



БАЛТИЙСКИЙ
ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ ИММАНУИЛА КАНТА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Научное электронное издание

Калининград
2026

БАЛТИЙСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. ИММАНИЛА КАНТА

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Сборник статей по итогам
конкурса студенческих научно-исследовательских работ
имени профессора О. С. Гребенюка

Научное электронное издание

Калининград
Издательство Балтийского федерального университета им. И. Канта
2026

© БФУ им. И. Канта, 2026
ISBN 978-5-9971-1057-4

Рецензенты

- Т. Б. Гребенюк*, д-р пед. наук, проф., председатель экспертной комиссии, руководитель научной школы
«Педагогика индивидуальности» БФУ им. И. Канта;
И. Г. Булан, канд. пед. наук, доц., зав. кафедрой
прикладной математики и информационных технологий,
Калининградский государственный технический университет;
Е. А. Мраморнова, канд. пед. наук, начальник
Центра непрерывного повышения профессионального мастерства
Калининградского областного института развития образования;
В. А. Захарова, канд. пед. наук, доц., доц. кафедры
теории и технологии обучения и воспитания
младших школьников, Пермский государственный
гуманитарно-педагогический университет;
А. В. Румянцева, канд. психол. наук, доц., доц. кафедры психологии
Института педагогики и психологии
Петрозаводского государственного университета;
М. А. Панюшкина, канд. пед. наук, доц., доц.
ОНК «Институт образования и психологии» БФУ им. И. Канта;
А. А. Суслина, канд. пед. наук, доц.,
доц. ОНК «Институт образования и психологии» БФУ им. И. Канта;
Л. А. Попова, канд. пед. наук, доц.,
ОНК «Институт образования и психологии» БФУ им. И. Канта

Актуальные проблемы педагогики индивидуальности :
сборник статей / под ред. Т. Б. Гребенюк, С. В. Несыной [Электронный ресурс] : научное электронное издание. — Калининград : Издательство БФУ им. И. Канта, 2026. — <https://publish.kantiana.ru/catalog/non-periodical/sborniki-nauchnykh-statey/aktualnye-problemy-pedagogiki-individualnosti-2026/>

Представлены статьи победителей и дипломантов конкурса студенческих научно-исследовательских работ им. профессора О. С. Гребенюка «Актуальные проблемы педагогики индивидуальности».

Адресован студентам, аспирантам, школьным педагогам, ученым, занимающимся исследованием вопросов, связанных с педагогикой индивидуальности.

Рекомендовано к печати Экспертной комиссией конкурса студенческих научно-исследовательских работ им. профессора О. С. Гребенюка «Актуальные проблемы педагогики индивидуальности».

© Оформление, БФУ им. И. Канта, 2026
ISBN 978-5-9971-1057-4

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	5
<i>Загрянина К.</i> Педагогическое просвещение родителей в условиях консультационного центра дошкольной образовательной организации.....	7
<i>Филиппова Т. В.</i> «Я-в-Мире» через «Мы-в-Действии». Со-бытийность как фундамент педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка.....	13
<i>Аникин А. Н.</i> Проявление личностных особенностей студентов с разным уровнем прокрастинации	21
<i>Мочалов И. Э.</i> Связь особенностей эмоциональной сферы личности педагога с уровнем эмпатии обучающихся младшего школьного возраста.....	28
<i>Пашина В. В.</i> Обценная речь современной молодежи.....	35
<i>Кияшко Ю. П.</i> Проект «Обучение как приключение» как средство формирования мотивации учения у младших школьников	40
<i>Аникин А. Н.</i> Индивидуально-психологические детерминанты академической прокрастинации подростков: сравнительный анализ	46
<i>Давыдова Е. Г.</i> Развитие рефлексивных способностей как условие сохранения индивидуальности педагога в образовательной среде.....	52
<i>Михайлова А. В.</i> Эмоциональный интеллект как ресурс профилактики деструктивного поведения в профессиональной подготовке будущих педагогов-психологов.....	56
<i>Зубарева Ю. П.</i> Педагогика индивидуальности в практике «Обучения служением»: опыт БФУ им. Канта И.....	62

<i>Саенко Е. А.</i> Ключевые аспекты воспитания, запросы и жизненные ориентиры поколения Z	67
<i>Валиева Е. В., Краснощекова А. С., Капилатус Ю. М.</i> Кейсы как средство обучения студентов педагогике индивидуальности.....	72
<i>Золова Т. Д.</i> Роль тьюторского сопровождения в развитии индивидуальности студентов-химиков первого курса в период адаптации к вузу	77
<i>Кузнецова А. В.</i> Игровой тренинг в развитии коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.....	83
<i>Романенко А. Д.</i> Развитие интеллектуальной сферы учащихся: потенциал интерактивных методов обучения	90
Заключение	94

ВВЕДЕНИЕ

В 2025/26 учебном году в Высшей школе образования и психологии образовательно-научного кластера «Институт образования и гуманитарных наук» Балтийского федерального университета им. И. Канта прошел V Всероссийский конкурс студенческих научно-исследовательских работ имени профессора О. С. Гребенюка «Актуальные проблемы педагогики индивидуальности».

Конкурс проводился с целью формирования исследовательской культуры студентов в области педагогики индивидуальности, создания условий для самореализации в научно-исследовательской деятельности, приобретения опыта работы в составе творческого коллектива через поддержку и стимулирование студенческих инициатив.

В конкурсе приняли участие 33 студента и 23 научных руководителя из учреждений высшего профессионального образования разных регионов Российской Федерации. На конкурс были представлены 29 научных исследований, выполненных студентами Балтийского федерального университета им. И. Канта, Омского государственного педагогического университета, Поволжского государственного университета физической культуры, спорта и туризма, Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России, двух филиалов Сибирского федерального университета: Нижнетагильского государственного социально-педагогического института и Лесосибирского педагогического института, Уральского государственного педагогического университета, Тюменского государственного университета, Чувашского государственного педагогического университета имени И. Я. Яковлева, Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена, Северо-Западного института управления — филиала РАНХиГС, Московского университета МВД России имени В. Я. Кикотя,

Калининградского филиала Российского университета кооперации. В Конкурсе также приняли участие студенты Магнитогорского педагогического колледжа и Училища олимпийского резерва имени А. А. Шумилина.

В сборник вошли подготовленные на основе конкурсных работ статьи победителей и дипломантов конкурса. Рецензирование статей проводилось членами экспертной комиссии: руководителем научной школы «Педагогика индивидуальности», профессором, доктором педагогических наук Т. Б. Гребенюк; заведующей кафедрой прикладной математики и информационных технологий Калининградского государственного технического университета, кандидатом педагогических наук И. Г. Булан; начальником Центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Калининградского областного института развития образования, кандидатом педагогических наук Е. А. Мраморновой; доцентом кафедры теории и технологии обучения и воспитания младших школьников Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, кандидатом педагогических наук В. А. Захаровой; доцентом Петрозаводского государственного университета, кандидатом психологических наук А. В. Румянцевой; доцентами Балтийского федерального университета, кандидатами педагогических наук А. А. Суслиной, М. А. Панюшкиной и Л. А. Поповой.

Организационный комитет конкурса выражает благодарность руководителю ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта, профессору, доктору педагогических наук А. О. Бударинной и директору Высшей школы образования и психологии ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» БФУ им. И. Канта, профессору, доктору педагогических наук Е. В. Потменской за помощь в организации конкурса.

Редколлегия

К. Загрянина

Научный руководитель: В. А. Якименко, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: Т. Б. Гребенюк, д-р пед. наук, проф.,

Калининградский областной институт развития образования

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ КОНСУЛЬТАЦИОННОГО ЦЕНТРА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Представлены результаты научно-исследовательской работы по педагогическому просвещению родителей в условиях консультационного центра дошкольной образовательной организации. Рассматривается содержание и сущность понятий «педагогическое просвещение» и «сопровождение семьи», проводится теоретическое обоснование организации процесса педагогического просвещения в контексте педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка, системно описываются возможности консультационного центра дошкольной образовательной организации. Содержание формирующего этапа эмпирической работы опирается на результаты первичной диагностики и отображается в описании структуры авторской модульной программы, включающей диагностический, просветительский, консультационно-сопровожающий и оценочный модули. Общие выводы отображают анализ динамики уровня педагогической осведомленности родителей и востребованности предложенной системы сопровождения.

Ключевые слова: педагогическое просвещение родителей, консультационный центр, дошкольная образовательная организация, семья, педагогика индивидуальности, модульная программа

В современных условиях дошкольная образовательная организация выступает не только пространством развития ребенка, но и важным ресурсом сопровождения семьи. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепляет необходимость взаимодействия образовательной организации с родителями по вопросам воспитания, обучения, развития и охраны здоровья детей [1, ст. 44]. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования также подчеркивает значение сотрудничества с семьей и признает родителей непосредственными участниками образовательных отношений [2, с. 5]. Поэтому педагогическое просвещение родителей следует рассматривать как обязательное направление работы дошкольной образовательной организации (далее — ДОО), а не как эпизодическую консультативную помощь.

Педагогическое просвещение родителей, как подчеркивает Г. Л. Парфенова, представляет собой целенаправленный процесс формирования у родителей знаний, умений и установок, необходимых для ответственного родительства, сопровождения развития ребенка и взаимодействия с образовательной организацией [7, с. 7]. Такое понимание отличает просвещение от простого информирования и связывает его с сопровождением семьи.

Сопровождение семьи в рассматриваемом контексте выступает продолжением просвещения: оно помогает родителям переносить полученные знания в реальные воспитательные ситуации и своевременно уточнять рекомендации специалистов.

Теоретическая основа исследования связана с пониманием семьи как активного субъекта образовательного взаимодействия. В работах О. И. Давыдовой и А. А. Майера подчеркивается, что взаимодействие педагогов и родителей должно быть направлено на согласование воспитательных влияний и развитие личности ребенка [4, с. 47]. Особую значимость в этой связи имеет педагогика индивидуальности О. С. Гребенюка, поскольку в ней образование рассматривается как процесс поддержки и развития индивидуальности человека [3, с. 19]. Согласно данной концепции, просвещение родителей направ-

лено не только на передачу знаний, но и на формирование способности семьи понимать индивидуальные особенности дошкольника.

В концепции О. С. Гребенюка педагогика индивидуальности позволяет рассматривать ребенка не только как представителя определенного возраста, но и как субъекта с собственным темпом развития, эмоциональными реакциями, познавательными интересами и коммуникативным опытом [3, с. 19]. Поэтому педагогическое просвещение родителей способствует формированию у них способности ориентироваться в типичных возрастных проявлениях своего ребенка и распознавать его индивидуальные особенности. Таким образом, педагогика индивидуальности задает адресный характер консультаций: специалист помогает семье соотнести возрастные нормы с особенностями конкретного ребенка.

Консультационный центр является удобной организационной формой деятельности ДОО. В исследованиях И. В. Мокроусовой он рассматривается как вариативный ресурс сопровождения семей, позволяющий учитывать возраст ребенка, состав семьи и характер родительского запроса [5, с. 88]. При этом, как отмечает Г. Л. Парфенова, педагогическое просвещение связано с развитием родительской компетентности и готовности применять рекомендации специалистов в повседневной воспитательной практике [7, с. 7]. Следовательно, консультационный центр ДОО должен обеспечивать не разовые ответы на вопросы родителей, а последовательную и адресную поддержку семьи.

Цель нашего исследования заключалась в разработке, апробации и оценке результативности модульной программы педагогического просвещения родителей в рамках консультационного центра ДОО. Эмпирическая работа проводилась в 2025/26 учебном году на базе МАДОУ ЦРР детский сад № 122 г. Калининграда. При этом нами применялись такие эмпирические методы исследования, как анализ локальной документации, контент-анализ сайта учреждения, структурированное наблюдение, анкетирование родителей и беседы с педагогами. В анкетировании приняли участие 82 родителя, в беседах — 14 педагогов.

На начальном этапе эмпирической работы была проведена первичная диагностика системы взаимодействия ДОО и семьи. В нее вошли изучение используемых форм работы с родителями, анкетирование семей и беседы с педагогами. Полученные материалы позволили уточнить основные запросы родителей, выявить затруднения педагогического коллектива и определить дальнейшее содержание просветительской работы в консультационном центре.

С учетом выявленных дефицитов была разработана модульная программа педагогического просвещения родителей. Она включала четыре взаимосвязанных модуля: диагностический, просветительский, консультационно-сопровождающий и оценочный. Диагностический модуль позволял выявлять запросы семей. Просветительский модуль объединял пять тематических блоков: «Добро пожаловать в детский сад», «Здоровье и режим», «Понять и поддержать», «Ребенок среди сверстников», «На пороге школы». Консультационно-сопровождающий модуль обеспечивал индивидуальные и дистанционные консультации. Оценочный модуль был направлен на сбор обратной связи и анализ результатов.

Модульное построение программы позволило распределить содержание работы по этапам и избежать фрагментарности просветительской деятельности. Диагностический модуль обеспечивал адресность, просветительский — расширение знаний родителей, консультационно-сопровождающий — помощь в индивидуальных ситуациях, а оценочный — возможность своевременно корректировать содержание работы.

Программа строилась на принципах адресности, системности, вариативности форм и диалогичности. В ходе ее реализации проводились очные встречи, семинары-практикумы, краткие онлайн-встречи, использовались памятки, электронные материалы и индивидуальные маршруты сопровождения. Такой подход согласуется с позицией Л. Е. Олтаржевской о том, что результативность родительского просвещения повышается при сочетании информационных и практико-ориентированных форм взаимодействия [6, с. 21]. В период апробации материалы были направлены всем 82 семьям, а общее число обращений в консультационный центр составило 214.

Оценка результативности программы проводилась на основе повторного анкетирования родителей, а также дополнительное анкетирование с целью выявить уровень удовлетворенности консультационными услугами. Доля родителей, оценивающих свое понимание целей и задач дошкольного образования как достаточное или полное, увеличилась с 58,5 до 64,6 %, то есть на 6,1 %. Общая удовлетворенность консультационной помощью составила 84,1 %; соответствие консультации запросу семьи высоко оценили 80,5 % родителей, понятность объяснений специалиста — 79,3 %, конкретность и выполнимость рекомендаций — 76,8 %. Эти данные свидетельствуют о положительной динамике педагогической осведомленности родителей и востребованности предложенной системы сопровождения.

Таким образом, педагогическое просвещение родителей в консультационном центре ДОО целесообразно организовывать как модульную систему, включающую диагностику запросов семьи, тематическое просвещение, индивидуальное сопровождение и оценку результатов. Такая организация работы позволяет перейти от эпизодических консультаций к системному взаимодействию с родителями.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 15.12.2025). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
2. *Об утверждении* Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования : приказ Министерства образования и науки РФ от 17.10.2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022). Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
3. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности : учеб. пособие. М., 2021.
4. *Давыдова О. И., Майер А. А.* Компетентностный подход в работе дошкольного образовательного учреждения с родителями. СПб., 2013.
5. *Мокроусова И. В.* Консультационный центр — вариативная форма дошкольного образования. Модель консультационного центра // Молодежь. Наука. Современность. Воткинск, 2019.

6. *Олтаржевская Л. Е.* Комплексный подход к организации родительского просвещения: психолого-педагогические основания // Вестник практической психологии образования. 2025. № 2. С. 20—23.

7. *Парфенова Г. Л.* Психолого-педагогическое просвещение и консультационные практики: ресурс развития родительской компетентности // Наука в жизни человека. 2025. № 2. С. 5—16.

Т. В. Филиппова

Научный руководитель: О. В. Литовченко, канд. пед. наук, доц.,

РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Рецензент: А. А. Суслина, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

**«Я-В-МИРЕ» ЧЕРЕЗ «МЫ-В-ДЕЙСТВИИ».
СО-БЫТИЙНОСТЬ КАК ФУНДАМЕНТ ПЕДАГОГИКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ О. С. ГРЕБЕНЮКА**

Представлено исследование синергии педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и концепции со-бытийности как ключевых механизмов формирования самобытной личности. Индивидуальность, понимаемая как высшая ступень развития личности, эффективно раскрывается в условиях со-бытийного взаимодействия, основанного на субъект-субъектных отношениях. Актуальность исследования обусловлена необходимостью персонализации образования для формирования саморазвивающейся личности, способной к самоопределению в изменяющемся мире.

