

№ 3
2025

ФГБНУ «ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ,
ЗДОРОВЬЯ И АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА»

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Теория и методика
обучения и воспитания
(ДОО, начальная школа)

Педагогическая психология

Москва



НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Учредитель:
федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

№ 3(83) 2025

Выходит с 2001 г.

Выходит 4 раза в год

Главный редактор Приступа Е.Н., д.п.н., проф., Москва

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Адамовская О. Н., к.б.н., Москва
Догадкина С. Б., к.б.н., Москва
Долуев И. Ю., к.ист.н., Москва
Кабанов В. Л., д.юр.н., к.п.н., доц., Москва
Карпинский К. В., д.псх.н., проф., Гродно,
Беларусь
Криволапчук И. А., д.б.н., доц., Москва
Ларионова Л. И., д.псх.н., проф., Москва
Лях В. И., д.п.н., проф., Москва
Малых С. Б., д.псх.н., проф., академик
РАО, Москва
Параничева Т. М., к.б.н., Москва

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Байковский Ю. В., д.п.н., проф., Москва
Баранцев С. А., д.п.н., проф., Москва
Володин А. А., д.п.н., доц., Москва
Гончарова Г. А., к.м.н., Москва
Кучма В. Р., д.м.н., проф., член-корр. РАН,
Москва
Левушкин С. П., д.б.н., проф., Москва
Мачинская Р. И., д.б.н., проф., член-корр.
РАО, Москва
Сонькин В. Д., д.б.н., проф., Москва
Стукаленко Н. М., д.п.н., проф., Кокшетау,
Казахстан

Издатель: ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Почтовый адрес: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2

e-mail: almanac@mail.ru, адрес сайта: <https://irzar.ru/jornal/>

Тел./факс: +7 (499) 245-04-33

Объем журнала: 2,1 Мб

Дата размещения на сайте: 30.09.2025

Изготовление макета: Издательский дом «Ажур», г. Екатеринбург, ул. Восточная, д. 54



NOVYE ISSLEDOVANIA

Founder:

**The Federal State Budget Scientific Institution
«Institute of Child Development, Health and Adaptation»**

№ 3(83) 2025

Published since 2001.

Published four times a year

Editor-in-Chief: Pristupa E.N., D. Sc. (Pedagogy), prof., Moscow

EDITORIAL BOARD

Adamovskaya O. N., Cand. Sc. (Biology),
Moscow
Dogadkina S. B., Cand. Sc. (Biology), Moscow
Doluev I. Yu., Cand. Sc. (History), Moscow
Kabanov V. L., D. Sc. (Law), Cand. Sc.
(Pedagogy), assoc. prof., Moscow
Karpinsky K. V., D. Sc. (Psychology), prof.,
Grodno, Belarus
Krivolapchuk I. A., D. Sc., (Biology), assoc.
prof., Moscow
Larionova L. I., D. Sc. (Psychology), prof.,
Moscow
Lyakh, V. I., D. Sc. (Pedagogy), prof., Moscow
Malykh S. B., D. Sc. (Psychology), prof., full
member of RAE, Moscow
Paranicheva T. M., Cand. Sc. (Biology), Moscow

EDITORIAL COUNCIL

Bajkovskij Yu. V., D. Sc. (Pedagogy), prof.,
Moscow
Barantsev S. A., D. Sc. (Pedagogy), prof.,
Moscow
Volodin A. A., D. Sc (Pedagogy), assoc. prof.,
Moscow
Goncharova G. A., Cand. Sc. (Medicine),
Moscow
Kuchma V. R., D. Sc. (Medicine), prof.,
corresponding member RAS., Moscow
Levushkin S. P., D. Sc. (Biology), prof., Moscow
Machinskaya R. I., D. Sc. (Biology), prof.,
corresponding member RAE, Moscow
Sonkin V. D., D. Sc. (Biology), prof., Moscow
Stukalenko N. M., D. Sc (Pedagogy), prof.,
Kokshetau, Kazakhstan

Publisher: The Federal State Budgetary Scientific Institution
«Institute of child development, health and adaptation»
Postal address: 119121, Moscow, st. Pogodinskaya, 8, bldg. 2
e-mail: almanac@mail.ru, website address: <https://irzar.ru/jornal/>
Tel./fax: +7 (499) 245-04-33
Log volume: 2,1 MB

Date posted on the website: 30.09.2025

Production of the layout: Publishing house «Azbur», Ekaterinburg, st. Vostochnaya, 54

ОГЛАВЛЕНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ДОО, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Парамонова М.Ю., Кричевцова Е.И., Никифорова О.В. 7

К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Гладкова Ю.А., Соломенникова О.А. 21

УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чугайнова О.Г. 29

РАЗДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

Масалова В.С., Рябая Н.В. 44

КОНЦЕПЦИЯ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И КРИТЕРИИ

Осиненко М.В., Кричевцова Е.И. 54

К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Бурлакова И.А., 62

СВЯЗЬ ФЛЮИДНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С СОЦИАЛЬНО- ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ И ОСОБЕННОСТЯМИ ОБРАЗА ЖИЗНИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Жилиева Т.В., Толстоброва Е.М., Тарадай Ю.М., Насонова У. А. 73

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРНЫХ НОРМАХ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мигунова К. А. 85

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО- МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тарасова С.А., Илюхин К. Э. 100

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ: ДОМИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ ТЬЮТОРСКОЙ МОДЕЛИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ Третьякова И. А.	113
ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ Плиева Х. У., Мержоева М. Х., Нальгиева И.А.	122
ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ Сорока О. А.,	130
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ	140

CONTENT

THEORY AND METHODOLOGY OF TEACHING AND UPBRINGING (PRESCHOOL, PRIMARY SCHOOL)

RETROSPECTIVE ANALYSIS OF APPROACHES TO ENSURING THE SAFETY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Paramonova M.Yu., Krichevtsova E.I., Nikiforova O.V.	7
ON THE KEY COMPONENTS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A FACTOR IN PERSONALITY DEVELOPMENT Gladkova Yu.A., Solomennikova O.A.	21
CONDITIONS AND PRINCIPLES FOR ENSURING A PSYCHOLOGICALLY SAFE ENVIRONMENT IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION Ghugainova O.G.	29
SEPARATION OF EDUCATIONAL TASKS AS A CONDITION FOR EFFECTIVE INTERACTION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILY Masalova V. S., Ryabaya N. V.	44
THE CONCEPT OF A UNITED SYSTEM FOR ASSESSING THE QUALITY OF PRESCHOOL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: REGULATORY FOUNDATIONS, METHODOLOGICAL APPROACHES, AND CRITERIA Osinenko M.V., Krichevtsova E.I.	54
TO THE PROBLEM OF ENSURING COMPREHENSIVE SECURITY OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A KINDERGARTEN Burlakova I.A.	62
ASSOCIATIONS OF FLUID INTELLIGENCE WITH SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS AND LIFESTYLE CHARACTERISTICS IN OLDER PRESCHOOL AGE Zhilyaeva T.V., Tolstobrova E.M., Taraday Yu.M., Nasonova U.F.	73
FORMATION OF IDEAS ABOUT CULTURAL NORMS IN THE SENIOR PRESCHOOL AGE THROUGH VARIOUS TYPES OF ACTIVITIES Migunova K. A.	85
THEORY, METHODOLOGY AND PRACTICE OF DEVELOPING EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR THE EDUCATIONAL PROCESS Tarasova S.A., Ilyukhin K. E.	100

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PROFESSIONAL
SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS AND STUDENTS:
THE DOMINANT ROLE OF THE TUTOR MODEL IN THE CONTEXT
OF DIGITAL TRANSFORMATION**

Tretyakova I. A. 113

THE IMPACT OF DIGITALIZATION ON HIGHER MENTAL PROCESSES

Plieva H. U., Merzhoeva M. H., Nalgieva I.A. 122

**IMPACT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES ON THE
EDUCATIONAL PROCESS AT THE PRESENT STAGE**

Soroka O.A. 130

TO AUTHORS 140

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ (ДОО, НАЧАЛЬНАЯ ШКОЛА)

DOI: 10.46742/2072-8840-2025-83-3-7-20

УДК 373.24

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОДХОДОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Парамонова М.Ю.^{1,2}, Кричевцова Е.И.^{1,2}, Никифорова О.В.^{1,2}*

¹ФГБНУ «ИРЗАР», Москва

²ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва, РФ,

* *paramonova.mu@mail.ru*

АННОТАЦИЯ. В статье представлен ретроспективный анализ литературных источников философов, педагогов и психологов Античности, Средних веков, Нового и Новейшего времени по вопросам организации образовательной среды для детей дошкольного возраста. Выявлены три компонента образовательной среды (социальный, психолого-педагогический и предметный) и установлено их значение в обеспечении безопасности для физического и психического здоровья и эмоционального благополучия дошкольников.

Ключевые слова: образовательная среда, дети дошкольного возраста, социальный компонент образовательной среды, психолого-педагогический компонент образовательной среды, предметный компонент образовательной среды, развивающая предметно-пространственная среда, безопасность.

Paramonova M. Yu., Krichevtsova E. I., Nikiforova O. V.

Retrospective analysis of approaches to ensuring the safety of the educational environment

ABSTRACT. The article presents a retrospective analysis of literary sources by philosophers, educators, and psychologists from Antiquity, the Middle Ages, and the Modern and Contemporary periods dedicated to the organization of the educational environment for preschool children. Three components of the educational environment (social, psychological-pedagogical, and subject-related) have been identified, and their significance in ensuring physical and mental health and emotional well-being for preschool children has been established.

Keywords: educational environment, preschool children, social component of the educational environment, psychological and pedagogical component of the educational environment, subject component of the educational environment, developing material and spatial environment, safety.

Согласно современным воззрениям, развитие человека протекает под влиянием как наследственности, так и совокупности внешних факторов, или среды. С момента рождения каждый человек попадает в среду, в которой он развивается, обучается, воспитывается, общается и вступает во взаимодействие. А.П. Пинкевич считал, что «человек в значительной мере является продуктом среды. Тысячью способов среда влияет на него, формируя его внешний и внутренний облик, и в особенности сильно поддаются под влияние среды дети с их подражательностью, с мягкостью и гибкостью психики» [25, с. 478]. Данной точки зрения придерживалась и Н.К. Крупская [16, с. 307].

Образовательная среда характеризуется триединством социального, психолого-педагогического и предметного компонентов. Под социальным компонентом понимается социальный мир, окружающий ребенка во всем его многообразии: сверстники, взрослые, модели взаимодействия и общения. Содержание образования и образовательные технологии составляют психолого-педагогический компонент образовательной среды. Предметный компонент представляет собой пространство и его конфигурацию, наполняющие его предметы и атрибуты, средства обучения и воспитания, или развивающую предметно-пространственную среду.

Такая структура образовательной среды прослеживается уже в трудах античных философов. Рассмотрим каждый из этих компонентов подробнее на протяжении всего периода развития философской и педагогической мысли.

СОЦИАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ

Античные философы предавали высокое значение кругу общения ребенка, отмечая, что целесообразно оградить его от негативного воздействия неграмотных и невежественных людей. Аристотель в своем труде «Политика» указывал на то, что «разумно отстранять от ушей и глаз детей, даже в таком возрасте, все то, что не соответствует достоинству свободнорожденного человека» [2, с. 71], Марк Фабий Квинтилиан, размышляя о воспитании оратора, полагал, что порочный учитель, нескромные товарищи, испорченные рабы могут привести к порокам у ребенка [20, с. 99], Публий Корнелий Тацит обращал внимание на то, что заблуждения рабов «впитывают в себя еще совсем нежные и восприимчивые детские души» и таким образом в них незаметно «вкрадываются бесстыдство и презрение» [26, с. 105].

В Средние века данные воззрения сохраняют свою актуальность. Эразм Роттердамский, Хуан Луис Вивес рекомендовали доверять воспитание детей только разумным и безупречным наставникам, отслеживать круг общения ребенка [31, с. 279; 8, с. 322]. В конце XIX века данные идеи трансформируются в необходимость создания специализированной системы просвещения родителей, подготовки профессиональных педагогических кадров (К.Д. Ушинский).

А.П. Пинкевич полагал, что «социальная среда и создает психический и культурный облик человека, внушая ему убеждения, верования, знания, суеверия, формируя его мировоззрение и давая ему практические умения и навыки», в этой связи значительная роль отводится педагогу не только в работе с ребенком, но и семьями воспитанников [25, с. 478].

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ

С целью создания комфортных для психического здоровья ребенка условий необходимо, по мнению Аристотеля и Марка Фабия Квинтилиана применять игры, соответствующие возрасту ребенка, обеспечивающие двигательную активность, постепенно приобщая ребенка к знаниям и умениям. При этом важно чередовать режим труда и отдыха. «Детям, каких бы свойств они ни были, следует давать некоторый отдых не только потому, что нет ничего, что могло бы выдержать непрерывный труд и что даже неодушевленные предметы сохраняют свои силы не иначе, как оставаясь на некоторое время в покое, но и потому, что прилежание зависит от доброй воли», – считал Марк Фабий Квинтилиан [20, с. 103].

Однако в эпоху Античности среди методов наказания детей общепотребимыми являлись телесные наказания, которые, безусловно, могли нанести вред как физическому, так и психическому благополучию ребенка. Марк Фабий Квинтилиан выступал с резкой критикой данного подхода, считая, что розги являются «жестоким оскорблением», «ребенок, которого не исправляют выговоры, привыкнет к побоям и будет терпеть их с рабским упрямством» [20, с. 103].

Тенденция к использованию телесных наказаний при обучении и воспитании детей сохранялась на протяжении длительного времени. В эпоху Средневековья данный метод воздействия применялся во всех образовательных организациях. В воспоминаниях Августина Аврелия, наставлениях Винсента из Бове, рекомендациях Мартина Лютера и Сильвестра мы находим размышления о действенности физическо-

го наказания для воспитания благочестивого человека, необходимости строгости и соблюдения требований взрослого [1, с. 125; 9, с. 222; 19, с. 331; 29, с. 471].

К концу данного этапа возникают предпосылки для смягчения такой авторитарной модели. Установлено, что важное значение имеет учет возрастных особенностей детей (Винсент из Бове, Филипп Миланхтон, Мишель Монтень) и склонностей (Мартин Лютер, Мишель Монтень) в образовательном процессе, создание дружелюбной атмосферы (Эразм Роттердамский, Игнатий Лойола, Иоанн Златоуст), акцент на детские виды деятельности (Франсуа Рабле, Томмазо Кампанелла), грамотно организованного режима обучающих занятий (Филипп Меланхтон, Мишель Монтень) и их графика (Франсуа Рабле).

В эпоху Нового времени ценность жизни человека и ребенка возрастает. Педагоги и философы-гуманисты выступают с критикой насильственных методов в образовании, нанесению вреда здоровью, ущемления прав и свобод детей (Я.А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, Д. Беллерс, И. Кант, Ф.И. Янкович де Мириево и др.). В трактате «О педагогике» И. Кант сформулировал правило соотношения свобод и границ для ребенка: «Чтобы ребенку, начиная с самых ранних пор, во всем предоставлять свободу (исключая такие случаи, когда он вредит сам себе, например если он хватается за острый нож), если только последняя не выражается таким образом, что мешает свободе других» [13, с. 197].

Среди многообразия методов обучения и воспитания можно выделить: игру (Ж.-Ж. Руссо, Ф.М.Ш. Фурье), личный пример (Д. Локк), чтение литературы (Я.А. Коменский, В.Г. Белинский, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой), знакомство с произведениями природы и искусства (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо), беседы (Р. Оуэн), совместную деятельность детей и взрослых (Джон Беллерс, Ф.И. Янкович де Мириево, В.П. Вахтеров), самостоятельную детскую деятельность (В.П. Вахтеров, Г. Кершенштейнер, Т.С. Шацкий) и др.

Педагогика первой половины XX века четко определила основные принципы дошкольной педагогики, необходимые для обеспечения психологического благополучия воспитанников, а именно: последовательность в отношении слова и дела при обращении с ребенком, отсутствие произвола в действиях воспитателя или обусловленность этих действий, признание личности ребенка постоянным обращением с ним как с человеком и полное признание за ним права личной неприкосновенности (П.Ф. Лесгафт, Л. Гурлитт),

ПРЕДМЕТНЫЙ КОМПОНЕНТ

Развивающая предметно-пространственная среда (далее – РППС) – часть образовательной среды. РППС во многом определяют результативность достижения целевых ориентиров развития детей в условиях ДОО. Стоит отметить, что именно Марк Фабий Квинтилиан первым описал простейшие средства обучения и воспитания – дощечки с искусно вырезанными на них буквами, которые использовались для обучения детей письму, которые могут использоваться ребенком самостоятельно без поддержки педагога [20, с. 98], эту мысль впоследствии продолжит Д. Локк [17, с. 60].

Среда должна способствовать проявлению детской любознательности и познавательной инициативы, т.е. должна быть насыщенной и разнообразной (Мишель Монтень, Томмазо Кампанелла). Томмазо Кампанелла в своем труде «Город Солнца» очень подробно описал наполнение развивающей предметно-пространственной среды, уделяя внимание в том числе и оформлению пространства [12, с. 376].

В эпоху Нового времени значение РППС в развитии личности дошкольника сильно возрастает. Я.А. Коменский полагал, что образовательная организация «должна быть приятным местом, доставляя глазам привлекательное зрелище изнутри и снаружи» [14, с. 23]. Он описывает инфраструктуру, которая должна включать в том числе площадку для прогулок, сад для наблюдения за живой природой, Д. Беллерс добавлял также библиотеки для книг, аптекарский огород для изучения лекарственных растений [4, с. 84], Д. Дидро предлагает располагать также общие залы для занятий, медицинские кабинеты и пр. [11, с.179], а Ж.А. Кондорсе – музейные экспозиции [15, с. 226]. Педагогическая мысль первой половины XX века расширяет перечень помещений образовательной организации, включая также мастерские для производительного труда и творчества (С.Т. Шацкий), физической активности (П.Ф. Лесгафт).

И. Г. Песталоцци отмечает, что насыщение пространства крайне важно как в физическом, так и в нравственном и умственном отношениях [24, с. 247]. Оно должна способствовать обогащению чувственного опыта ребенка (Я.А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, В.П. Вахтеров, М. Монтессори), быть эстетичным и наглядным (Ж.-Ж. Руссо, Р. Зейдель, М. Монтессори), природосообразным (И.Г. Песталоцци), безопасным (И. Кант, Н.А. Добролюбов, Л. Гурлитт, В.М. Бехтерев), разнообразным (Г. Кернштейнер, М. Монтессори), но неперенасыщенным (Ф.М.Ш. Фурье). Дени Дидро выступает за разработку пособий в помощь педаго-

гам: «Почти по всем предметам приходится еще составлять пособия; без них на обучение уходило бы много времени и много усилий, и в конце концов ученики получили бы неполные и неглубокие знания. Пособия нужны для всех возрастов» [11, с. 179].

Обозначая роль и значение предметного компонента образовательной среды в развитии детей, М. Монтессори, внесшая значительный вклад в части характеристики подходов к организации развивающей предметно-пространственной среды, подчеркивала: «Я первым делом обратила внимание на окружающую детей среду, на обстановку, а значит и меблировку класса» [21, с. 323]. Ее работа «Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка», содержит подробное описание РППС: перечень помещений, конфигурация пространства, компоновка и перечень мебели, описание средств обучения и воспитания. При этом педагог предлагает придерживаться следующих принципов: свободная расстановка мебели, трансформируемость пространства в соответствии с детскими замыслами, доступность и безопасность предметов, эстетичность, экологичность, простота используемых материалов, поддержка детской инициативы и самостоятельности [21, с. 323].

В педагогике первой половины XX века предприняты попытки охарактеризовать средства обучения и воспитания для различных видов детской деятельности: игры (В.М. Бехтерев, А.В. Луначарский, М. Монтессори), двигательной (В.П. Вахтеров), художественно-эстетической (В.П. Вахтеров, С.Т. Шацкий), познавательно-исследовательской деятельности (В.П. Вахтеров, Ф. Гансберг, М. Монтессори), труда (Р. Зейдель, Г. Кершенштейнер, С.Т. Шацкий, Ф. Гансберг, К.Н. Вентцель, М. Монтессори).

Большое внимание уделяется наличию в помещениях материалов для свободной детской деятельности: дерево, глина, ткани, минералы, расходные материалы и инструменты (В.П. Вахтеров, Р. Зейдель, Ф. Гансберг, А.В. Луначарский, Т.С. Шацкий, К. Н Вентцель). А.В. Луначарский и К.Н. Вентцель считали целесообразным привлечение детей к созданию своими руками дидактических материалов, макетов, карт, схем, игрушек, простейшей мебели и пр. [18, с. 384; 7, с. 187].

Одним из средств обучения и воспитания являются книги. Еще в эпоху Средневековья Мартин Лютер настаивал на необходимости открытия повсеместно библиотек [19, с. 333]. В.Г. Белинский в XIX веке предложил первый перечень литературных произведений для чтения

детям, куда вошли такие авторы, как И.А. Крылов, В.А. Жуковский, А.С. Пушкин и др. [3, с. 341]. Критериям отбора детских книг посвящены рассуждения Эразма Роттердамского, ведь «отравляют души злые речи, но не меньше – дурное чтение» [31, с. 282], Василия Великого [6, с. 392], Д.И. Тихомирова [30, с. 33]. Крайне актуально на сегодняшний день высказывание В.М. Бехтерева о том, что «детская литература должна быть очищена от плевел и мусора, которыми, к сожалению, она сильно загромождается в интересах рынка и наживы» [5, с. 177].

Неотъемлемым атрибутом дошкольного возраста, безусловно, является игрушка. Франсуа Рабле в своем труде «Гаргантюа и Пантагрюэль» описывает игрушки и игры, которые разыгрывал маленький Гаргантюа, желая стать отменным наездником. Таким образом, есть отражение социальной действительности, внутреннего бытия, стремление ребенка перенести себя в мир взрослых и примерить на себя те или иные роли, научиться определенным навыкам. Важно, чтобы окружающая среда была наполнена игрушками, атрибутами и материалами, из которых ребенок может сам сделать себе игрушки в соответствии с игровым замыслом. «Сам Гаргантюа своими руками сделал себе из толстого бревна на колесах охотничью лошадь, из балки от давяльного чана – коня на каждый день, а из цельного вяза – мула с попоной для комнатных игр» – пишет Ф. Рабле [28, с. 350]. Аналогичной точки зрения придерживался и Т. Пейн в своем труде «Век разума», считая, что игрушки необходимы для нормального развития ребенка [23, с. 206]. В условиях отсутствия необходимых игрушек дети сами их мастерят. С.А. Рачинский описывает, как сельские ребята «портят репу и редьку, вырезая из нее лошадок, человеческие фигуры» для игры [27, с. 411]. Р. Оуэн видел в игрушках и маленьких оружиях рычаг выявления призвания ребенка, которое проявляется в занятиях или сотрудничестве со взрослым в производительном труде [22, с. 279]. А.В. Луначарский в своем труде «О классовой школе» писал: «Когда девочка играет в куклы, она готовится быть хозяйкой и матерью; когда мальчик играет в войну, он готовится быть борцом; дети вечно воображают себя взрослыми, вечно играют во взрослых и игрою во взрослых упражняются в том, что они потом будут делать всерьез» [18, с. 384]. Нельзя не согласиться с мнением В.М. Бехтерева, который считал, что «умелым подбором игрушек и организацией игр и занятий воспитание должно развивать в ребенке способность к анализу и синтезу, способность к самостоятельности и находчивости и вместе с тем должно поддерживать и развивать соответственными способами

интерес ко всему прекрасному, к безусловной правде и к добру» [5, с. 176]. Таким образом очевидна необходимость особого подхода к отбору игрушек для детей дошкольного возраста.

Санитарные требования к условиям развивающей предметно-пространственной среды впервые обобщены Р. Оуэном. Он считал, что «от рождения до пятилетнего возраста включительно дети должны быть так размещены, воспитываемы и обучаемы, чтобы находиться в соответствующей их возрасту температуре; их будут кормить самой питательной пищей; они будут легко и свободно одеты; они будут систематически и должным образом упражняться на чистом воздухе» [22, с. 273]. Образовательное пространство должно сдержаться в чистоте, быть светлым, теплым и просторным (Э. Демолен, П.Ф. Лесгафт, К.Н. Вентцель, А.П. Пинкевич), ведь «здоровье детей составляет предмет самых усиленных» [11, с. 94].

Ретроспективный анализ литературных источников позволил установить, что значение социального, психолого-педагогического и предметного компонента образовательной среды в различные эпохи оценивалось по-разному. В Античность и Средние века основное внимание уделялось социальному окружению ребенка, которое должно состоять из благочестивых представителей общества. Предполагаем, что данный факт объясняется направленностью образования на привилегированные сословия и слои общества.

В эпоху Нового времени, благодаря стремлению к уходу от авторитарной модели Средневековья и направленности на гуманизацию образования, основной акцент при организации образовательной среды сместился в сторону психолого-педагогического компонента, который значительно расширился разнообразными педагогическими технологиями, учитывающими возрастные особенности, предпочтения обучающихся, их склонности и интересы. Работы философов и педагогов данного этапа описывают психолого-педагогические условия, обеспечивающие поддержку детской инициативы, такие как следование интересам детей, учет их потребностей, психологический комфорт, выстраивание партнерских отношений в системе «ребенок – взрослый», позитивное подкрепление действий ребенка, мотивация к активной познавательной, экспериментальной деятельности, в т.ч. посредством создания соответствующей развивающей среды.

На рубеже XIX и XX века, в условиях развития промышленности и появления разнообразных средств обучения и воспитания, роль и зна-

чение предметного компонента образовательной среды была переосмыслена. Отмечается важность создания безопасной, комфортной, природосообразной среды, поддерживающей детскую активность и творчество.

На современном этапе развития педагогической мысли очевидно, что образовательная среда – это тот фактор, который функционально моделирует содержание духовного, физического, психологического облика ребенка. Каждый человек, вещь, предмет, которые окружают ребенка, будет в дальнейшем отражаться на его и духовном, и физическом облике. В этой связи образовательная среда должна быть ориентирована на приобщение детей к традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям российского народа, воспитание подрастающего поколения как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи, большой и малой Родины.

Информация о финансовой поддержке. Исследование проведено в 2025 году в рамках Государственного задания № 073-00070-25-03 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Августин Аврелий. Исповедь // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 123 – 141.
2. Аристотель. Политика. Книга седьмая // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 65 – 85.
3. Белинский, В.Г. О детских книгах // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 336 – 342.
4. Беллерс, Д. Предложения об учреждении производственного содружества всех полезных ремесел и земледелия, которое даст прибыль богатым, жизнь в достатке бедным и хорошее воспитание юношеству и которое будет полезно правительству тем, что увеличит число жителей и их достояние // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 81 – 84.
5. Бехтерев, В.М. Вопросы общественного воспитания // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 171 – 178.

6. Василий Великий. О том, какую пользу могут получить молодые люди из языческих книг // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ.ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 392 – 402.
7. Ветнцель, К.Н. Идеальная школа будущего и способы ее осуществления // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 181 – 200.
8. Вивес, Х.В. Путеводитель к премудрости // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ.ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 321 – 323.
9. Винсент из Бове. О наставлении детей знатных граждан // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ.ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 221 – 236.
10. Демолен, Э. Как воспитывать наших детей // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 90 – 97.
11. Дидро, Д. План университета, или школы публичного преподавания всех наук для российского правительства // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 168 – 180.
12. Капманелла, Т. Город солнца // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 374 – 378.
13. Кант, И. О педагогике // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 194 – 203.
14. Коменский, Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальную теорию учить всех всему // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 10 – 39.
15. Кондорсе, Ж.А. Доклад об общей организации народного образования // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 223 – 229.
16. Крупская, Н.К. Воспитание // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 307 – 319.
17. Локк, Д. Мысли о воспитании // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 48 – 67.
18. Луначарский, А.В. О Классовой школе // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 382 – 391.

19. Лютер, М. К бургомистрам и советникам всех городов земли немецкой о том, что надлежит учреждать и поддерживать христианские школы // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 325 – 335.

20. Марк Фабий Квинтилиан. О воспитании оратора // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 97 – 103.

21. Монтессори, М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в «Домах ребенка» // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 322 – 332.

22. Оуэн, Р. Книга нового нравственного мира // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 269 – 271.

23. Пейн, Т. Век разума // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 240 – 250.

24. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 205 – 208.

25. Пинкевич, А.П. Педагогика // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 470 – 478.

26. Публий Корнелий Тацит. Диалог об ораторах // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 105 – 110.

27. Рачинский, С.А. Из записок сельского учителя // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 2. Новое время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 464 с. – С. 410 – 414.

28. Рабле, Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 349 – 362.

29. Сильвестр. Домострой // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 470 – 479.

30. Тихомиров, Д.И. Современные задачи начальной школы // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 3. Новейшее время / Под ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 560 с. – С. 32 – 36.

31. Эразм Роттердамский. Воспитание христианского государя // Хрестоматия по истории педагогике: В 3 т. Т. 1. Античность. Средневековье / Под общ. ред. А.И. Пискунова. – М.: ТЦ Сфера, 2006. – 512 с. – С. 278 – 282.

REFERENCES

1. Avgustin Avrelij. Ispoved' // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 123 – 141.
2. Aristotel'. Politika. Kniga sed'maya // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 65 – 85.
3. Belinskij, V.G. O detskix knigax // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 336 – 342.
4. Bellers, D. Predlozheniya ob uchrezhdenii proizvodstvennogo sodruzhestva vsekh polezny'x remesel i zemledeliya, kotoroe dast pribyl' bogaty'm, zhizn' v dostatke bedny'm i xoroshee vospitanie yunoshestvu i kotoroe budet polezno pravitel'stvu tem, chto uvelichit chislo zhitelej i ix dostoyanie // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 81 – 84.
5. Bexterev, V.M. Voprosy' obshhestvennogo vospitaniya // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 171 – 178.
6. Vasilij Velikij. O tom, kakuyu pol'zu mogut poluchit' molody'e lyudi iz yazy'cheskix knig // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 392 – 402.
7. Vetncel', K.N. Ideal'naya shkola budushhego i sposoby' ee osushhestvleniya // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 181 – 200.
8. Vives, X.V. Putevoditel' k premudrosti // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 321 – 323.
9. Vinsent iz Bove. O nastavlenii detej znatny'x grazhdan // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 221 – 236.
10. Demolen, E'. Kak vospityvat' nashix detej // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 90 – 97.
11. Didro, D. Plan universiteta, ili shkoly' publichnogo prepodavaniya vsekh nauk dlya rossijskogo pravitel'stva // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 168 – 180.
12. Kapmanella, T. Gorod solncza // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 374 – 378.

13. Kant, I. O pedagogike // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 194 – 203.
14. Komenskij, Ya.A. Velikaya didaktika, sodержashhaya universal'nyu teoriyu uchit' vsekh vsemu // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 10 – 39.
15. Kondorse, Zh.A. Doklad ob obshhej organizacii narodnogo obrazovaniya // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 223 – 229.
16. Krupskaya, N.K. Vospitanie // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 307 – 319.
17. Lokk, D. My'sli o vospitanii // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 48 – 67.
18. Lunacharskij, A.V. O Klassovoj shkole // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 382 – 391.
19. Lyuter, M. K burgomistram i sovetnikam vsekh gorodov zemli nemeczkoy o tom, chto nadlezhit uchrezhdat' i podderzhivat' xristianskie shkoly' // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 325 – 335.
20. Mark Fabij Kvintilin. O vospitanii oratora // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 97 – 103.
21. Montessori, M. Metod nauchnoj pedagogiki, primenyaemyj k detskomu vospitaniju v «Domax rebenka» // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 322 – 332.
22. Oue'n, R. Kniga novogo npravstvennogo mira // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 269 – 271.
23. Pejn, T. Vek razuma // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 240 – 250.
24. Pestaloczi, I.G. Lebedinaya pesnya // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 205 – 208.
25. Pinkevich, A.P. Pedagogika // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 470 – 478.
26. Publij Kornelij Tacit. Dialog ob oratorax // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 105 – 110.

27. Rachinskij, S.A. Iz zapisok sel'skogo uchitelya // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 2. Novoe vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 464 s. – S. 410 – 414.

28. Rable, F. Gargantyua i Pantagryue'l' // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 349 – 362.

29. Sil'vestr. Domostroj // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 470 – 479.

30. Tixomirov, D.I. Sovremenny'e zadachi nachal'noj shkoly' // Xrestomatiya po istorii pedagogiki: V 3 t. T. 3. Novejshee vremya / Pod red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2007. – 560 s. – S. 32 – 36.

31. E'razm Rotterdamskij. Vospitanie xristianskogo gosudarya // Xrestomatiya po istorii pedagogike: V 3 t. T. 1. Antichnost'. Srednevekov'e / Pod obshh.red. A.I. Piskunova. – M.: TCz Sfera, 2006. – 512 s. – S. 278 – 282.

