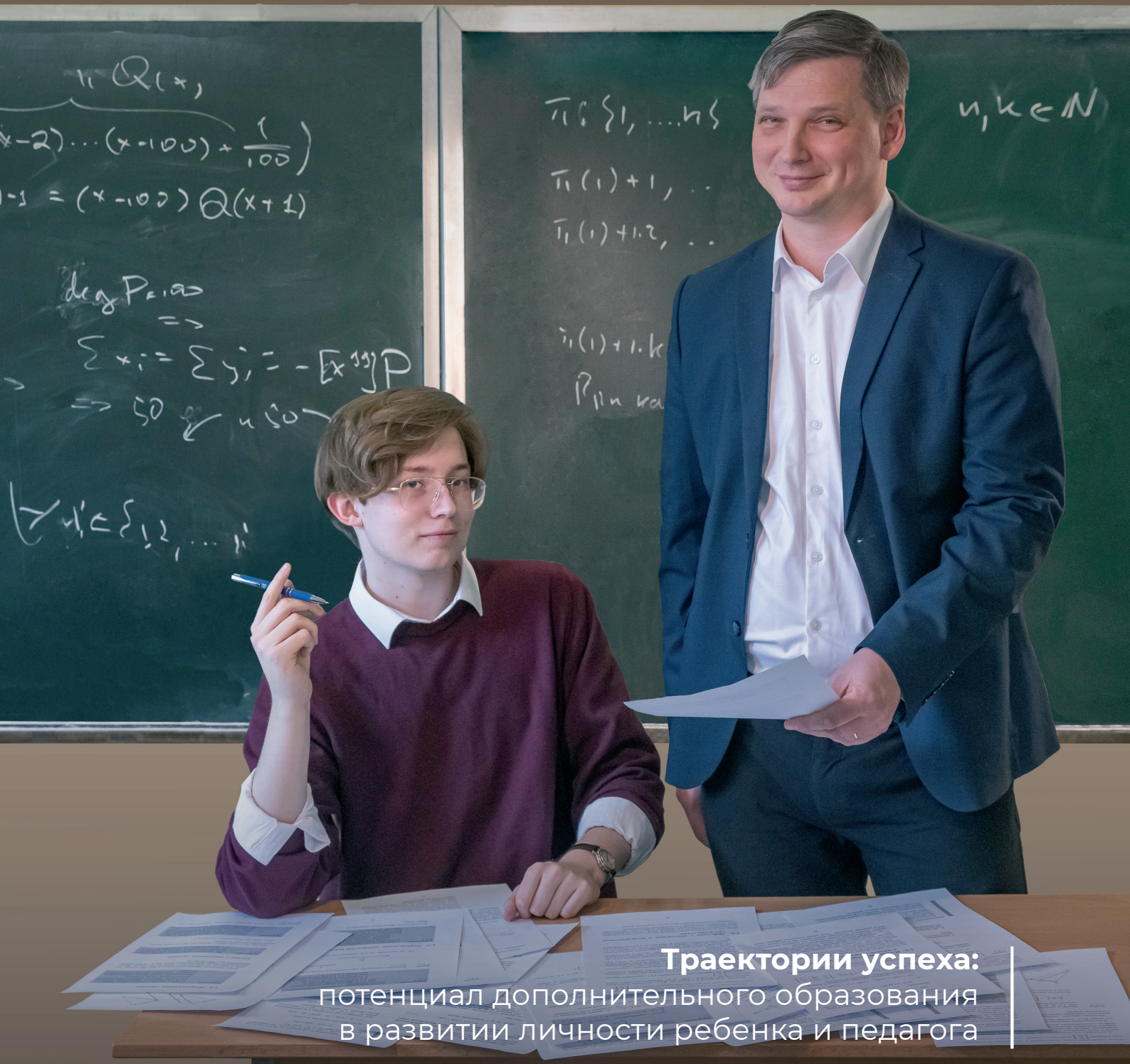
БОЛЬШОЙ КОНФЕРЕНЦ-ЗАЛ

дополнительное образование – векторы развития

научно-методический журнал



Траектории успеха:
потенциал дополнительного образования
в развитии личности ребенка и педагога

АКАДЕМИЯ ТАЛАНТОВ

1 (16) 2026

Правительство Санкт-Петербурга
Комитет по образованию

Государственное бюджетное нетиповое
образовательное учреждение
«Академия талантов» Санкт-Петербурга

Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития

научно-методический журнал

2026
Санкт-Петербург

Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития

научно-методический журнал

ISSN 2618-7310

1 (16) 2026

Журнал основан в 2018 г., включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), выпускается 2 раза в год

Главный редактор – Киреев Егор Алексеевич, директор ГБНОУ «Академия талантов»

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Волков Валерий Николаевич, кандидат педагогических наук, заместитель директора ГБОУ школа № 100 Калининского района Санкт-Петербурга

Данилова Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, методист – консультант по профориентации в старших классах ГБОУ «Академическая гимназия № 56 им. М. Б. Пильдес» Санкт-Петербурга

Ильина Наталья Ивановна, заместитель директора по инновационно-методической работе ГБНОУ «Академия талантов»

Спасская Елена Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

Фока Анна Викторовна, начальник инновационно-методического отдела ГБНОУ «Академия талантов»

Ядровская Елена Робертовна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры образовательных технологий в филологии ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена»

© Оформление, издание. ГБНОУ «Академия талантов», 2026

Научно-методический журнал «Большой конференц-зал: дополнительное образование – векторы развития» публикует статьи, рассматривающие вопросы теории и практики обучения и воспитания детей в сфере дополнительного образования, концептуальных методических подходов, проблем и перспектив развития, результатов фундаментальных и прикладных исследований в области дополнительного образования, а также методические материалы и разработки, касающиеся этой сферы.

Ответственность за содержание статей и достоверность публикуемой информации несут авторы, материалы отражают их персональную позицию, которая может не совпадать с мнением редакции. При использовании, заимствовании и цитировании материалов ссылка на издание обязательна.



Уважаемые авторы и читатели журнала!

В обыденном сознании успех – это победа, кубок, грамота, нужные баллы, внешние атрибуты признания. Но если заглянуть глубже, то можно рассмотреть настоящий успех как реальное, физически ощутимое передвижение к новому достижению, которое еще вчера казалось человеку недоступным. Это момент истины, когда внутренний голос четко фиксирует: «Вчера я не мог решить эту задачу, а сегодня смог, сделал, понял!». Такая победа проживается телом, эмоциями и рефлексией. Она не требует разрушительного для личности сравнения с другими. Единственный маркер роста – сравнение с собой вчерашним. Именно из этого анализа рождаются здоровая самооценка, внутренняя мотивация и то самое право на признание свободы выбора, наращивания новых компетенций, которое формирует устойчивое самосознание.

Дополнительное образование – это пространство, где личности ребенка и педагога должны развиваться синхронно и где ради этого развития можно отложить в сторону образовательные стандарты. Ребенок имеет законное право ошибаться без фатальных последствий для личности, углубляться в новое, чувствовать свою уникальность. Педагог имеет право на риск, авторство, право признать усилие ученика, а не результат. Он перестает быть монополистом на истину и примеряет роли тьютора, наставника, а зачастую становится учеником своих же воспитанников. Когда подросток разрабатывает авторский логотип, пишет оригинальную цифровую аранжировку или создает интерактивную экскурсию, он неизбежно выходит за рамки багажа знаний своего наставника. В этот момент личностные траектории учителя и ученика пересекаются, порождая сотворчество и партнерство, зарождается общая зона ближайшего развития. Ребенок учится целеполаганию, принятию ответственности за общий результат, а педагог – быть гибким, доверять и скорее обеспечивать ученика стратегией познания и проектирования, чем непосредственным знанием.

Настоящий выпуск журнала родился из живого педагогического поиска, из переосмысления роли современного дополнительного образования. Авторы статей – педагоги, методисты, психологи – работают с самыми разными возрастами в совершенно полярных сферах: от классического вокала и шахмат до трендового диджеинга, графического дизайна и академической олимпиадной подготовки. Исследователей объединяет глубокая убежденность в том, что дополнительное образование, в отличие от общего, обладает уникальным потенциалом.

Материалы этого номера – открытое приглашение к диалогу. Авторы доказывают цифрами и живыми историями, что дополнительное образование сегодня – это передовая линия гуманных инноваций в образовании. Место, где один человек помогает другому человеку научиться быть свободным, ищущим и счастливым. Именно в такой точке обучение начинает приносить счастье. Счастье от преодоления – «Я смог! Мы смогли!», счастье от взаимного признания усилий и успеха.

Азбель Анастасия Анатольевна
кандидат психологических наук,
доцент Института педагогики ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
старший научный сотрудник ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

СОДЕРЖАНИЕ

Развитие личности ребенка в дополнительном образовании

Барбашина О. А.
УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРИЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ
ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 8

Смирнова Е. А.
ФУТУРОПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ
В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ (НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ В. С. МУХИНОЙ) 12

Кравченко О. И., Гулюкина А. А.
МОТИВИРУЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА
КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ
СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА «ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ»
В ВОКАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ 18

Лихарева О. В.
ПОТЕНЦИАЛ СЕМЕЙНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ
КАК ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 23

Медведева Н. В.
ИНСТРУМЕНТЫ СТОРИТЕЛЛИНГА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ
ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА 27

Рязанцева Е. А.
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОГО (ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО)
ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН» 33

Сумманен А. В., Фадеенко О. В.
ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА
САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ «ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ»
В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ЭЛЕКТРОННОЙ МУЗЫКИ
И ДИДЖЕИНГУ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ 39

Торопова М. А.
ПРОЕКТ КОНКУРСА ДЕТСКИХ БАЛЕТМЕЙСТЕРСКИХ РАБОТ «МОЯ ИДЕЯ»:
БАЛЕТМЕЙСТЕРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ
И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЮНЫХ ТАНЦОРОВ 43

Шкаликова М. А.
ШАХМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ
ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 47

Щелокова С. Д.
ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА
В ФОРМИРОВАНИИ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА САМОСОЗНАНИЯ
«ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ» 51

Якунина Л. В., Паршикова О. В.
ВЛИЯНИЕ ИМЕНИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА
В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
ЧЕРЕЗ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО 57

Подготовка ребенка к интеллектуальным конкурсам и соревнованиям

Притыка М. А.
ВОСПИТАНИЕ УСПЕХОМ: РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ
ОЛИМПИАДНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ
В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 66

Кащенко И. В.
ТРАЕКТОРИИ УСПЕХА: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА ДЕТЕЙ С ОВЗ
НА УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДНОМ ДВИЖЕНИИ
КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ 73

Педагогический поиск и современные вызовы

Волков В. Н.
ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ
ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 80

Ильина Н. И.
РЕЦЕНЗИЯ НА КОЛЛЕКТИВНУЮ МОНОГРАФИЮ
«ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОПАРКА
В ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ» 85

Развитие личности ребенка
в дополнительном образовании

УДК 371

Барбашина Оксана Александровна
заместитель директора, учитель истории
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
Средняя школа № 42

Липецк

УДОВЛЕТВОРЕНИЕ ПОТРЕБНОСТИ В ПРИЗНАНИИ ШКОЛЬНИКОВ ЧЕРЕЗ ВНЕУРОЧНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Аннотация
В статье рассматривается проблема удовлетворения потребности в признании у школьников как важнейшего фактора их социализации и личностного развития. Актуальность обусловлена тем, что осознанное использование школьных образовательных практик позволяет формировать у учащихся здоровую самооценку и навыки социальной адаптации.

Ключевые слова
Потребность в признании, притязание на признание, самооценка учащихся, музейные практики, образовательные практики.

ADDRESSING SCHOOLCHILDREN'S RECOGNITION NEEDS THROUGH EXTRACURRICULAR PROGRAMS

Abstract
The present study addresses the problem of meeting the need for recognition among school-age children, positioning it as a key determinant of their socialization and personality development. The research relevance stems from the potential of deliberate implementation of school-based educational practices to cultivate healthy self-esteem and enhance social adaptation competencies in students.

Key words
Need for recognition, claim for recognition, students' self-esteem, museum-based practices, educational practices.

Актуальность темы статьи обусловлена ключевой ролью потребности в признании в процессе социализации личности. Осознание механизмов удовлетворения этой потребности в школьной среде позволяет целенаправленно формировать здоровую самооценку и социальную адаптацию учащихся. Именно в школьном возрасте потребность в признании ощущается наиболее остро, депривация этой потребности может привести к снижению учебной мотивации, замкнутости, формированию заниженной самооценки, а также к негативному девиантному поведению.

Реализовать притязание на признание только в рамках урочной учебной деятельности в полной мере достаточно сложно, т. к. урок четко структурирован временными рамками и этапами, на признание достижений каждого учащегося учителю часто не хватает времени. Для оценивания учащихся государством определены четкие критерии по каждому учебному предмету, и заложить в отметку успехи ученика в неакадемической сфере во время урока учитель не имеет возможности. Если в классе 30 человек или больше, обратная связь, которую может дать учитель становится, в большей степени формальной, не позволяя ребенку активно развиваться дальше и учиться на своих ошибках. Сегодня государство стремится привести уроки во всей стране к единому формату, федеральные рабочие программы созданы по всем предметам, на уроке учителю необходимо охватить достаточно большой объем материала, и в этой ситуации работа с социально-эмоциональными потребностями учащихся не всегда получается реализовать в достаточном объеме.

Внеурочная деятельность снимает большинство ограничений урока, гибкость форматов предоставляет детям возможность примерить на себя различные роли, каждый может найти сферу применения своего таланта. Более гибкие критерии оценивания внеурочной деятельности и меньшее количество детей в группе позволяют педагогу уделить внимание каждому, отметить личный вклад и дать обратную связь.

Потребность в признании – это социально-психологическое явление, выражающееся в стремлении индивида получить положительную оценку своих действий и качеств со стороны значимых других, а также в формировании самоуважения на основе этой оценки. Согласно работам психолога, академика Российской академии образования В. С. Мухиной, «реальность социально-нормативного пространства – весь нерасторжимый комплекс знаковых систем, предметного и природного мира, а также человеческих отношений и ценностей» [6]. Иными словами, все, что вокруг нас, оказывает влияние на становление личности любого из нас; усваивая «великое идеополе общественного сознания», мы становимся частью общества, но особое значение в социализации имеет принятие личности этим обществом. Человеку свойственно стремиться к принадлежности к социальной группе, желать похвалы и поддержки со стороны других.

Потребность в признании занимает центральное место в иерархии человеческих потребностей, находясь на пересечении базовых и высших мотивов. Абрахам Маслоу располагал ее между потребностью в принадлежности и самоактуализацией, указывая на ее двойственную природу: мы нуждаемся как в признании своей социальной ценности другими, так и в самоуважении [5]. Эрик Берн, автор книги «Люди, которые играют в игры», писал о жажде признания и потребности в ощущениях особого типа, которые могут предоставить только другие люди [1]. Лев Семенович Выготский, советский психолог, основатель культурно-исторической школы в психологии, рассматривал потребность в признании (потребность в уважении) в контексте культурно-исторического подхода. Ученый считал, что источник психического развития находится не внутри ребенка, а в его отношениях со взрослым.

Валерия Сергеевна Мухина приводит несколько определений слова «притязание», одно из них – стремление человека добиться признания со стороны других, произвести впечатление на других. Притязание на признание позволяет развиваться в пространстве социальных отношений людей, реагировать на свой идеальный путь и осуществлять личностный рост в физическом, психическом и духовном отношении. Школа как социальный институт реализует притязание на признание учащихся на разных уровнях: например, это может быть ответ у доски, подкрепленный не только отметкой, но и комментарием учителя или одноклассников, а также успешное участие во внеурочной деятельности.

Рассмотрим подробнее различные образовательные практики внеурочной деятельности.

ЭКСКУРСИИ В ШКОЛЬНОМ МУЗЕЕ БОЕВОЙ СЛАВЫ И КРАЕВЕДЕНИЯ

В школе № 42 г. Липецка учащимся предоставляется возможность проявить себя в деятельности школьного музея боевой славы и краеведения. Здесь они могут познакомиться с такими ролями, как экскурсовод, хранитель, фотограф, художник, реставратор, методист. Каждый может выбрать роль по душе, при выборе педагог старается учесть все особенности личности учащегося.

В ходе подготовки каждой экспозиции учащиеся вместе с руководителем школьного музея разрабатывают концепцию выставки, обосновывают актуальность темы, главную идею экспозиции, общую тематическую структуру и принципы построения крупных разделов и комплексов. После начинается создание музейной экспозиции, и на этом этапе руководителю необходимо четко определить компетенции каждого участника процесса, чтобы действовать слаженно.

На начальном этапе создания выставки главными специалистами являются хранители, которые должны знать все экспонаты по категориям, какие из них сочетаются и дополняют друг друга, а какие нет. Здесь руководитель музея направляет учащихся, объясняет правила экспозиции. Объемные экспонаты для лучшего обозрения размещают на разных уровнях. Плоскостные экспонаты занимают зону активного восприятия, относительно неширокий экспозиционный пояс. После того как определено место каждого экспоната, вступают художники и реставраторы. Их задача – создать единый стиль композиции, привести экспонаты в респектабельный вид

и создать художественный проект экспозиции, оттенив экспонаты, но не заместив их.

Далее методисты и экскурсоводы создают план и сюжет экскурсии. Руководителю важно контролировать все этапы, т. к. свободное выражение мыслей учащихся должно укладываться в тематические и исторические рамки экскурсии. Тема Великой Отечественной войны близка каждому человеку в нашей стране, и нередко в текст экскурсии включается история семьи учащегося. Школьники знакомятся с основами экскурсоведения, принципами работы с аудиторией, структурой рассказа, вместе с хранителями и методистами изучают историю экспонатов и исторический контекст. Проводятся пробные экскурсии для педагогов с обязательным обсуждением сильных и слабых сторон этого опыта, по итогам которого может произойти дополнение текста экскурсии или перестановка экспонатов. Педагог может задать ребятам следующие вопросы: «Насколько полно и точно вы раскрыли тему?», «Были ли моменты, когда вы почувствовали, что аудитория потеряла интерес?», «Что этому предшествовало?», «Насколько выразительной была ваша речь?», «Как вы реагировали на вопросы посетителей?», «Были ли вопросы, на которые вы не смогли ответить?», «Как вы вышли из этой ситуации?».

