВОЗВРАТЫ ИЗ ЗАМЕЩАЮЩИХ СЕМЕЙ: ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ДАЛЬНЕЙШЕГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА**

***Федченко Елена Николаевна***

*педагог-психолог,  
ГКУСО МО Семейный центр помощи  
семье и детям «Маяк»,  
РФ, г. Серпухов*

Возврат ребенка в государственное учреждение, после неудачного семейного жизнеустройства, оставляет отпечаток на всей дальнейшей судьбе такого ребенка. Стоит отметить, что данная категория детей никогда не была объектом специального изучения, т.к. она вообще не выделялась в отдельную клиентскую группу, а ее потребности в помощи не рассматривались в качестве специфических.

В настоящее время ситуация изменилась. Обратной стороной политики стала их массовая передача в замещающие семьи, нередко не только не подготовленные к приему детей, но и просто не являющиеся ресурсными по ряду объективных причин. Поспешность в этом процессе, отсутствие опыта у лиц, занимающихся передачей детей на семейное устройство, увеличили количество детей, возвращенных из замещающих семей в специальные учреждения, а перед наукой и практикой возникла задача: разработать и внедрить систему помощи «возвращенным» детям. Безусловно, подобная система может быть создана

только на основе исследования особенностей и потребностей данной категории детей.

Отказ от приемного ребенка, как правило, связан с серьезными переживаниями замещающих родителей по поводу собственной некомпетентности и своего бессилия, невозможности справиться с поведением ребенка. Сам ребенок, страдающий от многочисленных «разломов привязанностей», испытывает значительные трудности при интеграции в новую семью. Он идентифицирует себя с проблемным членом семьи, из-за которого происходят все неприятности, и в результате приемный ребенок и семья начинают провоцировать друг друга на конфликты и отторжение. Это актуализирует у ребенка нарушенное поведение, а у семьи – желание отказаться от приема. Проблемы подросткового кризиса у детей, с которыми трудно справиться любой семье, у семьи, замещающей зачастую становятся той последней каплей, которая запускает и актуализирует механизмы отторжения, и дети оказываются «за бортом» семьи. В российской практике таких детей, как правило, устраивают в сиротское учреждение.

Несмотря на печальный исход, ребенок в замещающей семье получает опыт семейного воспитания, который, безусловно, оказывает влияние на формирование его личности. И чем дольше он живет в семье, тем больше впитывает в себя ее нормы и механизмы адаптации, в значительной степени отличающиеся от аналогичных в сиротском учреждении. Возвращение в коллектив интерната становится для ребенка стрессовой, а нередко и травматической ситуацией, а реакция самих детей на этот стресс, а также педагогов и других воспитанников может усугубить их состояние и оказать негативное воздействие на развитие личности и социализацию [3].

Чтобы оказать эффективную адресную помощь этим детям, необходимо ответить на ряд вопросов. Какие дети возвращаются из замещающих семей? Как влияет на состояние и социализацию ребенка отказ от него замещающей семьи и помещение в учреждение для детей-сирот? Какова динамика интеграции таких детей в учреждении? Есть ли различия в некоторых аспектах личностного развития «возвращенных» детей и постоянных воспитанников, которые не имели опыта жизни в замещающей семье?

В рамках анализа социально-демографических характеристик возвращенных детей выявлена устойчивая взаимосвязь между воспитанием в замещающей семье братьев или сестер и отказом семьи от замещающей семейной заботы. Это можно объяснить, с одной стороны, склонностью таких детей к образованию коалиций в структуре замещающей семьи, а с другой тем, что сама семья нередко воспринимает их

как коалицию и отказывается от всех детей сразу. Воспитание в одной семье детей-сирот, не связанных родственными узами, в меньшей степени способствует отказу от детей.

Каждый шестой возвращенный ребенок согласен на помещение в другую замещающую семью [7]. Несмотря на свое желание вернуться, только часть детей имеет возможность поддерживать отношения с замещающими семьями.

Каждый третий воспитанник (чаще всего это характерно для бывшей родственной опеки) встречается с кем-нибудь из замещающей семьи, а каждый пятый – обращается к ней за помощью [8].

Сравнительный анализ некоторых аспектов личностного развития «возвращенных» детей и постоянных воспитанников.

Воспитатели отмечают, что в целом замещающая семья позитивно влияет на личностное развитие детей [9]. Педагоги, знавшие детей до помещения в семью, увидели в них существенные изменения.