К ВОПРОСУ О КЛЮЧЕВЫХ КОМПОНЕНТАХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ФАКТОРА СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Гладкова Ю.А.*, Соломенникова О.А.**

ФГБНУ «ИРЗАР», Москва,

*gladkovaua@yandex.ru

ФГБНУ «ИРЗАР», Москва,

**osolomennikova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлен психолого-педагогический анализ понятия «образовательная среда», охарактеризованы существующие авторские модели образовательной среды; представлен краткий анализ культурологического подхода к определению характеристик образовательной среды. Проведен анализ понятия «образовательная среда» с позиции современных нормативно-правовых документов, регулирующих деятельность на уровне дошкольного образования.

Ключевые слова: образовательная среда; компоненты образовательной среды; модели образовательной среды; эколого-личностная модель; коммуникативно-ориентированная модель; антрополого-психологическая модель; психодидактическая модель; экopsихологическая модель; трехвекторная модель; культурологический подход.

Gladkova Yu.A., Solomennikova O.A.

**On the key components of the educational environment as a factor
in personality development**

ABSTRACT. The article presents a psychological and pedagogical analysis of the concept of “educational environment”, describes the existing author’s models of the educational environment, and provides a brief analysis of the cultural approach to defining the characteristics of the educational environment. The article also analyzes the concept of “educational environment” from the perspective of modern regulatory documents governing activities at the preschool education level.

Keywords: educational environment; components of the educational environment; models of the educational environment; ecological-personal model; communicative-oriented model; anthropological-psychological model; psychodidactic model; ecopsychological model; three-vector model; cultural approach

Образовательная среда приобретает в современных условиях особую роль и определяется как один из ключевых факторов, обеспечивающих становление личности. В нормативно-правовых документах,

регулирующих деятельность системы образования, она трактуется как важнейшее условие эффективной реализации образовательных программ. В исследованиях ученых указанный термин рассматривается с различных позиций, раскрывающих содержание образовательной среды, характеристику ее компонентов, а также варианты ее моделирования в зависимости от уровня образования и специфики решаемых задач. Исходя из вышеизложенного актуальным представляется психолого-педагогический анализ сущностных характеристик образовательной среды.

В Федеральном государственном образовательном стандарте (далее – ФГОС ДО) в качестве одного из условий создания социальной ситуации развития ребенка дошкольного возраста обозначена *образовательная среда*, обладающая потенциалом в укреплении физического и психического здоровья детей; обеспечении эмоционального благополучия детей; профессионального развития педагогических работников; создания условий для развивающего вариативного дошкольного образования; обеспечении открытости дошкольного образования; создания условий для участия семьи в образовательной деятельности. В качестве *компонентов образовательной среды* указываются: развивающая предметно-пространственная среда; характер взаимодействия со взрослыми; характер взаимодействия с другими детьми; система отношений ребенка к миру, к другим людям, к себе самому [10].

С позиции Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО), *образовательная среда* является одним из условий для преемственности уровней дошкольного и начального общего образования. Одним из психолого-педагогических условий, обеспечивающих эффективную реализацию образовательной программы, с точки зрения ФОП ДО, является «создание развивающей и эмоционально комфортной для ребёнка *образовательной среды*, способствующей эмоционально-ценностному, социально-личностному, познавательному, эстетическому развитию ребёнка и сохранению его индивидуальности, в которой ребёнок реализует право на свободу выбора деятельности, партнера, средств и прочее» [9].

В качестве исходного основания для психолого-педагогического анализа термина «образовательная среда» авторами учитывается положение о психическом развитии в контексте «человек – окружающая среда». Опираясь на данное положение, следует рассматривать образовательную среду как совокупность условий и влияний, обусла-

вливающих возможность раскрытия имеющихся способностей и стимулирования пока еще не проявившихся личностных особенностей и интересов.

Вопросы влияния среды на формирующуюся личность рассматривали в своих трудах философы, психологи, педагоги, подчеркивая, что развитие человеческой психики не может рассматриваться вне такого влияния. Л.С. Выготский применял для рассмотрения указанных процессов понятие социальной среды как источника специфических свойств личности, приобретаемых индивидом в процессе своего развития [3].

Анализ психологических позиций относительно понятия «образовательная среда» следует, на наш взгляд, начать с рассмотрения идей *экологической психологии*, предметом которой является человек как часть системы, взаимодействующей с окружающим миром. Основоположниками данного подхода являются Дж. Гибсон и Р. Баркер, труды которых датируются серединой XX-го века. Дж. Гибсон считал, что для человека существует физический и экологический мир; понимание о первом складывается благодаря обучению, о втором – благодаря органам чувств. Р. Баркер, в свою очередь, подчеркивал, что поведение человека зависит от того, в какой среде он находится [2].

Российские ученые, разрабатывающие во второй половине двадцатого столетия идеи в русле экологической психологии, рассматривали образование как результат воздействий на личность огромного спектра разнородных факторов, определяющих направленность и результативность воспитания, обучения и развития личности. Иными словами, понятие «образование» выходит за рамки функционирования таких социальных институтов как дошкольная организация, общеобразовательная школа, колледж, университет и прочее, а процесс становления личности не следует отождествлять исключительно с освоением учебных программ под руководством педагога. Как подчеркивает А.И. Савенков, развитие личности следует понимать как «самодвижение» субъекта, включенного во взаимодействие с его окружением, как естественным, так и специально организованным. При этом, степень и характер влияния соответствуют разным контекстам и уровням [7].

Интересными в русле экологической психологии являются работы Ури Бронфенбреннера (Urie Bronfenbrenner), рассматривающего различные социальные среды и их влияние на ребенка. При этом ученый подчеркивал, что особую роль играют личностные особенности самого ребенка, специфика деятельности, в которую он вовлекается, социаль-

ное (экологическое) окружение и время. Исходя из такого понимания, У. Бронфенбреннер выделил четыре разноуровневые системы:

- микросистема как комплекс отношений между развивающимся человеком и непосредственной средой, включающей самого этого человека; в нашем случае под микросистемой будем понимать семью, дошкольную группу, педагогов и сверстников;

- мезосистема как совокупность влияющих друг на друга микросистем; в данном случае под мезосистемой будем понимать различные виды взаимодействия нескольких взаимосвязанных структур, таких как разные группы ДОО, дошкольная группа и другие специалисты ДОО, ДОО и семья;

- экосистема понимается автором как расширение мезосистемы, при котором влияние на процесс развития личности могут оказывать дополнительные факторы; мы будем рассматривать данный уровень как влияние социальных партнеров, организаций – участников сетевого взаимодействия, то есть ресурсы, влияющие на оптимизацию образовательного процесса, его обогащение;

- макросистема представлена с позиции влияния экономической, социальной, образовательной, правовой и политической систем [1].

Рассмотрение образовательной среды как комплекса факторов, влияющих на процесс развития личности и характер обучения активно продолжалось в 90-е годы XX-го века. Такие ученые как С.Д. Дерябо, В.П. Лебедева, В.А. Орлов, В.И. Панов, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) подчеркивали, что именно социокультурные условия, предметно-пространственное окружение, характер межличностного взаимодействия и другие средовые факторы являются определяющими. Влияние же содержания образования, форм и методов его реализации, стоят по степени влияния на втором месте [2].

Многие из вышеперечисленных авторов, исследуя проблемы формирования образовательной среды, ее составляющие, характер их влияния, представили свои взгляды в виде моделей; далее кратко охарактеризуем некоторые из них.

Эколого-личностная модель образовательной среды В.А. Ясвина. С точки зрения автора, образовательная среда должна обеспечивать комплекс возможностей для саморазвития субъектов, включающий следующие структурные компоненты: пространственно-предметный (здание с помещениями для занятий, прилегающая территория), социальный (взаимоотношения субъектов образовательной деятельности

и их характер); психодидактический (содержание и методы обучения) [11].

Коммуникативно-ориентированная модель образовательной среды В.В. Рубцова. Автор указанной модели определяет образовательную среду как форму взаимодействия, нацеленного на создание особых видов общностей между всеми участниками педагогического процесса. Исходя из такого понимания, структурными компонентами среды являются: внутренняя направленность школы, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологическая организация передачи знаний, психологические характеристики учащихся и т.д. [6].

Антрополого-психологическая модель образовательной среды В.И. Слободчикова. Описывая указанную модель, автор подчеркивает такие характеристики среды, как относительность, незаданность и опосредующий характер. Базовым элементом модели выступает совместная деятельность субъектов образовательного процесса, а ключевыми характеристиками среды являются ее «насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ ее организации)». В отличие от обозначенных выше моделей, образовательная среда – результат «взаимодействия образовательного пространства, управления образованием, места образования и самого учащегося» [8].

Психодидактическая модель образовательной среды В.П. Лебедевой, В.А. Орлова, В.А. Ясвина и др. построена на принципах личностно-ориентированного подхода. Особый акцент в описании модели делается на значимости личностных проявлений обучающегося как субъекта познания в процессе его «погружения» в образовательную среду, созданную образовательным учреждением. При этом, по мнению авторов, важен учет интересов обучающихся, возможностей специалистов организации, региональных особенностей [11].

Экопсихологическая модель образовательной среды В.И. Панова. В основе данной модели лежит понимание процесса психического развития субъекта в контексте системы «человек – окружающая среда». Исходя из этого, образовательная среда характеризуется автором как система психолого-педагогических условий, позволяющих развивать имеющиеся способности обучающегося и раскрывать еще не проявившиеся. Структурные компоненты экопсихологической модели образовательной среды: деятельностьный (совокупность видов деятельности, организуемых для развития обучающихся); коммуникативный (меж-

личностное взаимодействие обучающегося со сверстниками и другими субъектами); пространственно-предметный (совокупность средств, обеспечивающих пространственные действия и поведение субъектов среды) [5].

Трехвекторная модель образовательной среды Г.Ю. Беляева. Описывая такой вариант модели, автор предложил рассматривать дифференцированно модели образовательной среды, в зависимости от вида и типа образовательной организации. Ключевыми характеристиками среды, в связи с этим, могут являться: активность, зависимость, относительный приоритет самостоятельности обучающихся над директивностью в части определения стиля построения педагогического процесса [2].

В продолжение психолого-педагогического анализа понятия «образовательная среда» обратимся к некоторым положениям, высказанным **с позиции культурологического подхода.**

Дело в том, что с точки зрения культурологии, образовательная среда является неотъемлемой частью культуры. Подтверждением этому является принцип культуросообразности, используемый при моделировании разнообразных образовательных систем. Приверженцами культурно-исторического подхода делается акцент на тесную связь образования с процессами, происходящими в сфере культуры. Иными словами, любые культурные преобразования ведут к пересмотру ключевых характеристик образовательной среды. В качестве примера можно привести интенсивное развитие информационно-коммуникационных технологий и, как следствие, появление такого элемента образовательной среды как цифровые ресурсы [2,3].

Таким образом, обобщая содержание нормативно-правовых документов, представленные нами характеристики моделей образовательной среды, а также опираясь на понимание данного термина с позиций культурологического подхода, можем сделать вывод о ключевых компонентах образовательной среды: 1) содержание образования; 2) взаимодействие участников образовательного процесса; 3) развивающая предметно-пространственная среда.

Перспективу дальнейшего рассмотрения образовательной среды как ключевого фактора, определяющего характер и результаты формирования личности обучающегося, авторы видят в построении и содержательном описании модели образовательной среды дошкольной организации.

Информация о финансовой поддержке. Исследование проведено в 2025 году в рамках Государственного задания № 073-00070-25-03 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Bronfenbrenner, Urie. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4.
2. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: автореферат дис. ... канд.пед. наук: 13.00.01 / Г.Ю. Беляев – Москва, 2000 – 24 с.
3. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2005 – 1136 с, ил. – ISBN: 5-699-13728-9.
4. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования: сборник статей / под ред. В.В. Рубцов. – М.: РАО, 1996 – 158 с. – ISBN: 5-87608-032-2.
5. Панов, В.И. Психодидактика образовательных систем / В.И. Панов. – СПб.: Питер, 2007 – 352 с. – ISBN: 978-5-91180-152-6.
6. Рубцов, В.В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с. – ISBN: 5-94051-015-9.
7. Савенков, А.И. Образовательная среда // Школьный психолог. – 2008. №19. – С.4-5.
8. Слободчиков, В.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: ПСТГУ. – 2013 – 585 с. – ISBN: 978-5-7429-0715-2.
9. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023 – 208 с. – ISBN: 978-5-9949-3192-9.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – М.: ТЦ Сфера, 2023 – 48 с. – ISBN: 978-5-9949-3220-9.
11. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001 – 365 с. – ISBN: 5-89357-090-1.

REFERENCES

1. Bronfenbrenner, Urie. The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design. Cambridge, MA: Harvard University Press. ISBN 0-674-22457-4.

2. Belyaev, G.Yu. Pedagogicheskaya xarakteristika obrazovatel'noj sredy' v razlichny'x tipax obrazovatel'ny'x uchrezhdenij: avtoreferat dis. ... kand.ped. nauk: 13.00.01 / G.Yu. Belyaev – Moskva, 2000 – 24 s.
3. Vy'gotskij, L.S. Psixologiya razvitiya cheloveka / L.S. Vy'gotskij. – M.: E'ksmo, 2005 – 1136 s, il. – ISBN: 5-699-13728-9.
4. Kommunikativno-orientirovanny'e obrazovatel'ny'e sredy'. Psixologiya proektirovaniya: sbornik statej / pod red. V.V. Rubczov. – M.: RAO, 1996 – 158 s. – ISBN: 5-87608-032-2.
5. Panov, V.I. Psixodidaktika obrazovatel'ny'x sistem / V.I. Panov. – SPb.: Piter, 2007 – 352 s. – ISBN: 978-5-91180-152-6.
6. Rubczov, V.V. Proektirovanie razvivayushhej obrazovatel'noj sredy' shkol'y' / V.V. Rubczov, T.G. Ivoshina. – M., Izd-vo MGPPU. 2002. – 272 s. – ISBN: 5-94051-015-9.
7. Savenkov, A.I. Obrazovatel'naya sreda // Shkol'ny'j psixolog. – 2008. №19. – S.4-5.
8. Slobodchikov, V.I. Psixologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub`ektnosti v obrazovatel'ny'x processax / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. – M.: PST-GU. – 2013 – 585 s. – ISBN: 978-5-7429-0715-2.
9. Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya. – M.: TCz Sfera, 2023 – 208 s. – ISBN: 978-5-9949-3192-9.
10. Federal'ny'j gosudarstvenny'j obrazovatel'ny'j standart doshkol'nogo obrazovaniya. – M.: TCz Sfera, 2023 – 48 s. – ISBN: 978-5-9949-3220-9.
11. Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V.A. Yasvin. – M.: Smy'sl, 2001 – 365 s. – ISBN: 5-89357-090-1.

УСЛОВИЯ И ПРИНЦИПЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ СРЕДЫ В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Чугайнова О.Г.

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», Москва
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»
chugaynova@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается актуальность формирования безопасной образовательной среды как фундаментального условия для становления психологически здоровой личности ребенка дошкольного возраста и гармонизации психического состояния всех субъектов образовательного процесса. Авторская позиция заключается в рассмотрении безопасной образовательной среды как комплексного феномена, обеспечивающего не только физическую, но и психологическую защищенность, эмоциональный комфорт и условия для личностного развития ребенка дошкольного возраста. В работе представлены условия и детально перечислены основополагающие принципы проектирования и создания такой среды в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: образовательная среда, принципы безопасной среды, комплексная безопасность, психологическая безопасность, культура безопасности.

Ghugainova O.G.,

**Conditions and principles for ensuring a psychologically safe environment
in a preschool educational organization**

ABSTRACT. The article substantiates the relevance of the formation of a safe educational environment as a fundamental condition for the development of a psychologically healthy personality of a preschool child and the harmonization of the mental state of all subjects of the educational process. The author's position is to consider a safe educational environment as a complex phenomenon that provides not only physical but also psychological security, emotional comfort and conditions for the personal development of a preschool child. The work presents the conditions and lists in detail the fundamental principles of designing and creating such an environment in a preschool educational organization.

Keywords: educational environment, principles of safe environment, comprehensive safety, psychological safety, safety culture.

Обеспечение комплексной безопасности личности является одной из приоритетных задач современной государственной политики, по-

скольку прослеживается общественный и научный интерес к проблемам всестороннего и адекватного развития личности обучающегося, непрерывности образовательного процесса. По этой причине в последние десятилетия комплексная безопасность детства стала зоной повышенного внимания со стороны государства, системы образования и научного общества. Комплексная безопасность детства – это системная, межведомственная и многоуровневая деятельность, направленная на создание условий для всесторонней защиты ребенка от любых форм угроз на всех этапах его жизни и во всех сферах жизнедеятельности.

В современной научной и образовательной практике особую значимость приобретает исследование безопасности образовательной среды. Данная проблема регламентируется нормативно-правовыми документами, включая Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», где закреплён гуманистический принцип обучения, согласно которому приоритетными направлениями являются охрана жизни и здоровья обучающихся, соблюдение их прав и свобод, а также формирование таких качеств, как гражданственность, ответственность и экологическая сознательность (ФЗ № 273, ст. 3) [12].

Так, в 2023 году вышел Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года», в котором подчеркивается, что деятельность государства должна быть направлена на защиту детей от факторов, негативно влияющих не только на их физическое, психическое и нравственное развитие [11].

Отражение этих положений прослеживается и в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), где, среди принципов дошкольного образования, в частности, указана необходимость возрастной адекватности дошкольного образования (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития) [10]. Возрастная адекватность дошкольного образования играет ключевую роль в обеспечении безопасности ребенка, так как содержание и методы обучения должны соответствовать возрастным потребностям развития, способствовать эмоциональному благополучию, социальной адаптации именно в тот период, когда дети проходят важные этапы эмоционального, когнитивного и социального развития. Нарушение возрастной адекватности вследствие переизбытка, раннего форсирования обучения, неправильно созданной образовательной среды и целого ряда других факторов создают угрозу психологической

безопасности, приводя к тревожности, демотивации и эмоциональным проблемам. В указанных документах подчеркивается, что формирование благоприятных социальных и психолого-педагогических условий выступает ключевым фактором, обеспечивающим целостное развитие личности в образовательной среде. Данный процесс предполагает комплексный подход, охватывающий интеллектуальную, эмоциональную, физическую и социальную сферы развития ребенка.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

В исследовании была применена совокупность теоретических методов: анализ и синтез, контент-анализ нормативных правовых документов; методы работы с литературой, такие как библиографический анализ, критический обзор литературы, сравнительный анализ источников.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Особую значимость приобретает системное психолого-педагогическое сопровождение, призванное гарантировать безопасность участников образовательного процесса на когнитивном, эмоционально-волевом и поведенческом уровнях. Указанные положения определяют необходимость разработки и внедрения многоуровневой системы защиты, включающей:

- профилактические меры, направленные на предупреждение деструктивных влияний образовательной среды;
- диагностику психоэмоционального состояния обучающихся для своевременного выявления факторов риска;
- коррекционно-развивающие мероприятия, способствующие формированию адаптивных механизмов поведения;
- посткризисную поддержку, обеспечивающую минимизацию негативных последствий психотравмирующих ситуаций;
- создание образовательной среды, способствующей позитивной социализации и личностному росту.

Таким образом, определение условий создания безопасной образовательной среды обусловлена не только ее фундаментальной ролью в обеспечении гармоничного развития личности, но и ее нормативно-правовым закреплением в качестве одного из приоритетов государственной образовательной политики. Это, в итоге, способствует формированию устойчивой и безопасной образовательной экосистемы, отвечающей современным вызовам и требованиям дошкольного образования.

Особую актуальность приобретают исследования, посвящённые проблемам психологической безопасности образовательной среды. В современной научной литературе уточняется психологическое содержание образовательной деятельности, направленной на создание условий, способствующих безопасному личностному развитию субъектов образовательного процесса на различных этапах обучения, в том числе и дошкольного.

Концепции психологической безопасности образовательной среды нашли отражение в трудах ряда отечественных исследователей. Так, С.Л. Новоселова и С.Л. Яблочников разрабатывали теоретико-методологические аспекты данной проблемы, определяя ключевые условия обеспечения психологической защищенности участников образовательного процесса. В рамках научного осмысления проблематики образовательной среды представляется методологически оправданным концептуализировать категории «психологическая безопасность» и «угроза психологической безопасности» через призму превентивного подхода. Сущность данного подхода, по мнению С.Л. Яблочникова, заключается в необходимости своевременного и системного мониторинга и диагностики с целью ранней идентификации потенциальных источников деструктивного воздействия, а также в разработке моделей прогнозирования их возникновения. Генезис угроз психологической безопасности, по мнению ученого, правомерно интерпретировать как вероятностные события, актуализация которых продиктована состоянием динамического равновесия между разнонаправленными интересами субъектов образовательного процесса (администрации, педагогов, обучающихся, родителей) и характеристиками реализуемых ими педагогических и коммуникативных практик. Таким образом, можно утверждать, что вероятность реализации угрозы обусловлена степенью сбалансированности указанной системы интересов и процессов. [8,13].

Психологические характеристики образовательной среды, включая ее эмоционально-комфортные, когнитивные и коммуникативные параметры, подробно исследовались в работах И.А. Баевой, Н.А. Виноградовой, Н.В. Микляевой, и др. В их исследованиях подчеркивается значимость психологически безопасной среды для личностного развития обучающихся и профилактики деструктивных форм поведения. В этих работах особое внимание уделяется соответствию среды возрастным и индивидуальным потребностям детей, а также ее роли в формировании психологически комфортной образовательной атмосферы. Таким

образом, современные исследования психологической безопасности образовательной среды носят междисциплинарный характер, интегрируя психолого-педагогические и средовые подходы к организации безопасного образовательного пространства [5].

В данном контексте значительный интерес представляют труды И.А. Баевой, Е.В. Барышниковой, А.В. Буданова, В.А. Дмитриевского, Е.А. Климова, Т.М. Краснянской и других авторов, в которых анализируются факторы, принципы и условия проектирования психологически безопасной образовательной среды. Особое значение здесь приобретает формирование безопасной образовательной среды в дошкольных образовательных организациях (ДОО), поскольку она выступает ключевым условием психического и личностного развития детей и безопасного детства в целом. Эффективное проектирование безопасного образовательного пространства в ДОО требует глубокого понимания психологических особенностей детей, принципов и психолого-педагогических условий его организации и проектирования.

Определение категориального аппарата является важным этапом исследования психологической безопасности образовательной среды дошкольной организации. В этой связи первостепенное внимание уделяется раскрытию понятий «образовательная среда» и «безопасность образовательной среды». Это необходимо для последующего выявления условий и принципов, способствующих созданию психологически безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации [4].

Понятие «среда», несмотря на частое использование термина не имеет в науке единого определения. В научном дискурсе под данным понятием подразумевается, во-первых, совокупность всех экзогенных влияний и факторов, детерминирующих и модифицирующих процессы развития живых систем. Во-вторых, среда интерпретируется в более широком философско-деятельностном ключе как комплекс явлений и объектов, находящихся в непосредственном или опосредованном взаимодействии с субъектом. В данном контексте элементы среды вовлекаются в орбиту его активности, приобретая функциональный статус либо объекта деятельности, либо инструментального средства, либо совокупности условий, в которых эта деятельность протекает. Таким образом, в широком смысле среда – это постоянно воздействующее на человека окружение, включающее природные, материальные и социальные факторы. Человеком созданная среда обозначается как социокультурная, частью которой является образовательная среда [7].

В российской педагогике и психологии термин «среда» применительно к образовательному процессу использовали С.Т. Шацкий, П.П. Блонский и А.С. Макаренко. В своих исследованиях О.В. Дыбина характеризует ее как «поле» для самостоятельного поиска и проявления активности дошкольника, то есть среда понимается как специально организованный комплекс психолого-педагогических условий, способствующих развитию личности. Это в полной мере согласуется с позицией И.А. Басовой, которая, анализируя понятие, также рассматривает среду как образовательный фактор и определяет ее как окружение, «состоящее «из совокупности природных, материальных и социальных факторов, которые прямо или косвенно постоянно воздействуют на человека» [2, 3].

Образовательная среда – это системно организованная, динамическая и полифункциональная совокупность условий, ресурсов и отношений, целенаправленно создаваемая для реализации образовательного процесса и развития всех его участников. Как подчеркивает И.А. Басова образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность [1,3]. Следует признать обоснованность позиции упомянутого исследователя, который, давая определение категории «среда», указывает на ее многозначность.

Образовательная среда обязана соответствовать всем установленным нормативным требованиям и условиям безопасности (санитарно-гигиеническим, пожарным, травмобезопасности), одновременно выступая катализатором и необходимым условием для гармоничного воспитания и развития детей, в данном случае дошкольного возраста. Ее организация требует системного подхода, интегрирующего задачи физической сохранности и психолого-педагогического благополучия ребенка.

Фундаментальное определение понятия «безопасность» предложено разными авторами. В целом безопасность подразумевает комплексное, системное свойство сложной системы (будь то личность, общество, государство, экосистема или технический объект), характеризующее ее способность к устойчивому существованию и развитию в условиях внутренних и внешних потенциальных и актуальных угроз как эндогенного, так и экзогенного характера [1].

В контексте организации образовательной деятельности понятие безопасной среды приобретает специфическое содержание, выходящее

за рамки обыденного понимания. Оно трактуется как комплексное состояние защищенности жизненно важных интересов конкретно субъектов образовательного процесса – обучающихся, педагогического состава и административного персонала – а также материально-технических ресурсов образовательной организации от потенциальных негативных воздействий различной природы.

При рассмотрении безопасности относительно ребенка необходимо понимать ее как сложную, многофункциональную систему, интегрирующую комплекс взаимосвязанных действий и условий. Первостепенная цель данной системы заключается в гарантированном обеспечении сохранения и укрепления здоровья ребенка, а также в его комплексной защите от негативных факторов физической и социальной окружающей среды.

Концепция комплексной безопасности в образовательной среде дошкольной образовательной организации представляет собой многомерную, системную категорию, выходящую за рамки традиционной парадигмы, ограничивающейся исключительно созданием защищенных внешних условий и оперативным реагированием на потенциальные угрозы разнопланового характера. Важнейшая дихотомия в понимании детской безопасности, подчеркиваемая в научной дискуссии, заключается в ее двойственной природе. С одной стороны, безопасность действительно обеспечивается через создание и поддержание внешних защитных условий, ограждающих ребенка от непосредственных угроз, а с другой стороны, как аргументирует М.В. Погодаева, ключевое значение приобретает формирование внутреннего ресурса ребенка – а именно, развитие культуры безопасности. Этот процесс предполагает становление специфических личностных качеств и компетенций, позволяющих индивидууму: адекватно воспринимать и переживать происходящие события; критически оценивать потенциальные риски и угрозы; выбирать и реализовывать адаптивные модели поведения, соответствующие сложившейся ситуации. Безопасность ребенка, по мнению автора, представляет собой динамическую, многоуровневую систему, требующую синтеза экзогенных мер защиты (создание безопасной среды) и эндогенного развития (формирование культуры безопасности и личностных адаптационных ресурсов) [9].

Однако формирование указанных качеств в дошкольном возрасте представляется методологически необоснованным, ввиду когнитивных ограничений, характерных для данного периода развития. Даже у детей

старшего дошкольного возраста отсутствует способность к полноценной самостоятельной оценке потенциальных рисков и прогнозированию отдаленных последствий собственных действий. Следует подчеркнуть, что усвоение норм безопасности в дошкольном детстве осуществляется преимущественно посредством директивных запретов, заучивания алгоритмов действий и понимания элементарных причинно-следственных связей между действием и его непосредственным результатом. Ключевыми факторами, детерминирующими невозможность полноценного осознанного управления рисками, выступают: высокая импульсивность, эмоциональная лабильность и недостаточная сформированность произвольной регуляции поведения. Следовательно, центральным принципом конструирования безопасной среды для дошкольников должна оставаться ведущая и контролирующая роль взрослого, обеспечивающего внешнюю регуляцию и защиту.

Мы придерживаемся мнения И.А. Басовой о том, что «качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в данной среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальным компонентами этой среды» [1, 2]. С учетом этого можно дополнить характеристики безопасной среды для детей дошкольного возраста и отнести: уровень вовлеченности субъектов образовательного процесса в образовательную среду, степень их удовлетворенности взаимоотношениями уважительное отношение участников образовательной среды друг к другу [там же, с. 34]. По мнению М.В. Погодаевой, характеристиками психологической безопасности образовательной среды также являются: защищенность от психологического насилия во взаимодействии с образовательной средой [9].

К основным характеристикам безопасности образовательной среды в дошкольной образовательной организации еще можно отнести: исправность и сохранность материалов и оборудования, оптимальное количество игр, игрушек и пособий в соответствии с их назначением и количеством детей в группе. На наш взгляд, безопасная среда для детей дошкольного возраста должна обладать еще и следующими характеристиками: не вызывать агрессивность, жестокость, насилие, страх, неуверенность, беспокойство, не повышать тревожность и состояние незащищенности. С учетом сказанного считаем, что рассмотренные характеристики безопасной образовательной среды позволяют педагогам и психологам создавать безопасные условия в дошкольной образова-

тельной организации для взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Психологически безопасная среда – это атмосфера доверия, уважения и принятия, в которой человек чувствует себя защищенным, может быть самим собой без страха быть осужденным, отвергнутым или униженным. Это не просто отсутствие явных угроз и агрессии, а активное создание условий, где ценится психическое и эмоциональное благополучие каждого.

К условиям создания психологически безопасной среды в дошкольной образовательной организации по мнению В.И. Долговой следует отнести:

- внедрение здоровьесберегающих технологий, благоприятный психологический климат;
- соблюдение высоких эстетических и гигиенических показателей и санитарно-гигиенического состояния предметно-развивающего пространства образовательной организации;
- рациональная организация жизнедеятельности дошкольников с учетом возрастных и психофизиологических особенностей;
- взаимодействие и координация усилий всех участников образовательного процесса [6].

Говоря о принципах конструирования психологической безопасности образовательной среды можно выделить ряд положений. Психологическая безопасность образовательной среды представляет собой комплексное динамическое состояние, характеризующееся защищенностью участников образовательного процесса от психологического насилия, наличием референтной значимости среды и ее способностью обеспечивать эмоциональное благополучие и личностное развитие каждого ребенка.

Фундаментальным основанием выступает принцип ненасильственного и уважительного общения, который предполагает исключение любых форм психологического давления, дискриминации, вербальной и невербальной агрессии, а также физического насилия. Реализация этого принципа заключается в построении субъект-субъектных отношений между всеми участниками образовательных отношений, где в основе взаимодействия лежит взаимное признание достоинства, автономии и ценности каждой личности, а также безусловное соблюдение ее личностных границ.

На этой основе формируется принцип доверия и поддержки, который обеспечивает восприятие образовательной среды как надежной,

стабильной и предсказуемой системы. Участники образовательного процесса, чья деятельность организована в данной среде должны быть уверены в справедливости правил, конфиденциальности и доступности помощи в сложных ситуациях. Надежность среды проявляется в последовательности действий педагогов и администрации, что способствует снижению ситуативной и личностной тревожности, формируя чувство «базового доверия» к миру и социальным институтам.

Неотъемлемым следствием и одновременно индикатором безопасности является принцип эмоционального комфорта и позитивного социально-психологического климата. Данный принцип характеризуется преобладанием позитивных эмоциональных состояний, атмосферы эмпатии, доброжелательности, кооперации и взаимопомощи. Такой климат минимизирует энергетические затраты личности на преодоление психологических барьеров и сопротивление негативным воздействиям, высвобождая ресурсы для продуктивной познавательной и творческой деятельности.

Ключевым принципом развития и самореализации определяется целевая направленность среды. Психологически безопасная среда не может быть статичной; она должна быть ориентирована на раскрытие личностного потенциала, предоставление возможностей для творческой и интеллектуальной самореализации. Это требует учета индивидуальных когнитивных и эмоционально-волевых особенностей, темпа развития и личностных интересов каждого ребенка, что трансформирует образовательное пространство из системы внешних требований в пространство возможностей для самоактуализации.

Важнейшим рефлексивно-регулятивным принципом является формирование рефлексивной позиции всех участников. Он предполагает развитую способность педагогов и учащихся к самонаблюдению, анализу собственных эмоциональных состояний, поступков и характера взаимоотношений. Рефлексия позволяет быстро своевременно идентифицировать возникающие угрозы психологической безопасности и инициировать превентивные меры для их купирования и устранения.