Проведение экскурсий для школьников и педагогов позволяет учащимся выступать перед аудиторией, представляя экспонаты музея. Это помогает развить уверенность в собственных силах и публично выражать свои мысли, идеи и знания. Участие в организации экскурсии дает ученикам ощущение собственной значимости и важности своего вклада в образовательный процесс школы. Когда ученики видят интерес аудитории к своим рассказам, это положительно влияет на их самооценку.

Команда музея работает не только в стенах школы. В 2025 г. состоялись экскурсии по Красной площади, Третьяковской галерее и Пушкинскому музею (по согласованию с администрациями музеев). Подкреплением притязания на признание учащихся стал интерес со стороны прохожих и посетителей музеев, которые с удовольствием слушали, задавали вопросы и благодарили за интересный рассказ.

ТВОРЧЕСКИЕ И ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КОНКУРСЫ

Практика включает в себя участие в интеллектуальных конкурсах и олимпиадах. Есть дети, которые каждый год принимают участие в конкурсах чтецов муниципального, регионального и всероссийского уровней, таких как «Живая классика», «Сила звонкого слова», «И мы сохраним тебя, русская речь, великое русское слово…». Ребята не только получают призовые места, выходят на сцену, принимают заслуженную награду. Педагоги-наставники обязательно организуют встречи после конкурса, спрашивают у учащихся, что получилось, что не получилось, дают советы для повышения мастерства. Положительные отзывы со стороны членов жюри после выступлений ребят способствуют формированию уверенности в себе и мотивации для дальнейшего развития. Соревновательный дух состязаний формирует умение достойно принимать результаты. Публичное подведение итогов конкурсов, чествование победителей и призеров на школьных линейках во время церемонии поднятия флага закрепляют потребность в признании, с каждым годом участников становится все больше.

ПРАКТИКА «ЮНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬ»

Ежегодно в школе № 42 в феврале проходит международная научно-практическая конференция «Шаг к Победе», посвященная истории Великой Отечественной войны. Конференция способствует сохранению и популяризации исторических фактов о событиях ВОВ. Вместе с педагогом-наставником учащийся выбирает тему исследования на основе семейных архивов, музейных материалов, краеведческих или других исторических источников. Далее происходит работа с историческими документами также под руководством педагога, после чего на основе исследования идет подготовка доклада и презентации (видеоролика). Педагог организует репетицию выступления, после которой обсуждает с учащимся положительные, а при необходимости и слабые стороны его работы или выступления. Ребята представляют научные исследования, документальные свидетельства и личные воспоминания участников боевых действий, что позволяет сохранить память о героизме советского народа и передать историческое наследие молодым поколениям.

Валерия Сергеевна Мухина выделяет почитание героев в концепции притязания на признание: «Герой часто выступает как образец социального поведения, как первопредок. Именно герой становится образцом для подражания. Обыденный человек учится у героя, притязая на то, чтобы быть похожим на столь завидный образец» [6]. Герои Великой Отечественной войны, особенно если это предки учащихся, становятся ориентирами, вдохновляющими на достижения в разных областях жизни. В подростковом возрасте ребенок ищет образец для подражания, и в этот момент он может проецировать на себя качества изучаемого героя: смелость, решительность, силу духа, умение преодолевать страх.

Изучение событий Великой Отечественной войны через призму своей семьи позволяет учащемуся осознать связь личного и коллективного. Сохраняя историю семьи в четвертом поколении, учащийся осознает собственную значимость как хранителя, что формирует и ответственность за качество информации, за сохранение исторической правды, и чувство принадлежности к своему народу, своей Родине.

Т. к. конференция охватывает города не только Российской Федерации (включая новые регионы), но и Республики Беларусь, выступление перед такой аудиторией и ее интерес к представленной работе позволяют удовлетворить притязание ребенка на признание. Получение наградных документов значительно повышает самооценку ребенка, открывает возможности роста. Также конференция способствует расширению социальных контактов и обмену опытом с ровесниками из других школ, городов и соседнего государства.

Изучение истории своей Родины невозможно без эмоциональной вовлеченности, чувства гордости, которое возникает как у рассказчика, так и у слушателя, и становится стимулом к новым достижениям.

На основе наблюдений и неформализованных бесед с учащимися выявлены следующие закономерности:

1. Возрастная динамика. Младшие школьники чаще ориентированы на признание со стороны учителя, подростки – на признание сверстников;
2. Тип деятельности. Интеллектуальные конкурсы сильнее влияют на академическую самооценку, творческие фестивали – на эмоциональную устойчивость и креативность;
3. Форма признания. Публичное поощрение (грамоты, аплодисменты) дает кратковременный эффект, а содержательная обратная связь от значимого взрослого – долговременный.

Обобщив все вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Важно помогать учащимся собирать портфолио, т. к. дети часто забывают о своих достижениях и концентрируются на неудачах. Портфолио будет напоминать им о реальной ситуации;
2. Важно развивать наставничество в школе не только в форме «педагог – ученик», но и «ученик – ученик». Если старшеклассники помогают младшим готовиться к выступлению, это дает опыт признания и тем, и другим;
3. По возможности необходимо проводить встречи с учащимися – так называемую рефлексию: обсуждение эмоций, анализ успехов и ошибок;
4. Обязательно хвалить детей за достижения.

Школьные образовательные практики играют значимую роль в удовлетворении потребности в признании, способствуют формированию здоровой самооценки, развитию социальных навыков, укреплению гражданской идентичности, мотивации к личностному росту. Систематическое использование разнообразных форм признания позволяет создать благоприятную среду для социализации и самореализации учащихся.

Источники

1. Берн Эрик. Люди, которые играют в игры. М., 2021.
2. Введение в экскурсоведение. Учебное пособие для юных экскурсоводов. СПб., 2015.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. 2023.
4. Голованова И. И. Методика публичного выступления. Казань, 2009.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. М., 2001.
6. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность. 3-е издание. М., 2013.

УДК 159.923.2

Смирнова Евгения Анатольевна
начальник отдела психолого-педагогического сопровождения одаренных детей, тьютор
Автономное образовательное учреждение Удмуртской республики
«Региональный образовательный центр одаренных детей»

Ижевск

ФУТУРОПРАКТИКА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ ЛИЧНОСТИ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ (НА ОСНОВЕ ТЕОРИИ В. С. МУХИНОЙ)

Аннотация
В статье рассматривается проблема развития психологического времени личности как одного из ключевых структурных звеньев самосознания в концепции В. С. Мухиной. Приведено теоретическое обоснование возможностей использования методов футуропрактики для целенаправленного формирования и коррекции данного звена самосознания. Анализируется генезис психологического времени в онтогенезе и факторы, приводящие к его деформации (феномен «временной фрагментации»). Раскрываются понятие, история возникновения и основные техники футуропрактики как авторского метода Н. Долгополова, интегрирующего подходы гештальт-терапии и психодрамы. Выделены и описаны три ключевых психологических механизма воздействия футуропрактики на развитие психологического времени: конкретизация будущего через опредмечивание образа, формирование временной каузальности (бэккастинг) и расширение временной перспективы (масштабирование). Делается вывод о системном влиянии футуропрактики на всю структуру самосознания и ее значении для формирования авторской позиции личности.

Ключевые слова
Самосознание, психологическое время личности, В. С. Мухина, футуропрактика, структура самосознания, временная перспектива, развитие личности, бэккастинг, Нифонт Долгополов.

FUTUROPRACTIC AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGICAL TIME OF PERSONALITY IN THE STRUCTURE OF SELF-AWARENESS (BASED ON THE THEORY OF V. S. MUKHINA)

Abstract
The article examines the problem of the development of psychological time of the individual as one of the key structural elements of self-consciousness in the concept of V. S. Mukhina. The aim of the work is to provide a theoretical substantiation of the possibilities of using futurological practice methods for the purposeful formation and correction of this element of self-consciousness. The genesis of psychological time in ontogenesis and factors leading to its deformation (the phenomenon of «temporal fragmentation») are analyzed. The concept, history, and main techniques of futurological practice as an original method by N. Dolgopolov, integrating approaches of Gestalt therapy and psychodrama, are revealed. Three key psychological mechanisms of the impact of futurological practice on the development of psychological time are identified and described: concretization of the future through the objectification of the image, formation of temporal causality (backcasting), and expansion of the time perspective (scaling). A conclusion is drawn about the systemic influence of futurological practice on the entire structure of self-consciousness and its significance for the formation of the author's position of the individual.

Key words
Self-consciousness, psychological time of personality, V. S. Mukhina, futurological practice, structure of self-consciousness, time perspective, personality development, backcasting, Nifont Dolgopolov.

Проблема времени традиционно относится к числу фундаментальных междисциплинарных проблем, находящихся на стыке философии, физики, биологии и психологии. В психологической науке особое место занимает изучение субъективного переживания времени человеком – феномена, обозначаемого как «психологическое время личности». Данный конструкт отражает способность индивида к восприятию, переживанию и организации временной последовательности событий собственной жизни, установлению связей между прошлым, настоящим и будущим.

В современном мире, характеризующемся высокой степенью неопределенности, ускорением социальных изменений и кризисом традиционных ценностей, проблема формирования устойчивой и позитивной временной перспективы приобретает особую актуальность. Многие люди испытывают трудности в построении долгосрочных жизненных планов, утрачивают ощущение непрерывности собственного существования, что ведет к экзистенциальной фрустрации и снижению качества жизни [1, с. 116].

Одной из наиболее разработанных теоретических моделей, позволяющих анализировать данный феномен, является концепция структуры самосознания личности, предложенная выдающимся отечественным психологом Валерией Сергеевной Мухиной. В рамках данной концепции психологическое время рассматривается как одно из пяти базовых, равноправных звеньев самосознания, обеспечивающих его целостность и развитие на протяжении всего жизненного пути человека [3; 6].

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ: ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ВРЕМЯ В СТРУКТУРЕ САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ (КОНЦЕПЦИЯ В. С. МУХИНОЙ)

В. С. Мухина рассматривает самосознание не как гомогенное образование, а как сложную структурную организацию, обеспечивающую целостность личности и сохранение основных смыслов и значений человеческого существования. Данная структура формируется в онтогенезе и развивается на протяжении всей жизни человека, проходя ряд качественных изменений [3].

Структура самосознания, по В. С. Мухиной, состоит из пяти базовых звеньев [3; 6]:

1. Имя собственное и телесное «я» – идентификация с физическим обликом и именем как персональным знаком, позволяющим выделить себя из окружающего мира;
2. Притязание на признание – потребность в социальном подтверждении собственной ценности, стремление к позитивной оценке со стороны значимых других;
3. Половая идентификация – отождествление себя с определенным полом, принятие соответствующей половой роли и стереотипов поведения;
4. Психологическое время личности – индивидуальное переживание человеком своего физического и духовного состояния в прошлом, настоящем и будущем;
5. Социальное пространство – осознание своих прав и обязанностей, понимание своего места в системе социальных отношений.

Особый интерес для настоящего исследования представляет четвертое звено. Как отмечает сама В. С. Мухина, «психологическое время личности позволяет человеку адекватно реагировать на свой индивидуальный путь во времени и стремиться к объективным самооценке и притязаниям в разных сферах своей жизни» [3]. Данное звено включает в себя несколько взаимосвязанных компонентов [1; 3; 6]:

- чувство непрерывности жизни – переживание того, что прошлое закономерно переходит в настоящее, а настоящее – в будущее;
- способность к ретроспективному анализу – осмысление прошлого опыта, его интеграция в актуальную структуру личности;
- способность к целеполаганию и построению жизненной перспективы – умение формировать образ желаемого будущего и выстраивать траекторию движения к нему;
- ответственность за временную развертку собственной жизни – понимание зависимости будущего от действий, совершаемых в настоящем.

Генезис психологического времени начинается в раннем детстве и тесно связан с развитием памяти и воображения. В дошкольном возрасте ребенок осваивает базовые временные категории («сначала», «потом», «вчера», «завтра») при активном участии взрослого. В школьном возрасте, особенно в подростковый период, происходит интенсивное развитие временной перспективы: формируется способность к планированию, появляются жизненные цели и идеалы [7, с. 124]. К взрослости психологическое время должно обрести качество интегрированности: человек воспринимает себя в контексте истории семьи, народа, человечества [3].

Однако развитие данного звена может нарушаться под влиянием неблагоприятных факторов. Исследования показывают, что у детей, лишенных родительского попечения, наблюдается «коррозия» психологического времени: эмоционально-негативное отношение к прошлому, отсутствие четкого образа себя в настоящем и синкретичность, размытость представлений о будущем [3]. В более широком контексте феномен «временной фрагментации» может проявляться и у взрослых людей: жизнь воспринимается как набор несвязанных эпизодов, утрачивается ощущение авторства, будущее видится пугающим или пустым. Именно для коррекции подобных состояний и целенаправленного развития временной перспективы могут быть применены методы футуропрактики.

ФУТУРОПРАКТИКА: ПОНЯТИЕ, ИСТОКИ И ОСНОВНЫЕ ТЕХНИКИ

Термин «футуропрактика» (от лат. futurum – «будущее» и греч. praktikos – «деятельный») был введен в научно-практический обиход российским психотерапевтом, ректором Московского института гештальта и психодрамы Нифонтом Борисовичем Долгополовым. Впервые метод был представлен профессиональному сообществу в 1995 г. на психодраматическом конгрессе в Буэнос-Айресе, а затем в 1997 г. на гештальт-конференции в Сан-Франциско [2; 3; 7].

Футуропрактика определяется как метод работы с будущим в ситуации жизненного выбора. Ее принципиальное отличие от других подходов заключается в том, что предметом психотерапевтической работы становится не прошлое (как в классическом психоанализе) и не актуальное состояние (как в краткосрочных модальностях), а именно образ будущего.

Ключевой тезис футуропрактики: «Чем честнее вы поставите цель, тем быстрее получите искомый результат» [4; 7]. Это означает, что на первом этапе необходимо отделить истинные, аутентичные желания личности от интроецированных социальных стереотипов и ожиданий значимых других.

Технически футуропрактика интегрирует элементы психодрамы (проигрывание возможных сценариев будущего, ролевое взаимодействие) и гештальт-терапии (работа с телесными ощущениями, осознавание потребностей «здесь и теперь») [3].

Рассмотрим типичный алгоритм работы методом футуропрактики, описанный в литературе [2; 3]:

1. Подготовительный этап: клиент возвращается в состояние «здесь и сейчас» через проговаривание фраз, фиксирующих факт существования («Я есть», «Я живу», «Я дышу»). Анализируются вторичные выгоды, мешающие полному присутствию в настоящем;
2. Формулировка запроса: клиент описывает ситуацию жизненного выбора и обозначает возможные варианты развития событий (от 3 до 12). Варианты записываются на отдельных листах;
3. Пространственное моделирование: в комнате обозначается круг, символизирующий момент «здесь и сейчас». Вокруг круга раскладываются листы с вариантами будущего надписями вниз (чтобы исключить рациональный выбор);
4. Проживание вариантов: клиент становится в центр круга, выбирает направление, определяет «длину шага» (временной интервал) и делает шаг, вступая в пространство одного из вариантов. Терапевт задает вопросы, направленные на прояснение физических и эмоциональных реакций («Как меняется состояние?», «Насколько живым себя чувствуете?», «Кто рядом?», «Что происходит?»). Движение в выбранном направлении продолжается до прояснения тенденции;
5. Ассимиляция опыта: после исследования всех направлений клиент возвращается в центр и совместно с терапевтом анализирует полученный опыт, выбирая наиболее ресурсный и гармоничный вариант.

МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ СРЕДСТВАМИ ФУТУРОПРАКТИКИ

На основе теоретического анализа можно выделить три ключевых психологических механизма, посредством которых футуропрактика воздействует на развитие звена «психологическое время личности». Далее представлены тьюторские практики АОУ УР «РОЦОД», которые используются в работе с подростками с образом будущего.

1. Конкретизация будущего через опредмечивание образа

В. С. Мухина подчеркивала, что развитие самосознания идет через механизм опредмечивания потребностей. Абстрактное желание («хочу быть счастливым», «хочу успеха») не обладает развивающим потенциалом, т. к. не имеет чувственной ткани и не может быть операционализировано. Футуропрактика переводит будущее из категории абстракции в категорию психологической реальности.

Упражнение «Идеальный день через … лет» (от 14 лет) – детальное описание одного дня в будущем через 5-10 лет: от пробуждения до отхода ко сну, включая сенсорные детали, эмоции, социальное окружение – позволяет насытить образ будущего конкретным содержанием. Как отмечает А. Р. Кудрячкова, «наличие осознаваемой перспективы в будущем стимулирует личность к развитию» [1, с. 128]. Когда будущее становится «психологически обитаемым», оно начинает выполнять функцию аттрактора, организующего активность в настоящем. Данное упражнение тьютор проводит в групповом тьюториале с последующей консультацией или в индивидуальном формате. Самая важная инструкция для подростков заключается в том, чтобы в дне из будущего было как можно больше деталей, сформулировать которые помогают вопросы тьютора: «Где ты живешь?», «В каких условиях?», «С кем общаешься?», «Из каких сфер эти люди?», «За что тебя ценят больше всего на работе/учебе?», «С какими трудностями ты сталкиваешься?», «Какие у тебя есть перспективы?».

2. Формирование временной каузальности (бэккастинг)

Развитое психологическое время предполагает не только наличие образа желаемого будущего, но и понимание причинно-следственных связей, соединяющих настоящее с будущим. В футуропрактике эта задача решается через технику бэккастинга (от англ. backcasting – обратное планирование).