Ключевые слова: педагогика индивидуальности, со-бытийность, субъект-субъектные отношения, индивидуальность, личностное развитие, самоопределение

Введение

Современное образование стоит перед необходимостью радикальной трансформации. Традиционные модели, ориентированные на стандартизацию и унификацию, все меньше соот-

ветствуют вызовам информационного общества, требующего от человека не просто набора знаний, а способности к самоопределению, саморазвитию и эффективной коммуникации в условиях постоянных изменений. В этом контексте актуализируется задача перехода к персонализированному образованию, призванному обеспечить становление уникальной, саморазвивающейся личности. Особую роль в формировании таких качеств играет дополнительное образование, в частности, художественные студии, которые по своей природе являются пространством для раскрытия индивидуальности подростков. Однако вопрос о том, как наиболее эффективно реализовать индивидуальный подход к каждому учащемуся в условиях художественной практики, входит в число ключевых методологических и практических вызовов.

В круг наиболее глубоких и системных подходов к решению этой проблемы входит педагогика индивидуальности, разработанная выдающимся отечественным ученым Олегом Семеновичем Гребенюком. Он рассматривал индивидуальность не как синоним личности или ее отдельные черты, а как высшую ступень развития личности, как целостную систему уникальных качеств и отношений, образующих самобытное «Я-в-мире». Полноценная реализация индивидуального подхода к каждому учащемуся возможна именно через организацию со-бытийного взаимодействия, одним из ключевых условий которого являются субъект-субъектные отношения. Именно в совместно переживаемом «Мы-в-действии» индивидуальное «Я-в-Мире» не только проявляет, но и активно конструирует себя.

Цель работы — раскрыть теоретические основы взаимосвязи педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и концепции со-бытийности, показывая, как последняя становится фундаментом для развития индивидуальных особенностей личности.

Теоретические подходы к развитию индивидуальности в со-бытийной общности

В основе педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка лежит представление о развитии личности как о процессе становления индивидуальности, понимаемой не просто как

набор уникальных черт, а как высшая ступень развития личности, характеризующаяся целостностью и своеобразием всех ее аспектов. Как утверждал исследователь, задача учителя состоит в том, чтобы не просто дать знания, а, понимая индивидуальные особенности каждого ученика, помочь ему сформировать свою, присущую только ему, жизненную позицию [6]. Индивидуальность для О. С. Гребенюка — это не столько данность, сколько результат активного самостроительства человека в процессе его взаимодействия с окружающим миром. Он рассматривал ее как уникальную систему отношений человека к миру и к самому себе, как его неповторимую сущность, проявляющуюся в его «Я-в-Мире».

Ключевыми характеристиками индивидуальности в его концепции являются уникальность и неповторимость каждого человека, его интеллектуальных, эмоциональных, волевых, нравственных особенностей. Важными аспектами выступают субъектность и активность — понимание, что индивидуальность не формируется извне, а активно создается самим человеком через познание и преобразование мира, проявляясь в способности к самостоятельному выбору, целеполаганию и саморегуляции. Подчеркивается и целостность индивидуальности как интегративного единства всех аспектов личности, а также ее самодетерминация и самореализация — стремление к осознанному выбору жизненного пути и полному осуществлению потенциала. «Индивидуальность, — пишет Гребенюк, — проявляется и формируется не в результате приспособления к заданным извне требованиям, а в процессе активного взаимодействия со средой, в самостоятельном конструировании человеком своей деятельности» [6]. Цель педагогики индивидуальности, таким образом, заключается в создании таких условий, которые бы максимально способствовали проявлению, развитию и поддержке уникального «Я-в-Мире», что требует от педагога не директивной передачи знаний, а стимулирования к самостоятельному осмыслению и поиску собственных решений [6].

Это понимание индивидуальности находит мощное развитие в концепции со-бытийности, которая предлагает методологическую рамку для понимания того, как именно происходит ста-

новление индивидуального «Я» в коллективном «Мы». Корни этой концепции уходят в работы отечественных мыслителей: Л. С. Выготский [5] подчеркивал роль совместной деятельности в развитии высших психических функций, М. М. Бахтин [1] развивал идеи диалогичности сознания и бытия как «со-бытия». В рамках психологии развивающего образования В. И. Слободчиков [16—18], И. Ю. Шустова [22; 23] и Г. А. Цукерман [19] системно разработали концепцию со-бытийности как особого типа совместного действия и взаимодействия. Источники философского осмысления человеческого бытия как неразрывного единства с другими людьми восходят к началу XX в. М. Хайдеггер подчеркивает, что человек является социальным существом, не существующим вне общества: «Бытие-в есть со-бытие с другими» [19]. Ж.-П. Сартр [14] и С. Л. Франк [20] развивали схожие идеи, акцентируя стремление человека к общности. Со-бытийность — это не просто совместное действие или присутствие рядом, а глубокое, осмысленное, эмоционально насыщенное совместное бытие, сопереживание, сотворчество. Это ситуация, где каждый участник выступает как активный субъект, со-автор происходящего, совместно конструирующий новый смысл и новую реальность. Г. А. Цукерман отмечает, что «со-бытие — это возможность быть в мире и быть для мира, участвовать в его творении» [19, с. 22]. В. И. Слободчиков определяет со-бытие как «форму совместного бытия, в которой субъект приобретает способность к саморазвитию и самоопределению в совместной деятельности с другими» [18, с. 367], характеризуя его как «живую общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности» [17, с. 4, 5], что подчеркивает стремление человека «быть собой с другими». А. А. Остапенко [11] вводит понятие «со-бытийной образовательной общности», где происходит глубинное освоение ценностей через коллективное проживание опыта. И. Ю. Шустова [21] различает «событие» как яркое явление и «со-бытие» как характер связей и отношений между людьми, их сопричастность, путь совместного проживания.

Ключевыми характеристиками со-бытийного взаимодействия, делающими его столь значимым для развития индиви-

дуальности, выступают ценностно-смысловое единство (объединение общими духовно-нравственными ценностями [21]); взаимная активность и субъектность (каждый участник — инициатор, творец, со-автор [18]); диалогичность и открытость (готовность к обмену идеями, принятию иной точки зрения, поскольку это и есть «процесс, в котором раскрывается индивидуальность» [1, с. 367]); эмоциональная вовлеченность (глубокое переживание совместной деятельности [21]); и, наконец, пространство неопределенности и поиска, стимулирующее творчество. Именно в совместном действии, в «Мы-в-Действии», индивидуальное «Я» обретает свои границы, познает возможности и ограничения, получает подтверждение или корректировку своей уникальности через сравнение и взаимодействие с другими. Со-бытийная ситуация позволяет ребенку занять авторскую позицию, реализовать свой потенциал, быть услышанным и принятым, что критически важно для развития его индивидуальности в духе педагогики О. С. Гребенюка.

Субъект-субъектные отношения являются центральным условием организации со-бытийного взаимодействия, способствующего развитию индивидуальности. Это тип взаимодействия, при котором обе стороны (например, педагог и учащийся) выступают как равноправные, самоценные субъекты, признающие автономию, достоинство и уникальность друг друга, что кардинально отличается от субъект-объектных отношений. В образовательном контексте они означают принятие педагогом субъективной позиции обучающегося; диалогичность и сотрудничество (отказ от авторитарной передачи знаний в пользу совместного поиска истины); взаимное уважение и доверие (создание атмосферы психологической безопасности); стимулирование инициативы и самостоятельности (поддержка стремления к собственным решениям, творческому поиску) [7].

О. С. Гребенюк подчеркивал, что «индивидуальный подход требует отказа от авторитарно-директивного стиля педагогического воздействия и переходом к диалогическому, субъект-субъектному взаимодействию» [6, с. 78]. Именно в таких условиях преподаватель способен максимально способствовать развитию индивидуальных особенностей каждого ученика через выявление его интересов, адаптацию задач, формирование индивиду-

ального смысла и, главное, развитие таких ключевых качеств, как инициативность, самостоятельность, ответственность и мотивация к самовыражению. Таким образом, субъект-субъектные отношения являются необходимым и системообразующим условием для полноценного развертывания со-бытийности, которая становится фундаментом для формирования индивидуальности в русле педагогики О. С. Гребенюка.

Заключение

Проведенный анализ теоретических источников убедительно демонстрирует, что развитие индивидуальности — сложный и многогранный процесс, который, вопреки распространенному мнению, не ограничивается самоизоляцией, а максимально эффективно происходит в со-бытийной общности. Педагогика индивидуальности О. С. Гребенюка, понимающая индивидуальность как высшую ступень развития личности, находит мощную методологическую поддержку и практическую реализацию именно через концепцию со-бытийности.

Со-бытийность, основанная на подлинных субъект-субъектных отношениях, создает уникальное пространство для «Мы-в-Действии», где каждый человек выступает не пассивным исполнителем, а активным субъектом, со-автором смыслов и результатов. В этой атмосфере взаимного уважения, диалога и эмоциональной вовлеченности происходит не только проявление, но и активное формирование важнейших качеств, которые составляют суть индивидуальности: инициативность, самостоятельность, ответственность и мотивация к самовыражению. Философские и психологические основы со-бытийности подтверждают естественную потребность человека в совместном бытии, которое становится не просто средой, а мощным катализатором личностного роста и самореализации.

Это означает, что целенаправленная организация со-бытийных общностей в образовательном процессе — будь то художественная студия или иное пространство — является не просто методическим приемом, а фундаментальным условием для становления полноценной, самобытной и самореализующейся личности. Взаимодействие в такой общности позволяет каждо-

му «Я» обрести свои границы, познать потенциал и выразить уникальность, что в конечном итоге способствует расцвету индивидуальности.

Список литературы

1. *Аванесов С. С.* Событие у М. М. Бахтина как происхождение сущего // Идеи и идеал. 2017. Т. 1, № 1 (31). С. 23—30.
2. *Антипенко Ю. Т.* Интериоризация ценности единства как фактор духовно-нравственного развития личности // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2024. № 1 (41). С. 127—133.
3. *Антипенко Ю. Т.* Некоторые подходы к духовно-нравственному воспитанию детей в начальной школе // Педагогическое образование. 2022. № 3 (3). С. 131—138.
4. *Барич А. А.* Идея школы-общины в педагогическом наследии А. С. Макаренко // Известия ВГПУ. 2012. № 5 (69). С. 158—161.
5. *Выготский Л. С.* Психология искусства. М., 1968.
6. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности : курс лекций. Калининград, 2008.
7. *Крупнов А. И.* Психология инициативности: системно-сферный подход. М., 2006.
8. *Ильин И. А.* Искусство как служение и радость : собр. соч. : в 10 т. М., 1996. Т. 6, кн. 1.
9. *Мелик-Пашаев А. А.* Художественная одаренность и ее развитие в школьные годы. М., 1987.
10. *Неменский Б. М.* Культура. Искусство. Образование : цикл лекций. М., 1993.
11. *Остапенко А. А.* Со-бытийная образовательная общность в условиях современного образования // Образовательная политика. 2019. № 2 (78). С. 44—55.
12. *Роджерс К. Р.* О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта. М., 2005.
13. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2000.
14. *Сартр Ж.-П.* Бытие и ничто: Очерк феноменологической онтологии / пер. с фр., предисл., примеч. В. И. Колядко. М., 2000.
15. *Склярова Т. А., Янушкявичене О. Л.* Возрастная педагогика и психология. М., 2004.

16. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие. М., 1995.

17. Слободчиков В. И. Со-бытийная образовательная общность источник развития и субъект образования // Ученые записки. Новые ценности образования. 2010. Т. 43, № 1. С. 4—13.

18. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие. М., 2000.

19. Хайдеггер Мартин. Бытие и время / Философская энциклопедия // Академик. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/9572/«БЫТИЕ?ysclid=m9ig6xjy3j253535 (дата обращения: 09.03.2025).

20. Франк С. Л. Духовные основы общества. М., 1992.

21. Шустова И. Ю. Воспитательное событие : метод. рекомендации / под общ. ред. Н. А. Мандровой, Л. С. Львовой ; науч. ред. Н. Л. Селиванова ; отв. ред. Т. Т. Щелина. М., 2023.

22. Шустова И. Ю. Детско-взрослая общность и ее со-бытийные характеристики // Новые ценности образования. 2010. № 438. С. 186—193.

23. Шустова И. Ю. Моделирование образовательной ситуации в пространстве со-бытийности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Сер.: Акмеология образования. Психология развития. 2021. Т. 10, вып. 1 (37). С. 4—11.

24. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М., 1996.

А. Н. Аникин

Научный руководитель: Н. В. Басалаева, канд. психол. наук, доц.,

Лесосибирский педагогический институт — филиал

Сибирского федерального университета

Рецензент: В. А. Захарова, канд. пед. наук, доц.,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

ПРОЯВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПРОКРАСТИНАЦИИ

Представлены результаты эмпирического исследования взаимосвязи уровня прокрастинации и индивидуально-личностных характеристик студентов. Выборка составила 34 студента Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета в возрасте от 18 до 35 лет. В качестве диагностического инструментария применялась «Шкала прокрастинации для студентов» (PASS, адаптация М. В. Зверевой), а также 16-факторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF). По результатам методики PASS сформированы две группы: студенты с высоким и низким уровнем прокрастинации. Сравнительный анализ профилей выявил специфические личностные детерминанты откладывающего поведения. Студенты с высоким уровнем прокрастинации характеризуются эмоциональной нестабильностью, подчиненностью, низкой нормативностью поведения, недостаточным самоконтролем и напряженностью. Студентам с низким уровнем прокрастинации свойственны эмоциональная стабильность, доминантность, высокая нормативность поведения и развитый само-

контроль. Полученные данные открывают перспективы для разработки дифференцированных программ психолого-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, личностные особенности, студенты, 16PF, PASS, самоконтроль, эмоциональная нестабильность, перфекционизм

Актуальность темы состоит в том, что откладывающее поведение распространено в студенческой среде, а его индивидуально-личностные детерминанты недостаточно изучены. По данным ряда исследований, с трудностями самоорганизации и систематическим откладыванием учебных задач сталкиваются от 70 до 95 % студентов [2; 4]. Между тем остается открытым вопрос о том, какие именно черты личности связаны с устойчивым прокрастинационным поведением и отличают студентов-прокрастинаторов от их сверстников с низким уровнем откладывания.

Прокрастинация рассматривается нами в соответствии с определением Я. И. Варваричевой как сознательное откладывание субъектом намеченных действий, несмотря на осознание неизбежных негативных последствий такого поведения [1]. Ключевыми признаками феномена служат осознанность откладывания, нерациональность мотивации и субъективный психологический дискомфорт.

В зарубежных исследованиях прокрастинация связывается с рядом личностных характеристик: низкой добросовестностью, высоким нейротизмом, сниженной самооценкой и недостаточным самоконтролем [6; 8]. П. Стил определяет прокрастинацию как добровольное иррациональное откладывание намеченных действий вопреки осознанию их негативных последствий и рассматривает низкий самоконтроль как ее ключевой предиктор [8]. В отечественной психологии данная проблематика разрабатывается существенно менее интенсивно; вопрос о специфике личностного профиля прокрастинатора среди российских студентов остается дискуссионным [1; 3].

Цель исследования — выявление индивидуально-личностных особенностей студентов с различным уровнем прокрастинации. Объект исследования — прокрастинация студентов. Предмет — индивидуально-личностные характеристики студентов с разным уровнем прокрастинации. Гипотеза: студенты с высоким уровнем прокрастинации отличаются от студентов с низким уровнем по ряду измеримых личностных показателей — прежде всего, по параметрам эмоциональной регуляции, нормативности поведения и самоконтроля.

Исследование проводилось на базе Лесосибирского педагогического института — филиала Сибирского федерального университета. Выборка составила 34 студента (22 девушки, 12 юношей) в возрасте от 18 до 35 лет. Диагностический инструментарий включал две методики. «Шкала прокрастинации для студентов» (PASS, адаптация М. В. Зверевой) — стандартизированная методика диагностики уровня академической прокрастинации, позволяющая дифференцировать выборку по степени откладывания учебных задач. Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (16PF) — многомерная методика диагностики индивидуально-личностных характеристик по 16 биполярным шкалам, охватывающим широкий спектр личностных свойств: эмоциональную регуляцию, доминантность, нормативность поведения, самоконтроль и другие. На основе результатов методики PASS выборка была разделена на две группы: студенты с высоким уровнем прокрастинации ($n=8$) и с низким уровнем ($n=10$). Сравнительный анализ профилей 16PF позволил выявить специфику личностных детерминант откладывающего поведения.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к следующим выводам. С помощью методики PASS у 24 % респондентов выявлен высокий уровень прокрастинации: дела и задачи систематически откладываются, впоследствии выполняются в минимально возможные сроки, что отражается на качестве работы. У 47 % отмечается средний уровень: откладывание носит ситуативный характер и определяется интересом

и мотивацией к выполнению задания. У 29 % зафиксирован низкий уровень: студенты следуют планируемому распорядку и выполняют задачи в установленные сроки.