Наконец, реализация всех вышеперечисленных принципов невозможна без наличия профессиональной и психологической компетентности педагогического состава, так как эффективность современной педагогической деятельности продиктована не только глубиной предметных и психолого-педагогических знаний, но и развитостью метапрофесси-

ональных компетенций, к которым относятся техника бесконфликтной коммуникации, навыки эмоциональной саморегуляции, диагностики эмоциональных состояний и медиативного разрешения конфликтов. Это обуславливает необходимость трансформации системы педагогического образования через интеграцию в учебные планы вузов дисциплин, формирующих указанные компетенции, и создания системы непрерывного повышения квалификации, сфокусированной на развитии эмоционального интеллекта и практических навыков конструктивного взаимодействия в образовательной среде.

Следует отметить, что психологическая безопасность образовательной среды достигается не через реализацию отдельных принципов, а через их синергетическое взаимодействие, где каждый элемент системы поддерживает и усиливает другой, создавая целостное пространство, способствующее не только усвоению знаний, но и гармоничному личностному развитию и психологическому благополучию всех его участников. Психологическая безопасность образовательной среды в итоге – это не просто отсутствие угроз, а целенаправленно создаваемое пространство, которое способствует здоровому развитию личности, повышает мотивацию к разным видам деятельности и позволяет каждому почувствовать себя принятым, защищенным и значимым.

ВЫВОДЫ

На основании синтеза положений рассмотренных источников можно аргументированно утверждать, что современные исследования психологически безопасной образовательной среды интегрируют широкий спектр тем. Теоретический аспект заключается в разработке и уточнении ключевых понятий, а также в установлении системы организационно-педагогических детерминант успешного моделирования данной среды. Психологический аспект обеспечивает инструментарий для ее содержательной характеристики через выявление ключевых переменных, влияющих на субъектов образовательного процесса. Наконец, практико-ориентированный аспект актуализирует полученные знания в конкретной области, а именно в дошкольном образовании, где требования к проектированию развивающей среды получают четкую нормативную конкретизацию. Подобный многоуровневый подход обеспечивает комплексность изучения данного феномена.

Таким образом психологическая безопасность среды применительно к дошкольному образованию представляет собой совокупность ма-

териальных объектов, важная роль которых заключается в организации познавательной деятельности дошкольников, формировании у них навыков учебной деятельности и обеспечении их всестороннего развития и здоровья.

Обзор исследований по проблемам организации психологически безопасной образовательной среды представляет собой научную дискуссию, обладающую значительной теоретической и практической ценностью. Фундаментальная важность данного направления исследований обусловлена тем, что параметры данной среды являются ключевым фактором для формирования психологического благополучия воспитанников. Психологически безопасная среда, характеризующаяся атмосферой доверия, принятия и поддержки, минимизирует воздействие стрессогенных факторов и создает оптимальные условия для реализации возрастного потенциала, так как в рамках такой среды происходит формирование устойчивой внутренней мотивации к познавательной деятельности и социальному взаимодействию, что, в свою очередь, выступает необходимым условием для гармоничного развития интегративных характеристик личности ребенка-дошкольника, включая его эмоционально-волевую и коммуникативную сферы, обеспечивает психическое и физическое здоровье. По этой причине проектирование безопасного психологического пространства является центральным элементом образовательного процесса, обеспечивающим его эффективность и гуманистическую направленность, что в итоге способствует повышению качества дошкольного образования в целом.

Проблема безопасности образовательной среды в дошкольной образовательной организации является важной и требует дальнейшего ее изучения в аспекте уточнения и конкретизации понятия «психологическая безопасность образовательной среды» применительно к дошкольному образованию, в аспекте подготовки педагогов и психологов к проектированию психологически безопасной образовательной среды в дошкольной образовательной организации в современных условиях.

Информация о финансовой поддержке. Исследование проведено в 2025 году в рамках Государственного задания № 073-00070-25-03 от 21.01.2025.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2002. – 271 с. – URL: <https://oipro.pf/wp-content/uploads/2022/03/Baeva-I.-A.-sihologicheskaya-bezopasnost-vobrazovanii1.pdf>
2. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технология создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / И.А. Баева. – СПб., 2002. – 45 с.
3. Баева, И.А. Сопровождение психологической безопасности в образовательной среде. / И.А. Баева // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 6. – С. 135–141. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ukkslp>
4. Барышникова, Е.В. Предметно-развивающая среда в дошкольной образовательной организации: учебное пособие / Е. В. Барышникова. – Челябинск: Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, 2017. – 183 с. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/83871.html>
5. Виноградова, Н.А. Интерактивная предметно-развивающая и игровая среда детского сада: учебное пособие. / Н.А. Виноградова. – М.: УЦ «Перспектива», 2011. – 208 с.
6. Долгова, В.И. Здоровьесберегающая психологически безопасная развивающая среда дошкольного образовательного учреждения / В.И. Долгова, И.А. Аплеева. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2016. – № 6(136). – С. 222–226. doi: 10.5930/issn.1994-4683.2016.06. 136.p222-226.
7. Дыбина, О.В. и др. Моделирование развивающей предметно-пространственной среды в детском саду: метод. пособие. / О.В. Дыбина. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 128 с.
8. Новицкая, В.А. Экспертиза качества образовательной среды в группах раннего возраста / В.А. Новицкая, Р.И. Яфизова, Р.И // Современное дошкольное образование. – 2018. – № 5(87). – С. 38–53. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00020
9. Погодаева М.В. Психологическая безопасность как фактор адаптации ребенка в дошкольном учреждении // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 6(147). – С. 92–96. – URL: <https://www.elib.tomsk.ru/purl/1-12024/>
10. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/
11. Указ Президента РФ от 17 мая 2023 г. № 358 «О Стратегии комплексной безопасности детей в Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230>
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 24.04.2024) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

13. Яблочников, С.Л. Психологическая составляющая безопасности системы образования / С. Л. Яблочников, И. О. Яблочникова // *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. – 2015. – № 3(10). – С. 134–143. – URL: <http://humjournal.rzgmu.ru/art&id=163>

REFERENCES

1. Baeva I.A. Psixologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: monografiya. – Sankt-Peterburg.: «SOYZ», 2002. – 271 p. – URL: <https://oioi.rf/wp-content/uploads/2022/03/Baeva-I.A.-sihologicheskaya-bezopasnost-vobrazovaniil.pdf>
2. Baeva, I.A. Psixologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy': teoreticheskie osnovy i texnologiya sozdaniya: avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk: 19.00.07 / I.A. Baeva. – Sankt-Peterburg, 2002. – 45 p.
3. Baeva, I.A. Soprovozhdenie psixologicheskoy bezopasnosti v obrazovatel'noj srede / I.A. Baeva // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. – 2015. – № 6. – Pp. 135–141. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ukkslp>
4. Bary'shnikova, E.V. Predmetno-razvivayushhaya sreda v doshkol'noj obrazovatel'noj organization: uchebnoe posobie / E. V. Bary'shnikova. – Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skij gosudarstvenny'j gumanitarno-pedagogicheskij Universiteit, 2017. – 183 p. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/83871.html>
5. Vinogradova, N.A. Interaktivnaya predmetno-razvivayushhaya i igrovaya sreda detskogo sada: uchebnoe posobie. / N.A. Vinogradova. – Moscow: «Perspektiva», 2011. – 208 s.
6. Dolgova, V.I. Zdorov'esberegayushhaya psixologicheskii bezopasnaya razvivayushhaya sreda doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya/ V.I. Dolgova, I.A. Apleeva. // *Ucheny'e zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. – 2016. – № 6(136). – Pp. 222–226. doi:10.5930/issn.1994-4683.2016.06. 136.p222-226.
7. Dy'bina, O.V. i dr. Modelirovanie razvivayushhej predmetno-prostranstvennoj sredy v detskom sadu: metod. posobie. / O.V. Dy'bina. – Moscow: Sfera, 2015. – 128 p.
8. Novickaya, V.A. E'kspertiza kachestva obrazovatel'noj sredy v gruppax rannego vozrasta / V.A. Novickaya, R.I. Yafizova, R.I // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. – 2018. – № 5(87). – Pp. 38–53. doi: 10.24411/1997-9657-2018-00020
9. Pogodaeva M.V. Psixologicheskaya bezopasnost' kak faktor adaptacii rebenka v doshkol'nom uchrezhdenii // *Vestnik TGPU*. – 2014. – № 6(147). – Pp. 92–96. – URL: <https://www.elib.tomsk.ru/purl/1-12024/>
10. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 N 1155 (red. ot 08.11.2022) "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya" (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 14.11.2013 N 30384)-URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/

11. Ukaz Prezidenta RF ot 17 maya 2023 g. № 358 “O Strategii kompleksnoj bezopasnosti detej v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda”. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/49230>

12. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (red. ot 24.04.2024) – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

13. Yablochkov, S.L., Yablochnikova I.O. Psixologicheskaya sostavlyayushaya bezopasnosti sistemy obrazovaniya / S.L. Yablochnikov, I.O. Yablochnikova // Lichnost' v menyayushhemsya mire: zdorov'e, adaptaciya, razvitie. – 2015. – № 3(10). Pp 134–143 – URL: <https://humjournal.rzgmu.ru/edition&id=116>

РАЗДЕЛЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ КАК УСЛОВИЕ ЭФФЕКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

Масалова В.С.¹, Рябая Н.В.^{2}**

¹ФГБНУ «ИРЗАР», Москва, РФ,

²ФГБНУ «МГППУ», Москва, РФ

*vs.masalova@irzar.ru

** natalirb@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается одно из приоритетных направлений деятельности в дошкольном образовании – взаимодействие детского сада и семьи, представлены результаты экспериментального исследования оптимизации взаимодействия. Задачей исследования было изучение представлений родителей воспитанников и педагогов детского сада в отношении возможной оптимизации взаимодействия детского сада с семьей посредством решения образовательных задач. Полученные в рамках проведенного исследования результаты позволяют говорить о том, что родители критично относятся к работе педагогов детского сада, но признают значимость и необходимость их вовлечения в образовательную деятельность детского сада с детьми, настроены на сотрудничество и готовы принять на себя определенный объем ответственности в решении образовательных задач. Педагоги детского сада не удовлетворены существующей системой взаимодействия с родителями и считают, что продуктивное сотрудничество с семьей требует обновления содержания деятельности, предполагающее необходимость пересмотра взаимоотношений между детским садом и семьей.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, семья, родители, дети, детский сад, образовательные задачи, дошкольники.

Masalova V. S., Ryabaya N. V.

Separation of educational tasks as a condition for effective interaction between kindergarten and family

ABSTRACT. The article considers one of the priority areas of activity in preschool education – interaction between kindergarten and family, and presents the results of an experimental study of interaction optimization. The objective of the study was to study the ideas of parents of pupils and kindergarten teachers regarding the possible optimization of interaction between kindergarten and family by solving educational problems. The results obtained in the framework of the study allow us to say that parents are critical of the work of kindergarten teachers, but recognize the importance and necessity of their involvement in educational activities of kindergarten with children, are ready to cooperate and are ready to assume a certain amount of responsibility in solving educational problems. Kindergarten

teachers are not satisfied with the existing system of interaction with parents and believe that productive cooperation with the family requires updating the content of activities, which implies the need to revise the relationship between the kindergarten and the family.

Keywords: *interaction, cooperation, family, parents, children, kindergarten, educational tasks, preschoolers.*

С момента основания первого детского сада взаимодействие педагогов с родителями воспитанников является неотъемлемой частью деятельности дошкольной образовательной организации.

На сегодняшний день взаимодействие семьи и детского сада в части решения задач воспитания и развития детей являются приоритетами государственной политики России, что находит особое отражение в современных нормативно-правовых актах.

Суть современных подходов в законодательных документах к выстраиванию образовательной политики для обеспечения полноценного развития ребенка предусматривает необходимость постоянного сотрудничества педагогов детского сада с семьями воспитанников, усиление роли и долевого участия родителей в образовательной деятельности детского сада, закрепление за ними потенциальной возможности быть полноправными участниками образовательного процесса ДОО [6,9,10].

Довольно значительная часть инновационных решений в условиях обновления содержания образования в части дошкольного образования предоставляет возможность родителям погрузиться в повседневную жизнь детского сада, увидеть, каким образом определяется содержание образовательной деятельности, как организовываются и сопровождают-ся разнообразные виды детской деятельности [1].

Построение продуктивного взаимодействия предполагает обоюдное участие, так как для оптимального общения детский сад должен заинтересовывать и привлекать родителей, а родители понимать суть и цель своего участия в жизни детского сада.

Вместе с тем, вовлечение родителей в образовательный процесс рассматривается не только как форма взаимодействия детского сада и семьи, а как одна из основных задач этого взаимодействия. [2, стр. 4].

Действительно, когда родители активно участвуют в жизни детского сада, то они лучше осведомлены о содержании и формах образовательного процесса, способны поддержать усилия педагогов в развитии дошкольника и вносить свой вклад в образовательный процесс.

От непосредственной «включенности» родителей в образовательную работу, предусматривающую возможность быть не только актив-

ными участниками образовательного процесса, но субъектами, влияющими на образовательный процесс, зависит эффективность воспитания и обучения дошкольников [7].

Систематическое «погружение» в жизнь детского сада в большей степени имеет исключительную силу демонстрации родителям особенностей воспитания и обучения детей в детском саду.

Однако, как показывают исследования, «простое увеличение интенсивности присутствия родителей в жизни дошкольной образовательной организации, едва ли напрямую приведет к росту благополучия ребенка и качеству образования» [5, стр. 3]. Взаимоотношения педагога и семьи необходимо выстраивать как сложную, тонко организованную систему, в которой каждый участник, и в первую очередь, родители должны увидеть личностный смысл, способствующий возможности грамотно выстраивать общение и совместную деятельность с ребенком, сделав педагогическую позицию подвижной, гибкой и адекватной [8].

Осознанные, целенаправленные и педагогически грамотные воздействия, где каждый субъект взаимодействия может вносить свой вклад в решение образовательных задач, позволят сформировать единое образовательное пространство развития и воспитания дошкольника в семье и детском саду.

В этой связи, в настоящее время особый смысл приобретает понимание у родителей зачем и как строить образование ребенка, осознанно, в партнерстве с детским садом определять траектории развития ребенка, определять первостепенные образовательные задачи и возможность их разделения во взаимодействии. А первостепенной задачей педагогов – «сформировать у родителей глубокое понимание и принятие своих обязанностей и ответственности и сознательную их реализацию. Родитель должен осознавать ответ на вопрос, почему и зачем что-то происходит в жизни ребенка» [3, стр. 6].

Однако, как показывает практика, недостаточная степень знаний родителей в вопросах развития и воспитания детей дошкольного возраста, неуверенность, попустительское отношение к своим воспитательным обязанностям, недопонимание и разногласия в вопросах воспитания и обучения дошкольников, не позволяет им продуктивно участвовать в образовательном процессе ДОО, что в свою очередь негативно сказывается на развитии детей и качестве образования в целом [11].

Успешность взаимодействия семьи и детского сада возможна только при условии готовности педагогов к сотрудничеству с родителями и го-

товности родителей к совместному с педагогами воспитанию и развитию детей.

В основу построения эффективного взаимодействия семьи и детского сада в рамках единого образовательного пространства, подразумевающего взаимодействие и сотрудничество педагогов и родителей на всем протяжении дошкольного детства, должно быть положено ясное видение того, какие образовательные задачи они смогут более продуктивно решать в рамках взаимодействия. [4]

Для того, чтобы заинтересовать родителей в совместной работе и сделать их полноценными участниками образовательного процесса, необходимо формирование общей стратегии действий педагогов детского сада и родителей в разделении образовательных задач и вопросах развития ребенка, основанной на взаимодововерии, взаимоуважении и позитивных установках на совместное сотрудничество. На сегодняшний день в интересах детей представляется важным поиск новых линий взаимодействия и пересмотр взаимоотношений детского сада и семьи как способа повышения эффективной деятельности детского сада, направленной на развитие и воспитание дошкольников.

Готовы ли родители к такому взаимодействию, которое позволит заинтересованным педагогам активизировать включенность родителей в решение вопросов воспитания и развития ребенка, учитывая их образовательные потребности, возможности? Готовы ли педагоги вступить в конструктивный диалог с родителями в интересах детей, учитывая, что у обеих сторон существуют разные представления о роли каждого в образовательной работе?

Чтобы ответить на поставленные вопросы было проведено исследование, в котором приняли участие родители воспитанников и педагоги детских садов. На основании теоретического анализа мы предположили, что понимание разделения образовательных задач между педагогами и родителями дошкольников может способствовать оптимизации взаимодействия педагогов детского сада с родителями воспитанников и их активному вовлечению в образовательный процесс.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Исследование проводилось в форме опроса на платформе Google-формы. Ссылка была размещена в социальных сетях и различных чатах родителей и педагогов детских садов, где каждому был открыт доступ к опросу. Выборку исследования составили 90 родителей и 26 педагогов

детских садов, N=116 респондентов. Доля воспитателей в возрасте до 40 лет составила 46%, в возрасте старше 41 год – 54%.

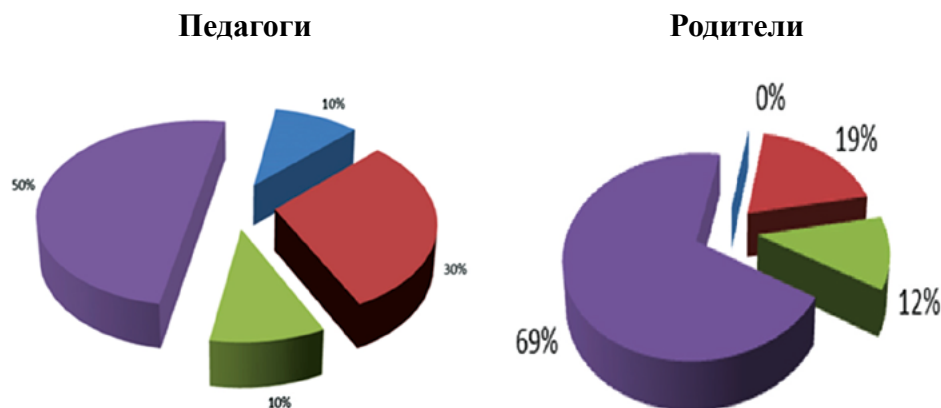
Вопросы, адресованные воспитателям и родителям, предполагали получение ответов о возможности высказать свое мнение по поводу необходимости вовлечения родителей в образовательную работу детского сада. Также родителям и педагогам предлагалось выразить свою позицию по вопросу разделения образовательных задач между педагогами детского сада и родителями воспитанников и распределения ответственности за воспитание и развитие дошкольников.

Это позволило в дальнейшем составить представление о родителях и педагогах детских садов и выявить их отношение к вопросу разделения образовательных задач и активного участия в образовательной работе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Проблемы взаимодействия нередко связаны с неготовностью педагогов и родителей к совместному определению и решению важных образовательных задач и содержания, на основе которых возможно взаимодействие детского сада и семьи. Основу эффективного взаимодействия в большей степени составляет ясное понимание того, в чем совпадают и различны представления субъектов образовательных отношений о совместном решении образовательных задач и возникающих проблемах. Анализ ответов родителей и педагогов, полученных в результате опроса, позволил получить значимые в теоретическом и практическом плане данные. Наглядно полученные данные распределились следующим образом и представлены на рисунке 1.

Как видно на диаграмме, мнения родителей и педагогов о необходимости вовлечения родителей в образовательную работу детского сада во многом совпадают: значительная часть воспитателей (69%) и половина родителей (50%) считают это направление деятельности «очень важным для всех». Единодушны респонденты были и в мнениях о важности и значимости участия в образовательной работе для самой семьи. Оказалось, что воспитатели (12%) и родители (10%) считают, что активное участие родителей в жизни детского сада имеет значение в формировании родительской компетентности. Вместе с тем, о привлечении «только заинтересованных родителей» заявили 30% родителей и 19% педагогов. Сомнения в принятии решения о потребности их вовлечения в жизнь детского сада выразили 10 % родителей, поскольку считают, что «дет-



Примечание:

- 0 – детский сад сам может справиться со всеми задачами
- 1 – детский сад должен вовлекать только заинтересованных родителей
- 2 – важно для родителей
- 3 – очень важно для всех

Рис.1. Мнение педагогов и родителей о необходимости вовлечения родителей в образовательную работу детского сада

ский сад может самостоятельно справиться со всеми задачами». Данная категория родителей понимают, что для реализации задач нужно владеть необходимыми знаниями и умениями, объясняя при этом позицию пассивности и уклонения от сотрудничества отсутствием определенных педагогических знаний.

Поскольку эффективное взаимодействие детского сада и семьи предполагает совместное определение целей и задач деятельности, а также планирование предстоящей работы, интересными оказались ответы на вопросы о возможном разделении образовательных задач. Ответы показали готовность/неготовность педагогов и родителей определять и решать первостепенные образовательные задачи в сотрудничестве. Рассмотрим результаты более подробно (рис.2).

В вопросе совместного решения образовательных задач обе стороны оказались практически единодушны: 77% педагогов и 82% родителей считают, что при условии «создания атмосферы доверия друг к другу»,

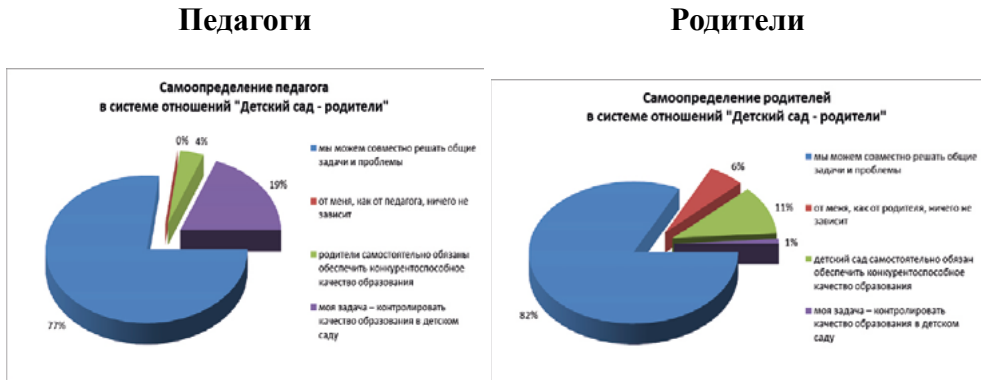


Рис.2. Мнение (самоопределение) педагогов детского сада и родителей по поводу разделения образовательных задач

уважения и открытости мнений, они могут совместно решать образовательные задачи и общие проблемы. Единство мнений педагогов и родителей о целях их совместной работы позволяет судить об общем понимании задач и становлении позиции ответственного, заинтересованного в развитии ребенка, как родителя, так и педагога. Указанные тенденции говорят о готовности обеих сторон принять на себя необходимый объем ответственности в образовательной деятельности и внести свой определенный вклад в решение образовательных задач.

Это очень значимые результаты, поскольку понимание распределения деятельности между педагогами и родителями и определение оптимального пути решения образовательных задач педагогами и родителями является наиболее важным для обеспечения необходимого целостного пространства развития каждого ребенка.

Вместе с тем, родители готовы решать посильные задачи в силу своих компетенций и знаний, понимая свою собственную ответственность и заинтересованность в развитии ребенка. Готовы взять на себя решение задачи оценки качества образования 19% педагогов и 1% родителей подчеркнув, что контролировать качество образования в детском саду – это задача исключительно педагогов, и лишь незначительная часть (4%) педагогов готовы возложить ответственность за образование на родителей.

ВЫВОДЫ

Полученные в рамках проведенного исследования результаты позволяют говорить о готовности к взаимодействию педагогов детского сада и родителей воспитанников. Современные родители призна-

ют значимость и необходимость их вовлечения в образовательную деятельность детского сада, настроены на сотрудничество и готовы принять на себя определенный объем ответственности в разделении образовательных задач. Вместе с тем, полученные данные указывают на необходимость привлечения на первоначальном этапе к последовательной работе по разделению образовательных задач с применением максимально привлекательных форм взаимодействия наиболее заинтересованных родителей. Появляется необходимость ориентации просветительской работы на общее понимание задач обучения, воспитания и развития ребенка и определение зоны ответственности каждой стороны, что может способствовать оптимизации взаимодействия детского сада и семьи.

Информация о финансовой поддержке. Исследование проведено в 2025 году в рамках Государственного задания № 073-00070-25-01 от 21.01.2025.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДООУ и родителей. М.: Просвещение, 2011- 190 с.
2. Зверева О.Л. Вовлечение родителей в образовательный процесс ДОО как составляющая взаимодействия с семьей // Дошкольное воспитание. – 2016. – №5. – С. 70–75.
3. Кротова Т.В., Авдулова Т.П., Бурлакова И.А. Просвещение родителей / законных представителей детей дошкольного возраста как способ формирования позиции осознанного, ответственного родительства // Современное дошкольное образование. – 2023. – №4(118). – С. 64–74. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-64-74]
4. Масалова В.С. Особенности представлений современных родителей о детях // Семья и дети в современном мире: Сборник материалов конференции. Том VI / Под общей и научной редакцией В.Л. Ситникова. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. – С. 946–952.
5. Нисская А.К., Савина Е.В. Общение педагогов и родителей. Анализ взглядов и предпочтений для позитивной коммуникации // Современное дошкольное образование. – 2018. – №3(85). – С. 4–11.
6. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения

Российской Федерации от 25 ноября 2022 года № 1028. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>) (дата обращения: 11.09.2025).

7. Пантелеева Н.Г. Социальное партнерство детского сада и родителей [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2013. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Panteleeva.phtml> (дата обращения: 11.09.2025).

8. Плотникова Е.Е., Быстрова Н.В., Тюмина Н.С. Специфика взаимодействия педагогов дошкольной образовательной организации с семьей воспитанника // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №58-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vzaimodeystviya-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-s-semiey-vospitannika> (дата обращения: 11.09.2025).

9. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 №1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // КонсультантПлюс [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения 11.09.2025).

10. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=353367&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.928832532236866#031813187165276124> (дата обращения: 11.09.2025).

11. Четвертухина М.В. Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 87–97. DOI:10.17759/bppe.2023200207

REFERENCES

1. Doronova T.N. Vmeste s sem'ej: posobie po vzaimodejstviyu DOU i roditelej. M.: Prosveshchenie, 2011- 190 s.

2. Zvereva O.L. Vovlechenie roditelej v obrazovatel'nyj process DOO kak sostavlyayushchaya vzaimodejstviya s sem'ej // Doshkol'noe vospitanie. – 2016. – №5. – С. 70–75.

3. Krotova T.V., Avdulova T.P., Burlakova I.A. Prosveshchenie roditelej / zakonnyh predstavitelej detej doshkol'nogo vozrasta kak sposob formirovaniya pozicii osoznannogo, otvetstvennogo roditel'stva // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. – 2023. – №4(118). – С. 64–74. DOI: 10.24412/2782-4519-2023-4118-64-74]

4. Masalova V.S. Osobennosti predstavlenij sovremennyh roditelej o detyah // Sem'ya i deti v sovremennom mire: Sbornik materialov konferencii. Tom VI / Pod obshchej i nauchnoj redakciej V.L. Sitnikova. SPb: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2020 С. 946–952.

5. Nisskaya A.K., Savina E.V. Obshchenie pedagogov i roditel'ej. Analiz vzglyadov i predpochtenij dlya pozitivnoj kommunikacii // *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie*. – 2018. – №3(85). – S. 4–11.

6. Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyj resurs] : prikaz Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoj Federacii ot 25 noyabrya 2022 goda № 1028. – URL : <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044>) (data obrashcheniya: 11.09.2025).

7. Panteleeva N.G. Social'noe partnerstvo detskogo sada i roditel'ej [Elektronnyj resurs] // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie* psyedu.ru. 2013. №4. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/4/Panteleeva.phtml> (data obrashcheniya: 11.09.2025).

8. Plotnikova E. E., Bystrova N. V., Tyumina N. S. Specifika vzaimodeystviya pedagogov doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii s sem'ej vospitannika // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. №58-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vzaimodeystviya-pedagogov-doshkolnoy-obrazovatelnoy-organizatsii-s-semiey-vospitannika> (data obrashcheniya: 11.00.2025).

9. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.10.2013 №1155 (red. ot 21.01.2019) \Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya\” // Konsul'tantPlyus [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (data obrashcheniya 11.09.2025).

10. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 25.05.2020) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs] // Konsul'tantPlyus. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=353367&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.928832532236866#031813187165276124> (data obrashcheniya: 11.09.2025).

11. Chetvertuhina M.V. Roditel'skaya kompetentnost': vliyanie roditel'skogo otnosheniya k rebenku na protekanie krizisa trekh let [Elektronnyj resurs] // *Vestnik prakticheskoy psihologii obrazovaniya*. 2023. Tom 20. № 2. С. 87–97. DOI:10.17759/bppe.2023200207

КОНЦЕПЦИЯ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: НОРМАТИВНЫЕ ОСНОВЫ, МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И КРИТЕРИИ

Осиненко М.В.^{1,2*}, Кричевцова Е.И.^{1,2**}

¹ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», Москва, Р.Ф.

²ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»,
Москва, Р.Ф.

* mv.osinenko@mail.ru

** ei.krichevtcova@mpgu.su

АННОТАЦИЯ. В данной статье на основе анализа актуальных государственных задач в части воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста обосновывается необходимость создания единой системы оценки качества дошкольного образования. Изучение нормативно-правовой документации, регулирующей отношения в сфере дошкольного образования, позволило определить сущность понятия «качество дошкольного образования» и охарактеризовать методологические подходы к его оценке. В результате систематизации различных отечественных и зарубежных методик оценки качества дошкольного образования выделены критерии оценки качества дошкольного образования.

Ключевые слова: оценка, качество дошкольного образования, дошкольное образование, ФГОС ДО, ФОП ДО, внутренняя оценка качества образования, внешняя оценка качества образования, критерии оценки

Osinenko M.V., Krichevtsova E.I.

The concept of a united system for assessing the quality of preschool education in the Russian Federation: regulatory foundations, methodological approaches, and criteria

ABSTRACT. This article argues for the necessity of creating a unified system for assessing the quality of preschool education based on an analysis of current state tasks regarding the upbringing, education, and development of preschool-aged children. The study of normative legal documentation regulating relations in the field of preschool education allowed for the determination of the essence of the concept “quality of preschool education” and the characterization of methodological approaches to its assessment. As a result of the systematization of various domestic and foreign methods for assessing the quality of preschool education, criteria for evaluating the quality of preschool education have been identified. Keywords: assessment, quality of preschool education, preschool education internal quality assessment of education, external quality assessment of education, assessment criteria

Keywords: *assessment, quality of preschool education, preschool education, Federal State Educational Standards for Preschool Education, Federal Law on Education in the Russian Federation, internal quality assessment of education, external quality assessment of education, evaluation criteria*

Сфера образования, являясь неотъемлемым элементом национальной государственности, занимает центральное положение в системе приоритетов государственной политики Российской Федерации. Она выступает не просто как институт передачи знаний, но как фундаментальный социокультурный механизм, формирующий интеллектуальный, нравственный и профессиональный потенциал нации. В условиях трансформации цивилизационных парадигм, ускорения технологических революций, усиления геополитической конкуренции и глобального мировоззренческого противостояния образование приобретает статус стратегического ресурса, определяющего векторы устойчивого развития общества – социального, экономического, культурного, духовного и т.д. Более того, именно через образовательную систему реализуется долгосрочная стратегия обеспечения национальной безопасности, укрепления государственного суверенитета и утверждения России как лидера в международном сообществе, способного не только адаптироваться к вызовам эпохи, но и формировать новые глобальные тенденции. Указы Президента РФ, «Стратегия научно-технологического развития РФ», «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации», «Доктрина информационной безопасности» и другие документы, которые задают векторы развития, определяют приоритетные направления государственной политики, формируют запросы к системе образования со стороны государства, экономики, науки, обороны и культуры. Особое внимание сегодня уделяется дошкольному образованию, как первому уровню общего образования, от которого во многом зависит решения мировоззренческих, социальных, демографических проблем, и, безусловно, успешная социализация и адаптация детей к современному обществу.