Суть метода: отталкиваясь от сконструированного образа будущего, субъект последовательно отвечает на вопрос: «Что должно было произойти за год до этого? А за год до этого?». Процесс продолжается до тех пор, пока не будет выстроена цепочка событий и действий, ведущая от текущего момента к желаемому будущему. Данная процедура моделирует временную причинность, позволяя личности осознать свою авторскую позицию. Будущее перестает восприниматься как нечто внешнее и фатальное, а становится процессом, который создается сегодняшними выборами.

В работе с подростками от 14 лет тьюторы АОУ УР «РОЦОД» используют технику «Шаг назад из будущего» (рис. 1). В групповом или индивидуальном тьюториале подростку предлагается следующая инструкция для работы с образом будущего и выполнения техники «Шаг назад из будущего»: разместить лист А4 горизонтально, в центре нарисовать прямую линию (линия времени), в левом нижнем углу обозначить дату, когда вы начинаете свою жизненную навигацию, например, сегодня. Далее в правом углу нарисовать «облако мечты», внутри которого тезисно сформулировать желаемый образ будущего (свой статус, место работы/учебы, проживание и т. д.), поставить временную перспективу, например через 10 лет. После этого на линии времени планировать шаги для достижения «облака мечты», двигаясь назад из будущего. В верхней части линии времени прописываются шаги и действия, в нижней – ресурсы, которые потребуются для достижения каждого из этих шагов (материальные, интеллектуальные, социальные, информационные и т. д.). Также следует подписать конкретную дату для каждого из запланированных шагов.

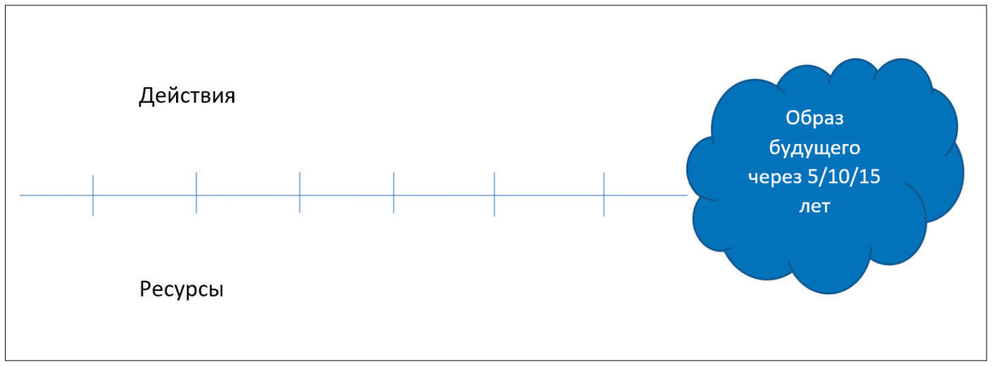


Рисунок 1 – Техника «Шаг назад из будущего»

3. Расширение временной перспективы (масштабирование)

Дефицитарность психологического времени часто проявляется в ограниченности горизонта планирования («от зарплаты до зарплаты», «от сессии до сессии»). Футуропрактика сознательно провоцирует расширение временного масштаба.

Классическое упражнение «Письмо из будущего» предполагает написание послания самому себе от лица 80-летнего мудреца. Это активирует механизм временной децентрации: человек вынужден взглянуть на текущие выборы с позиции завершенности жизненного пути. Как справедливо отмечает Т. Н. Сахарова, анализируя концепцию В. С. Мухиной, «восприятие времени человеком меняется на протяжении его жизни», и способность удерживать «большое время» всей жизни является признаком личностной зрелости [5; 6]. Масштабирование позволяет выйти за пределы ситуативного реагирования и перейти к стратегическому жизнетворчеству.

Системный эффект: влияние на смежные звенья самосознания

Теория В. С. Мухиной принципиально важна утверждением о системном характере самосознания. Пять звеньев не изолированы, они находятся в постоянном взаимодействии, и изменение одного влечет трансформацию других [3; 6]. В этой связи развитие психологического времени через футуропрактику также оказывает опосредованное влияние на иные структурные компоненты:

- влияние на притязание на признание. Конкретизация образа будущего позволяет личности определить вектор приложения сил: становится понятно, в какой именно области и за какие именно достижения субъект ожидает социального признания. Это снимает diffuse anxiety – диффузную тревогу, связанную с неопределенностью собственной значимости;
- влияние на социальное пространство. Осознанное целеполагание позволяет более избирательно подходить к освоению социальных ролей, прав и обязанностей. Человек начинает понимать, какие именно компетенции ему необходимы и какие обязательства он готов на себя принять для реализации спроектированного жизненного пути;
- влияние на отношение к прошлому. Важный эффект футуропрактики – ретроспективная реорганизация опыта. Когда выстраивается осмысленная линия жизни, негативные события прошлого перестают восприниматься как фатальные ошибки или травмы. Они интегрируются в нарратив как необходимые этапы, «уроки», без которых движение к желаемому будущему было бы невозможным. Это снижает эмоциональный заряд прошлого и высвобождает энергию для настоящего.

Особенно значимым данный системный эффект становится при работе с людьми, переживающими кризисы идентичности или посттравматические состояния. Метод позитивных проективных мифов о будущем, о котором писала В. С. Мухина применительно к детям-сиротам, по сути, является одной из форм футуропрактики, позволяющей компенсировать дефициты развития психологического времени [3].

Таким образом, футуропрактика может рассматриваться не просто как набор техник личностного роста, а как теоретически обоснованный метод психологической помощи, направленный на формирование зрелой, интегрированной личности, способной выступать автором собственного времени. Перспективы дальнейших исследований связаны с эмпирической верификацией эффективности футуропрактики в различных возрастных и социальных группах, а также с разработкой дифференцированных программ психологической помощи на основе данного метода.

Источники:

1. Кудрячкова А. Р. Развитие психологического времени личности ребенка в процессе школьного обучения // Педагогика и психология образования. – 2024. – № 4. – С. 115–132.
2. Мирцало А. Футуропрактика как способ сохранения ресурсов в ситуации жизненного выбора // B17.ru. – 2019. – 7 февраля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.b17.ru/article/131818/ (дата обращения 12.03.2026).
3. Мухина В. С. Самосознание личности. Структурные звенья самосознания, их генезис // Образование и Православие. – 2010. – 4 января. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.orthedu.ru (дата обращения 12.03.2026).
4. О футуропрактике // B17.ru – Блог О. А. Земцовой. – 2017. – 4 сентября. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.b17.ru/blog/futuroprakika/ (дата обращения 12.03.2026).
5. Сахарова Т. Н. Человек на поздних этапах онтогенеза: свобода личности в старости // Развитие личности. – 2025. – № 2. – С. 10-21.
6. Структура самосознания личности по В. С. Мухиной // Лекции.Нет. – 2015. – 11 апреля. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://lektsii.net/3-49651.html (дата обращения 12.03.2026).
7. Футуропрактика // Живи Медиа. – 2009. – 18 августа. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.jv.ru/news/10980-futuropraktika (дата обращения 12.03.2026).

УДК 316.628

Кравченко Ольга Игоревна
педагог дополнительного образования,
руководитель образцовой вокальной студии «Юность»
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Центр внешкольной работы»

Гулюкина Анастасия Алексеевна
методист
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования
«Центр внешкольной работы»

Муром

МОТИВИРУЮЩАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА «ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ» В ВОКАЛЬНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Аннотация
В статье рассматривается роль дополнительного образования детей в формировании мотивации к познанию и творчеству. Основное внимание уделяется задаче формирования личностных результатов образования через развитие самосознания и внутренней позиции личности обучающегося в вокальном коллективе. Материалы статьи могут быть полезны педагогам, реализующим дополнительные общеразвивающие программы, педагогам-психологам и всем, кто заинтересован в формировании личности ребенка в вокальном коллективе.

Ключевые слова
Дополнительное образование детей, формирование мотивации, познание, творчество, самосознание, внутренняя позиция личности, притязание на признание, самореализация, образовательная среда, ситуация успеха.

MOTIVATING EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A METHOD FOR FORMING AND DEVELOPING THE STRUCTURAL ELEMENT «CLAIM FOR RECOGNITION» IN A VOCAL GROUP

Abstract
The article examines the role of supplementary education for children in fostering motivation for learning and creativity. The main focus is on the task of shaping personal educational outcomes through the development of self-awareness and the internal position of the learner within a vocal group. The materials presented in the article may be useful for educators implementing supplementary general development programmes, educational psychologists, and anyone interested in personality formation in children within a vocal group setting.

Key words
Supplementary education for children, motivation formation, learning, creativity, self-awareness, internal position of the individual, claim for recognition, self-realization, educational environment, success situation.

Современная педагогическая наука определяет дополнительное образование детей как организованный особым образом процесс коммуникации, направленный на формирование мотивации развивающейся личности ребенка к познанию и творчеству. В этом процессе все значительнее выступает задача по формированию личностных результатов образования через развитие самосознания и внутренней позиции личности обучающегося. Основа внутренней позиции личности – самосознание ребенка. Одно из основных структурных звеньев самосознания – «притязание на признание».

В работах Валерии Сергеевны Мухиной притязание на признание определяется как «предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны людей». Потребность в признании является характеристикой человека как существа социального и как уникальной личности [6]. С точки зрения Карла Роджерса, лидера гуманистической психологии, не существует необходимости осуществлять тотальный контроль над личностью и стремиться управлять ей. В норме человеческого поведения лежит естественная открытость личности опыту, доверие своим чувствам. Основополагающим мотивирующим стимулом поведения человека служит нацеленность на самореализацию, осуществление своего идеала, стремление приблизить «я-идеальное» к актуальному состоянию своего личностного развития [9]. Поэтому мотивирующая образовательная среда эффективна только тогда, когда имеет личностно ориентированный, вариативный характер образовательного процесса, что способствует проявлению активности, накоплению, обогащению личностного опыта и развитию социокультурного пространства ребенка [3].

Обращение к теме формирования личностных результатов образования через развитие самосознания и внутренней позиции личности современных детей и подростков в процессе освоения вокального искусства актуально по различным факторам. Прежде всего, занятия вокалом – это источник раскрепощения, оптимистического настроения, уверенности в своих силах, соматической стабилизации и гармонизации личности [7]. Воспитательно-образовательный процесс в коллективе студии «Юность» выстроен так, что мотивированный ребенок не только осознанно, целенаправленно изучает предмет, но и развивает в себе способность саморегулировать свою поведенческую деятельность, эмоционально-волевую сферу.

Работа вокальной студии ориентирована на развитие личностного потенциала и творческих способностей подростков с различными образовательными потребностями. У каждого ребенка есть возможность проявить свои таланты и при этом активно взаимодействовать с другими участниками для достижения общей цели. Структура образовательной среды включает в себя телесный, эмоционально-чувственный, интеллектуальный, социальный и творческий компоненты. Знания расширяют и обогащают эмоциональную палитру человека. В свою очередь, эмоции и чувства активизируют когнитивную функцию психики, интенсифицируют процессы усвоения профессиональных знаний, умений и навыков. Благодаря музыкально-исполнительской деятельности программа позволяет удовлетворить потребность в самовыражении, способствует развитию творческого потенциала учащихся. От того, какие ценности будут сформированы у детей сегодня, от того, насколько молодое поколение будет готово к новому типу социальных отношений, зависит развитие нашего общества и в настоящее время, и в будущем. Гармонично развитый человек ищет новые пути реализации себя, своего таланта, нестандартно мыслит и может заряжать своей энергией остальных людей [5].

Успех решения задачи заключается в комплексном использовании особых форм и методов в организации мотивирующей образовательной среды.

Игровые технологии и импровизация помогают выстроить позитивные отношения между детьми – это залог успешности и коммуникативного поведения в будущем. Вокально-импровизационные игры моделируют жизненный опыт и служат мощным психотренингом, развивающим участников целостно: духовно и физически, эмоционально и интеллектуально [8].

В рамках комплекса общеразвивающих и вокальных игр («Эхо», «Зеркало», «Музыкальная карусель») дети учатся слушать друг друга, повторять музыкальные фразы, синхронно воспроизводить звуки и движения, создавать коллективные композиции. Педагог задает начальный импульс, мягко корректирует ошибки, поддерживает атмосферу игры и творчества, постепенно усложняет задания. Эти практики способствуют социализации детей, раскрытию их индивидуальности, развитию творческих способностей и образно-эмоциональной сферы. Ключевыми факторами развития личности здесь выступают взаимное принятие в группе, преодоление страха самовыражения, тренировка внимания и реакции, а также формирование уверенности через успешное выполнение игровых задач.

Коллективно-творческие дела, такие как разработка сценариев интерактивных концертно-игровых программ, дают каждому обучающемуся возможность проявить творческие способности и личностные качества. Дети

предлагают идеи, ищут оригинальные решения, распределяют роли, репетируют и представляют готовый продукт публике. Педагог модерирует процесс: помогает сформулировать концепцию, координирует взаимодействие участников, дает конструктивную обратную связь, поддерживает мотивацию. В ходе работы дети учатся договариваться, нести ответственность за общий результат, проявлять инициативу и лидерские качества. Развитие личности обеспечивается за счет формирования командного духа, развития организаторских способностей, критического мышления и рефлексии. Осознание своего вклада в общее дело укрепляет самооценку и учит уважать коллективный труд.

Создание творческой атмосферы – важнейшее условие раскрытия потенциала ребенка. Следуя идее Генриха Нейгауза о том, что таланты нельзя создать, но можно создать среду для их роста, педагог выстраивает на занятиях непринужденную, радостную обстановку. Через игровые сюжетные занятия, выразительное исполнение музыкальных фрагментов и эмоциональную вовлеченность дети раскрепощаются и проявляют себя ярче. Педагог демонстрирует живой интерес к идеям детей, поощряет эксперименты, использует элементы театрализации. Это вызывает у детей эмоциональный отклик, снимает барьеры самовыражения и стимулирует творческую активность. Факторами развития личности выступают ощущение психологической безопасности, поддержка инициативы, возможность проявлять эмоции и получать одобрение нестандартных решений.

Ситуация успеха на занятиях необходима для творческой самореализации личности. В рамках раздела программы «Путь к успеху» дети изучают биографии известных певцов, анализируют их достижения, обсуждают опыт собственных и коллективных выступлений. Педагог организует совместное обсуждение, задает вопросы на осмысление: «Что помогло артисту добиться успеха?», «Какие качества ему понадобились?», «Как это можно применить в своей практике?». Дополнительно проводятся мастер-классы с участием одаренных воспитанников и выпускников студии: они демонстрируют вокальные приемы, делятся личным опытом, отвечают на вопросы. Дети получают возможность увидеть живое исполнение, задать вопросы носителям опыта и вдохновиться их примером. Формирование мотивации к достижению, осознание собственных возможностей, развитие эстетического вкуса и стремления к самосовершенствованию – все это способствует развитию личности. Поддержка со стороны старших товарищей укрепляет веру в себя и дает ориентиры для роста.

Формирование ощущения достижения личного и коллективного успеха реализуется через парные и групповые формы работы, такие как приемы «Спой со мной» и «Две звезды». В первом случае дети поют дуэтом, учатся слышать партнера, подстраиваться под его темп и интонацию. Во втором – соревнуются в парах, а жюри (дети и педагог) оценивает слаженность и эмоциональность исполнения. Педагог создает доброжелательную атмосферу, подчеркивает сильные стороны каждого участника, учит давать конструктивную обратную связь. Дети учатся поддерживать друг друга, радоваться чужим успехам, преодолевать волнение и принимать ошибки как часть процесса. Факторами развития личности служат эмпатия, ответственность за свою партию в ансамбле, толерантность к разным стилям исполнения, уверенность в своих силах и притязание на признание через реальные достижения.

Активное применение кейс-технологии позволяет индивидуализировать обучение и сохранить возможности разноуровневого дифференцированного подхода. Кейс – это учебно-практическая ситуация, требующая от учащихся анализа, принятия решений и их реализации. Кейсы помогают соединить теорию с практикой, развить самостоятельность и критическое мышление [8].

Рассмотрим несколько примеров кейсов в обучении вокальному искусству:

1. **Подготовка к конкурсу.** Задача учащихся – подготовить вокальный номер для участия в конкурсе. Вокалисты проходят несколько этапов: выбирают песню с учетом голоса и темперамента, разбирают текст и мелодию (работают с нотами и фонограммой), создают сценический образ (продумывают движения, мимику, костюм), репетируют дома с аудио- и видеозаписью, отправляют видео педагогу для обратной связи, корректируют исполнение на основе рекомендаций. Этот кейс развивает саморегуляцию, инициативность, дисциплину, автономность в постановке целей и умение анализировать свои ошибки;
2. **Создание мини-концерта для младших групп.** Здесь задача состоит в том, чтобы организовать и провести концерт для детей дошкольного возраста. Этапы работы включают подбор репертуара (песни с простым текстом и яркими образами), составление программы (с чередованием песен, игр и интерактивных моментов), распределение ролей (ведущий, исполнители, помощники по реквизиту), репетиции с элементами актерского мастерства, а также проведение концерта и сбор обратной связи от зрителей. Кейс способствует формированию организаторских способностей, ответственности, эмпатии (через учет интересов аудитории) и коммуникативных навыков;
3. **Музыкальный детектив.** Цель кейса – определить стиль, эпоху и автора песни по аудиофрагменту. Учащиеся прослушивают аудиозапись без указания названия и исполнителя, анализируют музыкальные характеристики (ритм, темп, инструменты, манеру исполнения), ищут информацию в интернете или справочниках, готовят краткое сообщение о песне и ее авторе, а затем презентуют находку группе с демонстрацией полной версии песни. Такой подход развивает исследовательские навыки, логическое мышление, расширяет музыкальный кругозор и укрепляет уверенность в публичных выступлениях;
4. **Аранжировка знакомой песни.** Задача – создать новую версию известной песни, изменив темп, ритм или жанр. Учащиеся выбирают песню и определяют новый стиль (например, превращают колыбельную в рок-композицию или обрабатывают народную песню в джазовой манере), работают с аудиоредактором (меняют темп, добавляют эффекты), подбирают аккомпанемент (используют фортепиано, гитару, синтезатор или виртуальные инструменты), записывают вокальную партию в новой аранжировке и презентуют результат группе для обсуждения. Кейс развивает креативность, технические навыки, смелость в экспериментах и умение аргументировать свой выбор;
5. **Голос и эмоции.** Задача – исполнить одну и ту же песню в разных эмоциональных состояниях. Учащиеся выбирают нейтральную песню без ярко выраженной эмоциональной окраски, определяют 3-4 эмоции (радость, грусть, гнев, удивление), исполняют песню в каждом эмоциональном ключе, меняя интонацию, динамику и тембр, записывают каждый вариант на видео, а затем все вместе обсуждают, какие средства выразительности помогли передать эмоцию. Это развивает эмоциональный интеллект, вокальную гибкость и осознанность в интерпретации музыки.