Прежде всего – это повышение самооценки собственной эффективности, т.е. способности успешно действовать в той или иной ситуации, что позволяет подросткам развиваться и не сдаваться при сложностях.

Воспитатели отмечают и повышение эффективности у детей на уровне реального поведения, также наблюдаются и повышение уровня эмпатии в отношениях с окружающими [2].

Таким образом, можно сделать предположение, что наиболее значимые характеристики сиротского симптомокомплекса, которые акцентируются в интернатных учреждениях, были нивелированы в замещающей семье.

Сравнительный анализ показателей персональной идентичности у детей-сирот, возвращенных из замещающих семей, и постоянных воспитанников показал, что первые обладают более высокой глобальной самооценкой, т.е. в большей степени принимают собственную индивидуальность, чаще ориентированы на внутренний контроль в противовес внешнему и лучше осознают свои личностные границы. Они выше оценивают и свою школьную компетентность, умение и способность учиться, воспринимают себя более привлекательными внешне [4].

Возвращенные дети в большей степени готовы к трудовой деятельности и не видят себя только в роли «ученика» и «воспитанника», как это свойственно интернатным детям.

Последние, в свою очередь, отличаются от «возвращенных» детей большей зависимостью от правил и ориентированностью на внешний контроль. Опрос возвращенных подростков показал и то, что они

в большей степени, чем постоянные воспитанники, ориентированы на создание семьи [5].

Сравнительный анализ уровня мотивации к достижениям в группах «возвращенных» детей и постоянных воспитанников показал, что значимые отличия достигнуты по таким показателям, как «избегание неуспеха» и «позитивное отношение к успеху».

Поведение возвращенных детей в меньшей степени окрашено негативной оценкой собственных достижений, они в меньшей степени испытывают страх перед неудачей, и они могут проявлять большую инициативу в новых начинаниях.

Как известно из многочисленных исследований, воспитанники сиротских учреждений для того, чтобы адаптироваться в них, вырабатывают особые механизмы приспособления, которые приводят к желаемому результату – ребенок адаптируется к жизни в детском доме [2], но эти навыки становятся препятствием для дальнейшей социализации. В рамках привычной среды детского дома они чувствуют себя более спокойными и удовлетворенными жизнью по сравнению с возвращенными из семьи детьми.

Сравнительный анализ уровня удовлетворенностью жизнью у постоянных воспитанников и возвращенных детей показал, что у последних уровень неудовлетворенности значительно выше. Для сравнения: на неудовлетворенность жизнью указал каждый пятый постоянный воспитанник (22,2%) и чаще, чем каждый второй (68%) – возвращенный подросток.

У возвращенных детей-сирот выявлена достаточно высокая степень (выше среднего) выраженности депрессивных проявлений (тест М.Ковак). Для этих детей характерен постоянно сниженный фон настроения, значительные сложности в выстраивании межличностных отношений, особенно в учреждении. При этом у девочек диагностирован более высокий уровень депрессии по сравнению с мальчиками.

Сравнительный анализ такого компонента личности, как «жизнестойкость» у детей «возвращенных» и у постоянных воспитанников не выявил значимых различий. В обеих группах все показатели жизнестойкости оказались значительно ниже нормы.

Для всех воспитанников характерно переживание чувства отвергнутости, убежденность в невозможности найти для себя нечто интересное и стоящее, влиять на происходящее, развиваться за счет принятия собственного опыта. Низкая жизнестойкость является общей характеристикой всех детей-сирот.

Оценка динамики поведения детей, возвращенных из замещающих семей, с позиции воспитателей [1].

Анализ динамики нарушений, поведения подростков после возвращения из семьи показал, что в учреждениях у них наблюдается явный регресс в личностном развитии.

Анализ нарушений в поведении на 1-м этапе (сразу после возвращения) показал, что дети находились в состоянии острой травмы, обусловленной горем и утратой. При этом девочки переживали ее тяжелее, чем мальчики. А подростков явно не хватало сил ни справиться с возникшей ситуацией, ни препятствовать ее развитию. Они переживали состояние бессилия и невозможности контролировать эту ситуацию. Воспитатели наблюдали у детей сниженное настроение, слезливость. Подростки пытались оправдать свое возвращение в учреждение в глазах окружающих, подменяя реальность собственными фантазиями, что нередко явно противоречило очевидному.