Были сопоставлены данные 16PF по двум группам. Ниже приведены обобщенные характеристики, по которым группы устойчиво различали между собой (табл.).

Психологические портреты студентов с разным уровнем прокрастинации

Студенты с высоким уровнем прокрастинации	Студенты с низким уровнем прокрастинации
Эмоциональный фон неустойчив: реакция на неудачу непропорциональна ее масштабу, восстановление после срыва замедлено	После неудачи быстро восстанавливаются; нарастание трудностей не лишает их работоспособности
В спорных ситуациях уступают, собственная позиция формулируется с трудом и легко пересматривается под внешним давлением	Отстаивают принятое решение, не пересматривая его при первом же несогласии со стороны
Предпочитают не выражать эмоции открыто; в оценке ситуации тяготеют к пессимистичным сценариям	Эмоции выражают открыто; будущее воспринимают скорее как возможность, нежели как угрозу
Взятые на себя обязательства выполняются непоследовательно — поведение во многом зависит от того, насколько хорошо человек себя чувствует в данный момент	Если пообещали — выполняют; поведение мало зависит от настроения или внешних обстоятельств
Хорошо работают с идеями и образами, однако конкретизировать замысел в последовательность шагов им заметно труднее	Задачу воспринимают как набор конкретных шагов и предпочитают двигаться от одного к другому последовательно
Планировать и действовать самостоятельно, без опоры на чужое мнение, для них непривычно и некомфортно	Способны принять решение и действовать по нему, не дожидаясь чужого одобрения

Окончание табл.

Студенты с высоким уровнем прокрастинации	Студенты с низким уровнем прокрастинации
Намерение сделать что-то не превращается в действие: его вытесняют более легкие и приятные занятия, доступные прямо сейчас	Умеют не реагировать на соблазн переключиться: намеченное дело удерживается в фокусе даже при наличии более привлекательных альтернатив
Фоновое ощущение перегрузки: мелкие препятствия вызывают раздражение, расслабиться удастся с трудом	Нагрузка воспринимается как норма, а не как угроза; хронического фонового возбуждения нет

В группе с высоким уровнем прокрастинации картина по 16PF оказалась неожиданно связной. Проблема не в том, что эти студенты не хотят выполнять задания — они, как правило, намерены это сделать. Но намерение не удерживается: нестабильный эмоциональный фон в сочетании со слабым произвольным контролем означает, что любое более комфортное занятие перехватывает внимание раньше, чем завершается начатое дело.

Студенты с низким уровнем прокрастинации в среднем демонстрировали обратное сочетание: устойчивый эмоциональный фон, способность не пересматривать решение под давлением обстоятельств и умение не переключаться на более легкую альтернативу. То, что П. Стил называет способностью «терпеть» отсроченное вознаграждение, здесь действительно прослеживается [8].

Отдельно обращает на себя внимание сочетание низкой самостоятельности при принятии решений и слабого нормативного контроля у прокрастинаторов. На практике это выглядит так: студент ориентируется на чужое одобрение, но при отсутствии немедленной обратной связи — когда нужно работать самому, без преподавателя рядом — задача уходит в долгий ящик. Я. И. Варваричева описывает похожий механизм: откладывание защищает самооценку от преждевременной проверки [1].

По результатам исследования нами установлено, что студенты с высоким уровнем прокрастинации отличаются от сту-

дентов с низким уровнем по ряду измеримых личностных показателей, что подтверждает выдвинутую гипотезу. Ведущими детерминантами откладывающего поведения выступают эмоциональная нестабильность, низкая нормативность поведения и недостаточный самоконтроль.

Полученные данные указывают на мотивационно-волевую и эмоциональную сферы личности как на приоритетные мишени психолого-педагогического воздействия. Коррекционно-развивающая работа со студентами-прокрастинаторами должна включать развитие навыков саморегуляции, эмоционального совладания и целеполагания. Индивидуальный подход, учитывающий конкретный личностный профиль студента, повысит результативность подобных программ в сравнении с универсальными вмешательствами.

Ограничением исследования является небольшой объем выборки ($n=34$), что затрудняет генерализацию выводов. Перспектива дальнейшего изучения — расширение выборки и применение методов математической статистики для верификации выявленных закономерностей.

Список литературы

1. *Варваричева Я. И.* Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121—131.
2. *Гущина Е. А., Циркунова Н. И.* Взаимосвязь уровня прокрастинации с личностными характеристиками студентов // Повышение качества профессиональной подготовки специалистов социальной и образовательной сфер. Витебск, 2021. С. 135—139.
3. *Ковылин В. С.* Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2013. № 2 (2). С. 22—41.
4. *Корнилова В. С.* Прокрастинация как психологическая проблема студентов: обзор исследований // Вестник магистратуры. 2019. № 9-2 (96). С. 38—40.
5. *Шухова Н.* Организация времени старшеклассника. Новосибирск, 1996.

6. *Lay C. H.* Explaining lower-order traits through higher-order factors: The case of trait procrastination, conscientiousness, and the specificity dilemma // *European Journal of Personality*. 1997. Vol. 11. P. 267—278.

7. *Milgram N., Batori G., Mowrer D.* Correlates of academic procrastination // *Journal of School Psychology*. 1993. № 4 (31). P. 487—500.

8. *Steel P.* The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // *Psychological Bulletin*. 2007. № 133 (1). P. 65—94.

И. Э. Мочалов

Научный руководитель: Н. В. Старовойт, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: Е. А. Мраморнова, канд. пед. наук,

Калининградский областной институт развития образования

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА С УРОВНЕМ ЭМПАТИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель исследования — определить связь между особенностями эмоциональной сферы педагога и уровнем развития эмпатии у детей младшего школьного возраста. Рассмотрены особенности развития эмпатии в этом возрастном периоде, методы и средства, способствующие этому процессу. Представлен анализ результатов диагностики обучающихся классов полного дня в возрасте от 9 до 11 лет, а также их педагогов: выявлен ряд факторов, способных оказывать влияние на развитие эмпатии у детей младшего школьного возраста, при отсутствии устойчивой, статистически значимой связи эмоциональной сферы педагогов и уровнем эмпатии учеников в их классе.

Ключевые слова: эмпатия, эмоциональная сфера педагога, диагностика эмпатии, младший школьный возраст

Проблема формирования человеческой индивидуальности всегда будет в центре внимания педагогической науки. В мире, где стремительными темпами расширяет свои функции искусственный интеллект, как никогда важно уделять внимание развитию эмоциональной сферы ребенка, в том числе процессу

формирования эмпатии. Это подтверждается мнением Олега Семеновича Гребенюка, который считал, что эмоциональная сфера индивидуальности более всего подвержена «разрушительным воздействиям среды» [4, с. 83].

Эмпатия — по природе своей сложный и многоуровневый механизм, поэтому и подходов к определению данного понятия существует множество. Т. П. Гаврилова трактует ее как «способность приобщаться к переживаниям другого, переживая их со знаком того эмоционального состояния, на которое реагирует субъект» [2, с. 107]. Западные психологи, в свою очередь, рассматривают эмпатию как когнитивное восприятие внутренних состояний другого человека, то есть его мыслей, чувств, ощущений и намерений, либо как опосредованную аффективную реакцию на чувства другого человека [12].

Ребенок в младшем школьном возрасте активно развивает и практикует эмпатию, тем самым готовясь к подростковому возрасту, где ведущей деятельностью становится интимно-личностное общение со сверстниками (Д. Б. Эльконин). Высокий уровень эмпатии поможет ему достигать успехов во всех сферах жизни. У младшего школьника усложняются представления о характере других людей [13], наблюдается сдвиг с эгоцентрической эмпатии к гуманистической [3], а также переход от сопереживания к сочувствию [2]. В то же время важной особенностью младшего школьного возраста является и пониженная эмпатия к сверстнику [5; 7]. Дети только учатся взаимодействовать друг с другом и применять эмпатию, поэтому нередки конфликты, стратегии в которых будут сильно различаться в зависимости от условий, в которых растет ребенок [11]. Для достижения успехов необходимо прикладывать немалые усилия как окружающим, так и самому ребенку.

Коллектив, родители и другие значимые взрослые будут вносить свой вклад в динамику развития эмпатии. Однако на уровне начального общего образования ключевой фигурой в этом процессе будет классный руководитель. В своей работе учителя могут использовать немало средств и методов развития эмпатии: работа с литературными произведениями, театрализованная деятельность, совместное музицирование, танцевально-игровые занятия, сюжетно-ролевая игра, мозговой штурм,

организация элементов самоуправления, коллективные игры, ведение дневника эмоций. Успешность многих методов будет зависеть от того, как и какие эмоции будут транслировать участники педагогического процесса. Научный интерес представляет то, в какой степени особенности эмоциональной сферы педагога будут отражаться на процессе развития эмпатии у младших школьников.

Целью практической части нашего исследования стало нахождение связи между особенностями эмоциональной сферы учителей начальных классов и уровнем эмпатии их учеников.

Для изучения эмпатии у детей младшего школьного возраста нами была выбрана методика «An Index of Empathy for Children and Adolescents» (Brenda K. Bryant) [10]. В ее основе — шкала оценивания уровня эмпатии от 0 до 22 баллов. Параллельно с этим учащимся предоставлялся тест В. Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» [8, с. 85], с помощью которого мы хотели проследить, насколько существенна корреляция конфликтности и уровня эмпатии у детей младшего школьного возраста. Данные методики диагностики позволили нам охватить большую выборку, благодаря чему в исследовании приняло участие 155 учащихся, из них 59 мальчиков и 96 девочек в возрасте от 9 до 11 лет. Все они обучались в пяти разных классах «полного дня» (параллели третьих и четвертых классов).

Для изучения эмоциональной сферы педагогов была использована «Диагностика уровня эмпатических способностей личности» [1]. С целью выявления различных эмоциональных барьеров, негативно влияющих на проявление эмпатии педагогом, нами была проведена диагностика помех в установлении эмоциональных контактов [6, с. 35]. Помимо этого, мы убедились в том, что все педагоги, участвующие в обследовании, обладали нужной компетентностью, предоставив им тест «Конфликтная компетентность учителя» [8, с. 75]. Также был проведен опрос педагогов относительно использования в их классе различных методов и средств, способствующих развитию эмпатии у детей. В исследовании приняли участие пять педагогов в возрасте от 24 до 57 лет, все педагоги — женщины. Учителя-респонденты работают со своими классами с первого года обучения.

По итогам проведенного исследования нами был получен ряд результатов. Прежде всего, была выявлена возрастная корреляция: чем старше дети, тем выше уровень эмпатии. Применив U-критерий Манна — Уитни, мы увидели статистические различия между группами третьих и четвертых классов ($U_{\text{эмп.}} = 1303$, при $U_{\text{кр.}} = 1427$).

Однако возрастная корреляция не наблюдалась при изучении конфликтности. Все дети младшего школьного возраста демонстрировали схожие тенденции в рамках конфликтного поведения. Более того, в большинстве классов нами не была зафиксирована взаимосвязь уровня эмпатии с конфликтностью. Однако в группе, где в целом наблюдался самый высокий средний показатель эмпатии, низкая конфликтность соотносилась с высоким уровнем эмпатии детей (коэффициент ранговой корреляции Спирмена $r_{\text{эмп.}} = 0,41$, при $r_{\text{кр.}} = 0,45$). Это может говорить о том, что с возрастом повышается уровень саморегуляции и осознанного поведения ребенка, и эмпатия начинает положительно влиять на конфликтность личности, что подтверждается исследованиями с другими возрастными группами [9].

Что же касается взаимосвязи эмоциональной сферы педагога с уровнем эмпатии их подопечных, то прямой взаимосвязи здесь мы не наблюдали. Однако в параллели четвертых классов, в группе, где у педагога наблюдалась заниженная эмпатия, сочетающаяся с высоким уровнем «помех», показатели эмпатии обучающихся были самыми низкими (13,9 баллов). Средний показатель эмпатии отличался от двух других групп на 1 и 1,6 балла. Статистически разница не столь значительна, но она дает возможность предположить, что низкий уровень эмпатии в сочетании с наличием выраженных помех в установлении эмоциональных контактов у педагога может снижать эффективность воспитательных методов, нацеленных на формирование эмпатии.

При этом в группе, где дети демонстрировали наивысший уровень эмпатии среди остальных классов (15,5 баллов), педагог имел «незначительные помехи» при эмоциональных контактах и заниженный уровень эмпатии, но отличался наибольшим опытом классного руководства, поскольку находился в профес-

сии дольше других учителей. Возможно, именно этот фактор позволил учителю эффективнее применять методы и средства развития эмпатии в своем классе.

В исследовании также было замечено, что педагоги с более высоким уровнем эмпатии чаще других использовали с детьми в своем классе методы и средства, способствующие ее развитию.

В ходе проведенного эксперимента устойчивой, статистически значимой связи эмоциональной сферы педагогов с уровнем эмпатии учеников в их классе мы не обнаружили. Но были выявлены следующие особенности:

1) помехи в эмоциональных контактах и заниженный уровень эмпатии у педагогов не способствуют значительному развитию эмпатии учеников;

2) более высокие показатели эмпатии педагогов положительно влияют на выбор ими методов и средств развития эмпатии детей;

3) самым значимым фактором, влияющим на уровень эмпатии ребенка, является его возраст. Чем старше дети, тем выше будет их способность к эмпатии;

4) особенности выбора методов и средств развития эмпатии не влияют на уровень эмпатии обучающихся в классе. Это подтверждает, насколько сложно сформировать эмпатичную личность. Именно сочетание различных методов способствует данному процессу.

По итогам исследования можно утверждать, что особенности эмоциональной сферы педагога влияют на уровень развития эмпатии у детей младшего школьного возраста, однако несущественным образом, так как опосредованы комплексом других факторов. Изучая эмоциональный мир ребенка, необходимо учитывать его индивидуальные особенности и рассматривать его окружение во всех аспектах. В педагогическом процессе важно смело использовать все проверенные методы и средства, так как неизвестно, какие из них окажут наилучшее воздействие. Для этого, как показало наше исследование, педагогу важно развивать свою собственную эмпатию и повышать компетентность.

Список литературы

1. *Бойко В. В.* Энергия эмоций: эмоции в общении. Эмоции в проявлениях личности. Созидаящая и разрушающая сила эмоций. Методики для изучения эмоций. СПб., 2004.
2. *Гаврилова Т. П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 107—114.
3. *Гайдаренко С. М., Мартынова М. А., Ковалева А. В.* Развитие эмпатии на разных возрастных этапах // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 66 (3). С. 351—354.
4. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности : учебник для среднего профессионального образования. М., 2026.
5. *Кулаченко М. П.* Развитие эмпатии у младших школьников // Современные тенденции развития начального образования и лингводидактики : сб. науч. ст. Междунар. науч.-практ. интернет-конф. : в 2 ч., Могилев, 19—26 февраля 2021 г. / под ред. С. П. Чумаковой. Ч. 1. Могилев, 2021. С. 39—43.
6. *Методики диагностики эмоциональной сферы: психологический практикум* / сост. О. В. Барканова. Вып. 2. Красноярск, 2009.
7. *Мочалов И. Э.* Зависимость уровня проявления эмпатии от объектов ее направленности у детей младшего школьного возраста // Актуальные проблемы педагогики индивидуальности : сб. ст. по итогам конкурса студ. науч.-исследовательских работ им. профессора О. С. Гребенюка. Калининград, 2025. С. 63—69.
8. *Педагогическая конфликтология: задачи, тесты, тренинговые упражнения* / сост. А. А. Николаева, А. С. Хлебников. М., 2023.
9. *Сухорукова Т. Н.* Взаимосвязь уровня эмпатии и конфликтного поведения в юношеском возрасте // Актуальные исследования. 2022. № 13 (92). С. 90—92.
10. *Bryant B. K.* An Index of Empathy for Children and Adolescents // Child Development. 1982. Vol. 53, № 2. P. 413—425.
11. *Cao Y., Wang H., Li Y., Xie D.* The influence of children's emotional comprehension on peer conflict resolution strategies. // Front Psychol. 2023. Vol. 14. P. 1142373.
12. *Hoffman M. L.* Empathy, Its Arousal, and Prosocial Functioning // Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. Cambridge University Press; 2000. P. 29—62.

13. *Hughes R., Tingle B. A., & Sawin D. B.* Development of Empathic Understanding in Children // *Child Development*. 1981. Vol. 52 (1). P. 122—128.