Таким образом, кейс-технология обеспечивает индивидуализацию обучения за счет адаптации сложности заданий под уровень каждого учащегося, формирует практико-ориентированные навыки, применимые не только в вокальном искусстве, но и в других сферах жизни, развивает комплекс личностных качеств: самостоятельность, креативность, критическое мышление, коммуникабельность и эмоциональную устойчивость, способствует целостному развитию личности, сочетая профессиональные, социальные и эмоциональные аспекты, а также создает мотивационную среду, где успех становится результатом собственных усилий и сотрудничества с другими участниками.

Применение кейс-технологий в вокальном коллективе – не просто способ обучения вокальному мастерству, а воспитательный компонент, способствующий гармоничному развитию личности – творческой, инициативной, способной к саморегуляции и продуктивному взаимодействию в обществе.

Концертно-исполнительская деятельность – ключевая часть мотивационной работы вокального коллектива. Участие в концертах включает выбор репертуара, репетиции (индивидуальные и групповые), генеральную репетицию на сцене, выступление перед публикой и обсуждение впечатлений. Дети испытывают волнение перед выходом на сцену, концентрируются во время исполнения, радуются аплодисментам и гордятся проделанной работой. Педагог помогает подготовиться к концерту, поддерживает перед выступлением, организует конструктивный разбор. Развитие личности происходит через преодоление сценического стресса, формирование целеустремленности, навыков самопрезентации, осознания ценности труда и благодарности к тем, кто помогал. Публичное выступление дает мощный импульс к дальнейшему росту и укрепляет внутреннюю позицию личности.

Важно также включение родителей в воспитательно-образовательный процесс. Его успешность во многом зависит от того, как складываются отношения между педагогом, учащимися и родителями. Невозможно создать ситуацию успеха для ребенка без активного, искреннего участия родителей. Поэтому в планировании и организации работы студии учитываются их мнения и запросы, проводятся разъяснения по траектории развития каждого ребенка.

Согласно проведенным опросам, результаты практического применения форм и методов организации мотивирующей образовательной среды в вокальной студии имеют следующие показатели:

- 85 % участников программы отмечают рост уверенности в себе и активности в общественной жизни (участие в конкурсах, фестивалях, школьных мероприятиях);
- 90 % учащихся стали более мотивированы к обучению и саморазвитию, что подтверждается регулярным участием в творческих проектах и мастер-классах;
- 78 % детей отмечают улучшение навыков коммуникации и командной работы, проявляющееся в успешном взаимодействии с коллективом и готовности помогать сверстникам;
- 82 % родителей отмечают позитивные изменения в эмоциональном состоянии ребенка: рост оптимизма, снижение тревожности, повышение общей удовлетворенности от занятий;
- 70 % воспитанников применяют полученные навыки (самоорганизация, анализ, креативность) в других сферах учебы и жизни, демонстрируя более высокий уровень учебной самостоятельности;
- 65 % выпускников продолжают профессионально заниматься вокалом – поступают в музыкальные училища и вузы, выступают на профессиональной сцене.

Успех рождает сильный дополнительный импульс к личностному росту, содействует становлению достоинства учащегося, развитию самосознания и внутренней позиции личности. Воспитанники вокальной студии достигают высоких результатов на самом разном уровне исполнения, включая международный, востребованы на различных концертных площадках города. Таким образом, создание ситуации успеха на занятиях, подкрепленное поддержкой родителей и коллектива, порождает и заслуженный творческий успех, что, в свою очередь, способствует формированию личностных результатов образования.

Источники

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
3. Иванова Е. В. Личностно ориентированный подход в дополнительном образовании: теория и практика // Вестник образования. – 2019. – № 5. – С. 78–85.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность. – 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб.: Евразия, 2001. – 478 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 10-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
7. Орлова Е. С. Концертно-исполнительская деятельность как средство социализации детей: методические рекомендации. – М.: ВЛАДОС, 2020. – 84 с.
8. Петрова Н. А. Игровые технологии в музыкальном воспитании детей // Искусство и образование. – 2018. – № 4. – С. 92–99.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.
10. Смирнова Т. П. Роль творческой среды в развитии самосознания подростков в вокальном коллективе // Музыкальное образование. – 2021. – № 2. – С. 112–118.

УДК 374.1

Лихарева Ольга Владимировна
педагог дополнительного образования, методист
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Лицей информационных технологий» Приморского района Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

ПОТЕНЦИАЛ СЕМЕЙНОЙ ТВОРЧЕСКОЙ МАСТЕРСКОЙ КАК ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
Статья посвящена возможностям дополнительного образования в формате семейных творческих мастерских для раскрытия потенциала учащегося и обогащения педагогического опыта. Раскрывается актуальность такого взаимодействия с опорой на опыт проведения цикла мастерских в единой тематике. Демонстрируется, как грамотно организованная творческая деятельность детей и родителей в условиях трансформации привычных ролей превращает их из пассивных наблюдателей в равноправных партнеров, объединенных общей идеей. Уделяется внимание эффекту данного формата для развития ребенка и педагога.

Ключевые слова
Дополнительное образование, творческая мастерская, взаимодействие, партнерство, семейные ценности, сотворчество, развитие личности, рост педагога.

THE POTENTIAL OF THE FAMILY CREATIVE WORKSHOP AS A SPACE FOR PERSONAL DEVELOPMENT OF THE CHILD AND PROFESSIONAL GROWTH OF THE TEACHER IN THE SYSTEM OF SUPPLEMENTARY EDUCATION

Abstract
The article explores the potential of supplementary education in the format of family creative workshops for unlocking the student's potential and enriching pedagogical experience. The relevance of such interaction is revealed based on the experience of conducting a series of workshops united by a common theme. It demonstrates how well-organized creative activity of children and parents, within the context of transforming traditional roles, turns them from passive observers into equal partners united by a shared idea. Attention is paid to the effect of this format on the development of both the child and the teacher.

Key words
Supplementary education, creative workshop, interaction, partnership, family values, co-creation, personal development, teacher's professional growth.

В современном мире, характеризующемся технологичностью, информационной насыщенностью и стремительной новизной, процесс образования автоматически становится ответом на вызов времени – постоянным, гибким, быстрым. Еще недавно существовавшая понятная простая модель, где образование было подготовкой ко взрослой жизни, потеряла свою значимость, на смену пришла новая парадигма – непрерывное образование, необходимое для качественного и естественного существования человека, – новая норма включенности в жизнь. Мы живем в окружении постоянного обновления технологий, и то же самое происходит с компетенциями, которые необходимо осваивать, чтобы понимать мир вокруг. Обилие информации заставляет осваивать навыки фильтрации

и критического осмысления контента, неопределенность становится константой. Непрерывное образование выполняет защитную функцию, помогает приобрести психологическую устойчивость перед страхом будущего, становится источником ресурсов. Это порождает парадокс, т. к. непрерывность чревата усталостью, выгоранием, потерей смысла. И здесь на помощь приходит дополнительное образование, выступающее в качестве фундаментального принципа «найти свое», отходя от идеи «успеть все». Школа, вуз дают базу, основу, а дополнительное образование, отличающееся большей гибкостью по сравнению с общим, – свободу выбора того, чему учиться. Именно в этом формате ребенок реализует свое право на развитие без принуждения, систематически и с интересом, встречается со своими талантами и возможностями, особенно с теми, которые не может раскрыть школа.

Внимание государства к этой сфере проявляется на самом высоком уровне: Указ Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 определяет национальную цель как «реализацию потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [4]. Приоритетной задачей современного педагога становится формирование воспитательного пространства, необходимого для гармоничного развития ребенка, пробуждения его возможностей, способностей, и от умений педагога зависит, станет это пространство развивающим или формальным. Какой педагог на это способен? Тот, кто сам находится в развитии, ищет новые формы и методы организации работы с учащимися, дышит творчеством, готов учиться у своих учеников. Дополнительное образование обладает широким спектром разнообразных форм взаимодействия: учебные занятия, различные мероприятия, совместные встречи с родителями.

Остановимся подробнее на потенциале одной из таких форм – творческой мастерской для детей и родителей. Ее особенность – во взаимодействии трех субъектов образовательного процесса: педагога, ребенка и родителя (семьи). Организуя мастерскую, педагог сознательно проектирует условия для трансформации привычных ролей. Присутствующие на мероприятии дети и родители из пассивных наблюдателей или исполнителей превращаются в равноправных партнеров, активных участников совместного творческого процесса, объединенных общей идеей и взаимно влияющих друг на друга. В пространстве творческой мастерской в процессе сотворчества стираются привычные иерархические границы «учитель – ученик», «родитель – ребенок», формируется доверительная атмосфера, открывающая возможности для легкого диалога и партнерской реализации творческих идей. Совместная активность педагога и членов семьи создает уникальные условия для приобретения ребенком опыта конструктивного общения, созидательной творческой деятельности, приобщения к семейным ценностям и формирования целостной картины окружающего мира.

Выбор этого формата работы не случаен. Потребность родителей и учащихся в совместной творческой деятельности фиксируется как в ходе анализа многолетнего опыта работы педагога, так и в данных ежегодного мониторинга «Степень удовлетворенности участников образовательного процесса в системе дополнительного образования детей».

Приведем практический пример успешно апробированного цикла творческих мастерских, посвященных теме «Семья». Первая мастерская – «Страницы семейной книги» – запускает создание уникального продукта, содержащего историю семьи, рисунки, фотографии, семейные рецепты, летопись путешествий, пожелания. Это долгосрочный проект для семьи, имеющий значимый педагогический эффект – рождение диалога между поколениями в сотворчестве. Его целесообразно инициировать в начале учебного года и в конце вновь обратиться к нему для проведения итоговой рефлексии за год, используя обновленные материалы (новые странички книги).

Вторая творческая семейная мастерская – «Браслет дружбы» – помогает приобрести небольшой, но значимый опыт взаимопомощи (родитель помогает ребенку, ребенок – родителю) в процессе вязания браслета и завязывания его на руке друг друга. В совместном уютном творчестве и радости от полученного результата рождается эмоциональная близость. Возможно и зарождение новой семейной традиции носить одинаковые браслеты или дарить их друг другу. Кроме того, вязание имеет терапевтический эффект медитации, успокоения, философствования, развития мелкой моторики, что полезно и детям, и взрослым.

Творческая семейная мастерская «Дом моей мечты» на основе любого конструктора позволяет визуально выразить свои представления об идеальном совместном пространстве с учетом личного, т. е. смоделировать семейный мир в миниатюре. Важно, что в доброжелательной атмосфере у детей закладываются представления о семейных ценностях, формируются мечты о будущем, подкрепленные близостью и поддержкой родителей. Через совместное конструирование развиваются также навыки коммуникации, работы в команде, пространственное и инженерное мышление. Создается уникальный совместный проект – символ семейного творчества, который можно запечатлеть. А по итогам проекта добавить еще одну страничку с фотографией «Дома мечты» в семейную книгу.

Мастерская «Свеча семейного очага» (роспись стеклянных подсвечников) символически завершает цикл, объединяя все предыдущие смыслы. На этой мастерской под мягким светом свечи уместно вспомнить все прошедшие мастерские, провести небольшую объединяющую рефлексию. Кропотливый процесс росписи увлекает, а зажигание свечи в своем подсвечнике – душевное таинство, которое также может перерасти в семейную традицию, стать одним из атрибутов семейных праздников, вечерних чаепитий, особых моментов. У ребенка формируется осознанное отношение к семейным традициям. Он испытывает чувство общности, партнерства, созидательного участия. При этом ощущает опору и поддержку, заботу и радость.

Творческие мастерские могут быть самыми разными тематически, но их объединяет решение задач развития и воспитания личности в системе «педагог – ребенок – родитель» через совместное переживание общего творческого опыта. Мощный механизм развития запускается в трех направлениях: деятельностном, личном и социальном. У ребенка развивается инициативность: он не ждет инструкций, он действует, предлагает свои (пусть фантастические) идеи, учится их формулировать и отстаивать. Он проявляет самостоятельность, принимая решения, выбирая последовательность действий, он формирует навыки планирования, осваивает новые приемы через сотворчество. В личностной сфере новая роль – партнера, а не исполнителя – также накладывает новую ответственность, рождая чувство собственной значимости. Общая идея не дает бросить работу на полпути, воспитывая упорство в достижении цели. Определенно развиваются коммуникативные умения, навыки социализации: где-то нужно уступить, договориться, найти компромисс, проявить эмпатию. И, конечно, общее дело дает переживание единства и чувство опоры, что в свою очередь формирует уверенность в преодолении трудностей в будущем.

В таком формате полисубъектного взаимодействия роль педагога также претерпевает существенные изменения. В классической парадигме педагог является источником, транслирующим знания и истины, в данном формате взаимодействия он учится сам.

Во-первых, на семейную мастерскую с ребенком часто приходят не только родители, но и младшие или старшие братья и сестры, а также бабушки и дедушки. При этом педагогу нужно быстро адаптироваться, проявить профессиональную гибкость. Важно уметь в условиях многозадачности мгновенно переключаться между разными уровнями сложности. Для создания психологически безопасной атмосферы педагог должен обладать ситуативной чуткостью: уметь считывать состояние и подбирать слова для всех разновозрастных участников. Важна и готовность импровизировать – такая разная аудитория способна поменять намеченные планы. Как результат педагог перестает бояться нестандартных ситуаций, более того – становится устойчивее к любым сбоям, находит эффективные пути решения проблем.

Во-вторых, повышается коммуникативная компетентность: формируется умение говорить с детьми и со взрослыми, искать подход к каждому, быть миротворцем, предлагая компромиссы и сохраняя творческую атмосферу. Взаимодействие с семьей – это всегда проявление эмпатии, появляется особое педагогическое видение не просто ученика, а ученика в контексте семьи и совместного семейного творчества. Также важно научиться выдерживать и сдерживать возможные негативные эмоциональные проявления, находясь в эпицентре событий, сохранять спокойное состояние.

В-третьих, не теряется свежесть взгляда и расширяется методический арсенал. Неожиданные предложения детей, удивительные решения от родителей, отказ от шаблонного мышления – все это помогает преодолеть собственные стереотипы, наталкивает на новые педагогические идеи, проектирование новой программно-методической базы, на продуктивный творческий поиск.

В-четвертых, в формате семейных мастерских педагог видит живой результат своей работы. Он провел мероприятие и помог родителю и ребенку лучше понять друг друга, приобрести новые семейные традиции, сформировать нужное ценностное пространство. Это дает чувство самореализации и способствует профилактике профессионального выгорания.

В этом совместном пути растут и ребенок, и педагог, обмениваясь опытом и проживая чувства, приобретая новые ресурсы и совершенствуя компетенции. Именно это и делает формат семейных творческих мастерских уникальным пространством развития в партнерском взаимодействии, где сама атмосфера помогает расти во всех направлениях.

Источники

1. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. Т. 11. – № 2. – С. 36–50.
2. Педагогика дополнительного образования: работа с родителями / под ред. Л. Г. Логиновой. М.: Просвещение, 2022. – 208 с.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
4. Указ Президента РФ от 07.05.2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.» // Официальный интернет-портал правовой информации. Сайт президента России. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542 (дата обращения 17.03.2026).

УДК 37.032

Медведева Наталия Вячеславовна
магистрант
Институт педагогики
Санкт-Петербургского государственного университета
руководитель направления Сторителлинг
Научно-технологический центр «Родина»

Мурманск

ИНСТРУМЕНТЫ СТОРИТЕЛЛИНГА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Аннотация
В статье рассмотрен сторителлинг и применение его инструментов в дополнительном образовании. Поставлен вопрос о том, могут ли инструменты сторителлинга повлиять на развитие личности подростков. Даны рекомендации, как использовать возможности сторителлинга в процессе обучения.

Ключевые слова
Сторителлинг, инструменты сторителлинга, личность, развитие личности подростка, дополнительное образование.

STORYTELLING TECHNIQUES IN SUPPLEMENTARY EDUCATION AND ADOLESCENT PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract
This article examines storytelling and the application of its techniques in supplementary education. It raises the question of whether storytelling techniques can influence the development of a teenager's personality. Recommendations are given on how to harness the potential of storytelling in the educational process.

Key words
Storytelling, storytelling techniques, identity, development of a teenager's personality, supplementary education.

В быстроизменяющемся мире мы подсознательно ищем устойчивые конструкции, каркасы для поддержания жизнестойкости и развития. Зачастую действенные методы и решения можно обнаружить на стыке дисциплин или в далеких от нашей непосредственной деятельности сферах. Именно таким открытием стал для меня сторителлинг.