В контексте современной образовательной политики большое значение придаётся качеству образования, в том числе и дошкольного, которое закреплено в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (далее – Закон № 273-ФЗ) как стратегический национальный приоритет. Под качеством образования применительно к первому его уровню, понимается комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их со-

ответствия федеральным государственным образовательным стандартам и (или) потребностям физических лиц (детей и их родителей (законных представителей)), в интересах которых осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы. Следует подчеркнуть, что понятие «качество образования» по своей природе является полиаспектным. Оно не может быть сведено к единому показателю или упрощённой метрике. Его оценка требует применения системного, междисциплинарного подхода, учитывающего как объективные нормативные параметры, так и субъективные оценки участников образовательных отношений [4]. В методологическом плане оценка качества дошкольного образования должна базироваться на таких фундаментальных основаниях, как нормативно-правовое поле (совокупность нормативно-правовых актов, регламентирующих функционирование системы образования, её структуру, принципы, права и обязанности участников образовательных отношений), включая федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и федеральную образовательную программу дошкольного образования (далее – ФОП ДО); потребности и ожидания участников образовательных отношений, включая степень их удовлетворённости качеством деятельности образовательных организаций. Здесь важна не только объективная оценка, но и субъективное восприятие: комфорт образовательной среды, доступность ресурсов, индивидуализация процесса, обратная связь от участников образовательных отношений, вовлечённость в образовательный процесс и др. Важно отдельно рассмотреть применимость для уровня дошкольного образования результативного компонента. Ему уделяется особое внимание в современной педагогической науке. Именно степень достижения обучающимися планируемых образовательных результатов выступает ключевым индикатором эффективности всей системы. Эти результаты – не абстрактные показатели, а реальные компетенции, которые становятся основой для успешной социализации личности в условиях постиндустриального, цифрового, глобализованного общества, а также обеспечивают преемственность смежных уровней образования. Однако стоит отметить, что результат освоения дошкольного образования во ФГОС ДО представлены в виде целевых ориентиров, которые не подлежат непосредственной оценке [5, п. 4.1], а в ФОП ДО – в виде планируемых результатов, не обязательных для достижения детьми дошкольного возраста [7, п. 15], что вызывает появление различных аль-

тернативных подходов к определению содержания и критериев оценки качества дошкольного образования.

Со времени утверждения ФГОС ДО (2013 г.) неоднократно предпринимались попытки создания системы оценки качества дошкольного образования, разработки ее критериев и инструментов. Отсутствие единой государственной регуляции привело к появлению множества локальных инициатив с попытками адаптировать зарубежные методики оценки качества, такие как ECERS-R, ECERS-3, ITESRS-3 и другие (Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Ле-ван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В и др.). В 2019 г. началась разработка и внедрение системы мониторинга качества дошкольного образования, организован сбор отчетной документации по самообследованию дошкольной образовательной организацией (далее – ДОО), показатели которого были разработаны на федеральном уровне [5,6]. Были разработаны концепция оценки качества дошкольного образования (Федина Н.В.), концепция шкал мониторинга качества дошкольного образования (Федосова И.Е), ранее была предложена система оценки качества администрирования ДОО и уровня профессиональной деятельности педагогов (Баландина Л.А., Никитина Т.А., Тимофеева И.В. и др.), модель внутренней системы оценки качества дошкольного образования (Багаутдинова С.Ф., Скоролупова О.А.) и др. Также был создан Единый национальный реестр оценки качества образования (ЕСОКО), используемый для контроля знаний и выявления недостатков в системе образования, однако первый уровень общего образования, дошкольного, в нем раскрыт не был. Таким образом, несмотря на достаточно большое количество практических наработок в данной области, не была выработана единая система оценки качества дошкольного образования, охватывающая все уровни управления. Это подчеркивает актуальность продолжения исследований в этом направлении и поиска отечественного инструментария и измерительных технологий применительно к дошкольному образованию.

Изучение практических наработок, исследований по данной проблематике, анализ нормативно-правовых актов, а также предложений ученых и педагогов подтолкнуло нас к созданию концепта системы оценки качества дошкольного образования (далее – Система). Такая Система должна способствовать укреплению единого образовательного пространства, высокому уровню качества реализации образовательных программ дошкольного образования, преемственности дошкольного и начального общего образования. Данная цель должна быть едина для

всех уровней управления образования (федеральный, региональный, муниципальный, локальный). Объективность ее будет обеспечена проведением внешней, в том числе независимой, и внутренней оценок, что предусмотрено законодательством РФ. Субъектами оценки являются все участники отношений в сфере образования (п.32, ст.2 Закон 273 ФЗ), причем, родительское сообщество принимает участие как в проведении внутренней оценки, так и в независимой оценке качества дошкольного образования.

В связи с тем, что освоение программ дошкольного образования не предусматривает проведение промежуточных и итоговой аттестаций воспитанников, в содержание оценки могут быть включены такие критерии, как оценка качества организации, условий реализации образовательной деятельности и ее результатов. Хотя результаты освоения образовательной программы, представленные в виде целевых ориентиров, не могут служить непосредственным основанием при оценке качества дошкольного образования [7, п.4.5], ФГОС ДО предусматривает возможность проведения педагогической диагностики (педагогического мониторинга), результаты которой могут быть использованы самой образовательной организацией для оценки организации и результатов освоения образовательной программы через самообследование и систему внутренней оценки качества образования. Таким образом, инструментами внутренней оценки могут служить педагогическая диагностика (педагогический мониторинг), анализ локальных нормативно-правовых актов и отчетов о самообследовании, анкетирование родителей, социальных партнеров и др. Внутренняя оценка представляет собой промежуточный этап, результат которого будет учитываться при формировании итоговой оценки качества дошкольного образования в совокупности с внешней оценкой.

Внешняя оценка направлена на определение соответствия образовательных программ ФГОС ДО и ФОП ДО, а также условий их реализации. Внешняя оценка включает в себя проведение независимой оценки качества дошкольного образования и проводится на итоговом этапе органами управления образования на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, а также организациями, наделенными соответствующими полномочиями. Средства внешней оценки могут включать в себя документарную проверку, анализ управленческих процессов, включая их цифровизацию, условий труда, развития персонала, мониторинг образовательной среды, а также сбор статистических данных, анкетирование, т.д.

При определении критериев оценки качества дошкольного образования должны учитываться требования законодательства РФ, социальный запрос, современные научные данные, региональные особенности и возможности, при этом они не должны быть избыточными. В основе разработки критериев должны лежать верифицированные научные исследования, выполненные по заказу государства. Критерии должны быть едины на всей территории РФ, показатели оценки измеримы и возможны для сравнения после их количественного и качественного анализа. Полученные в результате проведения итогового этапа оценки данные позволят определить объективный уровень качества дошкольного образования.

Таким образом, предложенные решения, включающие рекомендации по целеполаганию, определению видов, этапов, основных принципов отбора содержания и подходов к разработке критериев оценки качества дошкольного образования, позволят создать единую систему оценивания, которая будет способствовать становлению единого образовательного пространства и повышению качества дошкольного образования на всей территории РФ.

Информация о финансовой поддержке. Выполнено в рамках Государственного задания Министерства Просвещения Российской Федерации от 21 января 2025 г. N 073-00070-25-01 на 2025 год

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Багаутдинова, С.Ф., Левшина Н.И. Модель внутренней системы оценки качества образования ДОО с использованием технологии мониторинга // Дошкольное воспитание. 2017. – №9. – 6 – 11 с.
2. Баландина, Л.А. Развитие оценочной деятельности руководителя ДОО в процессе повышения квалификации // Дисс к.п.н., 2007.
3. Никитина, Т.А. Педагогический мониторинг качества организации образовательной деятельности дошкольного образовательного учреждения // дисс к.п.н., 2013.
4. Павлова Е. В. Качество образования: понятие, факторы, критерии оценки // Теория и практика общественного развития. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-ponyatie-factory-kriterii-otsenki> (дата обращения: 09.09.2025)

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 14 ноября 2013 г., регистрационный № 30384) // <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения 20.08.2025)

6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении порядка проведения самообследования образовательной организацией» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148628/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (дата обращения 20.08.2025)

7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано Минюстом России 28.12.2022, регистрационный № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения 20.08.2025)

8. Реморенко И.М., Шиян О.А., Шиян И.Б., Шмис Т.Г., Леван Т.Н., Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования по итогам исследования с использованием «Шкал для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях (ECERS-R)»: «Москва-36» // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №2. С. 16–31.

9. Тимофеева И.В. Оценка управленческой деятельности руководителя дошкольным образовательным учреждением. Дисс кпк 2004 Москва

10. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. No 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

11. Федина Н.В. Единая рамочная Концепция качества дошкольного образования URL: http://uuo-mk.ru/DOU/2012/Edin_consept_DO.doc. (Дата обращения: 14.08.2025). – Текст: электронный.

12. Федосова И.Е. Система оценки мониторинга качества дошкольного образования в Российской Федерации // Альманах Института коррекционной педагогики. 2019. Альманах №38 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-38/system-to-assess-and-monitor-the-quality-of-preschool-education-in-the-russian-federation> (Дата обращения: 10.09.2025). – Текст: электронный.

REFERENCES

1. Bagautdinova, S.F., Levshina N.I. Model' vnutrennej sistemy` ocenki kachestva obrazovaniya DOO s ispol'zovaniem texnologii monitoringa// Doshkol'noe vospitanie. 2017. – №9. – 6 – 11 s.

2. Balandina, L.A. Razvitie ocenочноj deyatel'nosti rukovoditelya DOU v processe povыsheniya kvalifikacii // Diss k.p.n., 2007.

3. Nikitina, T.A. Pedagogicheskij monitoring kachestva organizacii obrazovatel'noj deyatel'nosti doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // diss k.p.n., 2013.

4. Pavlova E. V. Kachestvo obrazovaniya: ponyatie, faktory`, kriterii ocenki // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2025. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-obrazovaniya-ponyatie-faktory-kriterii-otsenki> (data obrashheniya: 09.09.2025)

5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155 (red. ot 08.11.2022) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doshkol'nogo obrazovaniya» (zaregistrirvano Minyustom Rossii 14 noyabrya 2013 g., registracionny`j № 30384) // <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (data obrashheniya 20.08.2025)

6. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 14 iyunya 2013 g. № 462 «Ob utverzhdenii poryadka provedeniya samoobsledovaniya obrazovatel'noj organizaciej» https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148628/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (data obrashheniya 20.08.2025)

7. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 25.11.2022 № 1028 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy` doshkol'nogo obrazovaniya» (zaregistrirvano Minyustom Rossii 28.12.2022, registracionny`j № 71847) <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (data obrashheniya 20.08.2025)

8. Remorenko I.M., SHiyan O.A., SHiyan I.B., SHmis T.G., Levan T.N., Koz'mina YA.YA., Sivak E.V. Klyuchevy`e problemy` realizacii FGOS doshkol'nogo obrazovaniya po itogam issledovaniya s ispol'zovaniem «SHkal dlya kompleksnoj ocenki kachestva obrazovaniya v doshkol'ny`x obrazovatel'ny`x organizaciyax (ECERS-R) »: «Moskva-36» // Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika. 2017. №2. S. 16–31.

9. Timofeeva I.V. Ocenka upravlencheskoj deyatel'nosti rukovoditelya doshkol'ny`m obrazovatel'ny`m uchrezhdeniem. Diss kpk 2004 Moskva

10. Federal'ny`j zakon Rossijskoj Federacii ot 29 dekabrya 2012 g. No 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii».

11. Fedina N.V. Edinaya ramochnaya koncepciya kachestva doshkol'nogo obrazovaniya URL: http://uuo-mk.ru/DOU/2012/Edin_consept_DO.doc. (Data obrashheniya: 14.08.2025). – Tekst: e`lektronny`j.

12. Fedosova I.E. Sistema ocenki monitoringa kachestva doshkol'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii // Al'manax Instituta korrekcionnoj pedagogiki. 2019. Al'manax №38 URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-38/system-to-assess-and-monitor-the-quality-of-preschool-education-in-the-russian-federation> (Data obrashheniya: 10.09.2025). – Tekst: e`lektronny`j.

К ПРОБЛЕМЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КОМПЛЕКСНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО САДА

Бурлакова И.А.,

ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», Москва, РФ,
ia.burlakova@irzar.ru

АННОТАЦИЯ. В статье обозначены некоторые вопросы обеспечения комплексной безопасности образовательной среды и проблемы, которые касаются безопасности среды дошкольной образовательной организации. Для решения существующих проблем представляется необходимым разработка подходов, учитывающих специфику дошкольного образования, формализованных критериев и методов для осуществления мониторинга и контроля.

Ключевые слова: комплексная безопасность, образовательная среда, физическая безопасность, цифровая безопасность, психологическая безопасность, дошкольное образование.

Burlakova I.A.

To the problem of ensuring comprehensive security of the educational environment of a kindergarten

ABSTRACT. The article outlines some issues of ensuring the comprehensive safety of the educational environment and problems related to the safety of the environment of a preschool educational organization. To solve the existing problems, it seems necessary to develop approaches that take into account the specifics of preschool education, formalized criteria and methods for monitoring and control.

Keywords: integrated security, educational environment, physical security, digital security, psychological security, preschool education.

Проблема безопасности сегодня приобрела особую остроту и актуальность. Это связано не только с частыми проявлениями актов насилия в отношении человека. К сожалению, изменения в жизни нашего общества и страны нередко отмечаются исследователями как факторы, которые ставят новые проблемы по обеспечению безопасности (цифровизация, ценностные ориентации современного человека, медиакультура, террористические акты, проведение СВО и др.). «Современная социокультурная ситуация дает нам многочисленные примеры негативного влияния внешних условий на становление личности человека.

Проявления насильственных действий по отношению к другому достаточно распространены в современном мире. Если ситуации открытых физических насильственных действий являются предметом однозначно осуждаемым, и идет интенсивный поиск средств противодействия им, то психологическое деструктивное воздействие только еще становится предметом обсуждения как в общественном мнении, так и в научных исследованиях» [11]. Безопасность предполагает стабильное существование определенных условий, которые необходимы для жизни, развития и деятельности человека.

Безопасность образовательной среды имеет особую значимость, поскольку, во-первых, именно в этой среде происходит не только обучение детей, но и развитие ребенка, становление его психологических качеств, формирование личности человека. Во-вторых, она является объектом особого внимания со стороны общества и государства. «Современная школа может быть рассмотрена как объект высокого риска, поскольку выпускает «сверхсложный продукт» – психологически здоровую личность, которая требует для своего создания индивидуальных технологий. И здесь есть основания говорить о психологическом риске, обусловленном использованием потенциально опасных психолого-педагогических технологий (или их полным отсутствием) [3, с. 10-11]. В-третьих, среда образовательной организации, являясь частью социальной среды, включает в себя ее специфические особенности и тенденции, которые могут представлять угрозу для ее безопасности, например, это деформация взаимоотношений между участниками образовательных отношений» [19, с.6] Еще Л.С. Выготский писал о том, что

«Социальная среда является источником возникновения всех специфически человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком» [7, с. 265]. В-четвертых, школьник «взаимодействует со множеством социальных сред: семейной, уличной, средой средств массовой информации, интернет-средой, образовательной средой школы и организаций дополнительного образования и т.д. ... Из перечисленных сред только образовательная может иметь полный социальный контроль со стороны общества, и именно она создается профессионалами, работающими в педагогической системе» [2, с. 5]. Именно безопасная образовательная среда предоставляет возможность позитивно влиять на процесс формирования человека, на обеспечение условий для удовлетворения его социальных и образовательных потребностей, реализации способностей и творческих возможностей, самореализации.

На сегодняшний день представляется важным выделить две проблемы, требующие своего решения: нормативное обеспечение мониторинга и контроля комплексной безопасности образовательной среды и разработка системы обеспечения комплексной безопасности дошкольной образовательной среды.

Подходы к обеспечению безопасности образовательной среды основываются на понимании того, что она собой представляет, каковы ее содержание и структура. В психолого-педагогической науке выделяют несколько таких подходов: экопсихологический (В.И. Панов), психодидактический (В.П. Лебедева, В.А. Орлов и др.), антрополого-психологический (В.И. Слободчиков), коммуникативно-ориентированный (В.В. Рубцов). Наиболее распространенный разработан В.А. Ясвиным (эколого-личностный), где под образовательной средой понимается «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении». Она включает несколько компонентов: пространственно-предметный, социальный (характер отношений всех субъектов образовательной деятельности) и психодидактический (цели образовательного процесса и содержание и методы обучения) [14]. Так, в соответствии с этим пониманием образовательной среды выделены механизмы создания и поддержания ее безопасности [9].

Понятие комплексной безопасности образовательной среды включает физическую и психологическую безопасность. Физическая необходима для сохранения жизни и здоровья детей. Этому виду безопасности уделяется довольно много внимания на разных уровнях: государства, образовательной организации, семьи. Существуют нормативно-правовые документы, которые регулируют деятельность организаций в данном направлении¹ (локальные акты, которые фиксируют и регулируют

¹ Например, некоторые из них:

Федеральный закон «Технический регламент о требованиях пожарной безопасности» от 22.07.2008 № 123-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_78699/

Федеральный закон «О пожарной безопасности» от 21.12.1994 № 69-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_5438/

Федеральный закон «О безопасности» от 28.12.2010 № 390-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108546/

Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 октября 2021 г. № 772н «Об утверждении основных требований к порядку разработки и содержанию правил и инструкций по охране труда, разрабатываемых работодателем». URL: <https://base.garant.ru/403119113/?ysclid=mdpv895vg4518513981>

Постановление Правительства РФ от 30.06.2021 № 1100 (ред. от 17.01.2025) «О федеральном государственном санитарно-эпидемиологическом контроле (надзоре)».

вопросы обеспечения физической безопасности с учетом конкретного учреждения. Сохранение жизни и здоровья ребенка – один из главных вопросов родителей обучающихся. Стоит дополнить это тем обстоятельством, что соблюдение требований, которые зафиксированы с этих документах, строго контролируется не только руководством образовательных организаций, но и сопровождается надзорными органами. Некоторые педагогические коллективы не ограничиваются приведением условий, созданных в учреждении для сохранения жизни и здоровья обучающихся, но и готовят детей к адекватному поведению в чрезвычайных ситуациях, отрабатывая алгоритмы и схемы действий (например, тренировочные эвакуации в случае возникновения пожара). Стоит отметить, что вопросы физической безопасности разработаны достаточно для всех уровней образования, включая дошкольный.

Не менее важным является обеспечение психологической безопасности. Самым распространенным и признанным здесь можно назвать подход к проблеме психологической безопасности образовательной среды, который разработан И.А. Баевой и В.В. Рубцовым. Под психологической безопасностью ученые понимают «состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [3, с. 12]. Этот вид безопасности образовательной среды в последнее время очень активно [2, 3, 5, 8, 9, 13, 15, 19 и др.]. Интересно отметить, что условия и возможности образовательной среды, которые «при определённых ситуациях могут представлять опасность как для учеников, так и учителей. Это различные системы ценностей, возникающие в учебных группах; бюрократизация образования; индивидуализация образования; проблемы самоактуализации; ориентация на сиюминутные цели, в ущерб стратегическим; конкуренция в учебной среде с использованием аморальных средств; мобинг в учебной группе, комбинация научного и псевдонаучного знания в учебных программах и мышлении учеников; опасности новых информационных технологий (доступ к опасному содержанию Интернета, дистанционное управление мотивационной сферой личности, дезинформация)» [15, с. 196].

Безусловно в работах психологов и педагогов представлены определённые подходы к обеспечению ее в школьной среде. Так, для создания безопасной образовательной среды рекомендуется... использовать мето-

ды экспертизы среды, снижать уровень психологического насилия, воспитывать взаимоуважение, формировать готовность к обучению в учебном коллективе, повышать компетентность учителя и учеников во всех сферах безопасности, пропагандировать здоровый образ жизни, воспитывать культуру безопасности, диагностировать и развивать нравственность [15].

Однако для обеспечения психологической безопасности образовательной среды действующие документы фактически отсутствуют (не только государственного, но и локального уровня). По сохранению психического здоровья прописаны требования в регламентирующих деятельность образовательных организаций в Законе «Об образовании в РФ» и ФГОС. Функции обеспечения психического здоровья и создания благоприятных условий развития зафиксированы в профессиональных стандартах педагога и педагога-психолога. Но они, к сожалению, не обладают таким «весом», чтобы на их основе осуществлялся контроль и надзор. Это безоценочная констатация фактов – обеспечение психологической безопасности, по сути, является делом профессиональной чести и добросовестности педагогов и психологов образования.

В последние десятилетия стала актуальной цифровая безопасность. Первоначально, ее можно было считать отдельным видом безопасности образовательной среды, поскольку основной целью ее обеспечения была защита компьютерной среды для сохранения и защиты информации, данных. Но в последнее время актуальным стал вопрос защиты детей от определённых влияний цифровизации. «Проблема психологической безопасности также активно разрабатывается в связи с возрастанием влияния средств массовой коммуникации на жизнь общества и необходимостью защиты от воздействия информационных факторов, манипуляции и психологического воздействия» [11]. Очевидно, что более точная классификация видов безопасности – дело ближайшего будущего. Ведь довольно много уже существует исследований, в которых показаны и доказаны риски, связанные с ростом влияния цифровизации на жизнь общества, и на физическое, и на психологическое состояние ребенка-пользователя цифровой продукции [17, 18].

И, говоря об этом виде безопасности, стоит сказать, что нормативно регулируются вопросы защиты информации, а вот даже вопрос, сколько по времени безопасно для здоровья пользоваться детям различными гаджетами, хотя и прописаны требования, остается добровольным решением педагогов и родителей.

Таким образом, говоря о психологической и части информационной безопасности образовательной среды, можно констатировать, что в настоящее время отсутствуют документы, позволяющие осуществлять контроль и надзор за соблюдением требований обеспечения этих видов безопасности. Вероятно, это связано с тем, что отсутствуют четкие критерии и показатели, объективированные и формализованные методы для их оценки. Необходимы исследования, которые могли бы лечь в основу подобных разработок, если такое окажется возможным.

Второй проблемой в вопросах обеспечения безопасности образовательной среды является изучение и разработка условий решения этих задач в дошкольном образовании. На сегодняшний день, к сожалению, в научной и методической литературе в основном рассматривается вопрос психологической безопасности школьной образовательной среды. В своем интервью В.В. Рубцов [11] говорил, что «... значимым положением концепции психологической безопасности личности и общества является предвидение и предупреждение возникающих опасностей, стремление противодействовать им на ранней стадии их проявления, т.е. система профилактических мероприятий». Несомненно, профилактические мероприятия чрезвычайно важны, но профилактику здесь можно рассматривать шире, как продуктивное решение вопросов обеспечения безопасности образовательной среды на уровне дошкольного образования.

Разработанные подходы в науке и решения невозможно механически переносить из школы на дошкольный уровень, не учитывая специфику возраста, особенности организации основных деятельности, возможности и способности дошкольников. Это приводит порой к сложным ситуациям. Возможно, несколько упрощённый пример, но реализация «отработки» действий по эвакуации в чрезвычайных ситуациях не принимает во внимание особенности когнитивного и эмоционального развития маленького ребенка. Не всегда можно гарантировать, что подростки и взрослые будут действовать по отработанной инструкции. Для дошкольников эти тренировки воспринимаются как игра, в лучшем случае, или могут привести к росту тревожности или возникновению страхов. Или общение дошкольников со сверстниками: маленькие дети взаимодействие друг с другом выстраивают как могут, используя имеющиеся у них в арсенале коммуникативные действия и приемы. Как показывают исследования [20], их у большей части современных детей недостаточно, а выбранные ими и доступные формы нередко не являются продук-

тивными, безопасными в отношении других или себя, что может приводить к неблагоприятным последствиям и к искажениям в развитии.

Помимо решения указанных выше вопросов, необходимо осуществить ряд очень важных решений. Так, требуются исследования, которые позволили бы изучить ключевые вопросы, связанные с обеспечением безопасности образовательной среды, обозначенные в регулирующих деятельность дошкольных образовательных организаций документах (ФГОС ДО). Это, например, вопросы оказания детям недирективной помощи, построения развивающего образования, учета ЗБР и т.п. Представляется важным обновление содержания подготовки педагогов для четкого понимания и принятия ими ключевых положений и понятий ФОГ и ФОП дошкольного образования, специфики построения взаимодействия с детьми этого возраста, организации общения дошкольников друг с другом.

Но первостепенной задачей, очевидно, является разработка подходов к пониманию специфики и обеспечению безопасности дошкольной образовательной среды. В работах, посвящённых современному дошкольному детству, можно проследить идею, согласно которой такой подход можно назвать детствоцентрированным [1, 6, 16 и др.]. Центральным является тезис детствосбережения, о необходимости обеспечения условий развития ребенка в этом возрасте на принципах амплификации и самоценности детства, понимании ценности возрастных особенностей развития учета индивидуальных особенностей. Для обеспечения такого подхода, а, следовательно, и безопасности дошкольной образовательной среды чрезвычайно важным является реализация в полной мере ФГОС и ФОП дошкольного образования [10].

Кроме того, безопасность должна носить комплексный характер, особенно в дошкольной образовательной организации, где сосредоточено значительное число маленьких детей. Важно, что для неформального решения вопросов обеспечения безопасности дошкольной образовательной среды необходимы исследования современных рисков и угроз, разработки адекватных возрасту методов работы и выделения параметров для разработки документов, которые смогут быть основой мониторинга и контроля.

Информация о финансовой поддержке. Исследование проведено в 2025 году в рамках Государственного задания № 073-00070-25-03 на 2025 год и на плановый период 2026 и 2027 годов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменкова В.В. (2022) Ресурсы обретения безопасности детства Народное образование / Public education, №1, с. 150-162. DOI – [https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1\(1490\)-150-163](https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1(1490)-150-163)
2. Баева И.А. (2024) Психологическая безопасность образовательной среды: становление направления и перспективы развития [Электронный ресурс] // Экстремальная психология и безопасность личности. Том 1. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/epps.2024010301
3. Баева, И. А., Семикин, В.В. (2005). Психологическая безопасность и культура образовательной среды. Вестник практической психологии образования, 3, 17-20.
4. Баева, И.А. (2012) Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования. Психологическая наука и образование, 17 (4), 11-17
5. Волкова, Е.Н. (2025). Феномены социализации современных подростков: Pro et contra. Социальная психология и общество, 16 (2), 23—42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
6. Волосовец Т.В. (2017). Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства. Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review, 4 (18), с. 189-197. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-189-197
7. Выготский Л. С. (1983). Вопросы детской (возрастной) психологии // Собр.соч.: В 6 т. Т.4. М.
8. Иванова, А.О., Степанова, О.С. (2024). Особенности тревожности школьников во взаимосвязи с психологической безопасностью образовательной среды [Электронный ресурс]. Экстремальная психология и безопасность личности, 1 (3), 20–35. DOI:10.17759/epps.2024010302
9. Леонова О.И., Поликаркина Е.И. (2014). Механизмы создания психологически безопасной образовательной среды в образовательной организации общего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. №3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Leonova_Polikarkina.phtml
10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 года №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования».
11. Ректор МГППУ В.В. Рубцов (2007). О Программе «Психология безопасности образовательной среды и психологическое обеспечение деятельности в экстремальной ситуации» / Из материалов к заседанию Президиума РАО «Современное состояние и перспективы разработки проблемы «Психология безопасности образовательной среды и психологическое обеспечение деятельности в экстремальной ситуации», <https://mgppu.ru/news/1200?ysclid=me0avvbak7236367370>

12. Рубцов, В. В., Ивошина, Т. Г. (2002). Проектирование развивающей образовательной среды школы. М., Изд-во МГППУ.
13. Рубцов, В.В. (2008). Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника / В.В. Рубцов, И.А. Баева. Безопасность образовательной среды: Сборник статей. Отв. ред. и сост. Г.М. Коджаспирова. М.: Экон-Информ, 5–11.
14. Савенков А.И. (2008) Образовательная среда. Школьный психолог, №20.
15. Сергеев, С.Ф., Якунин В.А. (2012) Психологическая безопасность в образовательной среде. Народное образование, № 6, с. 163-169
16. Смирнова Е.О. (2019) Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. № 2(34). – С. 25–32. doi: 10.11621/nrj.2019.0205
17. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е. (2023) Взаимодействие детей с цифровыми устройствами: обзор исследований и рекомендаций [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. Том 12. № 4. С. 91—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408>
18. Смирнова С.Ю., Клопотова Е.Е., Рубцова О.В., Сорокова М.Г. (2022) Особенности использования цифровых устройств детьми дошкольного возраста: новый социокультурный контекст // Социальная психология и общество. Том 13. № 2. С. 177—193. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
19. Формирование и поддержание психологической безопасности образовательной среды (2022). О. А. Ульянина (ред.). М.: МГППУ
20. Чикова, И. В. (2018). Специфика общения дошкольников со сверстниками: опыт исследования. В: И. В. Чикова, М. С. Мантрова (Ред.), Азимут научных исследований: педагогика и психология. Том 7, 2(23), 426-429.

REFERENCES

1. Abramenkova V.V. (2022) Resursy obreteniya bezopasnosti detstva Narodnoe obraovanie / Public education, №1, s. 150-162. DOI – [https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1\(1490\)-150-163](https://doi.org/10.52422/0130-6928-2022-1(1490)-150-163)
2. Baeva I.A. (2024) Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: stanovlenie napravleniya i perspektivy razvitiya [Elektronnyj resurs] // Eks-tremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti. Tom 1. № 3. С. 5–19. DOI: 10.17759/epps.2024010301
3. Baeva, I. A., Semikin, V.V. (2005). Psikhologicheskaya bezopasnost' i kul'tura obrazovatel'noj sredy. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya, 3, 17-20.
4. Baeva, I.A. (2012) Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub'ektov obrazovaniya. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie, 17 (4), 11-17

5. Volkova, E.N. (2025). Fenomeny socializacii sovremennykh podrostkov: Pro et contra. Social'naya psikhologiya i obshchestvo, 16 (2), 23—42. <https://doi.org/10.17759/sps.2025160203>
6. Volosovec T.V. (2017). Detstvosberezhenie kak glavnyj vektor razvitiya doskol'nogo obrazovaniya v desyatiletie detstva. Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. Pedagogical Review, 4 (18), s. 189-197. DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-189-197
7. Vygotskij L. S. (1983). Voprosy detskoj (vozrastnoj) psikhologii // Sobr. soch.: V 6 t. T.4. M.
8. Ivanova, A.O., Stepanova, O.S. (2024). Osobennosti trevozhnosti shkol'nikov vo vzaimosvyazi s psikhologicheskoy bezopasnost'yu obrazovatel'noj sredy [Elektronnyj resurs]. Ehkstremal'naya psikhologiya i bezopasnost' lichnosti, 1 (3), 20—35. DOI:10.17759/epps.2024010302
9. Leonova O.I., Polikarkina E.I. (2014). Mekhanizmy sozdaniya psikhologicheskij bezopasnoj obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'noj organizacii obshchego obrazovaniya [Elektronnyj resurs] // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie psyedu.ru. №3. URL: http://psyedu.ru/journal/2014/3/Leonova_Polikarkina.phtml
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 oktyabrya 2013 goda №1155 «Ob utverzhenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta doskol'nogo obrazovaniYA».
11. Rektor MGPPU V.V. Rubcov (2007). O Programme «Psikhologiya bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i psikhologicheskoe obespechenie deyatel'nosti v ehkstremal'noj situacii» / Iz materialov k zasedaniyu Prezidiuma RAO «Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razrabotki problemy «Psikhologiya bezopasnosti obrazovatel'noj sredy i psikhologicheskoe obespechenie deyatel'nosti v ehkstremal'noj situacii», <https://mgppu.ru/news/1200?ysclid=me0avvbak7236367370>
12. Rubcov, V. V., Ivoshina, T. G. (2002). Proektirovanie razvivayushchej obrazovatel'noj sredy shkoly. M., Izd-vo MGPPU.
13. Rubcov, V.V. (2008). Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy kak uslovie psikhosocial'nogo blagopoluchiya shkol'nika / V.V. Rubcov, I.A. Baeva. Bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: Sbornik statej. Otv. red. i sost. G.M. Kodzhaspirova. M.: Ehkon-Inform, 5—11.
14. Savenkov A.I. (2008) Obrazovatel'naya sreda. Shkol'nyj psikholog, №20
15. Sergeev, S.F., Yakunin V.A. (2012) Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovatel'noj srede. Narodnoe obrazovanie, № 6, s. 163-169
16. Smirnova E.O. (2019) Specifika sovremennogo doskol'nogo detstva // Nacional'nyj psikhologicheskij zhurnal. № 2(34). – S. 25—32. doi: 10.11621/npj.2019.0205
17. Smirnova S.YU., Klopotova E.E. (2023) Vzaimodejstvie detej s cifrovymi ustroystvami: obzor issledovanij i rekomendacij [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. Tom 12. № 4. С. 91—100. DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfp.2023120408>

18. Smirnova S.YU., Klopotova E.E., Rubcova O.V., Sorokova M.G. (2022) Osobennosti ispol'zovaniya cifrovyykh ustrojstv det'mi doshkol'nogo vozrasta: novyy sociokul'turnyy kontekst // Social'naya psikhologiya i obshchestvo. Tom 13. № 2. С. 177—193. DOI: <https://doi.org/10.17759/sps.2022130212>
19. Formirovanie i podderzhanie psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noj sredy (2022). O. A. Ul'yanina (red.). M.: MGPPU
20. Chikova, I. V. (2018). Specifika obshcheniya doshkol'nikov so sverstnikami: opyt issledovaniya. V: I. V. Chikova, M. S. Mantrova (Red.), Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya. Tom 7, 2(23), 426-429.