В. В. Пашнина

Научный руководитель: Т. Н. Пасечкина, канд. пед. наук, доц.,
Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России

Рецензент: Л. А. Попова, канд. пед. наук, доц.,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

ОБЩЕННАЯ РЕЧЬ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ

Анализируется проблема снижения речевой культуры современной молодежи, в частности, сокращение словарного запаса, ухудшение навыков общения и рост употребления ненормативной лексики. Отмечается, что общество все чаще воспринимает сквернословие как допустимое явление. На основе социологического опроса обучающихся вузов Красноярска и Железногорска изучено отношение молодежи к этой проблеме и возможные способы ее решения.

Ключевые слова: *деградация речевой культуры, общенная лексика, онлайн-коммуникация, кибербуллинг, богатство русского языка*

Современные исследователи фиксируют тревожную тенденцию к деградации речевой культуры, проявляющуюся из-за обеднения словарного запаса до использования грубой и агрессивной лексики [1; 5; 7]. Это явление может быть результатом как сознательного выбора людей, так и патологических состояний, например, афазии или дизартрии. Среди основных симптомов речевой деградации общества выделяют стремительное внедрение иностранных слов и выражений, особенно в речь молодых людей, что не только затрудняет понимание, но также может приводить к утрате аутентичности; снижение

культурного уровня языка, проявляющееся в распространении грубых, нецензурных выражений и упрощении лексики; уменьшение количества слов, которые активно используются молодежью, что может привести к бедности языка и выражения мыслей; использование сложных или редких слов без знания их значения, что ведет к искажению коммуникации и недопониманию; преобладание формализованных, шаблонных выражений в языке, что делает общение менее живым и эмоциональным; снижение разнообразия лексики и стилистических средств, что ведет к однобокости и упрощению речевой практики; игнорирование правил грамматики и стиля, что может привести к снижению качества письменной и устной речи; отказ от соблюдения норм вежливого общения, что создает напряженность в межличностных отношениях и снижает уровень культуры общения в целом.

Также нужно упомянуть речевую деградацию молодых людей в контексте виртуальной коммуникации, порой преобладающей над реальной [7; 9]. Виртуальное общение провоцирует рост агрессии и травли в сети. Молодые пользователи, чувствуя безнаказанность, позволяют себе оскорбления и провокации, чего обычно избегают при личном общении. Дистанцирование от собеседника и невозможность увидеть его реакцию ослабляют социальные ограничения, что приводит к распространению кибербуллинга и токсичного поведения в сети.

Результаты анкетирования, проведенного среди обучающихся вузов Красноярска и Железногорска, подтверждают, что обозначенные нами проблемы, связанные с речевой деградацией, действительно актуальны для молодежи. Среди основных причин, отрицательно влияющих на чистоту языка, респонденты (117 человек) выделили отсутствие грамотности (44 %), использование жаргона и сленга (41 %), неправильное употребление слов (29 %), влияние иностранных языков (24 %). Обратим внимание на то, что никто из опрошенных не назвал нецензурную брань в качестве одной из причин речевой деградации. Это может свидетельствовать о том, что молодые люди считают ее нормой.

Действительно, как показали результаты опроса, 67,5 % респондентов относятся нейтрально к обценной речи и считают, что сквернословие воспринимается как данность, неотъемлемая, хотя и не всегда желательная, часть коммуникации. Отрицательное отношение выразили 20 % опрошенных, положительное — 12,5 %. В то же время отметим, что большинство (85 %) считает, что использование нецензурной лексики влияет на репутацию человека. Это свидетельствует о том, что в обществе сохраняется представление о сквернословии как о признаке низкой культуры. Также около 65 % респондентов уверены, что использование обценной лексики негативно сказывается на окружающих.

Анализируя статистику употребления бранных слов респондентами, отметим, что большинство (71 %) использует их иногда, 18 % — постоянно, никогда — 11 %. Основной контекст использования нецензурной лексики — неформальное общение с друзьями. Подавляющее большинство (91 %) опрошенных считает, что обойтись без нецензурной лексики в современном обществе возможно. Это ключевой вывод, показывающий, что сквернословие воспринимается не как необходимость, а как вредная привычка или сознательный выбор. Отношение общества к сквернословию в разных культурах респонденты характеризуют в основном как негативное или нейтральное.

Проблема использования обценной лексики молодыми людьми требует и духовного осмысления. Епископ Варнава (Беляев) писал: «Сквернословие — гнусный порок, который в Священном Писании приравняется к смертному греху (Еф. 5:4—5). От него стонет Земля Русская, им растлены души» [4].

Опираясь на результаты проведенного исследования и на анализ психолого-педагогической литературы, нами были сформулированы основные рекомендации для тех, кто хочет избавиться от привычки использовать бранные слова (табл.). Результаты исследования можно использовать при создании программ по развитию речевой культуры.

Рекомендации по борьбе с ненормативной лексикой

Рекомендации	Краткое описание
Развивать самосознание	Нужно помнить о ситуациях или триггерах, которые заставляют ругаться, и находить более здоровые способы выражать свои чувства
Использовать техники релаксации	Например, глубокое дыхание, помогает контролировать стресс, уменьшая искушение выругаться
Использовать эвфемизмы	Заменять бранные слова литературными выражениями
Создавать культурную среду	Например, в семье, учебной группе, среди соседей по комнате, где использование нецензурной лексики будет неприемлемым
Работать со специалистом	Обратиться за помощью к психологу для работы над эмоциональным фоном и стрессоустойчивостью
Развивать правовую грамотность	Важно помнить, что использование нецензурной лексики может повлечь за собой административную ответственность

Однако, понимая, что рекомендаций недостаточно и нужна постоянная практика, мы продумали серию занятий для обучающихся Сибирской пожарно-спасательной академии ГПС МЧС России. Они включают в себя как теоретический материал, направленный на повышение осведомленности о природе обцененной речи, ее культурном контексте и последствиях использования, так и практические задания для групповой и самостоятельной работы, позволяющие развивать навыки управления своими эмоциями, социальные навыки, способность выражать себя без использования нецензурной лексики.

Наш язык служит не только средством общения, но и важным источником сохранения культурного наследия. Он дает возможности для личностного развития, обогащает внутренний

мир. Александр Иванович Куприн писал: «...изучение и сбережение русского языка является не праздным занятием от нечего делать, а насущной необходимостью».

Список литературы

1. Бергер О. В. Язык как инструмент совершенствования культуры речи у студентов // Гуманитарное пространство. 2020. № 3. С. 167—173.
2. Боброва С. А. Социальная проблема использования ненормативной лексики среди молодежи как проявление влияния интернет-медиа // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2022. № 1. С. 74—79.
3. Бриштен А. Детальное исследование влияния нецензурной лексики // Проза.ру. 2020. URL: <https://proza.ru/2020/11/08/2322> (дата обращения: 17.01.2026).
4. Кораблева Е. Нецензурные выражения и их влияние на человека // Православное Закамье. URL: <https://pravchelny.ru/glavnoe/publications/?id=6672> (дата обращения: 20.03.2026).
5. Лихачев Д. С. О русском языке и ненормативной лексике. URL: <http://www.na-gore.ru/articles/lihachev.htm> (дата обращения: 20.02.2026).
6. Сковородников А. П. Вопросы экологии русского языка. Красноярск, 1993.
7. Солдатова Г. У. Цифровая культура: правила, ответственность и регуляция // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека : сб. науч. ст. и материалов междунар. конф. / под общ. ред. Р. В. Ершовой. Коломна, 2018. С. 374—379.
8. Юрченко Н. И. Обзор статьи John Suler «The Online Disinhibition Effect» // Новые психологические исследования. 2024. № 1. С. 182—190.
9. Ybarra M. L. Perceptions of middle school youth about school bullying // Journal of adolescence. 2019. № 75. P. 175—187.

Ю. П. Кияшко

Научный руководитель: В. А. Якименко, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: В. А. Захарова, канд. пед. наук, доц.,

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет

**ПРОЕКТ «ОБУЧЕНИЕ КАК ПРИКЛЮЧЕНИЕ»
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ УЧЕНИЯ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Описываются результаты научно-исследовательской работы по формированию мотивации учения у младших школьников. Раскрываются психолого-педагогические аспекты понятия «мотивация учения» с опорой на фундаментальные труды отечественных исследователей, а проектная деятельность рассматривается как одно из средств формирования мотивации учения у младших школьников в контексте педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка. Описан личный опыт по разработке и реализации проекта «Обучение как приключение», особенностью которого является единая сюжетная линия — проведение каждого урока в форме посещения отдельного острова с последующим заполнением карты впечатлений путешественника. Результативность проведенной работы подкрепляется диагностическими материалами.

Ключевые слова: *мотивационная сфера, мотивация учения, школьная мотивация, обучение, проектная деятельность, младшие школьники*

© Кияшко Ю. П., 2026

На сегодняшний день важной проблемой образования становится формирование мотивации учения у младших школьников. Особую важность данная проблема приобретает в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период прививается положительное отношение к учению.

Обратимся к исследованиям О. С. Гребенюка, который выделяет основные ориентиры развития индивидуальности учащихся: развитие мотивационной сферы, организация интеллектуальной деятельности, развитие эмоционально-волевой сферы, обеспечение благоприятного психологического климата на уроке, обеспечение конструктивности коммуникативных аспектов урока [1, с. 27]. Педагогика индивидуальности опирается на комплексный подход в изучении и развитии личности обучающегося, однако, оценивая ориентиры развития, можно сделать вывод о том, что именно мотивационная сфера определяет основную направленность его деятельности.

Согласно педагогическому словарю А. М. Новикова, мотивация представляет собой «процесс побуждения человека, социальной группы к совершению определенной деятельности, тех или иных действий, поступков, представляет собой сложный процесс, требующий анализа и оценки альтернатив, выбора и принятия решений» [5, с. 115]. Она является последовательной деятельностью, которая возникает из внутренних побуждений через осознание значимости решения. Конкретизируя данное понятие в отношении обучения, рассмотрим понятие «учебная мотивация», которое в исследовании Н. А. Мосиной и ее коллег трактуется как «частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность» [4, с. 291]. Из этого можно сделать вывод, что эта узконаправленная форма мотивации, напрямую связанная с познавательной деятельностью.

Развивая эту мысль, О. С. Гребенюк рассматривает мотивацию учения как систему мотивов, побуждающую человека овладевать знаниями, относиться к учению сознательно. Следовательно, мотивацию учения необходимо рассматривать не как отдельный компонент учения, а как систему мотивов, которая стимулирует обучающихся осознанно получать знания.

В поисках современных педагогических средств, воздействующих на мотивацию учения, в практике начального общего образования широко используются возможности проектного метода. Проектная деятельность является тем инструментом обучения, который позволяет развивать необходимые качества личности, учитывая при этом индивидуальность ребенка. Однако важно отметить, что зачастую потенциал проектной деятельности реализуется в образовательном процессе не в полной мере.

В нашем понимании, достаточное использование в учебном процессе проектного метода с нетрадиционными формами подачи учебной программы, а также учет индивидуальности учащихся, смогло бы существенно увеличить познавательный интерес и способствовать повышению мотивации учения.

Как отмечает В. Ю. Короткова, любой учебный проект имеет два значения: для ученика это возможность проявить себя, достигая при этом определенных результатов; для учителя это важное средство воздействия на ученика, которое повышает уровень его развития [2, с. 109]. Особую важность это приобретает в младшем школьном возрасте, так как именно в этот период мотивационная сфера обладает особой гибкостью и открытостью для педагогического воздействия. Педагог, понимая мотивы, которые привлекают учащихся к познавательной деятельности, может оказывать воздействие на них [1, с. 27]. Учебный педагогический проект открывает возможности для учащихся в раскрытии своих сильных и слабых сторон, развитии самостоятельности, креативности, творческих способностей и умения работать в команде. Это становится своего рода смыслообразующим мотивом деятельности. Учитель в такой деятельности играет роль наставника, который создает условия для вовлеченности учащихся в данный процесс.

Опираясь на теоретическую часть исследования, на эмпирическом этапе работы нами был воплощен и проведен педагогический проект «Обучение как приключение», включающий три этапа: подготовительный, основной и заключительный. Особенностью проекта является то, что каждый урок становится отдельным игровым островом. При этом все уроки объединены

одной сюжетной линией, позволяющей учащимся погрузиться в путешествие. Также важная особенность проекта — заполнение разработанной нами «Карты впечатлений путешественника». Она является мотивационным компонентом проекта, имеет яркий внешний вид и вызывает интерес у учащихся. В ее дизайне отражена морская тематика, что усиливает визуальное ощущение причастия к путешествию. На карте изображено пять островов, каждый из которых представляет собой отдельный учебный предмет. На каждом острове есть таблица, состоящая из трех столбцов: «Мне понравилось», «Я научился», «Мне было сложно». Их заполнение позволяет учащимся проанализировать пройденный материал, а затем изложить свои мысли и впечатления на карте. Карта впечатлений путешественника представлена на рисунке.



Рис. Карта впечатлений путешественника

Базой эмпирического исследования стала МАОУ СОШ № 10 г. Калининграда, были задействованы обучающиеся четвертого класса.

На подготовительном этапе проекта для определения исходного уровня мотивации учения мы применяли диагностическую методику Н. Г. Лускановой «Оценка уровня школьной мотивации учащихся начальных классов [3, с. 13]. Далее проходил основной этап педагогического проекта, который включал в себя серию уроков-приключений. Их проведение предполагало изменение не программы обучения, а только формата предъявления информации учащимся. Заключительный этап реализации проекта включал проведение итоговой диагностики по той же методике, что и на подготовительном этапе.

Отслеживая динамику изменения уровня мотивации учения у обучающихся, мы заметили, что после проведения наших уроков число младших школьников с высокой и очень высокой мотивацией увеличилось. Первичная диагностика выявила 8,33 % обучающихся с очень высоким уровнем мотивации учения и 25 % — с высоким. Проведение повторной диагностики после реализации проекта показало положительную динамику: обучающихся с высоким и очень высоким уровнем стало немного больше, со средним — меньше. Вызывает обеспокоенность тот факт, что число учеников с низким уровнем мотивации осталось на прежнем уровне. Поиск причин сложившейся ситуации и путей ее решения может стать полем наших дальнейших исследований. Возможно, необходимо разработать и реализовать более долгосрочный проект для получения положительных результатов у всех обучающихся.

Тем не менее мы считаем, что полученные в ходе исследования результаты свидетельствуют о том, что проектная деятельность с использованием интерактивных форм организации учебной деятельности может положительно повлиять на формирование мотивации учения у младших школьников.

Список литературы

1. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.

2. *Короткова В. Ю.* Метод проектов как условие повышения мотивации обучающихся // Вестник Московского информационно-технологического университета, 2018. № 1. С. 108—110.

3. *Лусканова Н. Г.* Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие. М., 1999.

4. *Мосина Н. А., Казакова Т. В., Захарова Т. В.* Особенности учебной мотивации у младших школьников с разным уровнем успеваемости // Научное обозрение. Педагогические науки. 2017. № 6. С. 290—299.

5. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий. М., 2013.

А. Н. Аникин

Научный руководитель: Н. В. Басалаева, канд. психол. наук, доц.,

Лесосибирский педагогический институт — филиал

Сибирского федерального университета

Рецензент: М. А. Панюшкина, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПРОКРАСТИНАЦИИ ПОДРОСТКОВ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Представлены результаты сравнительного исследования индивидуально-психологических детерминант академической прокрастинации у учащихся 8-х классов двух общеобразовательных организаций — гимназии (n = 70, г. Лесосибирск) и средней общеобразовательной школы (n = 64, г. Чебоксары). Диагностический инструментарий включал шкалу прокрастинации Б. Тукмана (TPS) и методику «Степень выраженности прокрастинации» (СВП), содержащую субшкалы перфекционизма и мотивационной недостаточности. По итогам анализа выявлены два психологических профиля откладывающего поведения: перфекционистски обусловленный — в гимназической выборке, мотивационно-дефицитный — в выборке СОШ. Результаты интерпретируются в рамках концепции педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк и дополняются дифференцированными рекомендациями по психолого-педагогическому сопровождению.

Ключевые слова: прокрастинация, академическая прокрастинация, подростки, перфекционизм, мотивационная недостаточность, педагогика индивидуальности, цифровая образовательная среда, сравнительный анализ

© Аникин А. Н., 2026

Актуальность темы состоит в недостаточной изученности индивидуально-психологических детерминант академической прокрастинации подростков в условиях цифровизации школьного образования. Масштабный переход учебного процесса на электронные платформы и в мессенджеры повысил требования к произвольной регуляции поведения учащихся: значительная часть учебной деятельности теперь реализуется без непосредственного педагогического контроля [2]. Подростковый возраст представляет в этом отношении добавляет особый риск: нейробиологическое созревание еще не завершено, рефлексивные механизмы только складываются, а чувствительность к социальной оценке — на пике [5].