Возвращенные дети явно нуждались в помощи, постоянно стремились привлечь к себе внимание любыми способами и нередко путем нанесения травм себе. Они были либо перевозбуждены и излишне агрессивны, либо заторможены и излишне пассивны. У них наблюдались серьезные проблемы со сном или засыпанием, их мучили различные страхи, чрезмерная тревога. Они навязчиво старались заниматься улучшением своего внешнего вида, а некоторые пытались убежать и вступить в контакт со своей бывшей компанией, снять тревогу с помощью алкоголя.

Через год появились явные признаки регрессивного поведения, что выразилось в возвращении к примитивным способам реагирования.

Дети (в основном, девочки) стали плаксивыми и капризными, склонными к истерикам. Значительно снизилась мотивация к обучению, какой-либо самостоятельной деятельности. Поведение становилось все более пассивным и зависимым, явно снизилась способность к сосредоточению.

Сузился круг интересов, появилась настороженность в отношении нового опыта, пессимистическое программирование результатов своей деятельности, а также снизилась успеваемость и общая эффективность. В поведении подростков стали наблюдаться и такие регрессивные формы поведения, как «манерничанье» и «кривляние», вредные привычки, характерные, в основном, для маленьких детей (сосание пальцев, кручение волос и др.). Дети становились все более раздражительными и отчужденными, погруженными в собственные переживания.

В настоящее время (после 2х-3-х лет жизни детей в интернате) на первое место воспитатели поставили постоянную готовность к агрессии, в т.ч. и вербальной. Выявляется явная тенденция к аффективному реагированию, обиде, проекции собственных негативных переживаний

на других. Дети находятся в замкнутом кругу постоянных конфликтов со сверстниками, учителями, воспитателями. Особенно плохо выстраиваются отношения с другими воспитанниками сиротского учреждения. Внешние конфликты выполняют функцию транквилизаторов, то есть благодаря им, у возвращенных подростков улучшается сон, снижается уровень беспокойства по поводу собственной внешности, уменьшается склонность к фантазированию.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Дети, возвращенные в учреждения после неудачного семейного жизнеустройства, обладают более высокими показателями личностного развития, чем воспитанники, не имеющие опыта жизни в замещающей семье;

2. В ходе интеграции возвращенных детей в коллектив учреждения наблюдается явная негативная динамика в их социализации;

3. Можно выделить три основных этапа в динамике интеграции возвращенных детей-подростков в учреждение на основании изменений в их состоянии и поведении [6]:

- 1-й этап (сразу после возвращения). Дети переживают состояние острой травмы, потери семьи;

- 2-й этап (через 1 год после возвращения), характерный примитивными способами реагирования;

- 3-й этап (через 2-3 года после возвращения). Выстраивание психологических защит, характерных для воспитанников институциональной системы;

4. Дети, возвращенные в учреждения после неудачного семейного жизнеустройства, нуждаются в специализированной психолого-педагогической помощи в соответствии с выделенными этапами их интеграции в коллектив учреждения.

### **Список литературы:**

1. Бибчук М., Жуйкова Е. Помощь семье: психология решений и перемен. 2015г.
2. Горнова, Н. Н. Профилактика возвратов детей из приёмных семей // Педагогика и психология: от вопросов к решениям. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Кострома: Федеральный центр науки и образования Эвенсис, 2017.
3. Замещающая семья в России// Психологическая наука и образование 2006. Том 11. № 2. С.70–81
4. Иванов Н. А. Как в хорошей семье // Семья и школа. – 2010. – № 1. – С. 10.
5. Иванов Н. А. После усыновления // Семья и школа. – 2009. – № 7. – С. 44

6. Ослон В.Н. Эколого-динамический подход к психологическому сопровождению замещающей семьи // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 1. – С. 27–36.
7. Лангмейер Й. Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте.- Прага: Авиценум, 1984.-с. 289
8. Леонова Е.Е. Восстановление доверия к взрослым как одно из условий преодоления последствий возвратов подростков из замещающих семей//Сибирский педагогический журнал – 2018г. – №4 – С. 103-107.
9. Лаврентьева, З. И. Возврат детей из замещающих семей как социально-педагогический феномен // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2017.

**НАУЧНЫЙ ФОРУМ:  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

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

№ 3(106)  
Март 2026 г.

В авторской редакции

Подписано в печать 02.03.26. Формат бумаги 60x84/16.  
Бумага офсет №1. Гарнитура Times. Печать цифровая.  
Усл. печ. л. 12,75. 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