DOI: 10.46742/2072-8840-2025-83-3-73-84

УДК: 159.922; 616-06

СВЯЗЬ ФЛЮИДНОГО ИНТЕЛЛЕКТА С СОЦИАЛЬНО-ДЕМОГРАФИЧЕСКИМИ ФАКТОРАМИ И ОСОБЕННОСТЯМИ ОБРАЗА ЖИЗНИ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Жиляева Т.В.^{1,2,}, Толстоброва Е.М.¹,
Тарадай Ю.М.¹, Насонова У. А.¹*

¹ Приволжский исследовательский медицинский университет Минздрава России
(ФГБОУ ВО ПИМУ Минздрава РФ), 603005, г. Нижний Новгород,

² Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии
и неврологии им. В.М. Бехтерева (ФГБУ НМИЦ ПН им. В.М. Бехтерева),
г. Санкт-Петербург, 192019, Санкт-Петербург,

*bizet@inbox.ru

АННОТАЦИЯ. Уровень интеллекта является решающим фактором в определении успешности человека в различных сферах жизни. Данные исследований о влиянии социодемографических факторов на нейрокогнитивное развитие детей остаются противоречивыми. В статье представлены результаты кросс-секционного исследования выборки детей старшего дошкольного возраста. Согласно полученным результатам, наиболее значимые характеристики, влияющие на уровень флюидного интеллекта ребенка в старшем дошкольном возрасте – это уровень образования отца, полнота семьи, частота использования цифровых медиаустройств ребенком, возраст начала просмотра телевизора и возраст начала посещения детского сада.

Ключевые слова: социально-демографические факторы, образ жизни, флюидный интеллект, старший дошкольный возраст

Zhilyaeva T.V., Tolstobrova E.M., Taraday Yu.M., Nasonova U.F.
Associations of fluid intelligence with socio-demographic factors and lifestyle characteristics in older preschool age

ABSTRACT. Intelligence level is a decisive factor in determining a person's success in various spheres of life. Data from studies on the influence of sociodemographic factors on children's neurocognitive development remain contradictory. The article presents the results of a cross-sectional study of a sample of senior preschool children. According to the results, the most significant characteristics influencing a child's fluid intelligence level in senior preschool age are the father's education level, family size, frequency of use of digital media devices by the child, age of starting to watch TV, and age of starting to attend kindergarten.

Keywords: sociodemographic factors, lifestyle, fluid intelligence, senior preschool age.

Высокая пластичность детского мозга в раннем возрасте позволяет ему активно реагировать на внешние воздействия, что делает изучение влияния среды особенно значимым [10]. Согласно А. Р. Лурия и Г. М. Дульневу, для полноценного развития ребенка необходимо не только его нормальное физическое развитие, сохранное функционирование головного мозга и всех анализаторов, но и адекватная социальная среда в семье и за ее пределами, которая обеспечит систематичность обучения и воспитания [2]. Влияние ближайшего социального окружения (микросоциальные факторы) в первые годы жизни играет важную роль в формировании нейрокогнитивных функций ребенка, при этом оно может оказывать как позитивное, так и негативное влияние [3]. Выявление специфических социально-демографических предикторов нейрокогнитивного развития ребенка является важным направлением исследований, имеющим как теоретическую, так и практическую ценность для современной психологии и педагогики.

В настоящее время в литературе широко представлены данные о негативном влиянии таких факторов, как различные виды депривации, жестокое обращение в детстве, сенсорно-бедная среда, ненормированное взаимодействие с цифровыми медиаустройствами [3]. Имеются данные о том, что уровень образования родителей, уровень дохода семьи оказывают влияние на развитие интеллекта у ребенка [1]. **Duncan et al. (2010) выявили значимые весьма сильные ассоциации дохода семьи с уровнем академических достижений детей [7].**

В классическом исследовании о влиянии социально-экономического статуса на развитие речи и интеллекта ребенка Hart, & Risley (1995) показали, что дети из семей с высоким социально-экономическим статусом слышат к 4 годам примерно в 3 раза больше слов, чем дети из малообеспеченных семей, что напрямую влияет на развитие их словарного запаса, речевых навыков и интеллектуальных способностей [8]. Таким образом, основным фактором-модератором социально-экономического статуса является более богатая языковая среда.

Bradley & Corwyn (2002) в метаанализе влияния семейного окружения на когнитивное развитие показали, что решающую роль в формировании когнитивных способностей ребёнка играют именно характеристики семейного окружения (а не только социально-экономический статус), среди которых они выделили наличие стимулирующей среды в доме, родительское участие в образовательном процессе, а также эмоциональную поддержку со стороны родителей [6].

Однако другие факторы семейного окружения, потенциально влияющие на развитие интеллекта ребенка, изучены не так полно. До сих пор остаются слабо изученными такие характеристики, как наличие сиблингов, сезон рождения, количество времени, совместно проводимого ребенком с родителями и другими детьми, проживание в сельской или городской местности, а также ряд других характеристик. Кроме того, современное общество подвержено значительной трансформации в связи с неуклонно растущей цифровизацией, доступностью информации (благодаря интернет-технологиям), изменением структуры занятости (дистанционная работа) и семейных отношений. Все это требует новых исследований влияния социальных микросредовых факторов на нейрокогнитивное развитие ребенка.

Целью настоящего исследования была оценка ассоциаций социально-демографических факторов и факторов образа жизни с показателями флюидного интеллекта у детей старшего дошкольного возраста.

ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дети обследованы в рамках проекта «Исследование нейробиологических предикторов академической успешности ребенка» Программы развития ПИМУ «Приоритет 2030». Критериями включения являлись: полученное письменное информированное добровольное согласие родителя ребенка на участие в исследовании; возраст ребенка на момент включения в исследование от 5 лет 10 месяцев до 7 лет 4 месяца; способность ребенка понимать и следовать инструкциям. Критериями невключения были: наличие у ребенка диагностированных ранее нарушений слуха, зрения и двигательной сферы, препятствующих прохождению процедур обследования; наличие тяжелых психических и неврологических расстройств, диагностированных ранее врачом-психиатром и/или неврологом (эпилепсия, нарушения нейропсихического развития, ДЦП, хромосомные аномалии) или выявленных в процессе скрининга врачом-психиатром; сотрясение головного мозга (в течение последнего года), другая черепно-мозговая травма или оперативное нейрохирургическое вмешательство на головном мозге, наличие пароксизмальной активности на ЭЭГ; наличие у родителей ребенка установленных тяжелых хронических психических расстройств, требующих постоянного поддерживающего лечения, наличие госпитализаций в психиатрический стационар, установленной алкогольной и/или наркотической зависимости; алалия (моторная, сенсорная); наличие

у ребенка тяжелых хронических соматических заболеваний, пороков развития, кахексии, наследственных заболеваний, влияющих на когнитивное развитие ребенка.

Для оценки невербального интеллекта использовалась Международная шкала продуктивности *Leiter-3* (4 основных субтеста когнитивного блока, К) (n=168) [13]: 1. «Фигура-фон» (FG): оценка зрительной интерференции, стратегий зрительного анализа и когнитивной гибкости (способности переключаться между стимулами). 2. «Дополнение форм» (FC): оценка умения приходить к целостному образу через оперирование фрагментами (дедуктивный метод мышления). 3. «Классификация и аналогии» (CA): изучение способностей испытуемого к выделению различных концепций оперирования материалом (выделение оснований для классификации объектов, выведение общей концепции действия с совокупностью объектов на основании анализа неполного набора данных посредством метода индуктивного мышления). 4. «Последовательности» (SO): изучение способностей выделения концептуальной связи между элементами общей совокупности, что также задействует индуктивный метод мышления. IQ - коэффициент интеллекта, интегральный показатель методики.

Оценка социально-демографических показателей и факторов образа жизни проводилась по результатам анкетирования родителей (n=112), которое проводилось отдельно от обследования детей с помощью методики *Leiter-3* (специалист, проводивший обследование детей, не имел доступа к данным анкетирования).

Анализ данных производился с помощью пакета *Statistica 6.0*. Нормальность распределения данных оценивалась с помощью теста *Shapiro-Wilk*. Так как распределение данных отличалось от нормального, применялись непараметрические критерии: Манна-Уитни – для сравнения 2 групп; Краскела-Уоллеса – для сравнения 3 и более групп; коэффициент ранговой корреляции Спирмена (далее ρ) для оценки ассоциаций между признаками. Данные представлены в виде медианы и межквартильного размаха (Me [Q1; Q3]). Значимыми считались результаты с уровнем $p < 0,05$, в качестве тенденции к различиям рассматривался уровень $0,05 < p < 0,1$.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Уровень IQ у мальчиков (n=112) и девочек (n=56) не отличался даже на уровне тенденции ($Z=-0,0034$; $p=0,99$). По возрасту мальчики и де-

вочки изученной выборки не различались: медианный возраст девочек – 6,0 [6,0; 7,0] лет, мальчиков – 6,5 [6,2; 6,9] ($Z=-1,014$; $p=0,30$).

Уровень IQ у детей, родившихся в разные сезоны года, представлен на Рис. 1. Статистически различия не значимы ($H=4,86$; $p=0,18$, критерий Краскела-Уоллеса), однако можно отметить, что у детей, родившихся зимой, уровень IQ выше, чем у родившихся в остальные сезоны года. Гипотетически, это может быть связано с тем, что большая доля времени внутриутробного развития этих детей происходило в летне-осенний период, когда питание в нашей стране наиболее насыщено витаминами.

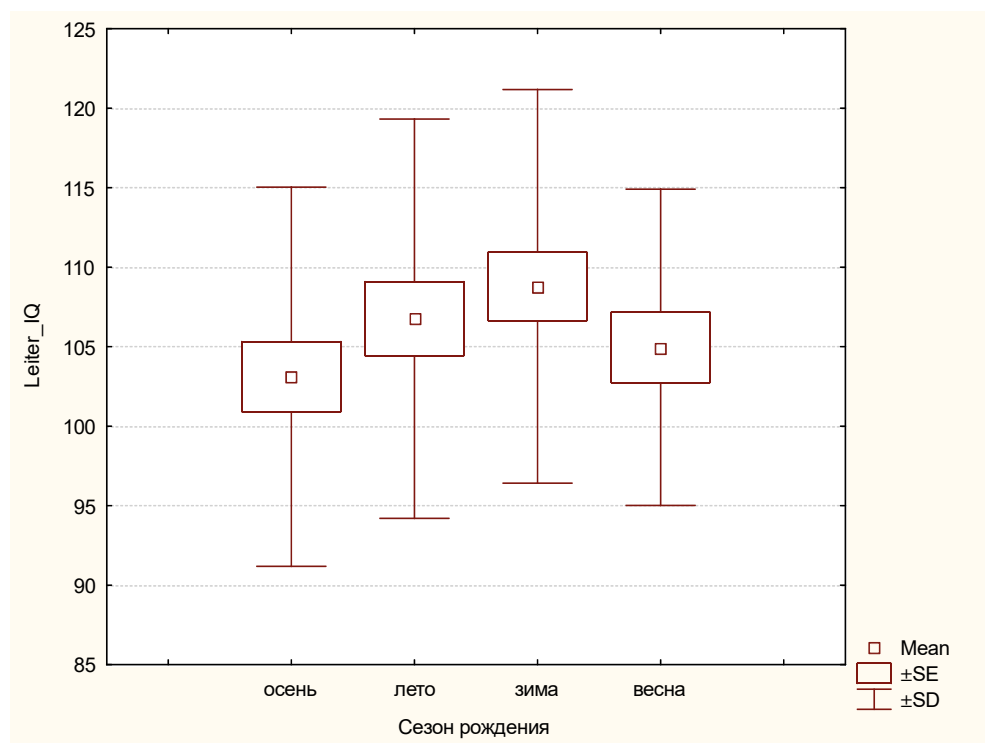


Рис. 1. Уровень IQ у детей, родившихся в разные сезоны года.

Дети, растущие в неполных семьях, имели статистически значимо меньший уровень IQ и показатель методики Leiter-3 FG («Фигура-фон») (Табл. 1).

Полученные результаты согласуются с опубликованными ранее данными других авторов [9; 14] и свидетельствуют о необходимости контроля этого фактора риска за счет влияния на факторы-модераторы, что

Таблица 1.

**Показатели обследования с помощью методики Leiter-3 детей,
растущих в полных и неполных семьях**

	Полная семья (n=93)	Неполная семья (n=19)	Z	p-level
Leiter_FG	12 [10; 14]	11 [9; 12]	-2,064	0,039*
Leiter_FC	14 [12; 15]	11 [10; 16]	-1,684	0,092
Leiter_CA	11 [10; 12]	11 [9; 11]	-1,162	0,245
Leiter_SO	11 [7; 13]	9 [6; 11]	-1,355	0,176
Leiter_IQ	106 [101; 113]	100 [92; 108]	-2,313	0,021*

Примечания: FG – «Фигура-фон», FC – «Дополнение форм», CA – «Классификация и аналогии», SO – «Последовательности», IQ – коэффициент интеллекта; * – $p < 0,05$; данные представлены в виде медианы и межквартильного размаха (Ме [Q1; Q3]).

требует дальнейших исследований. Гипотетически, в неполных семьях дети имеют меньше возможности общения с родителями (значимыми взрослыми), кроме того, в неполных семьях единственный родитель может быть больше подвержен психосоциальному стрессу, что может оказывать влияние на взаимоотношения с ребенком.

Связь социально-демографических факторов и факторов образа жизни, измеренных в количественном выражении, с показателями методики Leiter-3 представлена в Табл. 2.

В полных семьях образование отца статистически значимо выше ($Z=-3,15$; $p=0,0016$). При этом связь уровня образования отца с уровнем IQ ребенка в полных семьях остается значимой: $\rho=0,23$; $p=0,027$; а в неполных семьях эта корреляция отсутствует даже на уровне тенденции: $\rho=-0,020$; $p=0,94$. Уровень образования отца и среднее ежедневное время использования цифровых медиаустройств ребенком между собой не коррелируют: $\rho=0,032$; $p=0,73$.

Не выявлено ассоциаций с частотой чтения книг ребенку родителем, даже на уровне тенденции. Занятия физкультурой и спортом вне детских дошкольных учреждений (ДДУ) также не имеют ассоциаций с уровнем флюидного интеллекта ребенка (сравнивались подгруппы детей, имеющих дополнительные занятия физкультурой и спортом, и не имеющие таковых, а также проводился корреляционный анализ числа часов занятий вне ДДУ в неделю с показателями методики Leiter-3).

В исследованиях ранее было показано, что именно уровень образования или IQ матери ассоциирован с уровнем IQ у ребенка [15], наши результаты выявили влияние образования отца, но не матери. Отдель-

Таблица 2.

**Корреляции (Спирмена) количественных
социально-демографических показателей и факторов образа жизни
с результатами обследования детей с помощью методики Leiter-3**

	Показатели методики Leiter-3.				
	FG	FC	CA	SO	IQ
Образование матери: 0 – незаконченное среднее, 1 – среднее общее, 2 – среднее профессиональное (специальное), 3 – высшее, 4 – несколько высших или уче- ная степень	0,084	0,078	-0,010	-0,024	0,064
Образование отца: 0 – незаконченное среднее, 1 – среднее общее, 2 – среднее профессиональное (специальное), 3 – высшее, 4 – несколько высших или уче- ная степень	0,095	0,076	-0,023	0,096	0,285*
Число детей в семье	0,020	-0,098	-0,128	-0,147	0,035
Возраст начала посещения детско- го сада, лет	-0,116	-0,174	-0,255*	0,005	-0,080
Чтение книг ребенку родителем: 0 – не читаю, 1 – только когда попросит, или редко, или один раз в неделю и реже, 2 – 2-3 дня в неделю, 3 – каждый день или 4-6 дней в неделю.	-0,096	-0,014	-0,051	-0,021	-0,044
Материальное положение семьи: 0 – денег не хватает даже на пи- тание, 1 – денег хватает только на про- дукты, 2 – денег хватает на продукты и одежду, на более крупные по- купки приходится откладывать, 3 – хватает на большинство то- варов, кроме крупных покупок (квартиры, машины), 4 – ни в чем себе не отказываем.	-0,184	0,015	-0,220	-0,005	-0,165

Окончание табл. 2

	Показатели методики Leiter-3.				
	FG	FC	CA	SO	IQ
Ежемесячный доход на 1 члена семьи: 0 – меньше 10 тыс. руб., 1 – 10-20 тыс. руб., 2 – 20-30 тыс. руб., 3 – 30 – 40 тыс. руб., 4 – 40-60 тыс. руб., 5 – 60-80 тыс. руб., 6 – 80-100 тыс. руб., 7 – больше 100 тыс. руб.	-0,185	-0,128	-0,137	-0,150	-0,169
На свежем воздухе ребенок проводит в среднем в день: 0 – менее часа, 1 – 1-2 часа, 2 – 2-3 часа, 3 – 3-4 часа, 4 – 4-5 часов, 5 – больше 5 часов.	-0,049	-0,183	-0,147	-0,241*	-0,156
Время совместных занятий с родителями, среднее число часов/день.	0,143	0,128	0,146	-0,027	0,044
Время совместной деятельности с другими детьми, среднее число часов/день.	0,194	0,094	0,096	-0,090	0,123
Среднее ежедневное время использования цифровой среды ребенком, часы	-0,071	-0,156	-0,040	-0,142	-0,218*
Возраст начала просмотра телевизора, лет	0,181	0,162	0,195*	0,195*	-0,122

Примечания: FG – «Фигура-фон», FC – «Дополнение форм», CA – «Классификация и аналогии», SO – «Последовательности», IQ – коэффициент интеллекта; * – $p < 0,05$.

ные авторы предположили, что влияние уровня образования родителей (а именно матери), влияет на академическую успешность за счет влияния на образ жизни (физические нагрузки) ребенка [12]. Однако полученные нами данные свидетельствует об отсутствии связи дополнительных физических нагрузок вне ДДУ с уровнем IQ у ребенка. Можно было бы предположить, что уровень образования отца ассоциирован с IQ ребенка за счет наследственного (генетического) вклада, однако связь образования отца с IQ ребенка обнаруживается только в полных семьях, в которых отец проживает с ребенком, но не в неполных семьях. Таким

образом, уровень образования отца может опосредованно быть связан с IQ ребенка через другие средовые факторы, которые требуют дальнейшего изучения.

Ранее другими авторами было обнаружено, что социально-экономический статус семьи оказывает прямое влияние на физическое и нейробиологическое развитие ребенка и играет доминирующую роль в проблемах с академической успеваемостью [5]. Согласно полученным нами данным (Табл. 2), ни материальное положение семьи, ни уровень дохода на 1 члена семьи не имеют значимых положительных корреляций с показателями методики Leiter-3, более того, незначимые корреляции преимущественно отрицательные. Blair, C., & Raver, C. C. (2016) указывали на влияние именно бедности на нейрокогнитивное развитие ребенка, в нашей выборке не было семей, находящихся за чертой бедности, вероятно, с этим связано отсутствие влияния социально-экономического статуса на IQ ребенка.

Уровень IQ у детей, не посещавших детский сад ($n=3$), не имеет отличий от такового у детей, посещавших детсад. Посещение развивающих кружков и секций также не имело ассоциаций с уровнем IQ. Не выявлено ассоциаций с уровнем IQ и по отдельным видам развивающих занятий (шахматы, английский язык, спортивные секции, танцы, музыка/вокал). Вероятно, это свидетельствует о том, что в дошкольном возрасте нейробиологическая основа для освоения сложных навыков в рамках развивающих занятий не подготовлена и соответствует многочисленным данным о том, что микроклимат в семье и взаимоотношения со значимыми близкими имеют наиболее решающее значение для нейрокогнитивного развития.

Обращает на себя внимание отрицательная корреляция возраста начала посещения детского сада с одним из показателей методики Leiter-3 – «Классификация и аналогии» (Табл. 2). Это свидетельствует в пользу мнения о благоприятном воздействии ранней социализации на нейрокогнитивное развитие ребенка. По типу ДДУ, который посещает ребенок, обнаружены небольшие различия в пользу детсадов с наличием дополнительных платных занятий: значимо выше один из 4 показателей методики Leiter-3 – «Классификации и аналогии» ($CA, Z=-2,089; p=0,037$).

У детей, проживавших в многоквартирных домах и частных домах с личной придомовой территорией, не выявлено различий по уровню IQ. При этом дети, проживавшие в сельской местности ($n=2$), имели более

высокие показатели IQ (на уровне тенденции, $H=7,25$; $p=0,064$) и по отдельным субшкалам Leiter-3: «Фигура-фон» (FG: $H=7,57$; $p=0,056$), «Дополнение форм» (FC: $H=8,38$; $p=0,039$, критерий Краскела-Уоллиса). Малое число наблюдений в подгруппе детей, проживающих в сельской местности, не позволяет сделать выводы о том, что это значимый фактор, однако ставит вопрос о необходимости его дальнейшего изучения. Ранее опубликованы данные о том, что проживание в более насыщенной растительностью среде способствует лучшему когнитивному развитию детей [4], а также о том, что экологическая обстановка в городской среде (загрязнения воздуха) могут быть связаны с ухудшением нейрокогнитивных показателей у детей [11].

К факторам, ассоциированным с когнитивными функциями и академической успешностью детей, относят физические нагрузки [16]. В проведенном нами исследовании связь уровня физических нагрузок с интеллектом ребенка не обнаружена. Вероятно, это связано с тем, что формальное посещение секций или кружков ребенком помимо ДДУ, измеренное по результатам анкетирования родителей, не отражает фактического уровня физических нагрузок ребенка. Физическая подвижность ребенка может быть высокой в пределах посещаемого им ДДУ, на прогулках, как в ДДУ, так и с родителями, и даже в домашних условиях.

Отдельного обсуждения заслуживают корреляции с показателями методики Leiter-3 времени, проводимого с цифровыми медиаустройствами, и возраста начала просмотра телевизора (Табл. 2): чем больше часов в день ребенок проводит с гаджетами и чем раньше он начал смотреть телевизор, тем хуже показатели развития интеллекта. Это согласуется с результатами других исследований [3] и говорит о необходимости введения строгих и четких ограничений использования цифровой среды для детей дошкольного возраста.

ВЫВОДЫ

Согласно полученным результатам, наиболее значимые характеристики, влияющие на уровень флюидного интеллекта ребенка в старшем дошкольном возрасте – это уровень образования отца, полнота семьи, частота использования цифровых медиаустройств ребенком, возраст начала просмотра телевизора и возраст начала посещения детского сада.

Информация о финансовой поддержке. Исследование выполнено при финансовой поддержке Программы Приоритет 2030.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Панферов, В. Н., Цветкова, Л. А. (2024). Уровень образования родителей как фактор академических достижений обучающихся: результаты систематического обзора литературы. *Психология человека в образовании*, т. 6, № 4, с. 523–533. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-523-533>;
2. Принципы отбора детей во вспомогательные школы / под ред. Г. М. Дульнева и А. Р. Лурия. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1973. – 224 с.;
3. Югова, О.В. (2021). Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка. *Специальное образование*, 1 (61), 127-139.
4. Bijmens, E. M., Derom, C., Thiery, E. et al. (2020). Residential green space and child intelligence and behavior across urban, suburban, and rural areas in Belgium: A longitudinal birth cohort study of twins. *PLoS medicine*, 17(8), e1003213. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1003213>.
5. Blair, C., Raver, C. C. (2016). Poverty, Stress, and Brain Development: New Directions for Prevention and Intervention. *Academic pediatrics*, 16(3 Suppl), S30–S36. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2016.01.010>.
6. Bradley R. H., Corwyn R. F. Socioeconomic Status and Child Development // *Annual Review of Psychology*. 2002.
7. Duncan, G.J., Morris, P.A., Rodrigues, C. (2011). Does money really matter? Estimating impacts of family income on young children's achievement with data from random-assignment experiments. *Developmental psychology*, 47(5), 1263–1279. <https://doi.org/10.1037/a0023875>.
8. Hart, B., Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.
9. Hernández, A., Aguilar, C., Paradell, È. et al. (2017). The effect of demographic variables on the assessment of cognitive ability. *Psicothema*, 29(4), 469–474. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.33>.
10. Kourosh-Arami, M., Hosseini, N., Komaki, A. Brain is modulated by neuronal plasticity during postnatal development. *J Physiol Sci* 71, 34 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12576-021-00819-9>.
11. Loftus, C. T., Ni, Y., Szpiro, A. A. et al. (2020). Exposure to ambient air pollution and early childhood behavior: A longitudinal cohort study. *Environmental research*, 183, 109075. <https://doi.org/10.1016/j.envres.2019.109075>.
12. Reina-Gutiérrez, S., Martínez-Vizcaíno, V., Torres-Costoso, A. et al. (2021). Maternal Education and Academic Achievement in Schoolchildren: The Role

of Cardiorespiratory Fitness. *The Journal of pediatrics*, 232, 109–117.e1. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.01.047>.

13. Roid G.H., Miller L.J., Pomplun M., Koch C. Leiter international performance scale-third edition. Wood Dale, IL: Stoelting Company. 2013.

14. Tian, T., Fang, J., Liu, D. et al. (2024). Long-term effects of childhood single-parent family structure on brain connectivity and psychological well-being. *Brain imaging and behavior*, 18(5), 1010–1018. <https://doi.org/10.1007/s11682-024-00887-6>.

REFERENCES

1. Panferov, V. N., Tsvetkova, L. A. (2024) The level of parents' education as a factor of students' academic achievements: A systematic literature review. *Psychology in Education*, vol. 6, no. 4, pp. 523–533. <https://www.doi.org/10.33910/2686-9527-2024-6-4-523-533>.

2. Printsipy otbora detey vo vspomogatel'nye shkoly / pod red. G. M. Dul'neva i A. R. Luriya. – 3-e izd., ispr. i dop. – Moskva: Prosveshchenie, 1973. – 224 s.

3. Югова, О.В. (2021). Влияние социально-психологических факторов и семейной среды на психическое развитие ребенка. *Специальное образование*, 1 (61), 127-139.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРНЫХ НОРМАХ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ ПОСРЕДСТВОМ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мигунова К. А.

*Ишимский государственный педагогический институт им. П.П.Ершова,
Ишим, Россия*

Kristina.migunova.2002@mail.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются особенности формирования представлений о культурных нормах у детей старшего дошкольного возраста через различные виды детской активности. Основное внимание уделяется анализу влияния игровой, трудовой и изобразительной деятельности на формирование культурных представлений. Обсуждаются возрастные особенности детей этого возраста и педагогические подходы, которые могут оптимизировать процесс формирования культурных норм.

Ключевые слова: культурные нормы; дети старшего дошкольного возраста; виды детской активности; формирование представлений; педагогические подходы; возрастные особенности; игровая деятельность; трудовая деятельность; изобразительная деятельность; социальные умения; когнитивные умения.

Migunova K. A.

Formation of ideas about cultural norms in the senior preschool age through various types of activities

ABSTRACT. The article examines the peculiarities of the formation of ideas about cultural norms in older preschool children through various types of child activity. The main attention is paid to the analysis of the influence of play, work and visual activities on the formation of cultural ideas. The age characteristics of children of this age and pedagogical approaches that can optimize the process of forming cultural norms are discussed.

Keywords: cultural norms; older preschool children; types of child activity; formation of ideas; pedagogical approaches; age characteristics; play activities; work activities; visual activities; social skills; cognitive skills.

Для более эффективного осуществления процесса формирования представлений о культурных нормах у детей старшего дошкольного возраста в разных видах детской активности, необходимо учитывать возрастные особенности.

Формирование представлений о культурных нормах в старшем дошкольном возрасте представляет собой важную и актуальную область исследования, поскольку именно в этот период происходит активное усвоение социальных и культурных ценностей, которые будут определять поведение и мировосприятие ребенка на протяжении всей его жизни. Культурные нормы, как совокупность правил и стандартов, регулирующих поведение индивидов в обществе, играют ключевую роль в социализации детей. Важно отметить, что дошкольный возраст является критическим этапом, когда закладываются основы для дальнейшего взаимодействия с окружающим миром, и именно в этот период дети начинают осознавать и воспринимать культурные традиции, обычаи и нормы, которые существуют в их сообществе.

Актуальность данной работы обусловлена необходимостью глубокого понимания механизмов формирования культурных норм у детей старшего дошкольного возраста. В условиях современного общества, где культурные ценности и нормы подвергаются постоянным изменениям, важно обеспечить детей необходимыми знаниями и навыками для успешной адаптации в социуме. В этом контексте особое внимание следует уделить различным видам деятельности, которые могут служить эффективными инструментами для формирования представлений о культурных нормах.

ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ КУЛЬТУРНЫХ НОРМ В ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Культурные нормы представляют собой систему ценностей и правил, которые регулируют поведение людей в обществе. В старшем дошкольном возрасте у детей происходит активное формирование этих представлений [1], что обусловлено их социальным развитием и взаимодействием с окружающим миром. Важно понимать, что дети начинают осознавать и усваивать нормы культуры через различные виды деятельности, что позволяет им адаптироваться к социальному окружению и выстраивать межличностные отношения.

Одним из основных способов усвоения культурных норм является игра. В процессе игровой деятельности дети не только повторяют поведенческие модели, но и занимают разные ролевые позиции, что помогает им осмыслить социальные взаимодействия и правила. На этом этапе игра становится не только развлечением, но и важным инструментом для формирования моральных и этических понятий.

Трудовая деятельность также играет значимую роль, обеспечивая основы для формирования ответственности и понимания ценности совместного труда [6]. Занимаясь различными видами труда, дети учатся работать в группе, делать вклад в общее дело и ценить усилия других. Этот опыт важен для развития чувства общественной значимости и умения придерживаться норм, которые регулируют взаимодействие в группе.

Образовательная деятельность, в которую вовлечены дети, способствует осознанию культурных норм через книги и другие источники информации. Чтение литературы, обсуждение прочитанного, выставки и мастер-классы становятся путями для передачи знаний о ценностях и традициях, что непосредственно влияет на формирование у детей представлений о моральных нормах и правилах поведения [7].

Коммуникативная деятельность, предполагающая взаимодействие со сверстниками, способствует развитию навыков общения, пониманию культурных норм и правил. В процессе общения дети учатся учитывать мнения других, выражать свои мысли, разрешать конфликты и достигать компромиссов [8]. Эти аспекты жизни в коллективе формируют не только личностные качества, но и базируют навыки социальной адаптации.

Синергия различных видов деятельности создает интегративную среду, в которой дети могут усваивать культурные нормы на практике. Эффективное взаимодействие видов деятельности позволяет не просто запоминать правила, но и применять их в реальных ситуациях, что делает процесс понимания культуры более насыщенным и многогранным.

Таким образом, старший дошкольный возраст становится периодом, когда активное вовлечение детей в различные виды деятельности создает благоприятные условия для формирования их представлений о культурных нормах. Это, в свою очередь, обеспечивает им успешное социализацию и подготовку к следующим этапам жизненного пути. Процесс этот требует внимательного подхода как со стороны педагогов, так и родителей, которые могут создавать поддерживающую окружающую среду для развития у детей устойчивых представлений о культурных и моральных ценностях.

Важность игры в жизни ребёнка трудно переоценить. Она представляет собой уникальный способ познания мира, общения и самовыражения. В процессе игры формируются не только когнитивные и эмоциональные навыки, но и представления о культурных нормах [2]. Дошкольники через игровые ситуации учатся взаимодействовать с окружающими, осваивать социальные роли и принимать культурные шаблоны. Та-

ким образом, игра становится естественным полем для экспериментов с нормами и ценностями, унаследованными от общества.

Игра, как правило, включает в себя элементы ролевого взаимодействия. Ребёнок, примеряя на себя разные роли, находит своё место в социуме, осваивает правила поведения и учится у других [2]. Например, играя в семью, дети начинают осознавать, как распределяются обязанности, какие существуют традиции и как важно учитывать чувства окружающих. Эти ситуации подсказывают малышам, каким образом они могут взаимодействовать друг с другом и какую ответственность несёт каждый за свои действия.

К тому же, игры часто связаны с элементами культуры, например, народными сказками, песнями, традициями. Когда дети воспроизводят подобные сюжеты, они не только учатся культуре, но и одновременно актуализируют своё представление о доброте, справедливости, дружбе, уважении [3]. Это способствует формированию не только знаний, но и личных качеств, необходимых для гармоничного существования в обществе.

Объединение игры с другими видами деятельности, как, например, трудовой, образовательной или коммуникативной, создает полное представление о культурных нормах. Игровая деятельность, в частности, может служить основой для размышлений над моральными дилеммами, изучения традиций и понимания различий между культурными аспектами [2]. Когда дети играют в различные игры, они сталкиваются с множеством ситуаций, требуют принятия решений, что формирует их представления о правильном и неправильном.

Игровая деятельность, наряду с другими формами обучения, предлагает уникальную возможность для воспитателей и родителей влиять на развитие культурных норм. Важно создавать разнообразные игровые ситуации, чтобы дети могли практиковать и обсуждать полученные знания [5]. Например, театрализованные игры или инсценировки способствуют не только эмоциональной выразительности, но и формированию социальных навыков, необходимых для взаимодействия с другими. Дети учатся уважительно относиться к мнениям других, работать в команде и принимать ответственность за совместные действия.