Прежде чем говорить о возможностях сторителлинга, стоит понять, что это такое и откуда он появился. Если вы зададите этот вопрос нейросетям, то получите ответ: сторителлинг вышел из менеджмента и управления продажами, ведь первым, кто применил его как метод, был Дэвид Армстронг, глава компании Armstrong International. Его книга 1992 г. «Managing by storying around: new method of leadership», по сути, – пособие по эффективному управлению рабочими процессами. Мистер Армстронг экспериментировал со смыслами и понял, что доносить их до подчиненных проще через рассказывание историй из практики, а не через директивы. Он научился этому сам и научил тех, кто продает. Те, в свою очередь, пришли с этим знанием к потенциальным покупателям, которые ответили лояльностью. Так мистер Армстронг обрел дзен в кресле директора и увеличил показатели продаж.

С 70-х годов XX века в Голливуде начался неспешный процесс изменений, связанный со сменой целевой аудитории кинотеатров. Тенденция, которая лишь просматривалась на протяжении десятилетий, проявилась: ядром аудитории кинотеатров стали люди от 12 до 25 лет. Под их запросы индустрия

стала перестраиваться, на их интересы стали опираться киностудии. Вот что писал Кристофер Воглер в 1992 г.: «Формы меняются в соответствии с потребностями зрителей. Постоянно появляются новые типы повествования с разными ритмами. Например, благодаря влиянию телевидения и возросшей популярности монтажа в стиле MTV объем внимания у зрителей во всем мире сокращается, а его искушенность растет» [4]. Новая эра спецэффектов давала такую сочную, реалистичную и динамичную картинку, что она начала вытеснять смыслы. Драматургия в кино стала в большей степени подчиняться жестким структурным законам сторителлинга, подстраиваться под правила визуальных и звуковых средств повествования.

Формирование теоретической базы сторителлинга в кинематографе связывают с именами двух исследователей и их ключевыми монографиями: советского фольклориста Владимира Проппа и его книги 1928 г. «Морфология сказки» и Джозефа Кэмпбелла и его книги 1949 г. «Тысячеликий герой». Оба искали и нашли закономерности в древних мифах, легендах и сказках. Пропп вывел универсальную структуру сказочных повествований (31 функция), определил ее постоянные и переменные элементы. Кэмпбелл описал закономерности в мономифе – «путешествии героя». Универсальную структуру мифа и сказки перенесли на создание киносюжетов: срастили с элементами драмы и учли правила визуализации. Сторителлинг родился тогда, когда определилась универсальная структура, которую успешно применили для создания киносценариев.

Один из авторитетных теоретиков американского кино Дэвид Бордуэлл в своей книге 2006 г. «The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies» говорит о «классическом голливудском повествовании», устойчивых повторяющихся структурах, отточенных за десятилетия. Он считает, что зритель приходит в кино за определенным типом переживаний: он знает, что герой победит, но его интересует, как герой это сделает [11]. Схематичность голливудского сюжета гарантирует контакт со зрителем и удовольствие от просмотра. Для студий это беспроигрышная модель, позволяющая окупаться любым вложениям. Поэтому успех сторителлинга как метода написания историй превзошел все ожидания. И даже не потому, что он более прагматичен и структурирован по сути, а потому, что опирается на самые древние нарративы человечества – миф и сказку. Оказалось, что в современном мире для аудитории 12–25-летних нет ничего более востребованного, чем те самые рассказы пещерных людей о великих героях, путешествиях-инициациях и диалектике добра и зла.

Многие режиссеры и сценаристы работали над этой универсальной схемой построения киносюжета и выделили главные признаки нового повествования – сторителлинга: в основе трехактная структура, мотивированный герой и антагонист, конфликт, динамика повествования, четкая причинно-следственная связь, двойственность построения – внешний путь к цели переплетается с внутренними изменениями героя, происходящими из-за серии препятствий, которые он преодолевает.

Возникает вопрос: какое это имеет отношение к педагогике и развитию личности? По сути, это и есть исследовательская проблема: можно ли влиять на развитие личности средствами сторителлинга? И если да, то как именно? Перенесем методы создания историй в образовательный процесс и рассмотрим их через призму развития личности подростков.

Для того, чтобы наметить точки пересечения методов развития личности и сторителлинга, определим признаки сформированной личности. Воспользуемся исследованиями советских и российских ученых. Вот как видит признаки личности Л. И. Божович [3]:

- иерархичность мотивов (устойчивость целей, способность противостоять ситуативным побуждениям);
- сознательная регуляция поведения;
- наличие нравственных убеждений и самосознания;
- способность к целеполаганию и преодолению препятствий.

А. Н. Леонтьев в монографии «Деятельность. Сознание. Личность» указывает на деятельностные признаки: «Личность не есть целостность, обусловленная генотипически: личностью не родятся, личностью становятся. Личность человека тоже «производится» – создается общественными отношениями, в которые индивид вступает в своей деятельности. То обстоятельство, что при этом трансформируются, меняются и некоторые его особенности как индивида, составляет не причину, а следствие формирования его личности» [7]. С. Л. Рубинштейн акцентирует внимание на еще одном признаке: «Для человека как личности фундаментальное значение имеет сознание, не только как знание, но и как отношение. Без сознания, без способности сознательно занять определенную позицию нет личности» [10]. И наконец А. Г. Асмолов емко подытоживает: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают» [1].

Общие признаки сформированной личности, на развитие которых может повлиять сторителлинг: развитие в деятельности, сознание и самосознание, мотивация, регуляция поведения, способность к целеполаганию, преодоление препятствий, нравственные убеждения. Рассмотрим каждый из них подробнее.

Начнем с того, что сторителлинг напрямую влияет на сознание и способен развить когнитивные способности: память, внимание, мышление. Создатель историй должен держать в уме не только центральную линию повествования, но и побочные, не только характеры и привычки главных героев, но и второстепенных. Он обязан помнить нюансы и подробности, управлять деталями как важными элементами истории. Рассказчик подсвечивает нужные моменты, обращая на них особое внимание аудитории. Здесь важен навык управления вниманием, умение переключать его и акцентировать. Мышление развивается через понимание и создание причинно-следственных связей в сюжете. Этот навык применяется как для всей истории, так и отдельных компонентов, например, логика главного героя может противоречить ожиданиям, стать антилогикой, что приведет к неожиданному повороту в действии.

Сторителлинг также может выступать в качестве мнемонической техники. Его структура помогает запомнить повествование и пересказать по схеме: кто герой? какова его цель? кто ему противостоит? какие препятствия возникают на пути к цели? каков конец? Длинная цепочка событий уже не покажется запутанной, а необходимость запомнить подробности – сложным процессом. По такой схеме можно тренироваться в устных ответах по школьным предметам от восстания Степана Разина до круговорота воды в природе. Схему можно рассмотреть также с точки зрения ораторского искусства, техник удержания внимания и интереса аудитории.

Без сомнения, сторителлинг развивает творческие способности, в частности воображение, ведь вопрос настоящего творца – «А что, если...?» – может привести к великим открытиям, великим произведениям. Упражнения на развитие воображения, которые направлены на создание связной истории, совместимы со сторителлингом, легко приспосабливаются к его пониманию сюжетостроения. При этом структура в сторителлинге не мешает, а наоборот, становится базисом для творческих экспериментов. С 12 лет, по Ж. Пиаже, наступает этап формальных операций, в дело вступает абстрактное мышление, т. е. подростки готовы рассуждать о теоретических вещах, выдвигать гипотезы и решать сложные задачи. Это выражается в возможности экспериментировать с любыми концепциями, вплоть до концепций мира, систематизировать полученные знания и конструировать новые связи. Абстрактное мышление может как уравновесить избыточную эмоциональность подростка, так и вступить с ней в противоречие. Сторителлинг – прекрасная возможность направить эту новую энергию в творческое русло, где есть и система со структурой, и способы с ней экспериментировать.

Французский психолог Франсуаза Дольто указывала на противоречивость и амбивалентность подростков, на полярность их эмоций: от желания быть взрослым до недоверия старшим, от стремления к самостоятельности до ожидания помощи, от потребности в общении до потребности в одиночестве и др. Если подросток беззащитен перед шквалом происходящих с ним изменений, если не успевает даже осознать перемены, то возникает тот же вопрос: куда направить весь этот шквал? Как вариант – на создание мира историй. Это имеет значение для регуляции поведения и, в частности, для развития эмоционального интеллекта, который, как известно, включает в себя не только управление собственными эмоциями, но и понимание эмоций окружающих.

В сторителлинге автор работает с так называемой «библией персонажей». В зависимости от объема историй, она может состоять из одного, нескольких или даже тысячи действующих лиц. Каждый персонаж этой истории имеет свою роль в сюжете, свой характер, свои привычки и даже свою индивидуальную речь. Более того, например, в диалоге создатель истории должен мастерски переключаться с языка одного персонажа на язык другого, не путая их речевые особенности. Чтобы это не выглядело фантазией, не имеющей отношения к реальности, автору приходится опираться на психологические особенности

создаваемых персонажей, учитывать их «прошлое» и «среду». Это глубокая работа с различными аспектами прежде всего человеческой жизни и социальных отношений. На их основе и создаются образы, строятся сюжеты. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов называли это «децентрацией ребенка», способностью увидеть мир глазами другого человека.

Развитие личности в деятельности подразумевает наличие таких компонентов, как мотивация, цель, средства (ресурсы), действия, результат. Подросток понимает, что детство закончилось, скоро начнется иная, взрослая жизнь. В физиологическом плане это наполняет радостью и эмоциями, в социальном – становится проблемой выбора жизненного пути. «Куда и зачем идти?» – вот в чем вопрос целеполагания, мотивации и действия. И для начала нужно научить подростка не бояться этих вопросов, а воспринимать их как задачи. В сторителлинге, как и в жизни, – это главные элементы истории. Герой только тот, кто действует, провоцирует на ответные действия, двигает сюжет, у кого есть цель и мотивация, потому что без них нет ни идеи, ни темы, ни путешествия, ни права на изменения. Конечно, примеры из фильмов вряд ли смогут побудить подростка к конкретному жизненному выбору, но точно научат не бояться вопросов и стремиться их решать. В сторителлинге важен метод идентификации. Недаром говорят, что если кино хорошее, зрители ассоциируют себя с персонажами. Так же и в обучении: ассоциируя себя с героем истории, у которого есть цель, есть мотив и есть план действий, практикуясь в создании цели-мотива-действия персонажей, подросток перестанет бояться и приучится определять цель и выбирать действия в своей жизни. Как написал А. Г. Асмолов: «Планы на будущее, создание в воображении той действительности, ради которой живешь, – все это не может не влиять на жизненный путь личности» [1].

Есть еще один способ развить целеполагание и мотивацию, познакомиться с чужими жизненными стратегиями людей, ставших личностями в истории. Психологи еще в прошлом веке стали изучать биографии ученых с целью выявить общие личностные качества, влияющие на творческую деятельность, на схожесть жизненных маршрутов. И общие черты нашлись. Более того, многие жизнеописания напоминают то самое «путешествие героя» в мифах, легендах и сказках. Герой ставит цель и идет к ней через трудности, испытания, драматические и даже трагические ситуации. Этот вопрос в свое время увлек даже Г. Альтшуллера, автора ТРИЗ. Он с учениками проанализировал тысячи биографий ученых, исследователей, изобретателей, и они создали направление ЖСТЛ – жизненная стратегия творческой личности. Представив жизнь творческого человека в виде цепочки событий, ходов и шагов, они предложили выходы из типичных конфликтных ситуаций.

И тут мы подходим к еще одному признаку сформированной личности – преодоление препятствий. Можно ли развить навык преодоления, причем успешного преодоления? Сегодня это возможно через тренинги и так называемое проблемное обучение. В нем используются ситуации, в которых подросток разрешает проблему теми средствами, которые ранее в его опыте не встречались. Но можно использовать и сторителлинг, где конфликт и препятствия – обязательные и постоянные элементы истории. Конфликт – главный мотор, а создание конфликта и его разрешение – главная задача автора. В сторителлинге конфликт разбирается тщательно, особенно виды конфликтов (от внутриличностного до глобального, природного). Также важна классификация антагонистов (от друзей до врагов), которые могут в процессе развития сюжета трансформироваться. Зачем это подростку? Мы помним, что он амбивалентен и может с разницей в секунду быть романтичным и циничным, быть ранимым и демонстрировать грубость. Поэтому разнообразные примеры и ролевые ситуации могут научить его навыку анализа конфликта, способности управления ситуацией и выхода из нее.

Препятствия в сторителлинге служат для укрепления физических и духовных сил героя, для решающей битвы с антагонистом за смыслы, за добро. Можно ли научить подростка относиться к препятствиям как к испытаниям, не избегать их, а преодолевать? Можно, если, по А. Маслоу, стремиться воспитать психически здорового, самоактуализирующегося человека, стремящегося реализовать все более сложные жизненные цели. Успешное прохождение препятствий мотивирует к дальнейшему развитию, поднимает самооценку подростка, становится основой жизнестойкости.

Сторителлинг не является панацеей от всех бед подростков. Но, без преувеличения, к нему можно относиться как к дополнительному набору инструментов для развития личности. У него есть хорошая основа в виде четкой структуры, и, в то же время, есть масса возможностей для экспериментов.

Если же мы говорим о внедрении сторителлинга в образовательный процесс, но эффективнее всего это делать на базе дополнительного образования. Здесь шире площадка для экспериментов, проще найти диалог с подростками, потому что они готовы к новому опыту и прорывам, они их ждут. Здесь дети не боятся своих увлечений, демонстрируют и развивают навыки, пробуют разное, другое, неизвестное. А. Г. Асмолов указывает, что у ребят «почти исчез феномен детского двора», и предлагает рассматривать центры дополнительного образования как их замену [2]. Он называет их «зоной ближайшего развития ученика». И это кажется прекрасной перспективой – сделать такие центры территориями свободы детского изобретательства и творчества.

В рамках внедрения сторителлинга в центре научно-технологического творчества «Родина» (г. Мурманск) были проведены занятия для подростков 12–16 лет. Т. к. ни само название «сторителлинг», ни принципы не были знакомы, то задачей стало рассказать о постоянных и переменных элементах истории и привести ребят к самостоятельному пониманию способов построения увлекательного сюжета. В ходе беседы они сами отвечали на вопросы: «Почему важно нарушить равновесие мира истории?», «Кто может стать героем?», «Какова роль антагониста?», «Зачем герою нужны препятствия?». Обсуждения велись на сюжетах и образах известных сказок. После занятий 100 % присутствующих поняли принципы построения структуры истории.

Также участникам было предложено перенести основы сторителлинга в школу, воспользоваться ими при устных ответах на уроках. Хотелось знать: поможет ли жесткая структура сторителлинга быстрее и эффективнее справиться с запоминанием материала? Оказалось, 2/3 присутствующих на занятиях применили сторителлинг для запоминания и пересказывания. Первое и ожидаемое – на уроках истории, там, где о событии можно рассказать через конфликт, где очевидны герой, антагонист и их цели. Причем чем эффективнее был применен метод, тем быстрее произошло присвоение знания о нем: подростку такое запоминание показалось обычным и естественным. Сложнее было с другими предметами, где сюжет нужно домысливать, структуру достраивать, где неочевидны герой и антагонист, неясны их цели. Например, как рассказать с помощью сторителлинга о круговороте воды в природе или о скоростях при неравномерном движении? Подростки с развитым воображением могут справиться с заданиями, а вот те, у кого воображение нужно развивать или возрождать, испытают трудности. Необходимо помнить, что устойчивая структура создания историй подразумевает также и творческую работу с ней. Вторым направлением непосредственного применения инструментов сторителлинга стали создание презентаций школьных проектов и представление их аудитории. Устойчивая структура помогла построить выступление последовательно. Тогда же появилась еще одна задача: рассказать о проекте через личный опыт, собственные трудности в исследовании или при подготовке презентации. «Личное» добавило эмоций и освободило от многих страхов. Результатами стали победы в конкурсах, выход на следующие этапы.

В рамках программы «Сторителлинг» для центров дополнительного образования можно говорить о многоступенчатости его освоения, где каждая следующая ступень предоставляет новые возможности для развития личности подростков. «Художественный сторителлинг» закладывает основы владения и управления постоянными и переменными элементами истории, способами конструировать сюжеты по проверенной временем структуре, а также обогащать свои повествования экспериментами. Его польза для развития когнитивных способностей и воображения подростков, управления своими и чужими эмоциями была рассмотрена выше. «Маркетинговый сторителлинг» способен помочь в детской проектной деятельности: научит, как исследовать конечного потребителя, выделять уникальные свойства продукта или услуги и доносить их до аудитории. И, наконец, «ораторский сторителлинг», объединяющий полученные знаниях о создании историй, поможет кратко, четко, ясно излагать мысли и увлечь своими идеями других.

Стоит также отметить еще одно условие для успешных занятий по сторителлингу. Чтобы разговор о новых методах и инструментах проходил в формате беседы, где все участники находятся в одном информационном поле, необходимо такое поле создать. Т. е. примеры, на которые опирается педагог, должны быть знакомы подросткам. Это требует формирования базы сюжетов и образов из литературы, кино, музыки и других видов искусств.

Хотелось бы закончить статью представлением еще одного навыка (не последнего),

формируемого в ходе освоения сторителлинга, – навыка метапозиции. Автор, создавая историю, смотрит на нее со стороны, управляет ею будто бы сверху. Он немного бог своего выдуманного мира с правом переустройства и трансформаций. Может ли человек, в нашем случае подросток, так же посмотреть со стороны и на собственную жизнь? Может ли представить себя героем истории своей жизни? Сверху, как известно, общий замысел видно намного лучше. А что, если дать подростку попробовать? Возможно, он сможет избежать многих проблем, взглянуть по-другому на ситуацию, изменить мнение, направление, отказаться от чего-то или начать что-то новое.