Прокрастинация рассматривается нами в соответствии с определением Я. И. Варваричевой: сознательное откладывание субъектом намеченных действий вопреки осознанию неизбежных негативных последствий [1]. Большинство российских исследований в этой области ориентированы на студенческие выборки; сравнительных работ, позволяющих разграничить личностные и средовые детерминанты откладывающего поведения у школьников, практически нет. Настоящее исследование восполняет этот пробел.

Теоретическим основанием служит концепция педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк, выделяющая семь взаимосвязанных сфер: интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную и сферу саморегуляции [2]. С позиций этой концепции академическая прокрастинация представляет собой нарушение взаимодействия нескольких сфер одновременно, а тип нарушения определяет направление педагогического воздействия.

Цель исследования — выявление индивидуально-психологических детерминант академической прокрастинации подростков и сравнение их выраженности в двух образовательных организациях с разными характеристиками среды.

Гипотеза: психологическая структура откладывающего поведения варьируется в зависимости от типа организации — в

гимназической среде ведущим детерминантом выступает дезадаптивный перфекционизм, в общеобразовательной — мотивационная недостаточность.

Исследование проводилось на базе двух организаций, различающихся по типу и характеристикам образовательной среды. МБОУ «Гимназия» Лесосибирска (n=70, учащиеся 8-х классов, 14—15 лет) — организация с высоким уровнем академической требовательности, интенсивной учебной нагрузкой и публичной демонстрацией результатов. МБОУ «СОШ № 45» Чебоксар (n=64, учащиеся 8-х классов, 14—15 лет) отличается менее интенсивной нагрузкой и меньшей регламентацией использования цифровых устройств.

Диагностический инструментарий включал две взаимодополняющие методики. Шкала прокрастинации Б. Тукмана (TPS, адаптация Т. Л. Крюковой) диагностирует прокрастинацию как устойчивую личностную черту вне зависимости от конкретной учебной ситуации. Методика «Степень выраженности прокрастинации» (СВП, автор — М. А. Киселева) оценивает откладывающее поведение непосредственно в учебной деятельности и включает субшкалы перфекционизма и мотивационной недостаточности. Расхождение между показателями TPS и СВП в рамках одной выборки само по себе диагностически значимо: оно позволяет разграничить личностную предрасположенность и ситуационно обусловленное откладывание.

Проанализировав результаты исследования, мы пришли к следующим выводам.

Распределение по уровням прокрастинации и выраженность ее детерминант в двух выборках представлены в таблице.

Сравнительные результаты диагностики прокрастинации у подростков и ее детерминант

Показатель	Гимназия (n=70), %	СОШ № 45 (n=64), %
TPS: низкий уровень	65	48
TPS: средний уровень	26	36
TPS: высокий уровень	9	16
СВП: средний уровень	60	53

Окончание табл.

Показатель	Гимназия (n=70), %	СОШ № 45 (n=64), %
СВП: высокий уровень	40	38
Перфекционизм: высокий уровень	38	28
Мотивационная недостаточность: высокий уровень	15	21

Наиболее показательным результатом оказалось расхождение между показателями TPS и СВП в гимназической выборке. По TPS высокий уровень личностной прокрастинации зафиксирован лишь у 9 % гимназистов; по СВП высокий уровень академической прокрастинации — уже у 40 %. Иными словами, большинство этих учащихся не склонны к откладыванию как таковому, его провоцирует именно учебная ситуация в гимназии. Об этом свидетельствует субшкала перфекционизма: высокие значения наблюдаются у 38 % гимназистов против 28 % в СОШ. Интенсивная конкуренция, публичная демонстрация результатов через цифровые платформы, постоянный доступ к работам сверстников — все это создает планку, которую учащийся заранее считает недостижимой, поэтому не приступает к заданию вовсе.

В выборке СОШ № 45 картина другая. Показатели TPS и СВП здесь согласованы: доля учащихся с высокой личностной прокрастинацией по TPS (16 %) близка к доле с высокой мотивационной недостаточностью по СВП (21 %). Откладывание у этих подростков не ситуативно — оно определяется слабостью внутреннего учебного побуждения. При недостаточной саморегуляции цифровая среда становится не инструментом учебы, а пространством компенсаторной активности: задание откладывается не из страха не справиться, а просто потому, что делать что-то другое привычнее и приятнее.

В обеих выборках учащихся с низким уровнем по СВП практически нет: в гимназии — 0 %, в СОШ — 9 %. Это говорит

о том, что откладывающее поведение в школьной учебной деятельности воспроизводится устойчиво вне зависимости от типа организации. Различается лишь его природа.

Обобщив результаты исследования, мы пришли к выводу, что гипотеза исследования подтверждена: психологические профили академической прокрастинации в двух выборках различаются принципиально. В гимназической среде нами выделен перфекционистски обусловленный тип: откладывание носит ситуационный характер и детерминировано страхом несоответствия завышенным субъективным стандартам. С позиций педагогики индивидуальности первичное нарушение здесь происходит в эмоциональной и волевой сферах. В СОШ № 45 преобладает мотивационно-дефицитарный тип: откладывание определяется слабостью внутреннего учебного побуждения и недостаточным волевым контролем, первичное нарушение — в мотивационной сфере.

Цифровая образовательная среда и ИИ-инструменты не выступают самостоятельной причиной прокрастинации: при сформированной саморегуляции они работают как инструмент учебы, при ее дефиците — закрепляют стратегии избегания. Тип дефицита при этом определяет то, как именно цифровая среда включается в прокрастинационный цикл.

Различие профилей задает разные направления психолого-педагогической работы. В гимназической среде приоритетны нормализация ошибки как элемента учебного процесса, снижение публичности промежуточных результатов и обучение приемам регуляции оценочной тревожности. В общеобразовательной школе — формирование внутренней учебной мотивации, техники целеполагания и декомпозиции задач. Универсальные вмешательства, не учитывающие тип профиля, заведомо менее эффективны.

Список литературы

1. Варваричева Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. 2010. № 3. С. 121—131.
2. Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б. Основы педагогики индивидуальности. Калининград, 2000.

3. Ковылин В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2013. № 2 (2). С. 22—41.

4. Корнилова В. С. Прокрастинация как психологическая проблема студентов: обзор исследований // *Вестник магистратуры*. 2019. № 9-2 (96). С. 38—40.

5. Циммерман Б. Дж. Саморегулируемое обучение и академическая успешность: теоретическая перспектива // *Педагогический психолог*. 1990. № 25 (1). С. 3—17.

6. Rozgonjuk D., Sindermann C., Elhai J. D., Montag C. The association between problematic smartphone use and psychological symptoms // *Computers in Human Behavior*. 2020. Vol. 105. P. 1—8.

7. Sirois F. M., Pychyl T. A. Procrastination and the Priority of Short-Term Mood Regulation // *Social and Personality Psychology Compass*. 2013. № 7 (2). P. 115—127.

8. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // *Psychological Bulletin*. 2007. № 133 (1). P. 65—94.

Е. Г. Давыдова

Научный руководитель: С. В. Несына, канд. психол. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: Т. Б. Гребенюк, д-р пед. наук, проф.,

Калининградский областной институт развития образования

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Изучены особенности развития рефлексивных способностей педагогов. Выборка: 16 магистрантов 1-го курса психолого-педагогического направления БФУ им. И. Канта. Методики: опросник «Диагностика рефлексивности» А. В. Карпова, авторская анкета «Ваша профессиональная поддержка: потребность в супервизии». Выявлен низкий уровень рефлексивных способностей (средний балл — 98, 0 стенов); 43,8 % респондентов отмечают полезность супервизии, 31,3 % — острую необходимость в ней. Приоритетной потребностью выступает эмоциональная разгрузка, запрос на развитие рефлексивных способностей находится на втором месте. Сделан вывод о необходимости целенаправленного формирования рефлексивных компетенций у будущих педагогов.

Ключевые слова: рефлексивные способности, индивидуальность педагога, контрперенос, педагогика индивидуальности, супервизия

Современная образовательная среда характеризуется высокой стрессогенностью и неопределенностью: растет число обучающихся с ОВЗ, увеличивается конфликтогенность взаимо-

действия с родителями. В этих условиях ключевым ресурсом сохранения профессионализма и индивидуальности педагога становится развитая способность к рефлексии [1; 12]. В отечественной психологии рефлексия традиционно рассматривается как способность человека выходить за пределы непосредственного опыта, обеспечивая целостное самопознание и саморегуляцию [1; 12]. Интегративный подход позволяет трактовать ее как системообразующее психическое свойство, связывающее разноуровневые характеристики индивидуальности и проявляющееся в ситуативном, ретроспективном и перспективном самоанализе [6; 10]. В русле психоаналитической традиции рефлексия конкретизируется через понятие «рефлексирующего Я» — динамической структуры, дающей возможность отслеживать бессознательные защиты, перенос и контрперенос, а также через категорию личностного потенциала, где рефлексивность выступает центральной составляющей, обеспечивающей самодетерминацию и произвольную регуляцию деятельности [8; 11; 13].

Применительно к педагогической деятельности рефлексия становится условием сохранения индивидуальности преподавателя и адекватного восприятия ученика. В психоаналитической педагогике показано, что без рефлексивной проработки контрпереноса и проективной идентификации учитель рискует приобрести эмоциональное выгорание и искажение педагогического восприятия [7; 14]. Педагогика индивидуальности требует от учителя развитой способности к рефлексии, позволяющей выстраивать образовательный процесс как «встречу» двух индивидуальностей и включающей триединство: знание о предмете, об ученике и рефлексивное знание о себе [2; 5]. В условиях инклюзивного образования и роста конфликтогенности именно рефлексия выступает ключевым ресурсом, помогающим педагогу сохранять профессиональную устойчивость [3; 4; 9].

В исследовании использовались опросник «Диагностика рефлексивности» А. В. Карпова [6] и авторская анкета «Ваша профессиональная поддержка: потребность в супервизии». Выборка: 16 магистрантов 1-го курса очного отделения психоло-

го-педагогического направления БФУ им. И. Канта (15 женщин, 1 мужчина). Из них 25 % не работают по специальности, 12,5 % работают в другой сфере, 62,5 % работают в школе.

В ходе исследования получены следующие результаты. Средний суммарный балл по группе по методике А. В. Карпова составил 98, что соответствует низкому уровню рефлексивных способностей. Полученные данные свидетельствуют о том, что магистранты испытывают трудности в анализе собственных действий, их причин и последствий. При этом 68,8 % опрошенных имеют опыт практической работы в образовательной сфере.

Результаты анкетирования выявили потребность в супервизии: 43,8 % респондентов отметили ее полезность и своевременность, 31,3 % — острую необходимость. Приоритетной потребностью является эмоциональная разгрузка и профилактика выгорания; на втором месте по приоритетности — запрос на развитие рефлексивных способностей.

Представленные результаты подтверждают, что магистранты осознают профессиональные трудности, однако связывают необходимую поддержку прежде всего с эмоциональной разгрузкой. Это согласуется с данными о высоком уровне стресса в педагогической деятельности [3; 4]. Однако без систематического развития «рефлексирующего Я» эмоциональная разгрузка дает лишь кратковременный эффект. Низкий уровень рефлексивности при наличии практического опыта указывает на то, что накопление стажа не обеспечивает развитие рефлексивных компетенций.

Таким образом, эмпирически установлен низкий уровень рефлексивных способностей у магистрантов психолого-педагогического направления, имеющих опыт практической работы. Выявлена приоритетная потребность в эмоциональной разгрузке при недостаточном запросе на развитие рефлексии. Результаты обосновывают необходимость целенаправленного развития рефлексивных компетенций в системе высшего образования с включением элементов психологической супервизии, ориентированной на рефлексии контрпереноса и профилактику выгорания.

Список литературы

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. СПб., 2001.
2. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности : учеб. пособие. Калининград, 2000.
3. *Жуланова И. В., Знаменская О. В., Конобеева Т. А. и др.* Рефлексия бакалавров педагогических специальностей // PRIZMA. 2025. № 1. С. 23—34.
4. *Исайкина М. А., Шилова С. А.* Развитие профессионализма педагога средствами рефлексивной практики // Russian Journal of Education and Psychology. 2024. № 2. С. 102—118.
5. *Каракулова О. Ю.* Интегративная модель целостного познания индивидуальности школьника учителем // Вестник Удмуртского университета. 2022. № 3. С. 405—412.
6. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. № 5. С. 45—58.
7. *Коржова Е. Ю., Векилова С. А., Терешкина И. Б.* Формы трансфера в педагогическом общении // Психология человека в образовании. 2019. № 1. С. 22—27.
8. *Леонтьев Д. А.* Личностный потенциал: структура и диагностика. М., 2024.
9. *Липатникова И. Г.* Формирование рефлексивной культуры будущего педагога в образовательном процессе вуза // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 4. С. 78—82.
10. *Мерлин В. С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
11. *Россохин А. В.* Психоаналитический подход к изучению рефлексии и Я // Вестник Московского университета. Сер.: 14. 2010. № 4. С. 31—44.
12. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. СПб., 2002.
13. *Семенов И. Н., Двоеглазова М. Ю.* Роль личностной рефлексии в развитии индивидуальности студентов // Современные направления развития педагогической мысли. Пермь, 2009. С. 211—217.
14. *Фигдор Г.* Психоаналитическая педагогика. М., 2000.

А. В. Михайлова

Научный руководитель: И. П. Иванова, канд. пед. наук, доц.,
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева

Рецензент: А. А. Суслина, канд. пед. наук, доц.,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС ПРОФИЛАКТИКИ ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

Обосновывается роль эмоционального интеллекта как личностного ресурса профилактики деструктивного поведения в молодежной среде. На основе эмпирического исследования студентов психолого-педагогических направлений подготовки ($n=52$) выявлены значимые корреляционные связи между уровнем эмоционального интеллекта и склонностью к манипуляции ($r=-0,48$), толерантностью ($r=0,39$) и критическим мышлением ($r=0,42$). Показано, что 23,1 % будущих педагогов-психологов имеют низкий уровень эмоционального интеллекта, что требует целенаправленного развития данной компетенции в вузе. Представлены направления психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профилактика деструктивного поведения, педагоги-психологи, манипуляция, толерантность, критическое мышление, профессиональная подготовка

Современное российское образование функционирует в условиях нарастающих социальных вызовов, среди которых

особую опасность представляют распространение идеологии экстремизма и терроризма, вовлечение молодежи в деструктивные сообщества через цифровую среду. Как отмечается в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, ключевыми задачами государства являются укрепление традиционных духовно-нравственных ценностей и формирование у граждан неприятия любых форм экстремизма [4]. Ключевая фигура в реализации этих задач — педагог-психолог и социальный педагог, призванные осуществлять профилактическую работу с детьми и молодежью. Однако эффективность такой деятельности напрямую зависит от личностных ресурсов самого специалиста, среди которых особое место занимает эмоциональный интеллект — способность распознавать, понимать и управлять собственными эмоциями и эмоциями других людей [1; 6].

Проблема исследования заключается в противоречии между высокой потребностью системы образования в специалистах, способных эффективно осуществлять профилактику деструктивного поведения, и недостаточным вниманием в процессе профессиональной подготовки к развитию у будущих педагогов-психологов эмоционального интеллекта как ключевого ресурса такой деятельности.

Цель исследования: выявить взаимосвязь между уровнем эмоционального интеллекта и показателями социально-психологической устойчивости (склонность к манипуляции, толерантность, критическое мышление) у студентов — будущих педагогов-психологов и социальных педагогов.

В исследовании приняли участие 52 студента бакалавриата, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование» ФГБОУ ВО ЧГПУ им. И. Я. Яковлева (возраст 19—23 года, 80,8 % женщин). Использовались следующие методики: опросник ЭИИ Д. В. Люсина [3] для диагностики эмоционального интеллекта; «Мак-шкала» в адаптации В. В. Знакова [2] для оценки склонности к манипуляции; экспресс-опросник «Индекс толерантности» [5]; адаптация теста Уотсона-Глейзера для диагностики критического мышления. Статистическая обработка включала корреляционный анализ по Спирмену.