Таким образом, игра становится не просто развлекательным процессом, но важным инструментом для понимания и усвоения культурных норм. Настоящая игра не знает преград и позволяет детям свободно исследовать мир, тестировать свои идеи и способы поведения. Этот путь обеспечивает гармоничное развитие личности и формирование здорового

отношения к окружающей действительности, что имеет огромное значение в процессе социализации детей на этапе их роста и становления.

ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

Трудовая деятельность в старшем дошкольном возрасте формирует у детей представления о культурных нормах, связанных с ответственностью, коллективизмом и уважением к труду [6]. В процессе участия в различных формах трудовой деятельности, будь то помощь по хозяйству, участие в уборке или создание совместных проектов, дети осваивают основы сотрудничества и становятся более внимательными к потребностям окружающих.

Важную роль в этом процессе играет система поощрений и обоснования трудовых действий. Дети учатся понимать значимость своего вклада, что развивает у них ощущение ответственности за результаты своей работы. Привлечение детей к выполнению простых домашних обязанностей, таких как мытье посуды или уборка игрушек, способствует формированию навыков самоорганизации и планирования.

Совместные трудовые занятия не только укрепляют навыки взаимодействия в группе, но и становятся площадкой для передачи культурных норм, связанных с трудом [6]. В ходе выполнения заданий у детей возникает возможность наблюдать, как их действия влияют на окружающую среду и эмоциональное состояние других. В этом контексте ответственность становится неразрывно связанной с желаниями и интересами группы, что подчеркивает коллективный характер труда.

Важно подчеркнуть, что трудовая деятельность должна быть организована с учетом возрастных особенностей детей, чтобы они чувствовали себя успешными и важными. Если задания сложны, то существует риск возникновения у детей чувства неудачи, что может негативно сказаться на их самооценке и мотивации. Поэтому необходимо предлагать им поэтапные задачи, соответствующие их возможностям, что позволит постепенно наращивать уровень сложности.

Открытие для детей результатов своей деятельности, будь то завершённый проект или убранная комната, способствует формированию положительного опыта. Поддержка со стороны взрослых, обсуждение важности выполненной работы и ее влияния на окружающее пространство формирует понимание культурных норм, связанных с ответственностью и уважением к труду.

Важным аспектом трудовой деятельности является ее интеграция с другими видами деятельности. Например, во время подготовки к празднику дети могут сами создать украшения или помочь в организации мероприятия. Такие ситуации способствуют не только укреплению умения работать в команде, но и предоставляют возможность осознать ценность труда и его роль в жизни общества.

Таким образом, трудовая деятельность становится не только средством формирования ответственности, но и надежным инструментом для передачи культурных норм. Она формирует у детей позитивное отношение к труду, развивает навыки общения и сотрудничества, что в дальнейшем влияет на их способность адаптироваться в обществе, понимать и принимать культурные традиции и нормы взаимодействия.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: КНИГИ КАК ИСТОЧНИК КУЛЬТУРНЫХ НОРМ

Важным компонентом образовательного процесса в старшем дошкольном возрасте является использование книг как среды для формирования представлений о культурных нормах. Чтение не только обогащает ребенка знаниями, но и открывает перед ним мир ценностей, традиций, обычаев и норм, присущих его культуре [7]. Книги действуют как зеркало, в котором отражается общество, позволяя детям знакомиться с эмоциональными реакциями, социальными ролями и моральными дилеммами.

Среди жанров, содержащих культурные нормы, особенно выделяются народные сказки, басни и рассказы. Эти произведения передают не только сюжетные линии, но и послания, призывающие к соблюдению определенных норм поведения. Через них дети учатся различать добро и зло, понимать важность честности, дружбы и ответственности. Фольклорные тексты, насыщенные метафорами, дают возможность обсуждать нравственные выборы героев, что способствует формированию у детей критического мышления и способности к эмпатии [7].

Не менее важны иллюстрации в книгах. Визуальные образы помогают укоренить культурные концепты в сознании ребенка [7]. Рассматривая картинки, дети знакомятся с одеждой, обычаями, архитектурой и другими элементами жизни людей разных эпох и народов. Эти образы становятся основой для дальнейшего разговора о культурных особенностях, способствуя расширению кругозора и формированию культурной идентичности.

Проведение активных читательских практик, таких как инсценировка прочитанных сказок или совместное обсуждение главных тем произведений, способствует глубокому осмыслению норм и ценностей. Дети не только воспринимают информацию, но и могут активно участвовать в ее переработке, что важно для формирования индивидуальных смыслов. В ходе таких активностей воспитывается уважение к культурным традициям, осознание важности передачи знаний и опыта от поколения к поколению.

Кроме того, книги могут стать основой для проектов, которые предполагают исследование культурных традиций, например, праздников или обычаев соседских народов [7]. Создание коллективных работ, связанных с темой культурных норм, способствует развитию взаимодействия между детьми, что добавляет социальный аспект к образовательному процессу. В результате таких проектов формируется не только представление о культурных особенностях, но и умение работать в группе, делиться мнениями и достигать консенсуса.

Следует отмечать и важность развития речевых навыков через анализ художественных текстов. Чтение книг требует от детей определенного уровня внимательности и аккуратности, что в свою очередь способствует формированию адекватной самооценки и уверенности в своих силах. Открытые обсуждения обеспечивают возможность детям выразить свои мысли и чувства, что еще больше укрепляет их связи с культурой.

Таким образом, использование книг в образовательной деятельности формирует не только представления о культурных нормах, но и способствует развитию критического мышления, социальной активности и речевых навыков. Умелое внедрение литературных произведений в образовательный процесс может стать действенным инструментом в формировании гармоничной личности, осознающей свое место в культуре и обществе.

КОММУНИКАТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СО СВЕРСТНИКАМИ

Коммуникативная деятельность в старшем дошкольном возрасте стала важным аспектом формирования представлений о культурных нормах. В этом возрасте дети активно развивают навыки общения, которые проявляются в взаимодействии со сверстниками. Взаимодействие становится основным контекстом, в котором дети познают общественные нормы, правила поведения и стандарты взаимодействия. Именно

через общение дети начинают осознавать, что такое личное пространство, уважение к собеседнику, взаимопомощь и сотрудничество.

При взаимодействии со сверстниками дети учатся слушать и слышать, высказывать свою точку зрения и аргументировать её [1]. Это способствует не только формированию языковых навыков, но и пониманию эмоционального фона общения: радость, огорчение, обида - каждая эмоция находит своё отражение в их коммуникации. [8] Ролевые игры, в которых дети принимают на себя разные социальные роли, становятся эффективным инструментом для отработки различных ситуаций и закрепления культурных норм.

Часто образы из сказок, фильмов и книг служат точки отсчета для обсуждений детскими группами, где они могут сопоставлять свои эмоции и переживания с описанными в литературе. Подобное взаимодействие расширяет их представления о том, что является приемлемым в обществе или, наоборот, осуждаемым. Дети начинают понимать важность совместной деятельности, учатся находить компромиссы, делиться игрушками, принимать во внимание желания других.[8]

Несмотря на то, что многие аспекты общения кажутся естественными, они нуждаются в осознании и аккуратной проработке. В процессе совместной игровой деятельности сверстники учатся распознавать и интерпретировать невербальные сигналы, что также служит основой для дальнейшего социального взаимодействия. Умение понимать эмоциональное состояние другого ребенка формирует эмпатию, что является необходимым компонентом социальных отношений.

Также критически важным моментом становится возможность обратной связи от сверстников. Взаимодействие, где дети могут как получать, так и давать советы, обогащает их опыт и способствует развитию уверенности в себе. Взаимоотношения со сверстниками становятся не только средством обучения культурным нормам, но и практикой реализации этих норм на практике.

Модели поведения, одобренные сверстниками, могут как положительно, так и отрицательно влиять на формирование представлений о культурных нормах. [1] Важно уделять внимание не только положительным, но и отрицательным моментам, вовремя корректируя их. Руководители образовательных процессов могут обнаруживать и подчеркивать дельные поступки, тем самым поддерживая здоровую атмосферу в группе.

Дети в этом возрасте нуждаются в постоянной поддержке взрослых, которые помогут им правильно интерпретировать социальные сигналы

и работы с ними. [8] Обучение навыкам адекватного реагирования на различные ситуации взаимодействия со сверстниками закладывает фундамент для дальнейших дружеских, профессиональных и семейных отношений.

СИНЕРГИЯ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНЫХ НОРМ

Синергия различных видов деятельности в старшем дошкольном возрасте создает уникальную возможность для формирования представлений о культурных нормах. Каждый вид деятельности, будь то игра, труд или образовательное взаимодействие, вносит свой вклад в раскрытие и понимание ребенка касательно норм, ценностей и традиций общества. Объединение этих сфер создает многофункциональную платформу для воспитания личности, способной не только усваивать, но и переосмысливать культурные аспекты своего окружения.

Игровая деятельность представляет собой мощный инструмент для интеграции культурных норм. [5] В процессе игры дети взаимодействуют друг с другом, принимают на себя различные роли, что позволяет им не только экспериментировать с нормами поведения, но и выстраивать собственные социальные связи. В этом контексте важно отметить, что игра, как форма активного познания, становится средой, где проявляется подлинная суть культурных норм. Здесь происходят не только имитации социальных ролей, но и формирование реального понимания, почему те или иные нормы значимы в конкретной культуре.

Трудовая деятельность, с другой стороны, является ценным источником практического освоения культурных норм. Ребенок, участвуя в совместной работе, учится брать на себя ответственность, осознавать важность коллективного достижения целей. [6] Это формирует чувство принадлежности к группе и развитие навыков совместной деятельности, где культурные нормы становятся основой взаимодействия. Дети воспринимают труд не только как необходимость, но и как способ самоидентификации в рамках социальной группы.

Образовательные практики в виде чтения книг и изучения материалов о разных культурах предоставляют детям возможность осмыслить культурные нормы через призму разнообразия. [9] Это не просто передача знаний, но и создание условий для понимания и сопереживания. Обсуждение прочитанного, вопросы о персонажах и их поступках помогают малышам осознать, как исторические и культурные контексты влияют на нормы и правила, существующие в обществе.

Коммуникативная деятельность также играет важную роль в создании сложной системы восприятия культурных норм. Взаимодействие со сверстниками и взрослыми в рамках групповых обсуждений, диалогов, и совместной игры помогает детям осваивать различные способы коммуникации, включающие уважение к мнению других, разрешение конфликтов и развитие эмпатии.[8] Каждый раз, когда ребенок взаимодействует с окружающими, он получает возможность находить баланс между личными и социальными нормами.

Таким образом, синергия этих видов деятельности наполняет детский опыт осмысленным взаимодействием с культурой. Дети не просто учатся правилам, но становятся активными участниками культурной жизни. Взаимовлияние различных видов деятельности создает гармоничное пространство, в котором каждый ребенок может вывести для себя собственные представления о культурных нормах, адаптируя их к своему внутреннему миру и социальной среде.

МЕТОДЫ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Оценка эффективности различных видов деятельности в процессе формирования представлений о культурных нормах у детей старшего дошкольного возраста представляет собой многоуровневую задачу. Каждый из видов деятельности – игровая, трудовая, образовательная и коммуникативная – требует специфических подходов к анализу и интерпретации полученных результатов. Эффективность этих видов деятельности можно рассматривать через призму достижения воспитательных и развивающих целей, а также уровня вовлеченности детей в процесс.

Первым этапом оценки часто становится выбор критериев, с помощью которых осуществляется мониторинг. Критерии могут включать степень понимания культурных норм, участие в коллективных действиях, а также проявления инициативы в различных видах деятельности. Для более глубокого анализа целесообразно применять как качественные, так и количественные методы. Наиболее распространенными среди качественных методов являются наблюдение и беседа, которые позволяют получить уникальную информацию о среде детей. Количественные методы, такие как тесты и анкетирование, помогают создать объективную базу для обобщения результатов.

Наблюдение в процессе игры, труда и общения позволяет определить, как дети взаимодействуют с культурными нормами, усваивают их через

свою собственную практику. Важно фиксировать не только успешные моменты, но и сложности, с которыми сталкиваются дети. Например, в игровой деятельности можно наблюдать, как ребенок интерпретирует социальные роли, принимая во внимание нормы поведения, свойственные его культуре. Успех в этом направлении может свидетельствовать о высоком уровне понимания культурных нюансов.

Беседы с детьми также могут стать важным инструментом оценки. Вопросы о том, что они понимают под понятием «хорошо» и «плохо», «правильно» и «неправильно», могут показать, как дети воспринимают и осмысливают культурные нормы. Рефлексия о своих действиях и взаимодействии с окружающими дает возможность увидеть внутренний мир ребенка и его приверженность общепринятым нормам.

Методы оценки не заканчиваются на наблюдении и беседе. Применение проектной деятельности, где дети работают в группах, может продемонстрировать, как они формируют и выражают свои представления о культурных нормах совместно с другими. Представления детей в таком формате могут стать основой для дальнейшего исследования и анализа. В ходе коллективных заданий дети учатся работать вместе, обсуждать подходы, уважать мнения и принимать решения, что также является показателем усвоения культурных норм.

Интеграция различных видов деятельности в образовательный процесс создаёт пространство для более системной оценки достижений детей. Также важно учитывать влияние внешней среды, в которой дети взрослеют. Наблюдение за влиянием различных факторов, таких как социокультурные особенности семьи и сообщества, может внести значительный вклад в понимание эффективности применения методов оценки.

Следует отметить, что процесс оценки не является разовым действием, а представляет собой динамичную систему, требующую регулярного анализа и корректировки подходов в зависимости от появления новых данных и изменений в поведении детей. Важно помнить, что оценка должна оставаться инструментом во благо, создающим понимание культурных норм и способствующим осознанию их значимости в жизни ребенка и его окружения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключение данной работы можно подвести итоги о значимости различных видов деятельности в формировании представлений о куль-

турных нормах у детей старшего дошкольного возраста. В процессе исследования было установлено, что каждый из рассмотренных видов деятельности – игровая, трудовая, образовательная и коммуникативная – играет уникальную и неотъемлемую роль в социализации ребенка, способствуя его интеграции в общество и формированию устойчивых представлений о культурных нормах.

Игровая деятельность, как наиболее естественная и доступная форма взаимодействия для детей, создает условия для развития социальных навыков. В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, разрешать конфликты, проявлять эмпатию и заботу о других. Эти навыки являются основой для формирования культурных норм, таких как уважение, сотрудничество и взаимопомощь. Игровая деятельность не только развивает творческое мышление, но и способствует формированию у детей представлений о том, как действовать в различных социальных ситуациях, что является важным аспектом их будущей жизни в обществе.

Трудовая деятельность, в свою очередь, формирует у детей чувство ответственности и самостоятельности. Участие в различных трудовых процессах, будь то помощь по дому или участие в коллективных проектах, позволяет детям осознать важность совместного труда и его результаты. Это не только развивает трудовые навыки, но и укрепляет представления о культурных нормах, связанных с трудом, уважением к результатам работы других и ценностью коллективного усилия.

Образовательная деятельность, в частности, знакомство с литературными произведениями, играет ключевую роль в формировании представлений о культурных нормах. Книги, как источник знаний и опыта, позволяют детям погружаться в различные культурные контексты, знакомиться с традициями и обычаями, а также развивать критическое мышление. Чтение и обсуждение литературных произведений способствует формированию у детей представлений о морали, этике и социальных ценностях, что является важным аспектом их культурной идентичности.

Коммуникативная деятельность, заключающаяся во взаимодействии со сверстниками, также имеет огромное значение. В процессе общения дети учатся выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать других, что является основой для формирования культурных норм, связанных с уважением и принятием различий. Коммуникация помогает детям развивать навыки сотрудничества и разрешения конфликтов, что в свою очередь способствует их успешной социализации.

Синергия всех этих видов деятельности создает комплексный подход к формированию представлений о культурных нормах. Каждый вид деятельности дополняет и усиливает другие, создавая целостную картину воспитательного процесса. Методы оценки эффективности этих видов деятельности, такие как наблюдение, анкетирование и анализ результатов, позволяют педагогам и родителям отслеживать прогресс детей и корректировать воспитательные стратегии.

Таким образом, формирование представлений о культурных нормах в старшем дошкольном возрасте является многогранным процессом, в котором важную роль играют различные виды деятельности. Их интеграция в воспитательный процесс способствует не только развитию индивидуальных качеств ребенка, но и его успешной социализации в обществе, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к воспитанию и обучению в дошкольном возрасте.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бурлакова, И.А., Е.О. Смирнова О нравственном воспитании детей// Национальный психологический журнал. – 2022. -№ 3. -С. 69-76. URL: <https://npsyj.ru/articles/article/9601/?ysclid=mc2a5m2kux965819297> (Дата обращения: 25.05.2025)
2. Клинкова, О. С. Игровая деятельность как инструмент формирования коммуникативной компетенции дошкольников // Молодой ученый. – 2023. – № 6.-С.235-237.URL: <https://moluch.ru/archive/453/99986/?ysclid=mc2bk91mg6428409503> (Дата обращения:31.05.2025).
3. Кондрашова, Н. В. Игровые культурные практики воспитания гуманных чувств у детей старшего дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики.2021. – №3. – С. 27-30.URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2564/> (Дата обращения: 13.05.2025)
4. Королёва М.Б. Музыкальная деятельность как средство развития старших дошкольников // Науковедение. – 2023. – №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-starshih-doshkolnikov?sclid=mc2aiaeooo848813913> (Дата обращения: 27.04.2025)
5. Лукинова Н.Ф. Игровая деятельность как способ формирования коммуникативной культуры дошкольников // Мир Науки, Культуры, Образования.- 2023.- №6. -С. 390-392 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-deyatelnost-kak-sposob-formirovaniya-kommunikativnoy-kultury-doshkolnikov/viewer> (Дата обращения: 20.04.2025)
6. Минуллинна Р. Ф., Газизова Ф.С., Нуриева А. Р. Формирование нравственных качеств у старших дошкольников посредством трудовой деятельности // Проблемы современного педагогического образования – 2022. –

№ 4. – С. 214-217. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-kachestv-u-starshih-doshkolnikov-posredstvom-trudovoy-deyatelnosti/viewer> (Дата обращения: 13.05.2025).

7. Михайлова Е. Э, Москвичева Т. В., Ефимова Е. Г. [и др.]. Художественное воспитание в жизни дошкольника // Молодой ученый.- 2022.-№38.-С.211-213.URL: <https://moluch.ru/archive/433/94986/?ysclid=mc2bds1eix255799235> (Дата обращения: 18.06.2025).

8. Потапова В.А. Формирование коммуникативной культуры у детей старшего дошкольного возраста в условиях поликультурной среды// Международный педагогический журнал «Предметник»- 2022. № 17. – С.321-325. URL: <https://www.predmetnik.ru/categories/8/articles/1348> (Дата обращения 24.04.2025)

9. Саванина, Н. Ф. Формирование нравственно-этических основ в воспитании детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. -2020.-№22. – С. 558-559.URL: <https://moluch.ru/archive/312/70837/> (Дата обращения: 18.05.2025).

REFERENCES

1. Burlakova, I.A., E.O. Smirnova O нравstvennom vospitanii detej// Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2022. -№ 3. -S. 69-76. URL: <https://npsyj.ru/articles/article/9601/?ysclid=mc2a5m2kyx965819297> (Data obrashcheniya: 25.05.2025)

2. Klinkova, O. S. Igrovaya deyatel'nost' kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii doshkol'nikov // Molodoj uchenyj.-2023.-№ 6.-S.235-237.URL: <https://moluch.ru/archive/453/99986/?ysclid=mc2bk91mg6428409503> (Data obrashcheniya:31.05.2025).

3. Kondrashova, N. V. Igrovye kul'turnye praktiki vospitaniya gumannyh chuvstv u detej starshego doshkol'nogo vozrasta // Voprosy doshkol'noj pedagogiki.2021.-№3.- S. 27-30.URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/63/2564/> (Data obrashcheniya: 13.05.2025)

4. Korolyova M.B. Muzykal'naya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya starshih doshkol'nikov // Naukovedenie.- 2023.- №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnaya-deyatelnost-kak-sredstvo-razvitiya-starshih-doshkolnikov?ysclid=mc2aiaeooo848813913> (Data obrashcheniya: 27.04.2025)

5. Lukinova N.F. Igrovaya deyatel'nost' kak sposob formirovaniya kommunikativnoj kul'tury doshkol'nikov // Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya.- 2023.- №6. -S. 390-392 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovaya-deyatelnost-kak-sposob-formirovaniya-kommunikativnoy-kultury-doshkolnikov/viewer> (Data obrashcheniya: 20.04.2025)

6. Minullinna R. F., Gazizova F.S., Nurieva A. R. Formirovanie нравstvennyh kachestv u starshih doshkol'nikov posredstvom trudovoj deyatel'nosti // Prob-

lemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya – 2022.- № 4. – S. 214-217. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-kachestv-u-starshih-doshkolnikov-posredstvom-trudovoy-deyatelnosti/viewer> (Data obrashcheniya: 13.05.2025).

7. Mihajlova E. E, Moskvicheva T. V., Efimova E. G. [i dr.]. Hudozhestvennoe vospitanie v zhizni doshkol'nika // Molodoj uchenyj.- 2022.-№38.-S.211-213.URL: <https://moluch.ru/archive/433/94986/?ysclid=mc2bds1eix255799235>(Data obrashcheniya: 18.06.2025).

8. Potapova V.A. Formirovanie kommunikativnoj kul'tury u detej starshego doshkol'nogo vozrasta v usloviyah polikul'turnoj sredy// Mezhdunarodnyj pedagogicheskij zhurnal «Predmetnik»- 2022. № 17. – S.321-325. URL: <https://www.predmetnik.ru/categories/8/articles/1348> (Data obrashcheniya 24.04.2025)

9. Savanina, N. F. Formirovanie нравственно-этических основ в воспитании детей starshego doshkol'nogo vozrasta // Molodoj uchenyj. -2020.-№ 22. – S. 558-559. URL: <https://moluch.ru/archive/312/70837/> (Data obrashcheniya: 18.05.2025).

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ПРАКТИКА РАЗРАБОТКИ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Тарасова С.А.^{1*}, Илюхин К. Э.^{1}**

Мичуринский государственный аграрный университет,
Мичуринск, РФ

*lola-101@mail.ru, **ilyukhin.kostya@mail.ru

АННОТАЦИЯ. Современное образование находится в состоянии постоянной трансформации, что обусловлено как стремительным развитием технологий, так и изменением потребностей общества. В условиях глобализации и цифровизации образовательного процесса возникает необходимость в качественном учебно-методическом обеспечении, которое должно соответствовать современным требованиям и ожиданиям обучающихся. Учебно-методическое обеспечение представляет собой совокупность учебных материалов, методических рекомендаций и технологий, направленных на поддержку образовательного процесса и достижение его целей. В данной работе рассматриваются основные теоретические концепции, методические подходы и практические аспекты разработки учебно-методического обеспечения, что позволяет глубже понять его значимость и влияние на качество образования.

Ключевые слова: современное образование, обучение, конструктивизм, методика обучения, методические подходы.

Tarasova S.A., Ilyukhin K. E.

Theory, methodology and practice of developing educational and methodological support for the educational process

ABSTRACT. Modern education is in a state of constant transformation, due to both the rapid development of technology and changing needs of society. In the context of globalization and digitalization of the educational process, there is a need for high-quality educational and methodological support, which must meet modern requirements and expectations of students. Educational and methodological support is a set of educational materials, methodological recommendations and technologies aimed at supporting the educational process and achieving its goals. This paper examines the main theoretical concepts, methodological approaches and practical aspects of the development of educational and methodological support, which allows for a deeper understanding of its significance and impact on the quality of education.

Keywords: modern education, teaching, constructivism, teaching methods, methodological approaches.

Конструктивизм представляет собой важную ветвь образовательной теории, возникшую в ходе развития педагогики и психологии в XX веке. Эта теория делает акцент на активной роли обучающихся в процессе обучения, утверждая, что знания не могут быть просто переданы от учителя к ученику. Вместо этого учащиеся сами формируют свои знания через взаимодействие с окружающей средой и конструкцию смыслов на основе личного опыта.

Конструктивизм делится на когнитивный и социальный. Когнитивный конструктивизм, ассоциируемый с Жаном Пиаже, рассматривает процесс построения знаний как индивидуальную активность, в то время как социальный конструктивизм, вдохновленный работами Льва Выготского, акцентирует внимание на значимости социального взаимодействия в обучении. В этом контексте общая установка на изучение и обсуждение идей становится основным залогом успешного усвоения учебного материала [14].

Создание условий, способствующих активному вовлечению учащихся, предполагает использование практических методов и различных форм обучения, таких как групповые дискуссии и совместное решение проблем. Применение таких методов позволяет учащимся не только получать информацию, но и самостоятельно выстраивать свои представления о предмете. Это становится возможным в результате активного участия в учебном процессе, которое требует от обучающихся более глубокого погружения в изучаемый материал [15].

Конструктивизм выделяется среди других образовательных подходов своей сосредоточенностью на взаимодействии и активности обучающихся. В отличие от бихевиоризма, основанного на внешних стимулах и реакциях, или когнитивизма, преобладающего в изучении ментальных процессов, конструктивизм рассматривает обучение как социальный процесс, происходящий в контексте взаимодействия [15]. Основная идея состоит в том, что знания формируются не в вакууме, а в процессе активного взаимодействия с окружающими, что приводит к глубокому пониманию концепций и значений.

Эффективная реализация конструктивистских подходов требует изменений в традиционных методах обучения. Необходимо создавать учебные среды, где учащиеся могут открывать новые идеи, ставить перед собой задачи и участвовать в процессе их решения, таким образом, они становятся не только восприимчивыми к информации, но и соавторами своего обучения. Конструктивизм, таким образом, подчеркивает

важность подготовки обучающихся к критическому мышлению и сотрудничеству, что становится необходимостью в быстро меняющемся современном мире [18].

Важно отметить, что конструктивистские методы находят практическое применение в различных образовательных контекстах, что способствует их эффективности. Постепенно эти подходы становятся стандартом в ряде образовательных учреждений, подчеркивая их актуальность и значимость для подготовки будущих специалистов, готовых к вызовам времени [9].

Методические подходы к разработке учебно-методического обеспечения образовательного процесса отражают многогранность и сложность этого направления. Важно осознать, что учебно-методическое обеспечение (УМО) представляет собой не просто набор материалов, а продуманную систему, в которой соединяются различные виды учебной документации, процессы обучения и современные технологии. Главное внимание стоит уделить формированию комплексного учебно-методического комплекса, который включает программы, учебные пособия и другие необходимые документы для обеспечения качественного образовательного процесса [15].

Одним из важнейших принципов в разработке УМО является принцип последовательности. Это подразумевает структуру материала таким образом, чтобы обучающемуся было легче осваивать материал в логической последовательности, что, в свою очередь, помогает избежать пробелов в знаниях. Грамотно выстроенная структура способствует надежному усвоению ключевых понятий и принципов [13].

При разработке УМО необходимо учитывать не только содержание, но и актуальные требования образовательных стандартов. Нельзя обойти стороной и внедрение инновационных педагогических технологий, что позволяет создавать адаптивные и интерактивные образовательные среды. Применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) призвано улучшить доступ к ресурсам, а также повысить вовлеченность студентов в учебный процесс [12]. Определяющим в этом процессе становится умение преподавателя адаптировать традиционные подходы к современным условиям обучения.

Цели разработки УМО включают, помимо прочего, обучение преподавателей этапам создания учебного комплекса, анализ необходимых действий по формированию содержания и организации учебного процесса. На этом этапе особое внимание уделяется оценке учебного кон-

тента и его соответствию актуальным требованиям профессиональной подготовки [3].

Актуальность данного подхода возрастает в условиях постоянно меняющейся образовательной среды и потребностей учащихся. Разработка УМО должна проводить качественный анализ факторов, влияющих на формирование учебного контента, включая что организационные особенности учебного заведения, потребности студентов и реалии рынка труда [15]. Важно помнить, что каждое учебно-методическое обеспечение не просто отражает содержание обучения, но и определяет, на каком уровне учащиеся смогут его воспринять и применить на практике.

В завершение следует отметить, что высокое качество учебно-методического обеспечения требует комплексного подхода к проектированию и реализации всех этапов образовательного процесса, что гарантирует его успешное внедрение и эффективность. Ведущая роль в этом принадлежит преподавателям, которые должны стать не только проводниками знаний, но и модераторами учебного процесса, способствующими созданию активной образовательной среды.

Цифровизация образовательного процесса подразумевает активное внедрение информационных технологий в учебную деятельность, что значительно меняет традиционные подходы к обучению и взаимодействию между участниками образовательного процесса. Основным вектором данной тенденции является переход от классического образования к более динамичным формам, позволяющим улучшить качество обучения и адаптировать его под потребности каждого студента. Это явление включает в себя использование электронных учебников, онлайн-курсов, платформ для дистанционного обучения и различных интерактивных материалов, что делает образование более доступным и гибким [11].

Применение электронных учебников и контент-платформ имеет множество преимуществ, среди которых стоит выделить возможность постоянного обновления материалов и интеграцию мультимедийных элементов, что способствует лучшему восприятию информации учащимися. Такие технологии позволяют создавать индивидуализированные маршруты обучения, соответствующие стилистике и темпу каждого ученика. Тем не менее, наряду с преимуществами существуют и недостатки, включая технические проблемы и ограничения доступа к интернету в некоторых регионах, что может привести к разделению между учениками с различными цифровыми ресурсами [2].

Значимой частью цифровизации образования является развитие онлайн-образовательных платформ, которые становятся не только местом для размещения информации, но и пространством для взаимодействия учащихся и преподавателей. Эти платформы могут включать форумы, чаты и другие возможности для коммуникации, что создает условия для группового обучения и обмена опытом. На таких площадках осуществляется не только передача знаний, но и создание сообщества, способного совместно решать учебные задачи [10].

Новая законодательная база, связанная с цифровыми платформами и онлайн-учебниками, стремится регулировать этот процесс и обеспечить защиту данных пользователей. Важно, чтобы законодательные инициативы способствовали созданию безопасной и качественной цифровой образовательной среды, в которой ученики могли бы получать знания без рисков для своей конфиденциальности [11].

Цифровая образовательная среда не просто дополняет традиционные методы обучения, но, по сути, кардинально трансформирует их. Перспективы, открывающиеся благодаря таким изменениям, включают более широкие возможности для самообразования и незаменимую роль, которую играют технологии в процессе формирования компетенций, необходимых для успешной адаптации к современным условиям жизни и труда. Некоторые исследования подчеркивают, что успешная реализация цифровизации подразумевает комплексный подход к обучению, включающий педагогические, технологические и организационные моменты [5].

Таким образом, цифровизация образовательного процесса требует нового взгляда на методики обучения и разработки учебно-методического обеспечения. Адаптация к этим изменениям требует не только освоения новых технологий, но и переосмыслений существующих образовательных практик и форм взаимодействия в рамках образовательного процесса.

При проектировании учебных материалов важными аспектами являются их выполнимость и привлекательность для обучающихся. Учителя должны легко и быстро адаптировать материалы к своему образовательному процессу, а содержание должно быть интересно и вовлекающее для учеников. Одна из центральных задач – обеспечить индивидуализацию обучения, что включает внимание к уникальным потребностям и трудностям учащихся, таким как сложности с концентрацией и восприятием информации [20]. Гибкость учебных программ позволяет адаптировать задания в соответствии с различными уровнями восприятия и способно-

стями обучающихся, предоставляя возможность использовать упрощенные версии заданий, когда это необходимо [10].

Интеграция содержания – еще один важный принцип, который связывает учебные материалы с современными требованиями и методами. Это требует учета разнообразия образовательных потребностей, особенно когда речь идет об инклюзивном обучении. Учебные материалы должны соответствовать принципам, которые делают их доступными и понятными для всех групп обучающихся [12]. Адаптация содержания включает использование информационно-образовательной среды, что позволяет максимально эффективно взаимодействовать с обучающимися через современные технологические возможности [17].

Создание учебных материалов требует учета специфик адаптации для различных категорий учащихся, в частности, при обучении детей с ограниченными возможностями здоровья. Это включает использование разнообразных подходов и методик, направленных как на уменьшение трудностей восприятия информации, так и на увеличение мотивации к обучению. Важно, чтобы адаптации были не только функциональными, но и увлекательными, что способствует созданию положительного имиджа обучения, где каждый ученик чувствует свою значимость и место [18].

Таким образом, ключом к успешной реализации принципов проектирования учебных материалов является создание условий, в которых все участники образовательного процесса могут взаимодействовать эффективно и продуктивно, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования для всех.