Источники

1. Асмолов А. Г. Психология достоинства. Искусство быть человеком / А. Г. Асмолов. – М.: Альпина паблишер, 2025. – 396 с.
2. Асмолов А. Г. Ребенок в культуре взрослых / А. Г. Асмолов, Н. А. Пастернак. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 150 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Воглер, К. Путешествие писателя. Мифологические структуры в литературе и кино / Кристофер Воглер; пер. с англ. – М.: Альпина нон-фикшн, 2015. – 476 с.
5. Дольто, Ф. На стороне подростка / Франсуаза Дольто; пер. с франц. – Екатеринбург: Рама Паблишинг, 2010. – 423 с.
6. Кэмпбелл, Дж. Тысячеликий герой / Джозеф Кэмпбелл; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2018. – 472 с.
7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие для вузов / А. Н. Леонтьев. – М.: «Смысл», «Академия», 2005. – 345 с.
8. Пропп В. Я. Исторические корни волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М.: Эксмо, 2025. – 480 с.
9. Пропп В. Я. Морфология волшебной сказки / В. Я. Пропп. – М.: Издательство «Лабиринт», 2009. – 128 с.
10. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: учебное пособие для студентов вузов / С. Н. Рубинштейн. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 720 с.
11. Bordwell, D. The Way Hollywood Tells It: Story and Style in Modern Movies / David Bordwell. – Los Angeles: University of California Press, 2006. – 298 p.

УДК 371

Рязанцева Екатерина Александровна
педагог дополнительного образования
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Липецкой области «Центр образования «Приоритет»,
структурное подразделение Центр цифрового образования детей «IT-куб»

Липецк

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-НОРМАТИВНОГО (ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО) ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ГРАФИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН»

Аннотация
В статье рассматривается проблема формирования социально-нормативного (психологического) пространства личности в образовательной практике по направлению «Графический дизайн». Актуальность обусловлена возрастающими требованиями к профессиональной и социальной компетентности будущих дизайнеров, способных не только создавать визуальные коммуникации, но и осознавать культурные, этические и социальные нормы профессиональной деятельности.

Ключевые слова
Личность, социально-нормативное пространство, образовательная среда, графический дизайн, профессиональная идентичность, проектная деятельность, социализация, творческое образование.

FORMATION OF SOCIAL-NORMAL (PSYCHOLOGICAL) SPACE OF THE PERSONALITY IN EDUCATIONAL PRACTICE IN THE DIRECTION OF «GRAPHIC DESIGN»

Abstract
This article examines the development of a socio-normative (psychological) personality space in the educational practice of Graphic Design. The relevance of this study stems from the increasing demands placed on the professional and social competence of future designers, who are capable of not only creating visual communications but also understanding the cultural, ethical, and social norms of professional activity.

Key words
Personality, socio-normative space, educational environment, graphic design, professional identity, project-based activities, socialization, creative education.

Современная образовательная среда все больше ориентируется не только на передачу знаний и развитие профессиональных навыков, но и на формирование личности обучающегося, его ценностных ориентиров, социально-нормативных установок и психологической устойчивости. Особенно значимым этот процесс становится в подростковом возрасте, когда происходит активное становление идентичности, формирование мировоззрения, системы норм и социальных ролей.

Подростковый возраст является ключевым этапом становления личности. В этот период, как подчеркивает психолог, доктор психологических наук В. С. Мухина в книге «Личность: мифы и реальность», происходит активное формирование самосознания, системы социальных норм, образа «я» и отношения к миру [1]. Подросток осваивает социальное пространство, примеряет различные роли, ищет подтверждение собственной значимости и сталкивается с необходимостью

нормативного самоопределения. В этом контексте особый интерес представляет образовательная практика в области графического дизайна. Графический дизайн, находясь на пересечении искусства, коммуникации и социальной среды, обладает мощным потенциалом воздействия на внутреннее психологическое пространство личности подростка. Через визуальные образы, символы, типографику и композицию учащиеся не только осваивают профессиональные навыки, но и учатся осмыслять социальную реальность, выражать собственную позицию и выстраивать отношения с окружающим миром.

В. С. Мухина рассматривает личность как результат сложного взаимодействия биологических, социальных и культурных факторов. Она подчеркивает, что личность формируется не сама по себе, а в системе общественных отношений и норм. По В. С. Мухиной, формирование социально-нормативного (психологического) пространства личности – это процесс усвоения человеком системы прав, обязанностей, ценностей и норм общества, опосредованный его внутренней позицией (ценностным отношением к себе, жизни и другим), которая определяет его действия и развитие, где ключевую роль играет самосознание с его компонентами: тождественность, «я» как деятель, психические качества и социально-нравственные самооценки. Образовательная среда, в которой находится подросток, может либо способствовать гармоничному развитию личности, либо, напротив, усиливать внутренние противоречия и дезориентацию.

Обучение графическому дизайну отличается от многих других образовательных направлений своей практико-ориентированностью, визуальной составляющей и тесной связью с социальной коммуникацией. Каждый дизайнерский проект – это, по сути, акт взаимодействия с обществом, даже если он выполняется в учебной аудитории. Таким образом, учебный процесс становится не только местом профессионального обучения, но и психологическим пространством, в котором формируются социальные и личностные смыслы. В процессе обучения дизайну обучающиеся начинают осознавать, что визуальные образы транслируют определенные ценности, формируют социальные нормы, влияют на восприятие себя и других, могут быть инструментом манипуляции или, наоборот, социальной поддержки.

Во время занятий по программе обучающимся было предложено три задания, которые затрагивали различные аспекты формирования социально-нормативного (психологического) пространства личности. Первое задание – разработка дизайна диска – позволило им узнать самих себя. Второе – создание логотипа и айдентики для школы – позволило узнать, как они ощущают себя среди сверстников. И последнее – разработка упаковки для молока – показало обычную повседневную жизнь. В данной работе мы проанализируем каждый дизайн-проект в контексте формирования социально-нормативного пространства личности.

В рамках учебного задания учащимся было предложено создать дизайн-проект диска с музыкой П. И. Чайковского «Вальс цветов». Обучающиеся прослушивали композицию на занятиях и визуализировали чувства, которые у них вызывает эта мелодия. Музыка в этом возрасте часто становится способом проживания эмоций, а работа над дизайном (обложка, цветовая гамма, шрифты, символы) позволяет перевести внутренние переживания во внешний, наглядный образ. Таким образом формируется личное «пространство смыслов», где подросток учится понимать себя и свои предпочтения. Было замечено, что, создавая дизайн диска, подросток осмысляет свое место в этой группе, учится коммуницировать, сравнивать свои взгляды с взглядами других, формировать и отстаивать собственную позицию. Подросток анализирует образы, смысл произведения, эстетику того времени и соотносит их со своим внутренним миром. Это расширяет границы личностного пространства, делая его более структурированным и осознанным. В ходе анализа детских работ были выявлены некоторые особенности. Каждый из обучающихся, несмотря на то, что задание было для всех одинаково, подошел по-своему к данной работе. Один ученик использовал более яркие цвета, красный и желтый, классические шрифты, как представлено на рис. 1. В его работе прослеживается движение, яркость эмоций, которые он испытывает при прослушивания данного произведения.

Другой ученик предоставил диск в стилистике корейских дорам, связывая это с музыкой П. И. Чайковского. Он увидел в произведении «уют», возникли ассоциации с домом и просмотром сериалов. Его работа представлена на рис. 2. Цвета также были выбраны спокойные, умиротворенные.

Еще в одной работе ученик использовал образ самого композитора, обыгрывая его различными цветовыми решениями и, конечно же, цветами и нотами (рис. 3). По его мнению, классика должна оставаться классикой, поэтому выбор дизайна был связан с историей и биографией самого композитора.

Также одним из проектов, где учащиеся формируют себя, является разработка логотипа или визуального стиля для школьного клуба. Участие в создании айдентики школы помогает подростку осмыслить свою принадлежность к сообществу. Работа над символами, цветами, логотипом, шрифтами и визуальным стилем побуждает задуматься о том, какие ценности, традиции и смыслы отражает школа. Через этот процесс формируется личностное пространство идентичности, в котором подросток начинает воспринимать себя не только как отдельную личность, но и как часть общего целого. Подросток получает возможность влиять на облик среды, в которой проводит значительную часть жизни. Это усиливает чувство значимости, ответственности и уверенности в себе, расширяя пространство личной автономии и авторства.

Реализация проекта представлена на рис. 4. Свою работу ученик презентовал не только одноклассникам, но и учителям, а также администрации школы, получив опыт учитывания различных мнений, аргументирования своих идей и нахождения компромиссов, что развивает коммуникативные навыки, эмпатию и понимание социальных ролей. Учащийся соотносит собственные взгляды с миссией школы, анализирует, каким он хочет видеть образовательное пространство и свое место в нем.

Также на занятиях одним из заданий для учащихся стало создание собственной упаковки молока, а именно разработка иллюстраций и оформления четырех сторон упаковки. Работа с таким привычным объектом, как упаковка молока, помогает подростку по-новому



Рисунок 1 – Диск «Вальс цветов» П. И. Чайковского



Рисунок 2 – Диск «Вальс цветов» П. И. Чайковского в стилистике корейских дорам





Рисунок 3 – Диск «Вальс цветов» П. И. Чайковского в классическом исполнении



Рисунок 4 – Айдентика для МБОУ СШ № 62

взглянуть на обыденную реальность. Осмысление того, как цвет, форма, шрифт и изображения влияют на восприятие продукта, развивает способность видеть скрытые смыслы и функции предметной среды. Подросток принимает решения, исходя из собственных представлений о красоте, удобстве и ценностях (экологичность, забота о здоровье, традиции семьи). Но, выбирая цвет, форму самой упаковки, подросток задумывается о целевой аудитории, потребностях других людей, культурных нормах и ожиданиях общества. Это развивает эмпатию, ответственность и понимание своей роли в социуме, формирует умение соотносить личные идеи с общественными интересами. Пример оформления учащимся упаковки молока представлен на рис. 5.

Педагог в области графического дизайна играет ключевую роль в формировании социально-нормативного пространства личности





Рисунок 5 – Упаковка овсяного молока

подростка. Его задача заключается не только в обучении техническим навыкам, но и в создании безопасной, поддерживающей и рефлексивной образовательной среды. Очень важно на этапе формирования не сбить индивидуальный стиль каждого обучающегося, обсуждать с ними смыслы, которые они привносят в свои работы. Поэтому можно утверждать, что образовательная практика направления «Графический дизайн» обладает значительным потенциалом для формирования социально-нормативного (психологического) пространства личности подростков 12–17 лет.

Через визуальное творчество, проектную деятельность и рефлексию подростки осваивают социальные нормы, формируют ценностные ориентиры, развивают эмоциональный интеллект и осознают свою роль в обществе. Графический дизайн становится не просто учебной дисциплиной, а пространством личностного роста, социальной адаптации и психологической поддержки. В условиях современной визуальной культуры именно такие образовательные практики могут способствовать гармоничному развитию личности, а также подготовке подростков к осознанной и ответственной жизни в обществе.

Источники:

1. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность: альтернативный взгляд, системный подход, инновационные аспекты. – М. : Национальный книжный центр, 2013. – 608 с.
2. Черная З. Ю. Визуализация социально-культурного пространства в контексте дизайн-образования / З. Ю. Черная // Наука. Искусство. Культура. 2015. Вып. 3 (7). – С. 135–144.
3. Шабатура Л. Н., Шпильская К. А. Формирование этики дизайнера / Л. Н. Шабатура, К. А. Шпильская // Ценности и смыслы. 2015. – С. 130-137.

УДК 159/9

Сумманен Андрей Викторович
педагог дополнительного образования
Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение
«Академия талантов» Санкт-Петербурга

Фадеенко Ольга Владимировна
методист
Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение
«Академия талантов» Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА САМОСОЗНАНИЯ ЛИЧНОСТИ «ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ» В РАМКАХ ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ ЭЛЕКТРОННОЙ МУЗЫКИ И ДИДЖЕИНГУ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация
В статье представлен анализ потенциала обучения электронной музыке в формировании самосознания личности обучающихся в дополнительном образовании. Авторы представляют научно обоснованные подходы к формированию самосознания на основе взаимосвязи между авторской концепцией педагога дополнительного образования, действующего диджея Сумманена А. В., о творческой самореализации в современной музыкальной субкультуре и научной школой «Феноменология развития и бытия личности» теории советского и российского ученого, академика РАО, доктора психологических наук В. С. Мухиной. Особое внимание уделено специфике электронной музыки как неформального пространства взросления и его влиянию на развитие личности ребенка, в частности влиянию на удовлетворение притязания на признание как одного из структурных компонентов самосознания.

Ключевые слова
Диджеинг, электронная музыка, самосознание, притязание на признание, дополнительное образование.

POSSIBILITIES OF FORMING A STRUCTURAL LINK OF PERSONAL SELF-CONSCIOUSNESS «CLAIMS FOR RECOGNITION» WITHIN THE FRAMEWORK OF TEACHING THE BASICS OF ELECTRONIC MUSIC AND DJ-ING IN ADDITIONAL EDUCATION

Abstract
The article presents an analysis of the potential of teaching electronic music in the formation of self-awareness of students in additional education. The authors present scientifically based approaches to the development of self-awareness based on the relationship between the author's concept of additional education teacher and active DJ A.V. Summanen on creative self-realization in a modern musical subculture and the scientific school «Phenomenology of the development and existence of the individual» of the theory of the Soviet and Russian scientist, academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Psychology V.S. Mukhina. Particular attention is paid to the specifics of electronic music as an informal space for growing up and its influence on the development of a child's personality, in particular the influence on the satisfaction of the claim to recognition as one of the structural components of self-awareness.

Key words
DJing, electronic music, self-awareness, striving for recognition, further education.

Сегодня дополнительное образование становится более гибким и современным, отвечая на запросы и интересы молодого поколения. Интерес современных детей к различного рода молодежным субкультурам становится основой для интеграции субкультурных практик в структурированный, педагогически управляемый процесс обучения и воспитания в форматах новых дополнительных общеразвивающих программ. Трансформация содержания программ способствует социализации, развитию творческих способностей и профессиональной ориентации обучающихся, помогает молодежи найти единомышленников в безопасной среде, что снижает риски асоциального поведения. Одной из таких востребованных программ, реализуемых в ГБНОУ «Академия талантов», является дополнительная общеобразовательная программа «Основы электронной музыки и диджеинг», разработанная педагогом дополнительного образования ГБНОУ «Академия талантов», действующим диджеем Андреем Викторовичем Сумманеном.

Одно из направлений профессиональной рефлексии педагога заключается в поиске ответа на вопрос о влиянии субкультурных практик электронной музыки на формирование личности ребенка.

Анализ практик осуществлялся в рамках работы над темой федерального инновационного проекта Российской академии образования «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума» под научным руководством академика РАО, профессора Виктора Стефановича Басюка. В основе анализа лежит теория научной школы «Феноменология развития и бытия личности» советского и российского ученого, академика РАО, доктора психологических наук Валерии Сергеевны Мухиной, где рассматриваются пять звеньев самосознания личности. Данная теория позволила структурировать методы и приемы обучения с точки зрения их потенциала для формирования самосознания обучающихся в рамках программы. Одна из педагогических задач в спектре художественной направленности – помочь учащимся реализовать себя как творческую единицу, и данная задача наиболее соответствует формированию структурного звена самосознания «притязание на признание».

Специфика сферы современной электронной музыки во многом основана на противоречиях, связанных с признанием, которые вписываются в концепцию формирования «притязания на признание».

В теории В. С. Мухиной «притязание на признание» – это звено структуры самосознания, представляющее собой предъявление человеком своих прав на общественное уважение со стороны других людей. Эта потребность формируется в онтогенезе благодаря эмоциональному поощрению окружающих, побуждающему ребенка стремиться быть «хорошим» и усваивать одобряемое поведение, что укрепляет положительную самооценку. Как социальная потребность, оно утверждает человека как уникальную личность, связывая формальный статус с ценностями культуры. У подростков акцент в «притязании на признание», в отличие от раннего возраста, когда ребенок хочет быть «хорошим для взрослых», смещается в сторону признания их внутреннего мира социумом в целом, и средством для реализации этого признания выступает в т. ч. дополнительное образование. Посредством представления окружающим продукта своего творчества ребенок раскрывает свой внутренний мир и ждет одобрения своей деятельности, признания близкими и социумом.

В рамках программы дети достигают видимых успехов, получают эмоциональное поощрение и публичное признание, принимая участие в выступлениях на разного рода рекреационных мероприятиях и в музыкальных конкурсах. На занятиях обучающиеся развивают навыки социального взаимодействия, переходя от «быть хорошим для взрослых» к притязанию на уважение сверстников и общества, а развитие навыка саморефлексии позволяет предотвращать восполнение дефицита признания негативными способами.

Особенности существования и развития субкультуры электронной музыки один из авторов данной статьи (А. В. Сумманен) сформулировал в концепции творческой самореализации «Хочу – могу – хотят», в которой отражается теория самосознания В. С. Мухиной и раскрываются возможности реализации притязания на признание себя окружающими людьми для обучающихся. Концепция базируется на личном опыте педагога: выступлений в роли диджея, организации рекреационных мероприятий и тесного взаимодействия с разного рода молодежными субкультурами. Базовым принципом концепции является соотношение и поиск баланса между желанием индивидуального самовыражения, стремлением быть принятым публикой и ресурсами добиться того и другого. Схематично это равносторонний треугольник (рис. 1), каждый угол которого занимает глагол, отражающий настойчивое желание или способности. Кроме того, концепция отражает актуальную для современной молодежи ситуацию, в которой осуществляются жизненные выборы: многие представители молодежи ориентируются на мнение окружающих (мода, лайки в социальных сетях, стремление соответствовать трендам), при этом развивая собственные комплексы и непризнание себя.