Результаты исследования показали, что средний уровень общего эмоционального интеллекта (далее — ЭИ) в выборке составил 78,4 балла (при стандартном отклонении 12,6), что соответствует среднему диапазону. При этом распределение по уровням ЭИ следующее: высокий уровень (выше 90 баллов) — 23,1 % студентов, средний (70—90 баллов) — 53,8 %, низкий (ниже 70 баллов) — 23,1 %. Наиболее развитым компонентом является понимание своих эмоций (21,3), наименее развитым — управление чужими эмоциями (18,3). Исследование динамики развития ЭИ студентов по годам обучения показало позитивные тенденции.

Анализ динамики уровня ЭИ по курсам продемонстрировал, что доля студентов с низким уровнем эмоционального интеллекта снижается: на 2-м курсе — 33,3 %, на 3-м курсе — 20 %, на 4-м курсе — 14,3 %. При этом на выпускном курсе сохраняется 14,3 % студентов с низким уровнем ЭИ.

Результаты корреляционного анализа представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Корреляции между показателями ЭИ
и склонностью к манипуляции (макиавеллизмом)**

Показатель	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)
Общий ЭИ и макиавеллизм	–0,48 p	<0,01
Понимание своих эмоций и макиавеллизм	–0,35 p	<0,05
Управление своими эмоциями и макиавеллизм	–0,41 p	<0,01
Понимание чужих эмоций и макиавеллизм	–0,52 p	<0,001
Управление чужими эмоциями и макиавеллизм	–0,44 p	<0,01

Таблица 2

**Корреляции между показателями ЭИ,
толерантностью и критическим мышлением**

Показатель	Коэффициент корреляции (r)	Уровень значимости (p)
Общий ЭИ и индекс толерантности	0,39 p	<0,01
Понимание своих эмоций и толерантность	0,28 p	<0,05
Управление своими эмоциями и толерантность	0,31 p	<0,05
Понимание чужих эмоций и толерантность	0,45 p	<0,001
Управление чужими эмоциями и толерантность	0,36 p	<0,01

По итогам корреляционного анализа установлено: между общим уровнем ЭИ и макиавеллизмом выявлена отрицательная корреляционная связь ($r=-0,48$, $p<0,01$), наиболее значимая по шкале «понимание чужих эмоций» ($r=-0,52$, $p<0,001$). Положительная корреляционная связь обнаружена между общим уровнем ЭИ и толерантностью ($r=0,39$, $p<0,01$), а также между общим уровнем ЭИ и критическим мышлением ($r=0,42$, $p<0,01$).

Полученные результаты имеют важное практическое значение. Во-первых, четверть будущих педагогов-психологов демонстрируют низкий уровень эмоционального интеллекта, что может препятствовать эффективному выполнению диагностической, коррекционной и профилактической функций. Во-вторых, подтверждена связь ЭИ с устойчивостью к манипуляции, толерантностью и критическим мышлением — качествами, непосредственно обеспечивающими профилактику деструктивного поведения в молодежной среде.

На основе результатов исследования разработаны следующие практические рекомендации: внедрение в программы про-

фессиональной подготовки тренингов развития эмоционального интеллекта, включающих освоение навыков распознавания эмоций, эмпатии, эмоциональной саморегуляции и противостояния манипуляции. Также целесообразно использование активных методов обучения: разбор кейсов с ситуациями манипуляции, ролевые игры, рефлексивные практики. Необходимо создание условий для развития эмоциональной компетентности в процессе педагогической практики (супервизия, рефлексия эмоционального опыта) и проведение мониторинга уровня ЭИ для выявления студентов группы риска.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с расширением выборки, проведением формирующего эксперимента по апробации программы развития ЭИ и оценкой ее эффективности в контексте профилактики деструктивного поведения.

Таким образом, ЭИ выступает профессионально значимым качеством будущих педагогов-психологов, а его целенаправленное развитие в процессе вузовской подготовки является необходимым условием формирования готовности к эффективной профилактической деятельности и противодействию деструктивным влияниям в молодежной среде.

Список литературы

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / пер. с англ. А. П. Исаевой. М., 2019.
2. Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования // Психологический журнал. 2000. Т. 21, № 5. С. 16—22.
3. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М., 2004. С. 29—39.
4. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации : указ президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
5. Солдатова Г. У. Психология межэтнической напряженности. М., 1998.

6. *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.* Emotional intelligence: Theory, findings, and implications // *Psychological Inquiry*. 2004. Vol. 15, № 3. P. 197—215.

Ю. П. Зубарева

Научный руководитель: Л. С. Сироткина-Примаков канд. филос. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: Т. Б. Гребенюк, д-р пед. наук, проф.,

Калининградский областной институт развития образования

ПЕДАГОГИКА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ПРАКТИКЕ «ОБУЧЕНИЯ СЛУЖЕНИЕМ»: ОПЫТ БФУ ИМ. И. КАНТА

Раскрывается педагогический потенциал модуля «Обучение служением» как средства развития исследовательской культуры и индивидуальности студентов-философов. На примере проекта «Карта русской философии. Учитель — ученик» (БФУ им. И. Канта, 2024—2025 гг.) показано, как интеграция академического обучения с решением социально значимой задачи — реконструкции интеллектуальной преемственности — позволяет реализовать ключевые идеи педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и философской антропологии Н. А. Бердяева. Эмпирически обосновывается, что участие в проекте ведет к трансформации познавательной позиции, становлению рефлексивного самоопределения и формированию профессиональной идентичности.

Ключевые слова: педагогика индивидуальности, «Обучение служением», преемственность, исследовательская культура, русская философия, рефлексия, Н. А. Бердяев, проектная деятельность, профессиональное самоопределение

Педагогика индивидуальности (научная школа О. С. Гребенюка) определяет развитие уникального личностного потенци-

ала в единстве его интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств как главную цель образования [1]. В этом контексте философское наследие Н. А. Бердяева, для которого категории индивидуальности, личности, свободы и творчества были центральными, имеет значительный теоретико-методологический потенциал. Бердяевское понимание индивидуальности как природного материала, который через творчество, духовную борьбу и преодоление социальной объективации должен быть преобразован в свободную личность, соотносится с задачами педагогики индивидуальности, ориентированной на пробуждение личностного начала [2].

В современных социокультурных условиях особую актуальность приобретает задача сохранения и трансляции философского наследия как важнейшей основы формирования целостной личностной и профессиональной идентичности обучающихся. Одним из эффективных практических механизмов, позволяющих одновременно решать задачи развития индивидуальности и сохранения культурного кода, выступает модуль «Обучение служением», внедряемый в российские вузы по поручению Президента РФ. Данная практика позволяет интегрировать в учебно-исследовательскую деятельность студентов социально значимую проектную работу.

Проблема исследования определяется необходимостью педагогического осмысления и оценки эффективности метода «Обучения служением» для развития исследовательской культуры и индивидуальности студентов-философов через их включение в реальный проект по реконструкции интеллектуальной преемственности.

Теоретико-методологическую основу составляют положения научной школы педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка, философско-антропологические идеи Н. А. Бердяева о личности и творчестве, концепция «Обучения служением», а также работы по проблеме преемственности в русской философии.

Как отмечает А. А. Ермичев, «одна из особенностей развития философских идей в нашем отечестве — отсутствие устойчивой преемственности, если хотите, академической респектабельности» [3]. Эта особенность сегодня проявляется в разрыве

или ослаблении преемственных связей между поколениями философов. Основными причинами данного разрыва выступают как общие для мировой гуманитарной науки тенденции — фрагментация знания и ускорение академической ротации, — так и специфические исторические обстоятельства России XX в. Как писал В. В. Розанов, нигилистическое отрицание прошлого привело к тому, что «прошел плуг по душе русской, перевернул ее почву, не оставил на ней живой травки...» [4]. Осознание этого разрыва порождает социальный запрос на восстановление связей внутри философского сообщества. Именно этому запросу отвечает проект Регионального Объединенного Движения «Русская Философия» (далее — РОД РФ) по реконструкции преемственности «учитель — ученик», создающий «Карту русской философии» — публичный ресурс, фиксирующий сеть интеллектуальных влияний и профессиональных связей.

Проектная практика реализовывалась в рамках модуля «Обучение служением» в 2024 и 2025 гг. на базе БФУ им. И. Канта в партнерстве с РОД РФ. В ней участвовали:

- студенты, обучающиеся по направлению «Философия» (3 курс бакалавриата);
- кураторы и эксперты (РОД РФ).

В качестве респондентов были выбраны 20 современных российских философов, представляющих ключевые направления и школы (СМД-методология, история философии науки, логика, кантоведение, онтология).

Автором настоящего исследования (руководителем практики от РОД РФ) была разработана концепция практики, обеспечено ее методическое сопровождение, координирована работа студенческих групп.

В ходе проекта студенты выполняли следующие работы: самостоятельно изучали труды и биографии выбранных философов-респондентов; разрабатывали анкеты для биографического интервью; проводили глубинные интервью и их контент-анализ; систематизировали данные в «классификаторах влияния»; создавали визуальные схемы преемственности «учитель — ученик»; публично защищали свои проекты перед экспертами. Ключевым элементом практики стала систематическая рефлекс-

сия, которая побуждала студентов постоянно отвечать на мета-вопросы: «Что я делаю?», «Как?», «Как это связано с моими ценностями и целями?».

Такой цикл позволил каждому студенту пройти все этапы научного исследования: от постановки гипотезы до интерпретации результатов.

Результаты

В ходе работы сформирована эмпирическая база: видеоматериалы интервью с философами, 20 классификаторов влияния, 15 схем преемственности «учитель — ученик». Созданные продукты приняты РОД РФ для интеграции в общедоступный интерактивный ресурс — «Карту русской философии». Анализ материалов позволил выделить следующие ключевые эффекты реализованной модели.

1. Трансформация познавательной позиции. Студенты перешли от пассивного выполнения заданий к самостоятельному целеполаганию, выдвижению гипотез и интерпретации данных. Это свидетельствует о формировании субъектной исследовательской позиции, когда знание не просто усваивается, а конструируется.

2. Развитие профессиональных и надпрофессиональных компетенций. Участники освоили соответствующие навыки. Среди профессиональных — составление гайда для интервью, ведение глубинной беседы, качественный анализ транскриптов, визуализация связей в схемах. Среди надпрофессиональных — работа в команде, коммуникация с экспертами, планирование времени, публичная презентация и аргументация своей позиции.

3. Рефлексия как условие самоопределения. Рефлексия способствовала росту осознанности собственных действий. Процесс самоопределения позволил студентам выстраивать траекторию своего интеллектуального и личностного развития.

4. Формирование профессиональной идентичности. Участие в выраженииполнении реального социального заказа, высоко оцененного профессиональным сообществом, позволи-

ло студентам почувствовать свою значимость и причастность к профессии. Они увидели, как философские методы работают на практике, что укрепило их профессиональную мотивацию.

Заключение

Проведенное исследование подтверждает: практика «Обучения служением», осмысленная через педагогику индивидуальности и философию Н. А. Бердяева, действительно является эффективной образовательной моделью. Она не просто транслирует философское знание — она формирует ответственную, творческую личность, способную к самостоятельному исследованию и осмысленному действию.

Список литературы

1. *Гребенюк О. С.* Педагогика индивидуальности. Калининград, 2019.
2. *Бердяев Н. А.* О назначении человека. Париж, 1931.
3. *Ермичев А. А.* Оставление наследства в истории русской философии // Вопросы философии. 2018. № 8. С. 112—125.
4. *Розанов В. В.* Умственные течения в России за 25 лет // Новое время. 1900. 21 марта (3 апреля). № 8644.

Е. А. Саенко

Научный руководитель: О. В. Свиная, канд. пед. наук, доц.,
Московский ордена Почета Университет МВД России им. В. Я. Кикотя

Рецензент: М. А. Панюшкина, канд. пед. наук, доц.,
Балтийский федеральный университет им. И. Канта

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ВОСПИТАНИЯ, ЗАПРОСЫ И ЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПОКОЛЕНИЯ Z

Современный этап социально-культурного развития характеризуется стремительной и глубокой трансформацией, движущей силой которой выступают процессы цифровизации и глобализации. Масштабные изменения оказывают непосредственное и значительное влияние на ключевые институты общества, в первую очередь на семью и систему образования, порождая ранее не существовавшие вызовы для агентов социализации. Именно на стыке глобальных сдвигов формируется новое поколение — зумеры, или поколение Z, чье мировоззрение, ценности и когнитивные стили кардинально отличаются от характеристик их предшественников. В связи с этим традиционные педагогические парадигмы и модели воспитания, доказавшие свою эффективность в прошлом, сегодня зачастую оказываются малорезультативными и не отвечают запросам современной молодежи. Это порождает системный кризис в образовании и воспитании.

Ключевые слова: поколение Z, жизненные ориентиры, воспитание, современное поколение

Современный этап социально-культурного развития характеризуется стремительной трансформацией, определенной процессами цифровизации и глобализации. Эти изменения ока-

зывают значительное влияние на институт семьи и системы образования, где появляются новые вызовы для агентов социализации. На стыке этих изменений формируется новое поколение современных детей и подростков, обозначаемое как поколение Z (зумеры). В связи с этим традиционные педагогические парадигмы и модели воспитания, эффективные для предыдущих поколений, зачастую оказываются малорезультативными [4].

Зумеры — поколение, следующее за миллениалами. Точных границ, определяющих представителей этого поколения по дате рождения, нет, но ученые сошлись во мнении, что к зумерам относятся люди, родившиеся с середины 1990-х гг. до середины 2010-х гг. Самые старшие уже окончили вузы и строят карьеру и семью, а младшие еще учатся в школе [1].

Сформированные ценностные ориентиры зумеров задают новые вызовы для всех социальных институтов. Но именно система образования и воспитания сталкивается со сложной и актуальной задачей: как воспитать поколение, которое идет в ногу со временем и уже не воспринимает классические модели обучения [5]. Это заставляет переосмыслить само понятие воспитания, которое не может сводиться к старому набору указаний и методов наставничества. Подходы к сопровождению учащихся усложняются. В процессе образования молодые люди должны учиться самостоятельно вырабатывать свою осознанную и ответственную жизненную позицию, то есть через диалог и на практике [3]. Получается, что современное воспитание требует серьезного пересмотра и теоретических основ, и практических приемов.

В научной литературе встречаются разные определения того, что такое воспитание. Как справедливо замечает В. М. Полонский, без четких понятий невозможно никакое научное исследование. Только точные термины дают возможность анализировать процессы воспитания и учебы, строить теоретические модели и ясно формулировать, что именно изучается [2].

Ценностные и поведенческие особенности нового поколения бросают вызов традиционной педагогике, она вынуждена менять свои подходы к обучению и воспитанию. Чтобы эффективно работать с поколением Z, нужна особая, гибкая образовательная среда. В такой среде воспитание понимается не как

прямое руководство, а как сопровождение молодого поколения в формировании его собственной осознанной жизненной позиции с учетом его психологии и системы ценностей.

При составлении анкет акцент был поставлен на вопросы, характеризующие приоритеты жизни и карьерного роста субъектов.

Опрос «Факторы счастья и профессиональные предпочтения» включает в себя следующие вопросы.

1. Что для вас является основой для счастливой жизни?
2. На что вы в первую очередь обращаете внимание при выборе будущей профессии или работы?
3. Что, по-вашему, в наибольшей степени способствует личностному росту?

Цель опроса — выявить и проанализировать субъективные ценностно-мотивационные структуры опрашиваемых в сферах личного благополучия и профессионального самоопределения в контексте современных социально-экономических и культурных условий. Полученные данные позволят выявить возможные взаимосвязи между различными элементами системы ориентаций (жизненные цели, профессиональные предпочтения, установки на развитие).

Исследование проводилось на базе Московского ордена Почета Университета МВД Российской Федерации им. В. Я. Кикотя в декабре 2025 г. В нем приняли участие 33 курсанта 2-го курса в возрасте от 18 до 20 лет (30 девушек и 3 юноши).

Таким образом, в ходе исследования были выявлены следующие результаты:

— для большинства опрашиваемых фундаментом качества жизни является психологический комфорт и наличие устойчивых социальных связей (семья и близкие). Внешние атрибуты, такие как абсолютная свобода или социальный статус, воспринимаются как вторичные;

— в профессиональной сфере опрашиваемые стремятся к балансу между содержательной наполненностью работы и материальным вознаграждением. Это свидетельствует о том, что работа воспринимается одновременно как способ самореализации и как инструмент обеспечения стабильности;

— личностный рост понимается группой как результат глубокой внутренней работы — саморефлексии, преодоления трудностей и непрерывного обучения.

Проведенное исследование позволило составить примерный психологический портрет поколения зумеров и проанализировать, что для них действительно важно в жизни, учебе и будущей карьере.