Оценка знаний в образовательном процессе включает две важные формы: формативное и суммативное оценивание. Формативное оценивание осуществляется непрерывно в ходе обучения и направлено на помощь учащимся в формировании знаний и навыков. Оно создает обстановку, способствующую получению постоянной обратной связи, что позволяет педагогам адаптировать методы обучения под индивидуальные потребности студентов, выявляя их слабые места и поддерживая их в процессе обучения [6]. В отличие от него, суммативное оценивание применяется в конце учебного периода для определения уровня знаний и достижений студентов. Это обеспечивает итоговую оценку и позволяет сделать выводы о квалификации учащихся [18].

Эти формы оценивания не только необходимы для определения успехов студентам, но и служат важными инструментами для повышения ка-

чества образовательного процесса. Формативная оценка ориентирована на выявление проблем и помощь в их устранении, позволяя корректировать учебный процесс [2]. Суммативная оценка, в свою очередь, помогает оценить общий уровень знаний и достижений, а также принять решения о выдаче квалификаций или сертификатов [13].

Обратная связь играет ключевую роль в успешном образовательном процессе. Она предоставляет информацию о ходе обучения, что помогает педагогам понимать, как идет процесс восприятия знаний, а также обозначает достижения и трудности студентов. Такая обратная связь направлена не только на оценку выполненной работы, но и на конструктивное обсуждение путей научения и достижения целей [4]. Эффективная система оценивания должна включать как формативные, так и суммативные элементы, создавая конструктивную атмосферу для студентов и педагогов.

При этом важно, чтобы учебно-методическое обеспечение учитывало новые технологии, которые могут модернизировать процесс оценивания. Например, использование онлайн-платформ для оценки успеваемости студентов не только делает процесс более современным, но и более доступным, позволяя учащимся в любое время получать обратную связь о своем прогрессе [8]. В целом, комбинирование формативного и суммативного подхода к оцениванию способствует более глубокому пониманию учащимися материала, поддерживает их мотивацию и развивает уверенность в своих силах.

Внедрение методик кейс-обучения в образовательные учреждения демонстрирует высокий потенциал повышения качества учебного процесса. Суть кейс-метода заключается в использовании реальных жизненных ситуаций, которые позволяют студентам не только анализировать, но и искать пути решения проблем, тем самым углубляя свои знания и навыки в конкретной области [1]. Этот подход был разработан в начале XX века и с тех пор активно применяется не только в бизнес-образовании, но и в других сферах.

Одним из ключевых моментов успешного внедрения является подготовка преподавателей. Обучение их специфике кейс-метода и его адаптация под конкретную учебную среду являются неотъемлемой частью процесса. Опыт показывает, что недостаточная квалификация педагогов может значительно снизить эффективность методики [7]. Разработка учебных кейсов также требует индивидуального подхода, чтобы соответствовать образовательным стандартам и потребностям студентов.

Помимо этого, проблемно-ситуативный подход позволяет развивать критическое мышление у обучающихся и делает обучение более интерактивным. Примеры использования кейсов в рамках групповых проектов или индивидуальных заданий свидетельствуют о положительном влиянии на образовательные результаты. Студенты не просто усваивают теорию, но и учатся применять её на практике, что способствует их профессиональному развитию [9].

В условиях цифровизации образовательного процесса кейс-метод также претерпевает изменения. Использование цифровых технологий при разработке кейсов открывает новые возможности для их распространения и внедрения. Например, создание виртуальных симуляций и онлайн-платформ позволяет студентам работать с актуальными исследовательскими данными и социальными кейсами, что становится особенно полезным в условиях удаленного обучения [3].

Однако внедрение кейс-метода не лишено сложностей. Важно учитывать, что каждая образовательная среда уникальна. Исследования показывают, что без должной адаптации кейсов к специфике учебной программы, а также без вовлечения студентов в процесс создания учебного материала, конечные результаты могут оказаться не столь значительными, как ожидается [16]. Объединение теории с практикой, активное взаимодействие всех участников учебного процесса и грамотное использование цифровых инструментов – всё это создает благоприятные условия для успешного внедрения методики кейс-обучения.

Современные тенденции в образовании преобразуют традиционные подходы к обучению, подчеркивая значимость инклюзии и личностно-ориентированных методик. Инклюзия как концепция образования предполагает создание среды, в которой обеспечивается равный доступ ко всем образовательным ресурсам, независимо от возможностей учащихся. Это направлено на адаптацию методов и форм обучения для удовлетворения индивидуальных потребностей и особенностей каждого ученика, что особенно актуально для детей с ограниченными возможностями здоровья [11].

Личностно-ориентированное обучение помогает строить образовательный процесс так, чтобы в центре внимания находился каждый ребенок. Такой подход акцентирует внимание на его опыте, интересах и потребностях, что подразумевает активное вовлечение учащихся и значительное увеличение их образовательных достижений. Педагоги, работающие в этой парадигме, должны учитывать уникальные качества

каждого ученика, включая его способности и мотивацию, создавая таким образом более эффективные и персонализированные методы преподавания [17].

Применение данных методик требует от учителей не только глубокого понимания индивидуальных особенностей учащихся, но и готовности адаптировать свои подходы к преподаванию. Это обеспечивает максимальную вовлеченность учеников и успешность их обучения, что подтверждается множеством практических исследований и моделей [4]. Внедрение инклюзивного подхода предполагает необходимость взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, что способствует созданию более гармоничного и дружелюбного образовательного климата, где каждый чувствует себя вовлеченным и ценным [8].

Глобальный опыт показывает, что инклюзивное образование значительно меняет традиционные представления о школьном обучении, предлагая разнообразные решения и техники, которые могут быть полезны при внедрении персонализированных образовательных стратегий [3]. Эти подходы не только соответствуют современным требованиям гуманизации образования, но и способствуют развитию навыков сотрудничества, выхода за рамки индивидуальных возможностей и созиданию общей учебной среды, в которой соблюдаются принципы равенства и разнообразия.

Таким образом, тенденции в сфере образования свидетельствуют о смещении фокуса с традиционных командных методов на более гибкие и адаптивные подходы, что особенно важно в условиях rapid изменения социокультурной ситуации и растущих запросов со стороны образовательного сообщества. Создание инклюзивных и личностно-ориентированных образовательных моделей позволяет не только улучшить качество образования, но и подготовить учащихся к жизни в сложном и разнообразном мире.

Современные теоретические концепции образовательного процесса акцентируют внимание на необходимости интеграции различных методов и подходов, что позволяет создать более гибкую и адаптивную образовательную среду. Важным аспектом является использование интерактивных методов обучения, которые способствуют активному вовлечению студентов в процесс, повышая их мотивацию и интерес к изучаемому материалу. Это, в свою очередь, требует от разработчиков учебно-методического обеспечения создания материалов, которые будут поддерживать такие методы, включая задания, проекты и другие формы активной работы.

Цифровизация образовательного процесса открывает новые горизонты для разработки учебных материалов. Электронные учебные пособия, онлайн-курсы и платформы для дистанционного обучения становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Это требует от педагогов и методистов не только технических навыков, но и понимания, как эффективно использовать цифровые инструменты для достижения образовательных целей. Важно отметить, что цифровизация не должна заменять традиционные методы, а дополнять их, создавая синергетический эффект.

Принципы проектирования учебных материалов также играют ключевую роль в обеспечении качества образования. Необходимо учитывать разнообразие обучающихся, их индивидуальные особенности и потребности. Адаптация учебных программ и материалов под конкретные группы студентов позволяет повысить эффективность обучения и сделать его более персонализированным. В этом контексте важным является применение различных форм оценки знаний, которые не только фиксируют уровень усвоения материала, но и предоставляют обратную связь, необходимую для дальнейшего развития обучающихся.

Кейсы внедрения новых методик в образовательные учреждения показывают, что успешная реализация учебно-методического обеспечения возможна только при условии комплексного подхода, включающего как теоретические, так и практические аспекты. Примеры успешных практик демонстрируют, что инновационные методы и технологии могут значительно повысить качество образования, если они правильно интегрированы в учебный процесс.

Разработка учебно-методического обеспечения является многогранной задачей, требующей учета современных тенденций в сфере образования, а также активного взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Важно продолжать исследовать и внедрять новые подходы, чтобы обеспечить высокое качество образования и подготовить студентов к вызовам современного мира.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова Н.С., Ваганова О.И., Кутепова Л.И. Разработка учебно-методического обеспечения в условиях реализации информационно-комму-

никационных технологий // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebno-metodicheskogo-obespecheniya-v-usloviyah-realizatsii-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 12.12.2024).

2. Адольф В.А., Кошечева М.В. Теоретические основы проектирования учебно-методического обеспечения образовательного процесса // Педагогический журнал. 2023. №3. С. 15-23.

3. Батышев А.С. Инновационные педагогические технологии. М.: Юрайт, 2023. 345 с.

4. Громова Т.В. Личностно ориентированный подход в инклюзивном образовании // Современное педагогическое образование. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyu-podhod-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (дата обращения: 02.03.2025).

5. Дорохова О.Е. Принципы педагогического проектирования адаптивной обучающей системы // Проблемы обеспечения безопасности при ликвидации последствий чрезвычайных ситуаций. 2016. №1-2 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiyu-pedagogicheskogo-proektirovaniya-adaptivnoy-obuchayushey-sistemy> (дата обращения: 14.01.2025).

6. Жапарова Р.С. Теория конструктивизма в современном образовании // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. №17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-konstruktivizma-v-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 10.12.2024).

7. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. М.: Академия, 2022. 248 с.

8. Ибрагимова З.М., Закриева М.С. Электронные учебники и контент-платформы: преимущества и недостатки цифрового образования // Журнал прикладных исследований. 2024. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-uchebniki-i-kontent-platformy-preimuschestva-i-nedostatki-tsifrovogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.05.2025).

9. Ильясов И.И. Теоретические основы обучения решению задач. М.: МПГУ, 2021. 204 с.

10. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика. 2022. №4. С. 98-107.

11. Кучумова Е.А. Современные подходы к разработке учебно-методического обеспечения // Педагогическое образование. 2023. №2. С. 45-52.

12. Матяш Н.В. Инновационные педагогические технологии: проектное обучение. М.: Академия, 2022. 256 с.

13. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2021. 204 с.

14. Осмоловская И.М. Дидактические основы реализации системно-деятельностного подхода в образовании. М.: РАО, 2022. 189 с.

15. Пидкасистый П.И. Педагогика. М.: Юрайт, 2023. 432 с.

16. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2022. 368 с.
17. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 2021. 424 с.
18. Сластенин В.А. Педагогика. М.: Юрайт, 2023. 672 с.

REFERENCES

1. Abramova N.S., Vaganova O.I., Kutepova L.I. Razrabotka uchebno-metodicheskogo obespecheniya v usloviyah realizatsii informacionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. №2 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-uchebno-metodicheskogo-obespecheniya-v-usloviyah-realizatsii-informatsionno-kommunikatsionnykh-tehnologiy> (data obrashcheniya: 12.12.2024).
2. Adol'f V.A., Koshcheeva M.V. Teoreticheskie osnovy proektirovaniya uchebno-metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'nogo processa // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. №3. S. 15-23.
3. Batyshev A.S. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii. M.: Yurajt, 2023. 345 s.
4. Gromova T.V. Lichnostno orientirovannyj podhod v inklyuzivnom obrazovanii // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/lichnostno-orientirovannyj-podhod-v-inklyuzivnom-obrazovanii> (data obrashcheniya: 02.03.2025).
5. Dorohova O.E. Principy pedagogicheskogo proektirovaniya adaptivnoj obuchayushchej sistemy // Problemy obespecheniya bezopasnosti pri likvidatsii posledstvij chrezvychajnykh situatsij. 2016. №1-2 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/printsiipy-pedagogicheskogo-proektirovaniya-adaptivnoy-obuchayushchej-sistemy> (data obrashcheniya: 14.01.2025).
6. Zhaparova R.S. Teoriya konstruktivizma v sovremennom obrazovanii // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2014. №17. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoriya-konstruktivizma-v-sovremennom-obrazovanii> (data obrashcheniya: 10.12.2024).
7. Zagvyazinskij V.I. Teoriya obucheniya: sovremennaya interpretatsiya. M.: Akademiya, 2022. 248 s.
8. Ibragimova Z.M., Zakrieva M.S. Elektronnye uchebniki i kontent-platformy: preimushchestva i nedostatki cifrovogo obrazovaniya // Zhurnal prikladnykh issledovanij. 2024. №10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-uchebniki-i-kontent-platformy-preimushchestva-i-nedostatki-tsifrovogo-obrazovaniya> (data obrashcheniya: 01.05.2025).
9. Il'yasov I.I. Teoreticheskie osnovy obucheniya resheniyu zadach. M.: MPGU, 2021. 204 s.
10. Klarin M.V. Innovatsionnye modeli obucheniya v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike // Pedagogika. 2022. №4. S. 98-107.

11. Kuchumova E.A. Sovremennye podhody k razrabotke uchebno-metodicheskogo obespecheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. №2. S. 45-52.
12. Matyash N.V. Innovacionnye pedagogicheskie tekhnologii: proektnoe obuchenie. M.: Akademiya, 2022. 256 s.
13. Novikov A.M. Metodologiya uchebnoj deyatel'nosti. M.: Egves, 2021. 204 s.
14. Osmolovskaya I.M. Didakticheskie osnovy realizacii sistemno-deyatelnostnogo podhoda v obrazovanii. M.: RAO, 2022. 189 s.
15. Pidkastyj P.I. Pedagogika. M.: Yurajt, 2023. 432 s.
16. Polat E.S. Novye pedagogicheskie i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M.: Akademiya, 2022. 368 s.
17. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. M.: Narodnoe obrazovanie, 2021. 424 s.
18. Slastenin V.A. Pedagogika. M.: Yurajt, 2023. 672 s.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И СТУДЕНТОВ: ДОМИНИРУЮЩАЯ РОЛЬ ТЬЮТОРСКОЙ МОДЕЛИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Третьякова И. А.

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный
педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского»
irin-tretyakova@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье представлен комплексный анализ моделей и практик психолого-педагогического сопровождения (ППС) профессионального самоопределения (ПС) обучающихся старших классов и студентов. Центральная гипотеза исследования утверждает, что тьюторская модель сопровождения, основанная на принципах индивидуализации, рефлексивности и навигации в образовательно-профессиональном пространстве, демонстрирует наиболее высокую эффективность в достижении устойчивого самоопределения. Доказательная база включает результаты эмпирических исследований (Ковалева Т.М., Романова Е.С.), анализ влияния цифровизации на доступность и качество сопровождения с выделением оптимальных инструментов, а также обзор релевантного опыта ведущих мировых университетов.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, тьюторская модель, индивидуализация, индивидуальная образовательная траектория, цифровизация сопровождения, навигация, рефлексия, старшеклассники, студенты.

Tretyakova I. A.

Psychological and pedagogical support of professional self-determination of high school students and students: the dominant role of the tutor model in the context of digital transformation

ABSTRACT: The article presents a comprehensive analysis of models and practices of psychological and pedagogical support for professional self-determination of high school students and students. The central hypothesis of the study states that the tutor's support model, based on the principles of individualization, reflexivity and navigation in the educational and professional space, demonstrates the highest efficiency in achieving sustainable self-determination. The evidence base includes the results of empirical research (Kovaleva T.M., Romanova E.S.), an analysis of the impact of digitalization on the availability and quality

of support, highlighting optimal tools, as well as an overview of the relevant experience of the world's leading universities.

Keywords: *professional self-determination, psychological and pedagogical support, tutoring model, individualization, individual educational trajectory, digitalization of support, navigation, reflection, high school students, students.*

Динамика современного рынка труда, характеризующаяся нестабильностью, цифровой трансформацией и возрастанием роли надпрофессиональных компетенций, предъявляет исключительные требования к процессу профессионального самоопределения молодежи. Традиционные подходы к профориентации, зачастую ограничивающиеся информированием и диагностикой, оказываются недостаточными для формирования устойчивого и осознанного выбора в условиях неопределенности. В этом контексте психолого-педагогическое сопровождение (ППС) как процесс, направленный на создание условий для развития способности личности самостоятельно проектировать и реализовывать свою образовательно-профессиональную траекторию [1, 2], приобретает ключевое значение. Целью данной статьи является анализ эффективности существующих моделей ППС ПС старшеклассников и студентов с фокусом на обоснование гипотезы о доминирующей роли тьюторской модели и оценке влияния цифровизации на данный процесс.

Гипотеза исследования заключается в том, что комплексная тьюторская модель, интегрирующая индивидуализацию, поддержку построения индивидуальной образовательной траектории (ИОТ), развитие рефлексии и навигационных навыков, обеспечивает более высокую эффективность в достижении устойчивого ПС по сравнению с традиционными моделями, а цифровые инструменты выступают ее значимым катализатором при условии грамотной интеграции.

Теоретико-методологические основания и модели ППС ПС понимаются как протяженный во времени процесс становления отношения личности к профессиональной сфере, поиска и обретения личностного смысла в деятельности [3, 6, 7]. ППС в данном контексте – это метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений на пути самоопределения через активизацию внутренних ресурсов и навигацию в ресурсах внешних [1]. Его ключевые принципы – непрерывность, преемственность, индивидуализация, субъектность, комплексность, рефлексивность.

Анализ существующих моделей ППС выявляет их специфику и ограничения:

Диагностико-консультационная модель ППС [3] обеспечивает оперативность, но рискует пассивностью субъекта и игнорированием динамики развития.

Активизирующая модель ППС [6] эффективна в развитии активности через проблемные ситуации и пробы, но требует высокой квалификации и не всегда обеспечивает системность.

Ресурсно-средовая модель ППС фокусируется на создании насыщенной профориентационной среды образовательной организации (информационные стенды, взаимодействие с предприятиями, профориентационные мероприятия). Однако может быть недостаточно индивидуализированной и зависит от качества среды.

Модель Центра Карьеры (вуз) ориентирована на трудоустройство выпускников и взаимодействие с работодателями (ярмарки вакансий, тренинги, консультации). Часто носит массовый характер и подключается на поздних этапах обучения.

ТЮТОРСКАЯ МОДЕЛЬ КАК ЯДРО ЭФФЕКТИВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ: ТЕОРИЯ И ЭМПИРИКА

Тьюторская модель сопровождения ППС [4] позиционируется как наиболее адекватная вызовам современности. Ее сущность заключается в педагогическом сопровождении процесса индивидуализации и построения ИОТ. Тьютор выступает фасилитатором, помогая обучающемуся:

- Сформулировать и осознать образовательный и профессиональный запрос.
- Выявить личные ресурсы и дефициты.
- Овладеть навыками навигации в информационно-ресурсном поле (включая цифровое).
- Спроектировать и реализовать индивидуальный план развития/ИОТ.
- Развить устойчивую рефлексивную позицию для анализа опыта и коррекции пути.

Эмпирические исследования подтверждают эффективность данной модели:

Исследования Т.М. Ковалевой и ее научной школы [4, 5] демонстрируют, что внедрение тьюторства в школах и вузах приводит к:

- Значительному повышению осознанности выбора образовательно-профессионального маршрута у старшеклассников и студентов.

- Снижению доли случайных или навязанных решений.
- Развитию критического мышления, навыков проектирования и рефлексии.
- Повышению образовательной мотивации и ответственности.
- Улучшению адаптации первокурсников и снижению риска отчислений.

Исследования Е.С. Романовой [9, 10], сфокусированные на ПС студентов педагогических вузов, выявили, что тьюторское сопровождение способствует:

- Формированию более зрелой профессиональной идентичности.
- Укреплению мотивационно-ценностного отношения к будущей профессии.
- Развитию рефлексивных способностей, необходимых для коррекции траектории.
- Потенциальному снижению риска профессионального выгорания в будущем.
- Повышению академической успеваемости и вовлеченности.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ППС ПС: РАСШИРЕНИЕ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И НОВЫЕ ВЫЗОВЫ

Цифровая трансформация оказывает неоднозначное, но существенное влияние на ППС ПС:

- Повышение доступности: Онлайн-консультации, курсы, вебинары и цифровые ресурсы стирают географические границы, обеспечивая доступ к сопровождению и информации для удаленных и сельских районов.
- Расширение информационно-ресурсного поля: Агрегаторы профессий и образования («Профилум», «Поступи Онлайн», UCAS), платформы онлайн-курсов (Coursera, edX, Stepik, «Открытое образование»), порталы стажировок и вакансий (LinkedIn, HH.ru, Internships.com), профессиональные сети предоставляют неограниченные возможности для исследования.
- Инструменты самодиагностики и развития: Онлайн-тесты (требующие осторожной интерпретации), цифровые портфолио (Mahara, LinkedIn Profile), тренажеры soft skills, платформы для планирования (Notion, Trello, Miro) становятся неотъемлемыми элементами сопровождения.
- Онлайн-профессиональные пробы: Виртуальные экскурсии, симуляторы, решение кейсов удаленно расширяют спектр возможностей для «примеривания» профессий.

- Оптимизация коммуникации и сопровождения: Платформы для видеоконференций (Zoom, Teams), специализированные системы управления тьюторской деятельностью (CRM) облегчают организацию взаимодействия.

Оптимальные цифровые инструменты, доказавшие свою эффективность в поддержке ППС, включают:

Для навигации и исследования: «Профилум», «Поступи Онлайн», Coursera, LinkedIn, отраслевые профессиональные платформы.

Для развития навыков и построения портфолио: Платформы MOOC, LinkedIn Learning, Stepik, Notion, цифровые портфолио в LMS вузов/школ.

Для организации сопровождения: Платформы для онлайн-встреч, инструменты совместной работы (Miro для картирования), системы записи и отслеживания прогресса.

Однако цифровизация несет и риски:

- Цифровое неравенство: Отсутствие доступа к устройствам и качественному интернету у части целевой группы.

- Дефицит глубины взаимодействия: Риск формализации и снижения качества эмпатической коммуникации, столь важной в ППС.

- Поверхностность и информационная перегрузка: Трудности с фокусировкой, критической оценкой информации, развитием глубокой рефлексии в онлайн-среде.

- Вопросы качества и валидности: Обилие неадаптированных, коммерчески ориентированных или ненадежных ресурсов и тестов.

МИРОВАЯ ПРАКТИКА: ПОДТВЕРЖДЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНДИВИДУАЛИЗИРОВАННЫХ МОДЕЛЕЙ

Опыт ведущих мировых университетов, хотя и использующих разную терминологию, подтверждает эффективность подходов, функционально близких к тьюторской модели, основанных на индивидуализации и сопровождении траектории:

Оксфордский и Кембриджский университеты (Великобритания): Система Tutorials/Supervisions. Индивидуальное или малое групповое сопровождение ученым-тьютором (tutor/supervisor) является стержнем обучения. Тьютор глубоко знает студента, направляет его академическое развитие (выбор курсов, специализаций, проектов), формирует исследовательские интересы, оказывает личную поддержку и дает весомые рекомендации для будущей карьеры или академического пути, напрямую влияя на профессиональное самоопределение.

Массачусетский технологический институт (MIT, США): Система Academic Advisors + UROP. Академические консультанты помогают студентам строить учебные планы в соответствии с целями. Ключевым элементом ПС является программа UROP (Undergraduate Research Opportunities Program), предоставляющая практически всем студентам возможность с первого курса участвовать в реальных научных проектах под руководством профессоров (наставников – mentors). Это погружение в профессиональную среду – мощнейший инструмент ПС.

Стэнфордский университет (США): Центр Карьеры BEAM + Академические Консультанты. Индивидуальные консультации карьерных советников (Career Coaches) фокусируются на самопознании, исследовании карьерных опций, стратегии поиска работы/стажировок, подготовке к трудоустройству. Тесная связь с академическими консультантами обеспечивает интеграцию учебы и карьерных целей. Гибкость бакалавриата поддерживает поиск себя.

Университет Лидса (Великобритания): Система Персонального Тьюторства (Personal Tutoring). Каждому студенту назначается персональный тьютор на весь период обучения. Регулярные встречи охватывают не только академический прогресс, но и личностное и профессиональное развитие, постановку целей, навигацию по ресурсам университета и связь с карьерными службами, обеспечивая комплексное сопровождение траектории.

Представленный анализ позволяет констатировать, что гипотеза исследования находит убедительное подтверждение как в отечественных эмпирических исследованиях (Ковалева, Романова), так и в мировых образовательных практиках. Тьюторская модель, в ее российской интерпретации, или функционально близкие к ней системы индивидуализированного наставничества и сопровождения траектории (Оксбридж, Лидс, элементы MIT, Стэнфорда), демонстрируют явные преимущества:

- Глубокая индивидуализация обеспечивает учет уникальности запроса, способностей и контекста развития каждого обучающегося.
- Фокус на развитии рефлексии и субъектности формирует критическое мышление, ответственность за выбор и способность к самоанализу – ключевые компетенции для адаптации в меняющемся мире профессий.
- Навыки навигации в сложном информационно-ресурсном пространстве (включая цифровое) становятся основой для самостоятельного и осознанного выбора и развития на протяжении всей жизни (lifelong learning).

- Интеграция различных аспектов опыта (академического, проектного, исследовательского, практического) в единую траекторию способствует формированию целостной профессиональной идентичности.

Цифровизация выступает не заменой, а мощным катализатором и инструментом реализации потенциала тьюторской модели:

Она кардинально повышает доступность ресурсов сопровождения и информации.

Оптимальные цифровые инструменты (агрегаторы, платформы МООС и портфолио, средства коммуникации и планирования) существенно расширяют возможности для навигации, обучения, организации деятельности и фиксации прогресса в построении ИОТ.

Однако максимальная эффективность цифровых решений достигается именно при их интеграции в «человекоцентрированные» модели сопровождения, где тьютор помогает обучающемуся критически осмысливать информацию, структурировать цифровой опыт и использовать инструменты осознанно.

Опыт ведущих мировых университетов подчеркивает важнейшие условия успеха: институционализация системы сопровождения (ее встроенность в образовательный процесс), ресурсное обеспечение (квалифицированные кадры, время, финансирование), раннее начало и регулярность взаимодействия, подготовка наставников/тьюторов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенный анализ убедительно свидетельствует, что тьюторская модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников и студентов является наиболее перспективной и эффективной в условиях современной сложности и неопределенности рынка труда. Ее сила заключается в способности обеспечить глубокую индивидуализацию, развить критическую рефлексия и навигационные компетенции, интегрировать разрозненный опыт обучающегося в осмысленную траекторию развития. Эмпирические данные и опыт передовых мировых университетов (Оксфорд, Кембридж, MIT, Стэнфорд, Лидс) подтверждают этот вывод.

Цифровизация, предоставляя мощные инструменты для навигации, доступа к информации и возможностям, организации взаимодействия и фиксации прогресса, выступает значимым со-фактором эффективности, но не подменяет собой суть тьюторского сопровождения – глубокое человеческое взаимодействие, направленное на раскрытие потенциала и под-

держку осознанного выбора. Оптимальные цифровые решения должны быть интегрированы в практику тьютора как вспомогательные средства.

Дальнейшее развитие и широкое внедрение тьюторской модели сопровождения, обогащенной возможностями цифровой эпохи, представляется стратегически важным направлением для повышения качества профессионального самоопределения молодежи и ее успешной адаптации в динамичном мире будущего.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. Казакова Е.И. Теория и практика педагогического сопровождения // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2015. № 178. С. 46-54.
3. Климова Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
4. Ковалева Т.М. Тьюторское сопровождение в образовании: от методологии к практике // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2018. № 3(45). С. 8-18.
5. Ковалева Т.М. (ред.) Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ в высшем образовании: коллективная монография. Тверь: ТвГУ, 2019. 250 с.
6. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. М.: МГППИ, 1999. 97 с.
7. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: Учеб. пособие. М.: Академия, 2013. 496 с.
8. Резапкина Г.В. Психология и выбор профессии: программа предпрофильной подготовки. М.: Генезис, 2017. 207 с.
9. Романова Е.С. Тьюторское сопровождение профессионального самоопределения студентов педагогического вуза // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24. № 5. С. 71–80.
10. Романова Е.С. Развитие профессиональной идентичности будущих педагогов в условиях тьюторского сопровождения // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2020. № 2. С. 92-103.
11. Чистякова С.Н. (ред.). Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: Методическое пособие. М.: Академия, 2005. 128 с.

REFERENCES

1. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole. M.: Sovershenstvo, 1997. 298 s.

2. Kazakova E.I. Teoriya i praktika pedagogicheskogo soprovozhdeniya // Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena. 2015. № 178. S. 46-54.
3. Klimova E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya. M.: Akademiya, 2004. 304 s.
4. Kovaleva T.M. T'yutorskoye soprovozhdeniye v obrazovanii: ot metodologii k praktike // Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2018. № 3(45). S. 8-18.
5. Kovaleva T.M. (red.) T'yutorskoye soprovozhdeniye individual'nykh obrazovatel'nykh programm v vyshem obrazovanii: kollektivnaya monografiya. Tver': TvGU, 2019. 250 s.
6. Pryazhnikov N.S. Teoriya i praktika professional'nogo samoopredeleniya. M.: MGPPi, 1999. 97 s.
7. Pryazhnikova Ye.Yu., Pryazhnikov N.S. Proforiyentatsiya: Ucheb. posobiye. M.: Akademiya, 2013. 496 s.
8. Rezapkina G.V. Psikhologiya i vybor professii: programma predprofil'noy podgotovki. M.: Genezis, 2017. 207 s.
9. Romanova Ye.S. T'yutorskoye soprovozhdeniye professional'nogo samoopredeleniya studentov pedagogicheskogo vuza // Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye. 2019. T. 24. № 5. S. 71–80.
10. Romanova Ye.S. Razvitiye professional'noy identichnosti budushchikh pedagogov v usloviyakh t'yutorskogo soprovozhdeniya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Psikhologicheskiye nauki. 2020. № 2. S. 92-103.
11. Chistyakova S.N. (red.). Pedagogicheskoye soprovozhdeniye samoopredeleniya shkol'nikov: Metodicheskoye posobiye. M.: Akademiya, 2005. 128 s.
12. Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2013). Career development and counseling: Putting theory and research to work (2nd ed., pp. 147–183). Wiley.
13. Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. [Mark Savickas // <https://www.marksavickas.com/URL:01.06.2025> г.]
14. University of Leeds. (2023). Personal Tutoring. Retrieved from [University of Leeds//<https://www.leeds.ac.uk/> URL:01.06.2025 г.]

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА ВЫСШИЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

Плиева Х. У.*, Мерзжоева М. Х., Нальгиева И. А.

Ингушский государственный университет,

г. Магас, Республика Ингушетия, РФ

**h.p.u@mail.ru*

АННОТАЦИЯ. Интеграция цифровых решений представляет собой многоаспектный процесс, серьезно трансформирующий когнитивные возможности и высшие психические функции личности. Для эффективной адаптации к новым реалиям жизни и работы крайне важно принимать во внимание как позитивные, так и негативные аспекты этого процесса. В рамках данной работы изучено воздействие цифровой трансформации на сложные психологические процессы. Проведен онлайн-опрос, в котором приняли участие 43 респондента в возрасте от 18 до 28 лет. Представлено мнение молодежи по рассматриваемому вопросу.

Ключевые слова: цифровизация, когнитивные функции, мышление, память, концентрация, многозадачность, социальное взаимодействие, доступ к информации.

Plieva H. U., Merzhoeva M. H., Nalgieva I. A.

The impact of digitalization on higher mental processes

ABSTRACT. The integration of digital solutions is a multidimensional process that seriously transforms cognitive abilities and higher mental functions of a person. In order to effectively adapt to the new realities of life and work, it is extremely important to take into account both the positive and negative aspects of this process. In this work, the impact of digital transformation on complex psychological processes is studied. An online survey was conducted, which was attended by 43 respondents aged 18 to 28 years. The opinion of young people on the issue under consideration is presented.

Keywords: Digitalization, cognitive functions, thinking, memory, concentration, multitasking, social interaction, access to information.

Вполне закономерно, что компьютеризация должна привлекать внимание социологов и рассматриваться в моделях трансформации общества в качестве ключевой тенденции. Однако социология часто стремится «вписать» новые явления в существующие концепции, адаптируя факты к традиционным объяснениям. Широко распространен тезис о том, что развитие персональных компьютеров и сетей, особенно Интернета, представляет собой решающий шаг к «информационному обществу».

Но, если вникнуть в теоретический смысл этого понятия и проанализировать происходящие в обществе процессы, можно прийти к выводу, что внедрение «информационных технологий» скорее затрудняет понимание информации.

Модели А. Бюля, А. Крокера и М. Вэйнстейна базируются на историческом материализме К. Маркса. В соответствии с данной теорией, технологический прогресс влечет за собой изменения в общественных отношениях, приводя к появлению новых форм собственности, социальных слоев, политической власти и идеологий. Применительно к современности, Бюль, Крокер и Вэйнстейн говорят о переходе к новой стадии капитализма, где традиционные структуры индустриального общества рушатся под воздействием компьютерных технологий [3, С. 96].