Под «хочу» в данной схеме подразумевается желание ребенка реализоваться как диджей, отдавая предпочтение выступлению в определенной жанровой стилистике и стремясь примкнуть к определенной социальной группе (субкультуре), которая позволяет реализовать признание себя посредством творческих достижений в т. ч. Реализация признания в позиции «хочу» опирается на тип темперамента учащегося. Тип темперамента творческого человека прямо отражается на результате его творчества. Задача педагога в данном случае сводится к раскрытию учащимся мира электронной музыки и молодежных субкультур. Полагаясь на полученные знания, учащийся осуществляет выбор желаемого им направления. Ребенок отвечает на вопрос «Что я хочу»? Таким образом, приемы выбора жанровой тематики основаны на рефлексии ребенка и становятся средством признания себя.

В многообразии жанров и стилей электронной музыки существуют устоявшиеся категории: мейнстрим и андеграунд. Мейнстрим – это наиболее популярные и коммерчески успешные жанры, доминирующие в музыкальных рейтингах (чартах), на радио, фестивалях и стриминговых платформах в данный период. Зачастую это направление выбирают активные дети с развитыми социальными навыками. Андеграунд же – это независимые, некоммерческие течения, существующие вне мейнстрима и крупных лейблов. Он характеризуется экспериментами, авангардным звучанием и фокусом на субкультурные сообщества, а не на массовый успех. Предпочтение андеграудному направлению зачастую отдают дети с богатым внутренним миром, нацеленные на поиск и глубину.

Каждое из направлений включает десятки жанров и сотни стилей. Выбор жанровой стилистики зачастую связан с типом темперамента учащегося: как правило, экстравертированный ребенок, холерик с большой долей вероятности выберет динамичный drum'n'bass, а ребенок с меланхоличными чертами выберет IDM или же минорное вдумчивое techno. В рамках одного и того же жанра могут уживаться десятки стилей – от коммерчески успешных, упрощенных, доступных широкой аудитории до авангардно минималистичных, ориентированных на узкий круг почитателей. В обучении диджеингу для определения обучающимися своего индивидуального предпочтения и выбора пути творческой самореализации проводятся обзорные занятия, на которых дети знакомятся с историей жанров и стилей, узнают о разных субкультурах, связанных с ними. Успешно применяются методы интервью, наблюдения и рефлексии. В выбранной жанровой стилистике обучающийся создает свой авторский часовой микс, в котором есть особая драматургия как отражение уникальности личности. Этот музыкальный продукт становится «лицом» диджея и формой признания себя.

В категории «хотят» в данной схеме подразумевается ориентация на желание аудитории, объединенной музыкальным вкусом в определенных жанровых рамках, воспринимать желаемый ими аудиоконтент и технику его подачи. Тренд или мода, продиктованная другими людьми. Работа педагога в категории «хотят» заключается в развитии понимания обучающимися запросов целевой аудитории и параллельно в сохранении еще не устоявшегося персонального музыкального вкуса и стиля ребенка. Свои оригинальные миксы и музыкальные подкасты ребята размещают в пабликах, в профессиональных каналах в социальных сетях, представляют на конкурсах и мероприятиях. Так начинается взаимодействие с аудиторией, которая выражает свое отношение к творческому продукту, удовлетворяя потребность в уважении и признании окружающими.

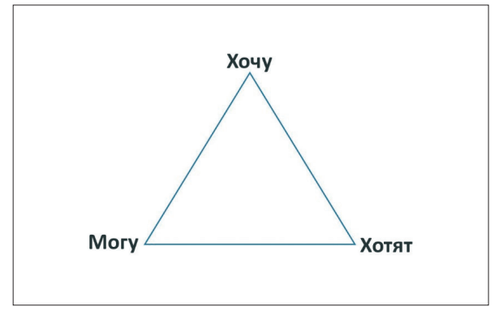


Рисунок 1 – Концепция творческой самореализации в электронной музыке

Категория «могу» в данной концепции – это самореализация через применение предметных навыков и умений в работе с музыкальным оборудованием, умение ориентироваться в жанровом многообразии электронной музыки и проводить тщательную селекцию аудиоконтента, тем самым формируя свой вкус и представляя публике себя как уникальную творческую единицу. Развитие данных способностей позволяет реализовать не только признание себя, но и признание публики, т. к. появляется возможность создавать технически более сложный продукт и отвечать на более широкий запрос. Задачей педагога в категории «могу» является формирование мотивации ребенка к развитию навыков и помощь в овладении ими. Освоение большого арсенала техник и способов создания музыкального контента позволяет сформировать и сохранить собственную идентичность, при этом заявить о себе целевой аудитории и добиться успеха в выбранной сфере. В свою очередь, развитие способностей приводит к повышению самооценки и реализации притязания на признание себя в категории «хочу».

В схематическом изображении данной концепции равные стороны треугольника символизируют гармонию в творческом процессе, баланс между пониманием себя и пониманием социума. Изменение длины стороны треугольника как в сторону увеличения, так и в сторону уменьшения вносит в процесс удовлетворения притязания на признание дисбаланс, при котором наносится ущерб процессу признания себя и признания окружающими. Хрупкое равновесие этих трех компонентов, а также противоречия, с которыми сталкивается учащийся в реализации данной концепции, являются проблемой и одновременно движущей силой в понимании принципов функционирования механизмов коммуникации и творческой реализации в профессии диджея. Можно утверждать, что данная модель раскрывает амбивалентность формирования личности как индивидуального звена и как части социума одновременно. Педагогическая задача состоит в сохранении треугольника равносторонним, не допуская увеличения длины той или иной стороны, сохраняя возможность оптимальной творческой самореализации, находясь в гармонии с собой и параллельно отвечая на запрос аудитории, на которую направлен творческий вектор обучающегося.

Применяя данную концепцию, обучающиеся учатся принимать, что персональное признание себя не менее важно, чем признание окружающих. А поиск баланса по данной схеме, самоидентификация и получение признания на творческом поприще пригождаются подросткам и в других сферах жизни. Таким образом, научное обоснование подходов к обучению электронной музыке способствует достижению личностных результатов обучающихся в дополнительном образовании.

Источники

1. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития и бытия личности: Учебник для студентов вузов: В 2 т. Т. 1 / В. С. Мухина – 18-е изд., перераб. и доп. – М.: Наука, 2022 – 671 с.
2. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – 5-е изд., испр. и доп. – М., 2017.
3. Феоктистов Ф. П. Эстетическая специфика восприятия современной электронной музыки // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – №2. – С. 120–124.

УДК 316.628

Торопова Марина Александровна
педагог дополнительного образования,
руководитель хореографического коллектива «Вдохновение»
Муниципальное бюджетное учреждение дополнительного образования детей
«Центр внешкольной работы»

Муром, Владимирская область

ПРОЕКТ КОНКУРСА ДЕТСКИХ БАЛЕТМЕЙСТЕРСКИХ РАБОТ «МОЯ ИДЕЯ»: БАЛЕТМЕЙСТЕРСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СРЕДСТВО САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ЛИЧНОСТНОГО РОСТА ЮНЫХ ТАНЦОРОВ

Аннотация
В статье представлен проект конкурса детских балетмейстерских работ «Моя идея», направленный на развитие творческих способностей и личностный рост юных танцоров. Опираясь на теоретические положения В. С. Мухиной о формировании личности через деятельностный подход, автор раскрывает педагогические условия, способствующие самореализации детей в процессе создания собственных хореографических постановок. В работе подробно описаны этапы реализации проекта: от генерации идеи и выбора музыкального оформления до финальной концертной презентации. Особое внимание уделяется роли системы наставничества. Материалы будут полезны педагогам дополнительного образования, хореографам, заинтересованным в развитии творческого потенциала и личностных качеств детей средствами хореографии.

Ключевые слова
Балетмейстерское творчество, самореализация, личностный рост, танцоры, деятельностный подход, система наставничества, творческое самовыражение, инициативность, автономность, социальная компетентность, художественное развитие, дополнительное образование, хореография, детское творчество.

PROJECT: COMPETITION OF CHILDREN'S CHOREOGRAPHIC WORKS «MY IDEA»: CHOREOGRAPHICCREATIVITY AS A MEANS OF SELFREALIZATION AND PERSONAL GROWTH FOR YOUNG DANCERS

Abstract
The article presents the project of the competition of children's choreographic works «My Idea», aimed at developing creative abilities and promoting the personal growth of young dancers. Based on the theoretical provisions of V. S. Mukhina on personality formation through an activitybased approach, the author reveals the pedagogical conditions that facilitate children's selfrealization in the process of creating their own choreographic performances. The paper provides a detailed description of the project implementation stages: from idea generation and selection of musical accompaniment to the final concert presentation. Particular attention is paid to the role of the mentoring system. The materials presented in the article will be useful for educators in supplementary education and choreographers interested in developing children's creative potential and personal qualities through the means of choreography.

Key words
Choreographic creativity, selfrealization, personal growth, dancers, activitybased approach, mentoring system, creative selfexpression, initiative, autonomy, social competence, artistic development, supplementary education, choreography, children's creativity.

Проблема личностного развития учащихся широко освещена в научной литературе отечественных исследователей. В условиях современных социальных изменений особую значимость приобретает поиск эффективных педагогических подходов, помогающих ребенку осознать себя как самостоятельную личность, способную к самореализации и продуктивной деятельности в обществе. Среди российских психологов и педагогов выделяется Валерия Сергеевна Мухина, чьи труды содержат ценные выводы о закономерностях развития внутреннего мира ребенка. Ее исследования особенно актуальны сегодня, когда перед системой образования стоит задача не только передать знания, но и сформировать у учащихся ключевые личностные качества, необходимые для успешной адаптации и развития в быстро меняющемся мире.

В своих фундаментальных работах по возрастной психологии и развитию личности ребенка В. С. Мухина последовательно обосновывает тезис о приоритетности развития индивидуальности в образовательном процессе. Согласно ее концепции, этот процесс должен базироваться на активности и инициативе самого ребенка как субъекта деятельности, а не на пассивном усвоении знаний и норм. В. С. Мухина подчеркивает, что подлинное развитие личности происходит только в условиях, когда ребенок самостоятельно ставит цели, выбирает способы их достижения, несет ответственность за принятые решения, рефлексирует результаты своей деятельности.

На основе многолетних исследований Валерия Сергеевна выделяет три взаимосвязанных компонента, составляющих ядро личностного развития:

- автономность – способность личности действовать независимо, опираясь на собственные убеждения и ценности;
- целенаправленность – осознанная ориентация на достижение поставленных целей;
- инициативность – готовность проявлять активность, предлагать новые идеи и брать на себя роль лидера в различных ситуациях.

Эти компоненты не просто существуют параллельно, а образуют динамическую систему, особенно ярко проявляющуюся в творческой деятельности: автономность позволяет ребенку выбирать тему, стиль, средства выразительности, целенаправленность обеспечивает доведение замысла до законченного произведения, инициативность стимулирует поиск нестандартных художественных решений.

Концепция В. С. Мухиной представляет научно обоснованную модель развития личности через активизацию внутренних ресурсов ребенка. Автономность, целенаправленность и инициативность выступают не просто как желательные качества, а как структурные элементы личности, формирующиеся в процессе активной творческой деятельности. Их целенаправленное развитие в рамках детского творчества и концертной практики создает условия для гармоничного становления индивидуальности, формирования устойчивой внутренней позиции, подготовки к успешной социализации в современном обществе. Поэтому важно создавать условия, в которых ребенок чувствует себя субъектом собственной жизни. Если дети смогут открыто заявлять о своих идеях и целях, они будут способны эффективнее развиваться интеллектуально и эмоционально.

Согласно трудам Валерии Сергеевны, личность ребенка развивается через действие, через попытки самостоятельно справляться с возникающими проблемами: «Только в деятельностном подходе можно построить настоящую картину внутреннего мира ребенка». В трудах В. С. Мухиной также подчеркивается огромная роль активности ребенка в процессе его созревания: «Формирование образа «я» происходит в ходе активного проживания конкретных ситуаций, в которых ребенок действует, принимает решения и испытывает последствия своих поступков». Т. е. наиболее действенными формами воспитания становятся ситуации, в которых ребенок вынужден проявлять инициативу, ставить цели и достигать их собственными усилиями. Отсюда возникает потребность в поиске эффективных педагогических технологий, обеспечивающих включение ребенка в активную познавательную и творческую деятельность.

Опираясь на концепцию В. С. Мухиной, которая предполагает создание условий для самовыражения школьников через творческую деятельность, разработан и реализован проект конкурса детских балетмейстерских работ «Моя идея», направленный на формирование устойчивого понимания детьми ценности личного вклада в общее дело, способности анализировать собственные успехи и неудачи, готовности брать на себя ответственность. Цель проекта – создание условий для проявления и развития творческих способностей учащихся путем самостоятельного создания балетмейстерских произведений, их постановки и демонстрации зрителям.

Основные задачи проекта заключаются в следующем:

- изучение влияния детского творчества на личностное развитие;
- оценка эффективности методов наставничества и кооперации в детских коллективах;
- увеличение интереса к занятиям танцем и привлечение большего числа участников;
- развитие инициативы и самостоятельности в создании собственных танцевальных номеров;
- формирование эстетического вкуса и художественной восприимчивости;
- укрепление эмоциональной устойчивости и коммуникативных способностей;
- создание условий для передачи опыта между старшим и младшим поколением учеников.

Проект «Моя идея» направлен на достижение следующих личностных результатов:

- осознанность и четкость представления о своих возможностях и потребностях;
- эмоциональная зрелость и адекватная реакция на жизненные ситуации;
- социальная компетентность и эффективное взаимодействие с окружающими;
- автономия и инициативность, проявляющиеся в готовности действовать независимо и ответственно.

Особенность конкурса заключается в предоставлении полной свободы выбора темы, жанра и формата исполнения. Участники самостоятельно выбирают тему, стиль танца, разрабатывают композиции и организуют процесс постановки. Это способствует развитию художественного вкуса, социальной компетенции, лидерства и навыков сотрудничества. Участие в конкурсе добровольное, мотивированное внутренним желанием дарить радость окружающим посредством искусства. Система наставничества играет ключевую роль в формировании творческой среды. Старшие ученики поддерживают младших, передавая знания и опыт. Эта форма взаимоподдержки способствует созданию теплой атмосферы, благоприятствующей личностному росту и эмоциональной устойчивости. Взрослый участник выступает помощником, а не диктатором. Ребенок находится в центре образовательного процесса, взрослый же оказывает необходимую помощь и дает советы.

Конкурс разделяется на последовательные этапы, позволяющие ребенку выразить свое видение и осознать собственную силу:

1. **Генерация идеи**. Ребенок инициирует творческий процесс, вырабатывая концепцию будущего спектакля. Взрослый лишь поддерживает, направляет и делится опытом, оставляя принятие решений за ребенком;
2. **Выбор темы и музыкального оформления**. Участники выбирают тему номера, мелодию, ритм и настроение, формирующие эмоциональную основу выступления;
3. **Хореография и композиция**. Далее идут практические шаги: составляется план постановки, определяются роли, проходят репетиции. Руководящую роль играют сами дети, консультируясь с экспертами лишь в сложных моментах;
4. **Подготовка костюмов и реквизита**. Дети совместно с родителями трудятся над созданием уникальных элементов, усиливающих впечатление от номера, костюмов, реквизита;
5. **Проведение концерта**. Заключительным событием становится выступление перед зрителями, демонстрирующее плоды совместной работы и закрепляющее чувство гордости за ее итог.

В ходе реализации проекта разработана и внедрена пошаговая организация конкурса, которая не просто структурирует творческий процесс, но и последовательно создает педагогические условия для развития личностных качеств участников:

1. **Регистрация заявок**. Педагог объявляет конкурс, публикует положение, объясняющее правила и критерии оценивания. Ученики подают заявки, выбирая желаемую форму выступления;
2. **Планирование и подготовка**. На выбранные темы создаются номера, подбирается музыка, осуществляются репетиции. Активно используется метод наставничества, где старшие дети передают опыт младшим, являясь их балетмейстерами-репетиторами;
3. **Открытые репетиции и просмотры**. Организуются промежуточные просмотры, где дети получают отзывы и рекомендации от старших воспитанников;
4. **Финал и церемония награждения**. Номера представляются публике, участники награждаются, что стимулирует их дальнейшую активность.

Такая организация проекта позволила перейти от общей постановки цели к конкретным исследовательским задачам: проверить, насколько эффективно предложенная модель влияет на личностные характеристики участников, и выявить механизмы этого влияния.

Исследование проводилось методами наблюдения, анкетирования и оценки продуктов творчества детей. Результаты исследования демонстрируют положительное влияние участия в конкурсе на личностное развитие юных танцоров. Количественные и качественные данные демонстрируют устойчивую положительную динамику по ряду ключевых показателей:

1. Формирование осознанности и четкого представления о собственных возможностях. 85 % участников отметили, что лучше поняли свои сильные стороны в хореографии, 78 % смогли четко сформулировать, какие навыки им нужно развивать дальше, в рефлексивных отчетах дети чаще использовали формулировки типа «я могу», «у меня получается», «я научился»;
2. Развитие социальных навыков и коммуникабельности. На этапе постановки номера участники чаще предлагали помощь друг другу, что способствовало развитию навыков конструктивного общения (при обсуждении идей дети учились аргументировать свою точку зрения и принимать мнения других), укреплению дружеских связей внутри коллектива (после конкурса участники чаще инициировали совместные творческие проекты);
3. Повышение автономии и инициативности. На этапе планирования 65 % детей самостоятельно предложили тему и концепцию номера (до конкурса этот показатель составлял 30 %), увеличилось число инициатив по улучшению постановки: участники предлагали новые движения, варианты взаимодействия, идеи по оформлению, дети активнее брали на себя роли организаторов в микрогруппах;
4. Укрепление чувства ответственности и уверенности в себе. 90 % детей выразили готовность участвовать в подобных конкурсах в будущем, 82 % отметили, что стали увереннее чувствовать себя на сцене, повысилась ответственность за результат: дети чаще оставались на дополнительные репетиции, помогали младшим участникам, следили за дисциплиной в группе.