Можно выделить три ключевые особенности этого поколения:

— в основе всего лежит психологическое здоровье. Для зумеров счастье — это не деньги и слава, а состояние души, выраженное внутренней гармонией, хорошие отношения с близкими. Это очень ранимые, но при этом ищущие опору люди;

— работа должна приносить удовольствие и выгоду. Поколение Z ищет в работе смысл. Им важно чувствовать, что они делают важное дело и к ним относятся с уважением. Зумеры мыслят практично;

— развитие для них — это внутренний процесс. Они верят, что человек становится лучше, когда решает трудные задачи, учится новому и анализирует свои поступки. Зумеры надеются прежде всего на себя, а не на удачу или помощь других.

Эти факты показывают, что к такому поколению нужен другой подход в воспитании. Они понимают только честный разговор, уважение и реальную пользу.

Воспитание сегодня — это помощь молодым людям в том, чтобы они самостоятельно нашли свой путь, оставаясь при этом нравственными, ответственными и внутренне сбалансированными.

Список литературы

1. *Парфенова О. А., Петухова И. С.* Зумеры и бумеры: межпоколенная солидарность в современном российском обществе // Вестник Московского университета. Сер. 18: Социология и политология. 2024. № 3. С. 231—253.
2. *Петрова А. А.* Психолого-педагогическая сущность понятий «воспитание», «нравственность», «мораль», «духовность», «личность», «нравственное воспитание», «духовно-нравственное воспитание» // Научные исследования. 2015. № 1. С. 136—139.

3. *Свинарева О. В., Ананьин О. Ю.* Влияние информационно-коммуникативных технологий на качество учебной деятельности обучающихся в образовательных организациях высшего образования МВД России // Вестник экономической безопасности. 2023. № 4. С. 210—218.

4. *Свинарева О. В.* О преемственности поколений // Актуальные проблемы духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи. Рязань, 2013. С. 27—30.

5. *Об утверждении* Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей : указ президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Доступ из справ.-правовой системы «Гарант».

Е. В. Валиева, А. С. Краснощекова, Ю. М. Капилатус

Научный руководитель: С. В. Несына, канд. психол. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: Т. Б. Гребенюк, д-р пед. наук, проф.,

Калининградский областной институт развития образования

КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Представлен опыт работы с кейсами при подготовке и проведении занятия со студентами. Разработаны и апробированы кейсы для изучения студентами основ педагогики индивидуальности. Показано, что работа с кейсами способствует активизации сфер индивидуальности студентов: стимулирует развитие рефлексии, эмпатии, критического мышления, способствует формированию осознанной профессиональной позиции и снижению тревожности. Выявлено, что важным условием результативности кейсов как средства обучения является фасилитирующая позиция преподавателя.

Ключевые слова: педагогика индивидуальности, кейсы, профессиональная подготовка педагогов, развитие индивидуальности

Современное образование претерпевает существенные трансформации под влиянием стремительно меняющегося мира: цифровизация, социокультурные сдвиги и глобальная неопределенность формируют новые вызовы для образовательных систем. В этих условиях особое значение имеет развитие индивидуальности обучающегося и формирование у него опыта субъектности. Предпосылками для этого служат способность

личности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию, принятию решений, эффективной коммуникации, проектированию индивидуальной жизненной траектории, а также готовность к самоорганизации, самореализации и непрерывному самообразованию [6; 9]. В этом контексте особую значимость приобретает педагогика индивидуальности, которая смещает акцент с традиционных задач педагогики на развитие психических свойств и качеств обучающегося и педагога в процессе образования и обращает внимание на необходимость перестройки педагогического процесса для создания среды, благоприятствующей развитию индивидуальности обучающихся [2].

Согласно исследованиям разных авторов, студенты отличаются дисгармоничным развитием психических сфер: экзистенциальная, эмоциональная, регулятивная сферы остаются недостаточно сформированными [3]. У студентов всех курсов наблюдаются достаточно низкая самооценка осознанного самоуважения как показателя развитой «Я-концепции», а также способность смотреть на себя со стороны как основа рефлексии. Поэтому значительным потенциалом обладают специально созданные педагогические ситуации, требующие от студента свободного выбора [4]. Мы предположили, что результативным средством развития коммуникативных навыков и метапредметных компетенций является использование кейсов [8; 9].

Кейс-метод представляет собой метод активного проблемно-ситуационного анализа, предполагающий процесс взаимодействия между преподавателем и обучающимися, ценность которого заключается в моделировании реальных событий, требующих от студента выработки вариативных решений на основе интеграции теоретических знаний и личного опыта. Такая работа стимулирует самостоятельность, инициативу и формирование гибкости мышления, что принципиально важно для развития всех семи сфер индивидуальности. Внедрение кейс-технологий в российскую образовательную практику на сегодняшний день является актуальной задачей [1].

Апробация кейсов была реализована на проведенном нами занятии для магистрантов по теме «Педагогика индивидуальности». На первом этапе студентам была предоставлена не-

обходимая теоретическая база для погружения в концепцию индивидуальности и формирования понятийного аппарата. На втором этапе учебная группа была разделена на подгруппы, каждая из которых получила для работы один из четырех специально разработанных кейсов, моделирующих диалоги преподавателя и студента. Задача студентов состояла в анализе кейсов. Методический замысел заключался в том, чтобы через анализ отчасти «утрированных» педагогических ситуаций создать пространство для субъективного осмысления и личностной проекции. Нами был подготовлен раздаточный материал, направляющий анализ, но не ограничивающий его. Затем каждая подгруппа представила результаты и получила обратную связь. Завершающим этапом стало общее обсуждение полученного опыта.

Анализ результатов работы групп выделил важные в рамках педагогики индивидуальности аспекты. Студенты отметили отсутствие консенсуса между участниками коммуникации, свидетельствующее об их недостаточном внимании к позиции собеседников по обсуждаемым вопросам; полезность «утрированных» примеров в представленных кейсах для выявления ключевых элементов педагогики индивидуальности; важность готовности преподавателя создавать пространство для личного диалога и поддержки студентов; субъективность восприятия преподавателя, которая препятствует эффективному контакту и взаимопониманию; важность гибкости — способности педагога пересматривать свою точку зрения и учитывать позицию студентов; различия в жизненных ценностях как психологический барьер педагогического взаимодействия, требующий от обоих участников диалога осознанного развития эмпатии и уважения к личности собеседника. Результаты согласуются с данными научной литературы: учеными подчеркивается важность межличностных отношений в ситуации перехода образования на новый уровень педагогической коммуникации [7], открывающей возможности для личностной самореализации как педагогов, так и обучающихся, что во многом определяет направление развития профессионального самосознания [5].

Проведенная нами работа показывает, что использование кейсов является инструментом решения ключевой задачи высшего образования — перехода от трансляции готового знания к созданию условий для гармоничного развития всех сфер индивидуальности обучающегося. Анализ обратной связи от студентов по итогам проведения занятия показал, что в процессе работы с кейсами активизируются именно те сферы, которые, согласно исследованиям, находятся у современных студентов в зоне дефицита. Так, происходит активизация экзистенциальной сферы: студенты проецировали собственные смыслы на предложенные ситуации, занимали ценностную позицию, обсуждали вопросы профессиональной и личностной идентичности. Работа в группах способствовала активизации эмоциональной сферы: создавалась «ситуация успеха», снижалась тревожность, участники были эмоционально вовлечены в процесс обсуждения. Работа в группе при разборе кейса способствовала развитию рефлексии и сферы саморегуляции, так как предполагала необходимость поиска ответа и его обоснования, сопоставления собственного мнения с мнениями других, что стимулировало способность к преодолению эгоцентрической позиции.

Важно отметить роль преподавателя в процессе работы студентов с кейсами. Позиция педагога заключается не столько в экспертной оценке «правильности» решения, сколько в фасилитации самого процесса обсуждения и решения, создании безопасной среды для диалога и поддержке обучающихся. Как показало обсуждение итогов работы со студентами, именно субъектная, эмпатическая позиция преподавателя превращает решение кейса из простого упражнения в значимое событие, в котором осмысливается проблема развития индивидуально-сти в образовательном процессе.

Список литературы

1. Адонина Н. П. Кейс-стади: история и современность // Высшее образование сегодня. 2012. № 11. С. 43—48.
2. Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности как научная школа // Вестник РГУ им. И. Канта. 2008. № 5. С. 15—19.

3. Гребенюк Т. Б. Педагогика индивидуальности в свете современных трендов непрерывного образования // Поволжский педагогический поиск (научный журнал) 2019. № 4. С. 26—32.

4. Несына С. В. Динамика экзистенциальной сферы индивидуальности студентов в процессе профессионального педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 5. С. 46—52.

5. Сардалова Л. Р. Образование в эпоху неопределенности: как учить, когда будущее непредсказуемо // Журнал прикладных исследований. 2026. № 2.

6. Симонов В. П. Педагогика и психология высшей школы. М., 2017.

7. Сметанкина Л. В. Возможности, ограничения и проблемы использования кейс-метода в процессе обучения // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 5-1. С. 155—162.

8. Сорокопуд Ю. В. Генезис развития профессионального образования России: детерминанты и ведущие тенденции развития // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 2. С. 320—324.

9. Тарханова И. Ю. Образовательные технологии формирования универсальных компетенций студентов вуза // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 136—145.

Т.Д. Золова

Научный руководитель: М. А. Панюшкина, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: А. В. Румянцева, канд. психол. наук, доц.,

Петрозаводский государственный университет

РОЛЬ ТЬЮТОРСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ В РАЗВИТИИ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ ПЕРВОГО КУРСА В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К ВУЗУ

Рассматривается проблема развития индивидуальности студентов-химиков первого курса в адаптационный период, особое внимание уделено второму семестру как критическому этапу. На основе теоретического анализа и данных начальной диагностики обосновывается необходимость тьюторского сопровождения как средства педагогической поддержки, направленного не на формальную адаптацию, а на раскрытие личностной и профессиональной индивидуальности студента. Представлена программа тьюторского сопровождения, описаны ожидаемые результаты.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, индивидуальность студента, адаптация к вузу, студенты-химики, первый курс, педагогика индивидуальности

Актуальность исследования обусловлена противоречием между декларируемым в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования принципом индивидуализации обучения и реальной практикой унификации студентов первого курса. Первый курс, особенно второй

семестр, является критическим периодом адаптации: снижается эффект новизны, нарастает утомление от высокой учебной нагрузки, возрастает риск потери интереса к специальности. Для студентов-химиков ситуация усложняется необходимостью освоения лабораторного практикума, большим объемом научных терминов и высокой эмоциональной нагрузкой от «неудачных» синтезов. В этих условиях личностная составляющая, индивидуальные образовательные потребности часто остаются без внимания [2, с. 112].

Традиционная система кураторства, как показывает практика, носит преимущественно формальный или дисциплинарный характер, ориентирована на контроль посещаемости и успеваемости, но не на развитие индивидуальности [1, с. 47]. Тьюторское сопровождение, напротив, выступает механизмом, позволяющим не только помочь первокурснику влиться в учебный процесс, но и сохранить познавательную мотивацию, выявить научные интересы (органическая, неорганическая, аналитическая химия, биохимия) и способствовать развитию профессиональной индивидуальности.

В таблице представлено сравнение традиционного кураторства и тьюторского сопровождения.

Сравнение традиционного кураторства и тьюторского сопровождения

Критерий	Куратор (традиционная модель)	Тьютор (инновационная модель)
Основная функция	Контроль посещаемости, успеваемости, решение бытовых проблем	Развитие образовательной самостоятельности, рефлексия целей
Тип взаимодействия	«Вертикаль» (преподаватель — студент)	«Горизонталь» (наставник — равный или фасилитатор)
Объект внимания	Учебная дисциплина и социализация	Индивидуальная образовательная траектория

Окончание табл.

Критерий	Куратор (традиционная модель)	Тьютор (инновационная модель)
Период активности	Весь первый курс (равномерно)	Пиковая активность в кризисные периоды (второй семестр)
Результат	Адаптированный к нормам вуза студент	Студент с осознанным образовательным запросом

Тьюторское сопровождение понимается как особая педагогическая позиция, направленная на «разворачивание» образовательных интересов студента. В отличие от куратора, решающего задачи социализации и контроля, тьютор помогает осознать образовательные цели, выстроить индивидуальный план освоения дисциплин и найти свою нишу в научной деятельности [3, с. 108—109].

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность тьюторского сопровождения в развитии индивидуальности студентов первого курса химического направления.

В основе исследования лежат положения педагогики индивидуальности О. С. Гребенюка и Т. Б. Гребенюк [2], концепция индивидуализации образования Е. А. Александровой [1] и Т. М. Ковалевой [3]. Согласно Гребенюку, структура индивидуальности включает интеллектуальную, мотивационную, эмоциональную, волевую, предметно-практическую, экзистенциальную сферы и сферу саморегуляции. Полученные экспериментальные данные свидетельствуют о том, что для студента-химика первого курса ключевыми являются интеллектуальная (абстрактно-логическое мышление), предметно-практическая (навыки лабораторной работы) и мотивационная сферы.

Педагогика индивидуальности утверждает приоритет уникальности каждого обучающегося [2, с. 15]. Однако для студентов-химиков (склонность к экспериментальной деятельности,

высокий уровень стресса) требуются особые педагогические инструменты поддержки. Тьюторское сопровождение выступает тем механизмом, который позволяет не только помочь первокурснику влиться в учебный процесс, но и сохранить его познавательную мотивацию, выявить его научные интересы (органическая, неорганическая, аналитическая химия или биохимия), то есть способствовать развитию его профессиональной индивидуальности [3, с. 106].

Теоретический анализ подтверждает, что тьюторское сопровождение является обоснованным инструментом педагогики индивидуальности для студентов-химиков в критический период второго семестра.

Эмпирическое исследование было организовано на базе Балтийского федерального университета им. И. Канта. На начальном этапе в нем приняли участие 40 студентов первого курса химического направления, которые составили экспериментальную и контрольную группы.

В ходе первичной диагностики (февраль 2026 г.) с использованием методик М. И. Рожкова (адаптация) и адаптированного опросника О. С. Гребенюк (структура индивидуальности), а также анкетирования были получены следующие данные: 73 % студентов испытывают повышенный уровень тревожности, связанный со сложностью лабораторных работ и предстоящей сессией; 68 % не могут сформулировать, какая область химии им интересна; 54 % признались, что минимум одна лабораторная работа выполнена формально (без понимания); 71 % хотели бы иметь наставника из числа старшекурсников. У 37 % опрошенных мотивационная сфера ориентирована лишь на формальную сдачу зачетов и экзаменов.

Полученные данные подтверждают необходимость своевременного внедрения тьюторского сопровождения именно во втором семестре, когда риск нивелирования индивидуальности максимален.

Для экспериментальной группы была разработана программа тьюторского сопровождения, включающая:

- индивидуальные тьюториалы (встречи раз в две недели для анализа трудностей и поиска путей выхода из затруднений);

- проектный семинар «Моя научная индивидуальность» (знакомство с научными направлениями: студенты получают информацию о работе научных кружков, начинают работу над мини-проектом под руководством тьютора);
- диагностику когнитивных стилей (определение индивидуальных особенностей переработки информации с последующими рекомендациями по работе с лабораторным журналом, написанию выводов и подготовке к устным опросам);
- «Тьюторский четверг» (еженедельные групповые разборы типичных ошибок в лабораторных работах в безопасной среде без присутствия преподавателя).

Начальный диагностический этап выявил высокую степень тревожности, несформированность научных интересов и формальное отношение к учебе у значительной части первокурсников, что обосновывает необходимость тьюторской поддержки.

Таким образом, полученные первичные эмпирические данные демонстрируют положительную динамику в применении тьюторского сопровождения в процессе формирования индивидуальности студентов первого курса химического направления. Тьюторское сопровождение может выступать средством развития индивидуальности студентов.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с последующим более глубоким изучением влияния тьюторского сопровождения на студентов экспериментальной группы, адаптацией программы для других направлений подготовки и сравнительным анализом эффективности «тьюторинга равных» и «профессорского тьюторинга».

Список литературы

1. *Александрова Е. А.* Педагогическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута // Педагогика. 2017. № 4. С. 45—52.
2. *Гребенюк О. С., Гребенюк Т. Б.* Педагогика индивидуальности : учеб. пособие. М., 2018.
3. *Ковалева Т. М.* Тьюторство в открытом образовательном пространстве // Высшее образование в России. 2020. № 6. С. 105—112.

4. *Попова С. Ю.* Формирование профессиональной индивидуальности будущих химиков в условиях исследовательской деятельности // Вестник педагогических наук. 2022. № 3 (48). С. 134—139.