По мнению А. Бюля, с развитием виртуальной реальности компьютеры превратились в универсальные машины для создания «зеркальных» миров. В каждой подсистеме общества возникают «параллельные» миры, где функционируют виртуальные аналоги реальных механизмов: экономические взаимодействия, политические акции в сети, общение в играх и т.п. Этот процесс замещения реального пространства виртуальным Бюль определяет, как виртуализацию [3, С.92-94].

Анализ перспектив развития свидетельствует о всепроникающем характере цифровой трансформации, которая затронет все аспекты социума. Прежде всего, важно провести четкую границу между двумя взаимосвязанными концепциями: информатизацией и цифровизацией.

Информатизация представляет собой оптимизацию рабочих процессов, аналогичную улучшению когнитивных способностей, таких как скорость обработки информации, но без изменения базовой структуры личности.

Цифровизация, напротив, является радикальным пересмотром методов работы, открывающим новые возможности. Это похоже на изменение самой структуры личности, включающее в себя новый опыт и способы взаимодействия с миром.

Следует отметить, что цифровая трансформация имеет как позитивные, так и негативные стороны.

К позитивным моментам относятся: прогресс, упрощение повседневной жизни, высокая точность расчетов.

Среди негативных последствий можно выделить: замену человека машинами, избыток информации и стресс.

На протяжении всей истории человечество стремится к облегчению своей жизни. Важно отметить, что информатизация является этапом,

предшествующим цифровизации. С развитием цивилизации машинный труд сегодня ценится намного выше человеческого. Это объясняется высокой скоростью работы, точностью вычислений и оперативностью.

Когнитивные функции – это мозговые процессы, посредством которых человек познает окружающую действительность и адаптируется к ней. В их число входят такие важные аспекты, как память, концентрация, речевые навыки, поведенческие реакции, а также практические умения и общий интеллект.

Стоит обратить внимание на крайне негативное воздействие, которое оказывает цифровизация на продуктивность и когнитивные возможности человека.

Рассмотрим основные когнитивные функции, которые наиболее подвержены влиянию цифровизации.

Рассмотрим влияние цифровизации на когнитивные процессы, а именно на мышление и восприятие. Основная когнитивная функция, обеспечивающая обработку и передачу данных, – это мышление. Активное использование гаджетов способно провоцировать развитие так называемого клипового мышления. Этот тип мышления отличается мозаичным восприятием, акцентом на отдельных характеристиках объектов, проблемами в формировании целостного представления и быстрой сменой фокуса внимания. Ему противостоит вербально-логическое, последовательное мышление. Лица с клиповым мышлением нередко сталкиваются с трудностями в установлении логических связей между событиями. Память приспосабливается к современным технологиям, фиксируя способ получения данных, а не сами данные [1, С. 272].

Поколение, выросшее в эпоху цифровых технологий, показывает меньший объем памяти по сравнению с предшественниками, уменьшается потребность в детальном анализе данных, и снижается время, затрачиваемое на длительное запоминание. Оперативный поиск информации ведет к тому, что мозг, стремясь избежать перегрузки, быстро избавляется от содержания контента после завершения работы с ним [4, С. 260].

Одним из возможных негативных результатов этого процесса может стать когнитивное искажение. Этот термин, предложенный психологами Даниэлем Канеманом и Амосом Тверски в 1972 году, обозначает систематические отклонения в мышлении, восприятии и поведении, вызванные личными убеждениями, стереотипами, социальными, этическими и эмоциональными факторами, а также особенностями функ-

ционирования мозга. Стоит отметить, что цифровизация предполагает унифицированный формат представления информации, что может вести к стиранию индивидуальности, особенно в случае чрезмерного влияния цифровых технологий на развитие человека и добровольного принятия доминирования цифровых технологий в жизни.

Проанализируем, как цифровая среда воздействует на концентрацию внимания. Влияние цифровых технологий существенно меняет нашу способность к концентрации и поддержанию внимания. Постоянный поток информации и уведомлений способен приводить к рассеянности и снижению концентрации. Исследования показывают, что люди, регулярно взаимодействующие с цифровой средой, часто сталкиваются с проблемами при выполнении задач, требующих глубокой сосредоточенности. Это может привести к синдрому дефицита внимания и гиперактивности.

В современном цифровом мире приоритет смещается в сторону запоминания информации на короткий срок. Это связано с огромным количеством данных, которое обрушивается на нас ежедневно, вызывая когнитивный диссонанс. Другими словами, в цифровой среде основное внимание уделяется быстрой обработке информации, так как лавина данных создает чрезмерную нагрузку на наши умственные способности.

Эта тенденция объясняется тем, что постоянный доступ к гигантским объемам информации способствует активному использованию оперативной памяти, а долгосрочное запоминание отходит на второй план. В конечном итоге, мозг перегружается информацией, что может негативно влиять на способность к эффективному обучению и принятию взвешенных решений.

Изучим особенности влияния цифровизации на речевые навыки и коммуникацию. В эпоху цифровизации, когда технологии доминируют, задействуя преимущественно левое полушарие мозга, язык и общение, формируемые этими технологиями, утрачивают эмоциональную насыщенность, становясь более формальными и рациональными.

Под влиянием цифровых процессов и технологического прогресса, акцент смещается на логическое мышление, что отражается на характере речи. Современный язык, используемый в цифровой среде, часто лишен яркой эмоциональной составляющей.

Рассмотрим воздействие цифровых технологий на эмоциональное состояние людей. Непрерывный анализ собственной жизни в сопоставлении с чужой в онлайн-пространстве способен вызвать падение само-

оценки и депрессивные состояния. Более того, общение в виртуальном мире часто подменяет собой живое взаимодействие, провоцируя чувство изоляции и отдаленности от социума.

Социальные сети могут иметь и положительный эффект на ментальное здоровье. Например, социальные сети могут помочь людям, которые испытывают социальную изоляцию, находить и поддерживать контакты с другими людьми. Они могут также предоставить доступ к группам поддержки и информации о психическом здоровье.

Как мы можем управлять влиянием социальных сетей на наше ментальное здоровье? Во-первых, мы можем ограничить время, которое мы проводим в социальных сетях. Один из способов – установить ограничение времени использования на своем телефоне. Это позволит нам ограничить время, которое мы проводим в социальных сетях, и сфокусироваться на других аспектах

Во-вторых, мы можем изменить свой подход к социальным сетям, используя их для получения позитивного опыта. Например, мы можем начать следить за блогерами и страницами, которые вдохновляют нас, предоставляют информацию о здоровом образе жизни, психическом здоровье, и позитивных событиях в мире. Мы также можем использовать социальные сети для поддержки наших друзей и близких, и связи с ними.

В-третьих, мы можем обращаться за помощью, если у нас возникают проблемы с ментальным здоровьем. Это может быть психотерапия, групповая поддержка или консультации у специалистов. Подобные меры могут помочь нам разобраться с нашими эмоциями, ощущениями, и найти способы управления ими, не прибегая к негативному использованию социальных сетей [2].

В рамках практической значимости был организован онлайн-опрос, в котором приняло участие 43 респондента [7], в возрастном диапазоне 18-28 лет. Интерес представляют следующие ответы.

На вопрос о том, насколько цифровизация является необходимой для развития современного общества, были предложены следующие ответы:

1. Крайне необходима
2. Скорее необходима
3. Необходима в определенной степени
4. Совсем не необходима

Ответы представлены на диаграмме:



Диаграмма. Вопрос 1

На вопрос «Чувствуете ли вы, что без активного использования цифровых технологий вы можете оказаться «за бортом» современной жизни?» Были получены следующие результаты ответов:



Диаграмма 2. Вопрос 2

На вопрос о том видят ли цифровизацию как жизненную необходимость или как модную тенденцию? Респонденты ответили следующим образом:



Диаграмма 3. Вопрос 3

Обобщая результаты опроса, можно отметить преобладание положительного взгляда на цифровизацию и её значение для современной цивилизации. Значительная часть опрошенных согласна с тем, что цифровые технологии важны для получения доступа к сведениям и образованию, но при этом не забывает о потенциальных угрозах и беспокойствах, которые возникают в связи с их применением. Неоднозначное мнение о том, является ли цифровизация насущной потребностью или просто веянием моды, подчеркивает комплексность отношения к данному явлению.

Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атарыгина О. А. Клиповое мышление и образование. Кто виноват и что делать? // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23), 270–274.
2. Желтовой Д. В. «Влияние социальных сетей на ментальное здоровье»// Международный научный журнал «Вестникнауки» № 2 (59) Т.4/ Февраль 2023 г.
3. Иванов Д. В. Виртуализация общества// Петербургское Востоковедение/ 2000. – 96 с.

4. Лысок И. В., Белов Д. П. Влияние информационно-коммуникационных технологий на особенности когнитивных процессов //Известия ЮФУ. Технические науки. 2013, № 5 (142) с.256–264.

5. Загребин В.В. Процесс цифровизации в условиях глобальной неопределённости / В.В. Загребин, Е.А. Серова// Возможности и угрозы цифрового общества: Материалы конференции Всероссийской научно-практической конференции, Ярославль, 22 апреля 2020 года / Под редакцией А.В. Соколова, А.А. Фролова. – Ярославль: ООО«Цифровая типография», 2020. – С. 79-84

6. Катрин Е.В. «Цифровизация»: научные подходы к определению термина // Вестник ЗабГУ. 2022. №5. С. 49-54

7. Опросник: Влияние цифровизации на высшие психические процессы // URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc115evNKI62W8EVmLP2Pi5GUaCy62fND7k9CPSf8qPvsKqg/viewform?usp=sharing&oid=101953708414872422891> / (Дата обращения: 01.06.2025)

REFERENCES

1. Atarygina O. A. Klipovoe myshlenie i obrazovanie. Kto vinovat i chto delat'? // Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2018. T. 7, № 2 (23), 270–274.

2. Zheltovoj D. V. «Vliyanie social'nyh setej na mental'noe zdorov'e»// Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal «Vestniknauki» № 2 (59) T.4/ Fevral' 2023 g.

3. Ivanov D. V Virtualizaciya obshchestva// Peterburgskoe Vostokovedenie/ 2000. – 96 s.

4. Lysok I. V., Belov D. P. Vliyanie informacionno-kommunikacionnyh tekhnologij na osobennosti kognitivnyh processov //Izvestiya YuFU. Tekhnicheskie nauki. 2013, № 5 (142) s.256–264.

5. Zagrebin V.V. Process cifrovizacii v usloviyah global'noj neopredelyonosti / V.V. Zagrebin, E.A. Serova// Vozmozhnosti i ugrozy cifrovogo obshchestva: Materialy konferencii Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Yaroslavl', 22 aprelya 2020 goda / Pod redakciej A.V. Sokolova, A.A. Frolova. – Yaroslavl': ООО\"Цифrovaya tipografiya\", 2020. – S. 79-84

6. Katrin E.V. \"Цифrovizaciya\": nauchnye podhody k opredeleniyu termina // Vestnik ZabGU. 2022. №5. S. 49-54

7. Опросник: Vliyanie cifrovizacii na vysshie psihicheskie process // URL: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc115evNKI62W8EVmLP2Pi5GUaCy62fND7k9CPSf8qPvsKqg/viewform?usp=sharing&oid=101953708414872422891> / (Data obrashcheniya: 01.06.2025)

ВЛИЯНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

Сорока О. А.,
АНОО “Ломоносовский лицей”,
odni-5@yandex.ru

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается актуальная проблема внедрения технологий искусственного интеллекта в образовательный процесс на фоне широкого распространения таких инструментов, как Chat GPT от компании OpenAI. В условиях стремительного роста числа платформ и приложений, использующих ИИ, необходимо пересмотреть традиционные подходы к обучению и адаптировать их к современным требованиям.

Проанализированы основные определения искусственного интеллекта и его роль в образовательной среде. Рассмотрены изменения в организации учебного процесса, связанные с внедрением технологий ИИ. Обоснованы преимущества и недостатки использования этих технологий в обучении, а также проанализировано влияние ИИ на эффективность образовательного процесса. Выявлены перспективы дальнейшего развития подходов к обучению с использованием искусственного интеллекта.

В заключение, статья подчеркивает важность готовности преподавателей к изменениям в образовательной среде, а также намечает направление дальнейших исследований, связанных с интеграцией технологий ИИ в обучение и развитие навыков у студентов.

Ключевые слова: искусственный интеллект, образовательный процесс, современные технологии

Soroka O.A.

Impact of artificial intelligence technologies on the educational process at the present stage

ABSTRACT. The article deals with the urgent problem of introducing artificial intelligence technologies into the educational process against the background of widespread use of such tools as Chat GPT from OpenAI company. With the rapid growth of the number of platforms and applications using AI, it is necessary to revise traditional approaches to learning and adapt them to modern requirements.

The main definitions of artificial intelligence and its role in the educational environment are analyzed. Changes in the organization of the educational process associated with the introduction of AI technologies are considered. The advantages and disadvantages of using

these technologies in teaching are substantiated, and the influence of AI on the effectiveness of the educational process is analyzed. Prospects for further development of approaches to teaching using artificial intelligence are identified.

In conclusion, the article emphasizes the importance of teachers' readiness for changes in the educational environment, and outlines the direction of further research related to the integration of AI technologies in teaching and skills development in students.

Keywords: artificial intelligence; educational process; modern technologies

В 2022 году компания OpenAI разработала и широко распространила чат-бот Chat GPT, более известный как Generative Pre-trained Transformer, который работает на основе технологии генеративного искусственного интеллекта. После такого резонанса появилось множество сайтов и платформ, работающих на основе ИИ. В этот список попали и обучающие платформы, которые существенно влияют на образовательный процесс и трансформируют его как со стороны преподавателей, так и со стороны студентов.

Проблема внедрения технологий искусственного интеллекта в образование связана с тем, что их количество и разнообразие стремительно растет. Появляются платформы, сайты, приложения, но далеко не каждый преподаватель готов скорректировать свои методы обучения и внедрить искусственный интеллект в учебную программу. С широким распространением искусственного интеллекта в образовании традиционная роль учителя претерпевает изменения, что вызывает проблемы, с которыми преподавателям приходилось сталкиваться. Эта трансформация требует пересмотра методов и приемов, используемых в преподавании, и готовности адаптироваться к новым технологиям и подходам.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

1.1. Искусственный интеллект

Под искусственным интеллектом понимается набор программ, способных обучаться и в результате имитировать действия человека. По мнению Джона Маккарти, давшего первое определение искусственного интеллекта (ИИ) в 1956 году, искусственный интеллект – это «наука, которая заставляет компьютеры делать вещи, требующие человеческого интеллекта» [8]. Благодаря способности к обучению искусственный интеллект способен изучать постоянно обновляемые базы данных и, как следствие, совершенствовать и расширять собственные навыки и знания. Например, делать прогнозы на основе данных и выдавать

высокоточные результаты по конкретному вопросу. Способность искусственного интеллекта обрабатывать и интерпретировать различные существующие человеческие языки и составлять ответы в соответствии с заданными темами называется обработкой естественного языка. Эта способность дает возможность создавать на ее основе разнообразные чат-боты и виртуальные помощники, в которых люди могут задавать вопросы, а программа, работающая на базе искусственного интеллекта, генерировать подходящий и точный ответ на любом человеческом языке. Эта функция уже применяется на различных сайтах и в приложениях, позволяя экономить время при поиске конкретного ответа. Искусственный интеллект также способен воспринимать и обрабатывать не только письменную, но и устную информацию, что открывает возможности для создания голосовых помощников, программ, преобразующих речь в текст и текст в речь.

Еще один аспект способности искусственного интеллекта к обучению называется машинным обучением. Машинное обучение дает возможность обрабатывать различные базы данных, а затем применять их для генерации ответа на основе проанализированных данных. Машинное обучение имеет множество подмножеств, но наиболее важные из них можно выделить следующим образом: контролируемое обучение, неконтролируемое обучение и трансферное обучение [9]. Эти три типа считаются наиболее важными для улучшения возможностей искусственного интеллекта и расширения его базы знаний, которые в дальнейшем могут быть успешно применены в практическом использовании программ ИИ.

Контролируемое обучение – это метод обучения, состоящий из нескольких этапов. Первый этап включает в себя обеспечение искусственного интеллекта определенным объемом данных. Второй этап требует обучения искусственного интеллекта распознаванию закономерностей, наблюдаемых в базе данных. После этого искусственный интеллект должен создавать точные ответы на основе данных и делать прогнозы. Этот метод помогает системам искусственного интеллекта научиться точно распознавать и классифицировать различные объекты или события. Хотя контролируемое обучение является важным подмножеством в обучении ИИ, оно имеет ряд ограничений. Например, точность ответов и прогнозов, сделанных системой ИИ, зависит от качества и количества данных, на которых она обучается. Кроме того, контролируемое обучение можно использовать только для обучения систем ИИ распознаванию опреде-

ленных типов объектов или событий, и оно может быть неэффективным для задач, основанных на данных, которые ранее не были представлены искусственному интеллекту.

Неподконтрольное обучение также состоит из нескольких этапов. Сначала искусственный интеллект знакомится с данными. Затем искусственный интеллект должен обработать свои алгоритмы без участия человека. После этого он способен давать правильные и точные ответы. Таким образом, в процессе неконтролируемого обучения искусственному интеллекту не дается никаких шаблонов в представленной базе данных, и он должен сам распознать и обработать их. Этот тип обучения может быть использован для того, чтобы помочь искусственному интеллекту распознать закономерности и алгоритмы в базах данных, с которыми он раньше не сталкивался. Неподконтрольное обучение обладает огромным потенциалом, поскольку оно может помочь ИИ группировать базы данных и находить в них закономерности без вмешательства человека. Это дает возможность организовывать и классифицировать большие объемы данных за гораздо меньшее время, что приводит к получению более точных и конкретных результатов, ответов на вопросы и прогнозов на основе данных.

Трансферное обучение – это метод, позволяющий искусственному интеллекту распознавать закономерности в уже представленных данных (с помощью контролируемого или неконтролируемого обучения) и применять их к новой, неизвестной информации. Этот метод обладает наибольшим потенциалом для значительного повышения точности ответов и предсказаний ИИ, поскольку позволяет ему работать с данными, с которыми он ранее не сталкивался и не обрабатывал. Перенос закономерности из ранее изученных данных, искусственный интеллект может анализировать новую информацию более эффективно и точно. Следовательно, при трансферном обучении тратится меньше времени на обучение искусственного интеллекта, поскольку он опирается на существующие знания [6].

Возвращаясь к основным аспектам способности искусственного интеллекта к обучению, компьютерное зрение считается последним. Компьютерное зрение включает в себя способность искусственного интеллекта распознавать и воспринимать реальность так, как это делает человек. Эта способность открывает возможности для создания и развития программ, способных распознавать лица, изображения и текст на изображениях.

1.2. Образовательный процесс на современном этапе

Система образования претерпевает изменения в соответствии с потребностями общества. С развитием информационных технологий изменения в мире стали происходить быстрее, и люди должны быстрее к ним приспосабливаться. Становится очевидным, что и образовательный процесс на современном этапе неизбежно претерпевает быструю трансформацию, ведь невозможно подготовить студентов к меняющемуся миру, если образовательный процесс основан только на устаревших методиках и теориях обучения и использует только традиционный подход.

Образовательный процесс – это структурированный подход к обучению и подготовке, направленный на развитие личности и приобретение целого ряда знаний, навыков, ценностей и способностей, способствующих интеллектуальному, творческому и профессиональному росту. Он включает в себя индивидуализацию образовательных потребностей и интересов каждого студента. На современном этапе неотъемлемым компонентом образовательного процесса является трансформация системы образования в цифровую и модернизированную, чтобы идти в ногу с быстро меняющимися реалиями. Поэтому в постиндустриальную эпоху дополнительной целью образовательного процесса, помимо воспитания и всестороннего развития личности учащихся, становится подготовка студентов к успешной адаптации в меняющемся мире и развитие навыков, позволяющих им с легкостью использовать электронные ресурсы.

Цели образовательного процесса на современном этапе можно сформулировать следующим образом:

- учитывать потребности каждого студента и применять к нему индивидуальный и личностный подход;
- подготовить студентов к жизни в современном обществе, сочетая традиционные и инновационные подходы к обучению;
- внедрять инновационные технологии в образовательный процесс (такие как электронные образовательные ресурсы и платформы дистанционного обучения);
- внедрить междисциплинарный подход в образовательный процесс [2].

Примечательно, что одна из целей направлена на развитие междисциплинарных связей. На современном этапе она становится заметным элементом образовательного процесса благодаря глобальной интегра-

ции цифровых технологий во все учебные дисциплины и предметы. Необходимо уделять внимание изучению работы цифровых технологий и междисциплинарной интеграции изучения информатики в каждую учебную программу [4].

Еще одной тенденцией, проявляющейся в системе образования на современном этапе, является интеграция программ международного академического обмена в общемировой образовательный процесс. В связи с глобализацией различных процессов, присущей современному миру, образование стало частично международным в результате развития дистанционных образовательных технологий после пандемии COVID-19 [1].

На современном этапе образовательным учреждениям необходимо быстро адаптироваться к новым технологиям, которые внедряются во все сферы жизни человека. Это требует дополнительной подготовки преподавателей с учетом цифровизации образовательных платформ, выделения средств на оснащение учебных заведений необходимым технологическим оборудованием, а также создания должностей технических специалистов.

2.1. Технологии искусственного интеллекта и их влияние на сферу образования

Широкое распространение и внедрение технологий искусственного интеллекта знаменует собой начало четвертой промышленной революции [4]. Это событие послужило значительным катализатором как ускоренной цифровизации различных аспектов человеческой жизни, так и эволюции цифровой образовательной среды. Хотя Алан Тьюринг задумывался о возможности создания машинного интеллекта еще в середине XX века [2], его полная интеграция в различные сферы жизни общества произошла в XXI веке. Системы искусственного интеллекта оказывают неоспоримое влияние на структуру системы образования, которая на данном этапе претерпевает изменения. С каждым годом во всем мире растет число преподавателей и студентов, которые используют новейшие технологии искусственного интеллекта в процессе обучения. Эта тенденция подчеркивает значение ИИ в формировании будущего образования.

Первая область влияния, которую можно выделить при интеграции технологий искусственного интеллекта в образование, – это изменение роли преподавателей. Искусственный интеллект в образовании может обеспечивать автоматическую оценку и сбор данных и выступать в ка-

честве полезного инструмента для преподавателей. Это важнейший компонент модернизированного образования, который на данном этапе невозможен без использования технологий искусственного интеллекта [7].

Чтобы оценить степень влияния появления искусственного интеллекта на образовательный процесс, целесообразно использовать модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) [5], которая была разработана Рубеном Пуэнтурой в 2006 году и позволяет с разных сторон оценить эффективность внедрения цифровых технологий в образовательный процесс и возможность их применения на практике.

Согласно этой модели, существует четыре уровня внедрения образовательных технологий. Этап замещения рассматривается как первый уровень и представляет собой возможность замены традиционных практик новыми технологиями в образовании. Например, замена печатных учебников на электронные версии или сдача домашнего задания в электронном виде вместо рукописного. Что касается технологий искусственного интеллекта, то они способны заменить выполнение учителем монотонных рутинных задач, например, автоматизировать оценку тестовых заданий или автоматически заполнять журналы успеваемости.

Этап дополнения добавляет ценные навыки к учебному опыту за счет внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Например, интернет дает возможность за считанные секунды провести дополнительные исследования по конкретным темам. Технологии искусственного интеллекта могут предложить системы репетиторства на базе ИИ, которые обеспечивают индивидуальный подход к обучению с учетом потребностей каждого ученика и оказывают дополнительную поддержку сверх того, что может сделать один учитель.

На этапе модификации появляется возможность переработать обычные задания, выйдя за их традиционные рамки, и создать более интерактивные задания. Например, вместо написания конспекта по заданной теме студенты могут записать совместный подкаст. Один из способов применения искусственного интеллекта на этапе модификации – использование созданного ИИ контента или симуляторов. Это открывает возможность сделать процесс обучения более увлекательным, захватывающим и глубоким. Такой опыт позволит студентам взаимодействовать с трудными идеями новыми и творческими способами.

Этап переопределения предполагает введение совершенно новых типов задач, которые могут быть решены только с помощью цифровых тех-

нологий. Это привело к приобретению новых знаний и навыков, например, благодаря дистанционным курсам, доступным студентам по всему миру, которые дают возможность получить знания и опыт от преподавателей из разных стран. В качестве примера можно привести адаптивную платформу обучения на основе искусственного интеллекта, которая динамически корректирует содержание и темп обучения в зависимости от успеваемости студентов, обеспечивая действительно персонализированные и гибкие образовательные маршруты [3].

Таким образом, в результате анализа модели SAMR становится ясно, что технологии искусственного интеллекта могут быть успешно интегрированы в спектр образовательных технологий и внедрены на практике, предлагая возможности для более интерактивного и иммерсивного обучения, которое лучше соответствует развивающимся реалиям современного мира.

Кроме того, в рамках освещения влияния технологий искусственного интеллекта на образовательный процесс следует упомянуть внедрение интеллектуальных обучающих систем (ITS) [7]. Эти системы состоят из набора программ, способных адаптировать этапы обучения к имеющимся у студентов навыкам, тем самым делая обучение более персонализированным с учетом индивидуальных особенностей каждого студента. Одним из примеров ИТС является система Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle), которая широко применяется в сфере высшего образования. Система Moodle включает в себя автоматическую оценку и открывает возможности для дистанционного обучения. Более того, система может оценивать уровень знаний студентов и регулировать уровень сложности и содержание вопросов, делая их максимально персонализированными [6].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В целом, на современном этапе искусственный интеллект все больше интегрируется в образовательный процесс. Такая интеграция способна помочь удовлетворить растущие потребности студентов и общества в целом на данном этапе. Можно рассмотреть такие положительные аспекты, как возможность персонализации и адаптации образовательного процесса для людей с ограниченными возможностями. Процессы администрирования и преподавательской деятельности в учебных заведениях могут быть оптимизированы за счет внедрения искусственного

интеллекта, что позволяет повысить их эффективность и доступность и значительно снизить нагрузку на преподавателей.

Однако наряду с этим существуют определенные сложности и риски. Проблемы нехватки навыков и знаний, связанные с внедрением искусственного интеллекта, могут вызывать опасения как у учеников, так и у родителей и, как следствие, нежелание принимать изменения. Но все же искусственный интеллект обладает многообещающей способностью значительно повысить качество и доступность образования. Тем не менее, при внедрении искусственного интеллекта в образовательный процесс необходимо соблюдать определенные правила.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Быстрова Н. В., Зиновьева С. А., Филатова Е. В. Принципы современного образовательного процесса //Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – №. 67-4. – С. 68-70.
2. Далингер В. А. Тенденции развития современного российского образования //Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2020. – №. 3 (35). – С. 12-16.
3. Емцев Д. И. Искусственный интеллект, плюсы и минусы //Экономика и социум. – 2016. – №. 8 (27). – С. 485-487.
4. Калугин Ю. Е., Прохоров А. В. Некоторые аспекты использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании //Universum: психология и образование. – 2023. – №. 1 (103). – С. 10-12.
5. Котомина О. В., Сажина А. И. Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся //Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1. – №. 1.
6. Alshaboul Y. et al. COVID-19 Enforced Shift to Distance Education: Readiness and Challenges //Journal of Education and E-Learning Research. – 2021. – Т. 8. – №. 3. – С. 349-359.
7. Cardona M. A. et al. Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations. – 2023.
8. Shah P. AI and the Future of Education: Teaching in the Age of Artificial Intelligence. – John Wiley & Sons, 2023.
9. Turing A. M. Computing machinery and intelligence. – Springer Netherlands, 2009. – С. 23-65.

REFERENCES

1. Bystrova N. V., Zinov'eva S. A., Filatova E. V. Principy sovremennogo obrazovatel'nogo processa //Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. – 2020. – №. 67-4. – S. 68-70.

2. Dalinger V. A. Tendencii razvitija sovremennogo rossijskogo obrazovanija //Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij. – 2020. – №. 3 (35). – S. 12-16.
3. Emcev D. I. Iskusstvennyj intellekt, pljusy i minusy //Jekonomika i soci-um. – 2016. – №. 8 (27). – S. 485-487.
4. Kalugin Ju. E., Prohorov A. V. Nekotorye aspekty ispol'zovanija iskusstvennogo intellekta v distancionnom obrazovanii //Universum: psihologija i obrazovanie. – 2023. – №. 1 (103). – S. 10-12.
5. Kotomina O. V., Sazhina A. I. Vlijanie semejnyh faktorov na akademicheskiju uspevaemost' obuchajushhihsja //Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. – 2021. – T. 1. – №. 1.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ

В альманахе «Новые исследования», выходящем 4 раза в год, могут быть опубликованы прошедшие рецензирование статьи по всем направлениям возрастной физиологии, школьной гигиены, педагогики, психологии и физического воспитания детей и подростков. При направлении статьи в редакцию рекомендуется руководствоваться следующими правилами:

1. На первой странице указываются название статьи, Инициалы и Фамилия автора, учреждение, из которого выходит статья, адрес для контактов, желательно электронный. Название и фамилии авторов на русском и английском языке.

2. Объем статьи: Обобщающих теоретико-экспериментальных работ и обзорных работ – не более одного авторского листа (24 стр.), экспериментальных работ – не более 0.8 авторского листа (18 стр.), кратких сообщений и методических статей – не более 4–5 стр.

3. Изложение материала в статье экспериментального характера должно быть представлено следующим образом: краткое введение, методы исследования, результаты исследования и их обсуждение, выводы, список литературы. Таблицы (не более 3) вписываются в текст

4. Для иллюстраций статей принимается не более 4 рисунков. Рисунки также вписываются в текст.

5. Цитирование авторов производится цифрами в квадратных скобках, список литературы располагается по алфавиту. Русские статьи необходимо транслитерировать.

6. К статье прилагается аннотация и ключевые слова на русском и английском языке

7. В конце статьи необходимо указать роль каждого автора в подготовке публикации. Указываются конкретные этапы работ, осуществленные каждым автором (например, «Идея работы и планирование эксперимента (Авторы А. А.А. и Б.Б.Б), сбор данных (Б.Б.Б., В.В.В, Г.Г.Г), обработка данных (Б.Б.Б., В.В.В), написание и редактирование статьи (А.А.А., Б.Б.Б., В.В.В, Г.Г.Г)»).

Обращаем ваше внимание, что необходимо соблюдать рекомендации ИСМЖЕ. В состав авторского коллектива входят авторы, внесшие

существенный вклад в разработку концепции или дизайна работы или в получение, анализ или интерпретацию данных для работы; принявшие участие в написании или редактировании статьи с внесением существенного интеллектуального вклада; гарантирующие, что все вопросы по достоверности и надежности любой части работы надлежащим образом проанализированы и решены. В остальных случаях, участники, принимающие участие в исследовании (в частности, лаборанты, консультанты), но не внесшие существенный вклад по определенному направлению в исследовательском проекте, должны быть указаны в разделе «Благодарности».

В конце статьи, перед списком литературы, заполняются следующие графы:

Информация о финансовой поддержке: работа выполнена ... №

Этические нормы. Все исследования проведены в соответствии с принципами биомедицинской этики, сформулированными в Хельсинкской декларации 1964 г. и ее последующих обновлениях, и одобрены локальным биоэтическим комитетом – Указать Институт.

Информированное согласие. Каждый участник исследования представил добровольное письменное информированное согласие, подписанное им после разъяснения ему потенциальных рисков и преимуществ, а также характера предстоящего исследования.

Благодарности. Конфликт интересов. Авторы декларируют отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией настоящей статьи.

8. Статьи направлять в электронном виде (Word; шрифт Times 14, через 1.5 интервала, поля стандартные: сверху – 2.5 см., снизу – 2.0 см., слева – 3.0 см., справа – 1.5 см.) на E-mail: almanac@mail.ru.

9. Редакция оставляет за собой право на сокращение и исправление статей. Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются. В случае возвращения статьи авторам согласно отзыву рецензента, статья должна быть возвращена в течение 2 мес. в доработанном варианте с приложением первоначального.

Контактная информация:

тел./факс +7 (095) 245-04-33, тел. +7 (903) 006-78-18.

E-mail: almanac@mail.ru; info@irzar.ru

Научное издание

НОВЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

№ 3(83) 2025

NOVYE ISSLEDOVANIA

№ 3(83) 2025

Издатель: ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»
Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.2, Тел./факс (499) 245-04-33
Адрес сайта: <https://irzar.ru/nauka/jornal/>

Изготовление макета: Издательский дом «Ажур»,
Подписано в печать в 30.09.2025. Тираж: 500 экз.
Формат 70×100/16. Бумага офсетная. Печать цифровая.
Гарнитура «TimesNewRoman». Усл. печ. л. 11,45. № заказа 30/09-1.
Отпечатано в типографии ООО Издательский Дом «Ажур»
г. Екатеринбург, ул. Восточная, 54, тел. (343) 350-78-28, 350-78-49