5. *Рожков М. И.* Педагогическое обеспечение работы с молодежью. Юногогика : учеб. пособие. М., 2008.

А. В. Кузнецова

Научный руководитель: И. С. Бухарова, канд. пед. наук, доц.,

Уральский государственный педагогический университет

Рецензент: Л. А. Попова, канд. пед. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

ИГРОВОЙ ТРЕНИНГ В РАЗВИТИИ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рассмотрен игровой тренинг как форма социального взаимодействия, позволяющая развить коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста. К таким умениям мы относим умение договариваться, распределять роли, учитывать мнение других, понимать и выражать свои эмоции, а также проявлять эмпатию, регулировать собственное поведение в соответствии с задачами общения и конструктивно решать конфликты. Проведенное диагностическое исследование показало, что дети старшего дошкольного возраста недостаточно хорошо понимают эмоциональное состояние другого человека, не видят причины возникающих конфликтов, проявляют во взаимодействии упрямство и агрессию. Для повышения уровня развития коммуникативных умений была разработана программа «Развиваем коммуникативные умения в конфликтных ситуациях», направленная на формирование умений разрешать конфликты, умение слушать и понимать эмоциональные состояния другого человека.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, игровой тренинг, коммуникативные умения, программа развития, дети старшего дошкольного возраста

Введение

В современных условиях проблема формирования коммуникативных умений приобретает особую значимость. Это связано с тем, что общество стремительно цифровизируется: дети и взрослые все чаще взаимодействуют через социальные сети и мессенджеры, что сокращает количество ситуаций реального живого общения. В результате у детей может формироваться дефицит коммуникативных умений, необходимых для успешного взаимодействия со сверстниками и взрослыми.

Проблема недостаточности коммуникативных умений широко представлена в работах отечественных педагогов и психологов.

Одним из наиболее эффективных методов развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста выступает игровой тренинг. Он рассматривается как форма социального взаимодействия, позволяющая ребенку проживать различные жизненные ситуации, пробовать новые модели поведения и приобретать опыт сотрудничества. Игровой тренинг обеспечивает естественные условия для формирования социальных и коммуникативных умений, так как включает в себя ролевые ситуации, коллективную деятельность и эмоциональное взаимодействие. Благодаря этому игровой тренинг становится важным ресурсом коммуникативного развития ребенка, создавая условия для его активного личностного роста и самовыражения.

Методология

Проблемой организации игрового тренинга занимались отечественные психологи и педагоги. Однако проблема игрового тренинга для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста недостаточно изучена в современной литературе.

Объект исследования — процесс развития коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования — игровой тренинг, способствующий развитию коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста.

Цель данной работы заключается в выявлении и теоретическом обосновании возможностей игрового тренинга как средства развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Проанализировав различные взгляды авторов на понятие игрового тренинга, мы приходим к следующему выводу. Игровой тренинг — это системный комплекс целенаправленных занятий, организованных в форме игры и ориентированный на развитие личности ребенка, в том числе коммуникативных умений. Он объединяет структурированные игровые упражнения, ролевые и сюжетные ситуации, в которых дети учатся взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, договариваться, распределять роли, учитывать мнение других, понимать и выражать свои эмоции, а также проявлять эмпатию, регулировать собственное поведение [1].

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выделили следующие ключевые показатели коммуникативных умений: понимание эмоциональных состояний, умение слушать, решать конфликты.

Понимание эмоциональных состояний подразумевает способность распознавать эмоции, намерения и потребности других людей. Дети, обладающие этим умением, лучше взаимодействуют с окружающими и адекватно реагируют на конфликтные ситуации.

Умение слушать — это способность человека быть сосредоточенным на получении информации от говорящего, воздерживаться от оценок и чрезмерной эмоциональной реакции.

Умение решать конфликты — это способность сотрудничать с другими людьми, поиск компромиссов.

Для диагностики уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста мы использовали следующие методики: методику «Понимание эмоциональных состояний» по Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной; методику «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу» по А. М. Щетиной и методику «Картинки» по Р. Р. Калининой.

Результаты

Анализ результатов исследования уровня развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по всем трем методикам показал, что 2 ребенка (10 %) имеют высокий уровень развития, 4 ребенка (20 %) достигли уровня чуть выше среднего, 10 детей (50 %) имеют средний уровень развития, 4 ребенка (20 %) показали уровень развития ниже среднего.

Дадим характеристику выделенным группам детей.

Первая группа, с высоким уровнем развития (10 %). У детей (Маша Ж., Оля М.) в достаточной мере развиты коммуникативные умения. Они проявляют самостоятельность в определении эмоционального состояния окружающих, активно слушают и легко договариваются с собеседником. Дети с высоким уровнем осознают значимость взаимного диалога, способны согласовывать собственное мнение с мнением других, учитывая их чувства. Можно говорить о наличии у этих детей зачатков социальной одаренности, поэтому с ними также нужно вести работу по совершенствованию коммуникативных умений [2; 3].

Вторая группа, с уровнем развития выше среднего (20 %). У детей (Дима Д., Витя И., Слава И., Катя Л.) в достаточной мере развиты коммуникативные умения. Они легко понимают отдельные, наиболее яркие, эмоции (злость, радость) самостоятельно, но для формирования высокого уровня понимания эмоциональных состояний им требуется педагогическая помощь. В диалоге они действуют не интуитивно, а основываются на полученных знаниях от педагога. Во время конфликта могут настаивать на своем мнении, не учитывая эмоции другого человека, или выходить из него формально, что в дальнейшем может вызвать повтор конфликтной ситуации.

Третья группа, со средним развитием (50 %). У детей (Миша В., Вика Г., Настя Г., Гриша Е., Рома К., Артем К., Костя К., Ксения Л., Артур М., Римма С.) этого уровня наблюдаются небольшие трудности в выполнении заданий. В конфликтных ситуациях они могут быть непредсказуемы, так как им сложно понять эмоциональное состояние собеседника. Например, они видят, что ребенок расстроен, но не знают, как на

это реагировать. Также во время конфликта дети данной группы могут вспомнить, что «нужно договариваться», но на практике не приходят к согласию. Они нуждаются в помощи педагога, но не для объяснения правил поведения по время конфликта, а для поддержания баланса между собственными интересами, логикой ситуации и эмоциями участников.

Четвертая группа, с развитием ниже среднего (20 %). У детей (Виолла М., Максим П., Даша В., Аня И.) этого уровня наблюдаются значительные трудности в выполнении заданий: они часто отвлекаются, бывают невнимательны; пропускают выполнение заданий. Не могут выполнять задания без помощи взрослых. Дети данной группы используют во время конфликтов примитивные защитные реакции — агрессию. Они понимают конфликт как угрозу и не осознают, что агрессивная реакция только усугубляет ситуацию. Такие дети нуждаются в полной поддержке педагога, без него они не смогут выйти из конфликта и осознать его причины.

Хуже всего во всех группах, за исключением первой, развито умение решать конфликтные ситуации. Четверо детей из четвертой группы, с развитием ниже среднего, проявляют агрессию при конфликтах. Шесть человек из третьей группы с трудом решают конфликты, стараются избегать их. Двое детей из второй группы, с развитием выше среднего, требуют помощи взрослых при решении конфликтов.

Проведенная диагностика показала, что коммуникативные умения детей старшего дошкольного возраста находятся на этапе становления и требуют педагогического внимания. Во время выполнения заданий наблюдались случаи, когда в ситуациях разногласий дети проявляли агрессию, не умели слушать другого, не пытались договориться и не понимали эмоциональное состояние собеседника. Полученные результаты подчеркивают важность внедрения игровых тренингов в образовательную деятельность, поскольку они позволяют в благоприятных условиях смоделировать различные конфликтные ситуации, во время которых у детей развиваются умения слушать, понимать эмоциональное состояние других и способность конструктивно разрешать конфликты. Для развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста по показателю «уме-

ние решать конфликты» мы разработали программу «Развиваем коммуникативные умения в конфликтных ситуациях». Также эта программа способна развивать показатели «умение слушать» и «понимание эмоциональных состояний», так как они взаимосвязаны. Если ребенок не умеет слушать другого человека или не способен перестроиться на эмоциональное состояние другого во время диалога, то это может спровоцировать конфликт.

Цель программы: развитие коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста путем вовлечения их в конфликтные ситуации в ходе игрового тренинга в ДООУ.

Программа включает в себя 10 занятий-тренингов, направленных на обучение дошкольников методам эффективного взаимодействия и навыкам урегулирования конфликтов.

Выводы

Игровым тренингам свойственна четкая структура проведения занятия (приветствие, основная игровая деятельность, упражнения и рефлексия). Когда последовательность тренинга понятна, дети чувствуют себя спокойно и уверенно, что особенно важно для работы с эмоциями. Немаловажным фактором для тренингов является и активное включение всех участников, чтобы каждый ребенок получил возможность проявить себя и проработать свои слабые места.

Особенностью игровых тренингов для детей старшего дошкольного возраста является то, что они строятся с учетом психологических и возрастных особенностей детей: игра становится средством обучения и освоения социальных навыков, развития эмоциональной саморегуляции и коммуникативных умений. Дети уже способны анализировать свои действия и эмоции, поэтому задания усложнены с точки зрения морально-го выбора и взаимодействия с другими.

Продолжительность тренинга не должна превышать 25—35 минут, а проводить их рекомендуется не реже одного раза в неделю. Регулярность проведения тренингов позволяет постепенно формировать коммуникативные умения и закреплять новые способы поведения. Для наилучшего эффекта в организа-

ции работы по развитию коммуникативных умений необходимо подключать к подобной деятельности родителей и проводить различные формы взаимодействия с ними [4].

Игровые тренинги — это современный, безопасный и эффективный способ развития коммуникативных умений у детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Чужова М. Ю. Игровой тренинг в развитии эмпатии детей младшего школьного возраста // Мир, открытый детству : материалы IV Межрегион. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 28 февраля 2023 г. / отв. ред. Л. В. Воронина. Екатеринбург, 2023. С. 216—225.
2. Бухарова И. С., Коротаева Е. В. Аспекты развития детской одаренности // Нижегородское образование. 2010. № 4. С. 54—58.
3. Левкина Е. А. К вопросу о развитии социальной активности у детей старшего дошкольного возраста // Педагогика взаимодействий: концепции, подходы, технологии : сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. по результатам работы Всерос. молодежной науч. школы, Екатеринбург, 15 июня 2012 г. Екатеринбург, 2012. С. 272—275.
4. *Взаимодействие ДОО с родителями* : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург, 2023.

А.Д. Романенко

Научный руководитель: С. В. Несына, канд. психол. наук, доц.,

Балтийский федеральный университет им. И. Канта

Рецензент: И. Г. Булан, канд. пед. наук, доц.,

Калининградский государственный технический университет

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СФЕРЫ УЧАЩИХСЯ: ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ

Представлен опыт применения комплекса педагогических средств (кейс-технологий, дизайн-мышления, Jigsaw, «точечного программного обучения») на уроках географии в десятых классах. Результаты позволяют высоко оценить педагогические возможности данного комплекса средств в развитии интеллектуальной сферы обучающихся.

Ключевые слова: кейс-технологии, дизайн-мышление, Jigsaw, «точечное программное обучение», чемпионат, интеллектуальная сфера, индивидуальность

В современном мире, характеризующемся стремительной постиндустриальной информационной революцией, глобализацией, возрастающими социокультурными вызовами, связанными с радикальным культурным переломом общественной, экономической и частной жизни, образование перестает быть просто инструментом получения знаний, а становится ключевым фактором выживания и процветания всей нашей цивилизации [2]. Именно поэтому особое значение имеет развитие

интеллектуальной сферы индивидуальности человека, ведь игнорирование уникальных познавательных стратегий ведет не только к снижению увлечения предметом, но и к торможению интеллектуального развития. Соответственно, в психолого-педагогической науке и практике идет поиск результативных средств развития интеллектуальной сферы обучающихся.

Наше исследование проводилось в ГБОУ «Белгородский инженерный юношеский лицей-интернат». Было проведено анкетирование 149 обучающихся 9—11-х классов ($n=149$). Результаты показали, что ученики, с одной стороны, отмечают сильные стороны лицея (высокий уровень предметной подготовки педагогического коллектива, наличие современной материально-технической базы в ряде кабинетов и устойчивые традиции успешного выступления учащихся на олимпиадах и конкурсах); с другой стороны, они обращают внимание и на слабые стороны: недостаточную интеграцию инновационных методик в повседневный учебный процесс, неравномерность уровня подготовки лицеистов и дефицит практико-ориентированной проектной деятельности. Выявленные противоречия определили вектор дальнейшего поиска педагогических инструментов.

Мы изучили педагогические возможности следующих средств: дизайн-мышление, методика кооперативного обучения *Jigsaw* (пазл), модель «точечного программного обучения» в сочетании с тьюторским сопровождением и проектной работой [3; 4]. Далее мы организовали и провели кейс-чемпионат по теме «Рекреационные и агроклиматические ресурсы мира» в десятых классах. Участниками чемпионата стали 50 учеников. Кейс-технология (от англ. *case* — случай) — интерактивная технология обучения, направленная на формирование у обучающихся знаний, умений, личностных качеств на основе анализа и решения реальной или смоделированной проблемной ситуации в контексте профессиональной деятельности, представленной в виде кейса. Итогом работы над кейсом, независимо от степени его сложности, должен быть определенный

интеллектуальный продукт (проект, модель, рекомендации, ответ на вопрос) как вариант решения обозначенной проблемы [1].

В процессе выполнения заданий были использованы дизайн-мышление, *Jigsaw* и модель «точечного программного обучения» [3; 4].

Согласно полученным результатам, успеваемость учеников десятых классов по географии выросла с 4,4 до 4,6 баллов. Большинство десятиклассников положительно оценили применение инновационных технологий и новый формат урока. Педагоги также отметили потенциал данных инструментов и обратили внимание на рост познавательной активности учащихся. Участники образовательного процесса считают, что системное использование подобных инноваций способствует не только росту успеваемости, но и развитию критического мышления, навыков командной работы и повышению вовлеченности школьников в образовательный процесс.

Особую значимость полученным выводам придает их интерпретация через призму теории когнитивных стилей М. А. Холодной [5]. В этом контексте рассмотренные технологии (кейс-стади, дизайн-мышление, *Jigsaw*, «точечное программное обучение») предстают не просто как набор современных педагогических средств, а как действенные инструменты обогащения ментального опыта учащихся, позволяющие выстроить образовательный процесс, ориентированный на развитие интеллектуальной сферы индивидуальности.

Список литературы

1. Браун Т. Дизайн-мышление в бизнесе: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей. М., 2018.
2. Карпов А. О. Образ образования будущего // Вопросы философии. 2024. № 1. С. 17—28.
3. Старченко Д. В. Особенности групповой работы при обучении иностранному языку // Труды БГТУ. Сер. 6: История, философия. 2010. № 5. С. 238—240.

4. *Федотова Е. Л.* Инновационные образовательные методы и технологии в условиях информатизации университета // ЭСГИ. 2014. № 3—4 (3—4). С. 125—131.

5. *Холодная М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2004.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Представленные в сборнике статьи отражают результаты научных исследований молодых, начинающих ученых. Отрадно отметить, что работы включают обращение к теоретическим положениям (концепциям, принципам, обоснованиям и др.), которое не носит формальный характер, а отражает вдумчивое, осмысленное отношение к рассматриваемым явлениям, процессам, помогает с научной позиции осмыслить и объяснить собственный взгляд, найти свой подход к решению заявленной проблемы.

В работах молодых авторов содержится задел на дальнейшую исследовательскую деятельность. В качестве общей оценки всех работ можно отметить их чрезвычайную актуальность — каждая статья рассматривает те вопросы, которые сегодня важно обсуждать и на которые необходимо оперативно находить варианты ответов. Молодые ученые пробуют свои силы в основном на диагностическом этапе, что вселяет надежду на развитие научных поисков. В дальнейшем достигнутые успехи мотивируют их на поиск решений возникающих в настоящее время проблем в образовании. Пожелаем им научного роста и удач!

Профессор Т. Б. Гребенюк

Научное издание

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ
ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Сборник статей по итогам
конкурса студенческих научно-исследовательских работ
имени профессора О. С. Гребенюка

Научное электронное издание

Редактор *О. И. Бессчастнова*
Компьютерная верстка *Е. В. Денисенко*

Дата выхода в свет 13.07.2026 г.
Формат 60 × 90^{1/16}. Усл. печ. л. 5,9