Исследование показало, что методика конкурса балетмейстерских работ эффективна в плане воспитания самостоятельности, инициативности и творческих навыков у детей. Использование методов наставничества, поддержки детского самоуправления и развитие творческого начала позволило добиться значительных успехов в деле личностного роста и социализации. Помимо очевидных достижений в области хореографии, участники конкурса приобрели важные социальные навыки: развили критическое мышление, получили уроки командообразования, новые коммуникационные навыки, освоили методологию самоуправления и планирования.

Данная практика обладает высокой степенью новизны, поскольку предлагает оригинальный подход к раскрытию потенциальных возможностей ребенка. Конкурс «Моя идея» демонстрирует высокую эффективность как инновационный подход к воспитательному процессу. Реализуя подобную модель, мы получаем поколение уверенных, зрелых и открытых молодых людей, готовых принять любые вызовы современности. Подобные конкурсы могут служить основой для широкого распространения аналогичных мероприятий в школах и студиях, что сделает дополнительное образование более привлекательным и полезным для личностного роста молодежи.

Источники

1. Андреева О. В. Развитие творческих способностей детей средствами хореографии: методическое пособие. – М.: Творческий центр «Сфера», 2019. – 144 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
3. Выготский Л. С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
4. Кузнецова Т. А. Хореографическое искусство в системе дополнительного образования: теория и практика. – СПб.: Детство-Пресс, 2020. – 168 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
6. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студентов вузов. – 10-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
7. Петрова Е. М. Детское творчество и личностное развитие: психолого-педагогические аспекты. – М.: ВЛАДОС, 2018. – 120 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2020. – 720 с.
9. Смирнова Н. Д. Наставничество в детском коллективе: опыт и перспективы. – М.: Педагогика, 2021. – 96 с.
10. Эльконин Д. Б. Психология игры. – 2-е изд. – М.: Владос, 1999. – 360 с.

УДК 37.032

Шкаликова Марина Алексеевна
педагог дополнительного образования, учитель внеурочной деятельности
Частное общеобразовательное учреждение «Газпром школа Санкт-Петербург»

Санкт-Петербург

ШАХМАТЫ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация
В статье рассматривается потенциал шахматного образования как средства формирования личности и метапредметных компетенций младших школьников. На основе анализа накопленного опыта и научных исследований раскрываются механизмы влияния шахмат на развитие познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий.

Ключевые слова
Шахматы, метапредметные компетенции, универсальные учебные действия, младшие школьники, дополнительное образование, развитие личности.

CHESS AS A TOOL FOR PERSONALITY DEVELOPMENT IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract
The article explores the potential of chess education as a means of developing the personality and meta-subject competencies of primary school students. Based on an analysis of accumulated experience and scientific research, the mechanisms by which chess influences the development of cognitive, regulatory, and communicative universal learning activities are revealed.

Key words
Chess, meta-subject competencies, universal learning activities, primary school students, additional education, personal development.

Современное образование подвергается значительным переменам. В связи со стремительным развитием информационных технологий и возможностью получить любую информацию на первый план выходят такие качества человека, как способность анализировать, синтезировать, принимать решения в условиях неопределенности и способность к непрерывному обучению. Современный ученик должен быть в состоянии определить проблему, найти вариант ее решения и иметь достаточно смелости его реализовать [1]. Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) фиксируют этот запрос в требованиях к метапредметным результатам – универсальным учебным действиям (УУД), которые включают в себя познавательные, регулятивные и коммуникативные компетенции. Именно они обеспечивают «умение учиться» как фундаментальную способность личности к саморазвитию.

В поиске эффективных инструментов формирования УУД педагогическое сообщество все чаще обращается к шахматам. Шахматы представляют собой уникальный феномен, соединяющий элементы спорта, науки и искусства. Но главное их достоинство в рамках образования заключается в том, что обучение происходит в естественной для младших школьников игровой форме, при этом когнитивная нагрузка, которую испытывает ребенок во время игры, сопоставима с решением сложных учебных задач. Как точно заметил В. Сухомлинский, «без шахмат невозможно себе представить полноценного воспитания умственных способностей и памяти». И сегодня, в эпоху цифровых технологий и информационных перегрузок, эти слова звучат с особой актуальностью.

При помощи шахматной игры развиваются три группы универсальных учебных действий:

- познавательные УУД включают общеучебные и логические действия: анализ, синтез, сравнение, классификацию, установление причинно-следственных связей, формулирование выводов. В рабочей программе по шахматам для 1 класса эти компетенции конкретизируются через умение «сравнивать несколько вариантов решения задачи, выбирать наиболее подходящий», «формулировать выводы и подкреплять их доказательствами», «прогнозировать возможное развитие процессов и их последствия» [6];
- регулятивные УУД обеспечивают организацию учебной деятельности: целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль, коррекцию, оценку, саморегуляцию. В шахматной партии эти действия разворачиваются в реальном времени: ребенок ставит цель (выигрыш или достижение позиционного преимущества), планирует последовательность ходов, контролирует их выполнение и оценивает результат;
- коммуникативные УУД связаны с умением слушать, вступать в диалог, аргументировать свою позицию, уважать мнение оппонента. Как отмечается в исследованиях, «особую роль в развитии метапредметных компетенций играет совместная деятельность учащихся: коллективное обсуждение, согласование гипотез, взаимный контроль и построение стратегии решения» [4]. В шахматах это проявляется при оценке положения своей позиции, без которой не представляется возможным составить дальнейший план игры. Учащиеся должны не просто высказать свою точку зрения, но и аргументировать ее, обсудить с педагогом альтернативные варианты.

Ключевое понятие, которое связывает шахматы с развитием мышления, – это «способность действовать в уме», введенное Я. А. Пономаревым. Эта способность представляет собой единство воображения, внимания, памяти и мышления и является одной из важнейших характеристик человеческого сознания. Шахматы задействуют оба полушария мозга: левое, отвечающее за логическое мышление, и правое, обеспечивающее образное восприятие и творческий поиск. В процессе решения шахматных задач ребенок одновременно использует аналитические способности и пространственное воображение, что создает условия для гармоничного интеллектуального развития [2].

Еще один ключ к пониманию образовательного потенциала шахмат дает культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Согласно концепции «зоны ближайшего развития», обучение эффективно тогда, когда оно опережает актуальный уровень развития ребенка [3]. Шахматы в полной мере соответствуют этому принципу: задачи, стоящие перед учеником, всегда чуть сложнее его текущих возможностей, что стимулирует внутренний рост. Например, первоклассник может научиться планировать на 1–2 хода вперед, а через год тренировок – на 4–5 ходов, что напрямую связано с развитием произвольного мышления.

Младший школьный возраст (7–10 лет) является сенситивным периодом развития логического мышления. В это время происходит переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, формируется внутренний план действий, развивается произвольность внимания и памяти. Шахматы выступают связующим звеном между ведущей игровой деятельностью дошкольника и учебной деятельностью школьника.

В шахматах использование нескольких групп методов целенаправленно развивает различные виды УУД:

1. **Развитие познавательных УУД: решение задач и анализ позиций.**
   Базовым инструментом здесь выступает решение шахматных задач и этюдов. Например, при изучении темы «Связка» учащимся предлагается найти на доске фигуру, которая не может уйти с линии атаки, не открывая более ценный объект. В процессе поиска решения ребенок:
   • анализирует исходную позицию (какие фигуры под ударом);
   • выдвигает гипотезы (что будет, если походить так или иначе);
   • проверяет их мысленно;
   • формулирует вывод и обосновывает его.
   Особенно эффективен метод разбора позиций без передвижения фигур – «вслепую». Это развивает способность удерживать образ в уме, что напрямую коррелирует с развитием оперативной памяти и пространственного мышления;
2. **Развитие регулятивных УУД: планирование и анализ ошибок.**
   Важнейшим этапом обучения являются грамотно подобранные упражнения, в ходе которых учащимся предлагается провести сравнительный анализ положения оппонентов, поиск плана и путей его реализации, а также анализ собственных сыгранных партий. После окончания игры учащиеся вместе с педагогом разбирают ключевые моменты:
   • какой план был изначально;
   • в какой момент план перестал работать;
   • какая ошибка привела к ухудшению позиции;
   • что можно было сделать иначе.
   Рефлексивный подход учит детей не бояться ошибок, а воспринимать их как источник опыта. Это формирует важнейший регулятивный навык – коррекцию собственных действий на основе обратной связи.
   Дидактические игры, такие как «Лабиринт» или «Перехитри часовых», где белая фигура должна достичь определенной клетки, не попадая под удар черных, также развивают навыки планирования и самоконтроля [6]. Для решения подобных головоломок учащиеся должны проявить внимательность, учесть возможности фигур противника и только после этого составить план действий.
3. **Развитие коммуникативных УУД: работа в парах и групповая рефлексия.**
   Хотя шахматы традиционно воспринимаются как индивидуальная игра, на занятиях могут активно использоваться парные и групповые формы работы. Например, при изучении нового тактического приема учащиеся получают задание: в парах придумать позицию, иллюстрирующую данный прием, и представить ее группе. В процессе такой работы дети учатся:
   • договариваться, распределять роли;
   • аргументировать свою точку зрения;
   • слушать и принимать чужое мнение;
   • корректно возражать и задавать уточняющие вопросы.
4. **Игровые технологии и мотивация.**
   Как показывает опыт внедрения курса И. Г. Сухина «Шахматы – школе», ключевая трудность в работе с учащимися младших классов – отсутствие устойчивой мотивации, а иногда и наличие отрицательной мотивации у некоторых детей. В этом курсе используется задачная технология, смысл которой состоит в формировании у учащихся способностей ставить и решать учебные задачи. Технология позволяет достичь практически стопроцентной положительной мотивации, поскольку проигравших в ней нет, а задания носят занимательный, нестандартный характер. Также каждый урок строится как синтез нескольких компонентов: урок-сказка, урок-театр, урок-игра, урок-тайна, урок-удивление. Яркие, новые и необычные форматы позволяют удерживать внимание детей на протяжении всего занятия, формировать устойчивый познавательный интерес за счет постоянной смены деятельности, игровой формы урока и активного переживания знания, а не его заучивания.

В процессе обучения шахматам детей младшего школьного возраста часто возникает проблема, связанная с непринятием поражений, в результате чего учащийся, не обладающий навыками саморегуляции, транслирует следующие формы поведения: слезы, отказ от продолжения обучения, агрессию.

Для дальнейшего планомерного развития личности подопечного, а также регулятивных УУД возможно применение следующей педагогической траектории:

1. Анализ партий только с позитивной установкой: «Давай посмотрим, какие хорошие ходы ты сделал»;
2. Поиск точки перелома: «В какой момент соперник получил преимущество? Как можно было этого избежать?»;
3. Принятие ошибки как рабочей ситуации: «Ошибка – это информация к размышлению, а не катастрофа».

Предполагается, что через некоторое время в личностном плане ребенок будет заметно увереннее, исчезнет тревожность, связанная с ситуацией проверки и оценки.

Таким образом, можно выделить следующие возможные устойчивые изменения у детей, систематически занимающихся шахматами:

1. В познавательной сфере:
   • повышение концентрации внимания и его устойчивости;
   • развитие способности к анализу и синтезу информации;
   • формирование навыка прогнозирования и планирования;
   • улучшение показателей оперативной памяти;
2. В регулятивной сфере:
   • развитие произвольности поведения;
   • формирование навыков самоконтроля и самооценки;
   • повышение стрессоустойчивости;
   • умение доводить начатое до конца;
3. В коммуникативной сфере:
   • развитие культуры диалога;
   • формирование уважительного отношения к оппоненту;
   • умение аргументированно отстаивать свою позицию;

• способность к конструктивному обсуждению ошибок.

Шахматы – это не просто настольная игра и не только вид спорта. В руках грамотного педагога они становятся мощным инструментом формирования универсальных компетенций, необходимых современному человеку. Умение анализировать информацию, планировать свои действия, прогнозировать последствия, принимать решения в условиях неопределенности, уважать соперника и достойно принимать поражения – эти качества, сформированные в начальной школе дает благодаря занятиям шахматами, становятся фундаментом успешности ребенка в дальнейшем обучении и во взрослой жизни.

Источники

1. Акишина В. В. Шахматы как средство интеллектуального развития младших школьников / В. В. Акишина // Российский и международный опыт и перспективы работы с одаренными детьми: материалы Всерос. науч.-практ. конф. — Якутск: Ленинский край, 2014. — С. 15–18.
2. Батуева, Л. Д. Шахматы в современном образовании — взгляд педагога // Районные педагогические чтения «Традиции и инновации муниципальной системы образования». — с. Харагун, 2018.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: Т. 4. — М.: Педагогика, 1984.
4. Геворкян, С. Р., Испирян, М. М., Саркисян, В. Ж., Тадевосян, А. В. От традиции к инновации: культурно-исторический вектор образовательных практик и социализация детей в современном обществе // Культурно-историческая психология. — 2025. — Т. 21. — № 3. — С. 97–105.
5. Некратова, М. А. Формирование предметных и метапредметных компетенций обучающихся в рамках шахматного всеобуча // Инфоурок, 2018.
6. Рабочая программа учебного курса «Шахматы» для 1 классов. — МАОУ СОШ № 125, 2025.
7. Ferguson, R. Developing Critical and Creative Thinking through Chess. — The Pennsylvania State University, 1986.

УДК 37.032

Щелокова Светлана Дмитриевна
педагог дополнительного образования, методист
Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Академия талантов» Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ СТРУКТУРНОГО ЗВЕНА САМОСОЗНАНИЯ «ПРИТЯЗАНИЕ НА ПРИЗНАНИЕ»

Аннотация
В статье рассматривается опыт обучения литературному творчеству школьников с точки зрения формирования их самосознания в целом и его структурного звена «Притязание на признание» в частности. Проанализирован практический опыт реализации интенсивных и дополнительных общеразвивающих программ для школьников 13–17 лет в контексте формирования и удовлетворения притязания на признание себя и другими.

Ключевые слова
Самосознание, самооценка, притязание на признание, литературное творчество, развитие личности.

POSSIBILITIES OF LITERARY CREATIVITY IN THE FORMATION OF THE STRUCTURAL LINK OF SELF-CONSCIOUSNESS «CLAIM TO RECOGNITION»

Abstract
The article examines the experience of teaching literary creativity to schoolchildren in terms of the formation of their self-awareness in general and its structural link «Claim to recognition» in particular. The article analyzes the practical experience of implementing intensive and additional general development programs for students aged 13–17 in the context of the formation and satisfaction of their claim for recognition by themselves and others.

Key words
Self-awareness, self-esteem, claim to recognition, literary creativity, and personal development.

В эпоху многообразия цифровых инструментов для создания контента и доступности базового функционала искусственного интеллекта обучение творчеству в дополнительном образовании усложняется. В таких условиях педагог обязан не только показать учащимся, как рождается произведение в выбранной ими сфере, но и сохранить их веру в превосходство естественного интеллекта над искусственным и значимость собственной личности в процессе созидания. Чтобы учащиеся эффективно работали со своим чувственным восприятием, рефлексировали и замечали преимущества своих произведений перед возможностями нейросетей, педагогу необходимо глубоко изучить особенности развития и становления личности ребенка, в частности, его самосознания. Эта задача решается в т. ч. в рамках реализации федерального инновационного проекта «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума». Анализ практического опыта, приведенный в статье, проведен в рамках работы инновационной площадки этого проекта.

Природа творчества, в т. ч. литературного, предполагает, с одной стороны, активную

внутреннюю работу (чувственное восприятие, рефлексия) автора произведения, с другой – неизбежную необходимость демонстрации произведения другим людям. В результате автор постоянно оказывается в ситуации, когда нужно предъявлять результаты преобразования чувств, впечатлений, мыслей в формате текста людям, которые не входят в его близкий круг и даже не знакомы с ним, и перспектива получения негативного отзыва рождает неуверенность и страх. Эти эмоции, в свою очередь, часто снижают мотивацию к творчеству, препятствуют росту мастерства и профессиональному развитию. Сообщество профессиональных писателей постоянно ищет ответы на вопрос: «Как сохранить желание и способность творить, испытывая сильную уязвимость по отношению к внутренней и внешней оценке?». Не случайно в прошлом десятилетии в творческой среде стала популярной книга американской писательницы Джулии Кэмерон «Право писать», а первая глава книги «Держись и пиши» Екатерины Оаро отвечает на вопрос: «Почему только сам человек знает, писатель ли он?» [2; 4].

Поэтому одна из главных задач педагога по литературному творчеству сегодня – создавать на занятиях условия, в которых ребенок формирует уверенное самоощущение в творчестве, получает положительный опыт самооценки и обратной связи от сверстников и мастеров. И один из инструментов создания подобных условий – целенаправленная работа с самосознанием ребенка, а именно – с одним из структурных звеньев этого компонента психики, притязанием на признание.

Структура самосознания ребенка и отдельные его компоненты подробно описаны в работах доктора психологических наук, академика Российской академии образования Валерии Сергеевны Мухиной. Согласно работам Валерии Сергеевны, притязание на признание – это предъявление человеком своих прав на общественное уважение, на узнавание и положительную оценку со стороны других людей [3]. Притязание на признание формируется в трех направлениях (я сам, близкие люди, другие окружающие) и составляет основу адекватной самооценки, а депривация притязания (непринятие со стороны себя и других) может привести к разрушительному поведению. Описанные в научной литературе особенности формирования и развития притязания на признание себя собой и другими людьми позволяют определить ключевые направления работы педагога в сфере детского творчества: проектирование форм организации деятельности, в рамках которых дети смогут увидеть и принять проявление своей уникальности, научатся давать обратную связь себе и другим участникам объединения с учетом бережного отношения к проявлению индивидуальности, интеграция различных форматов творческой активности в рамках занятий в объединении и вне его.

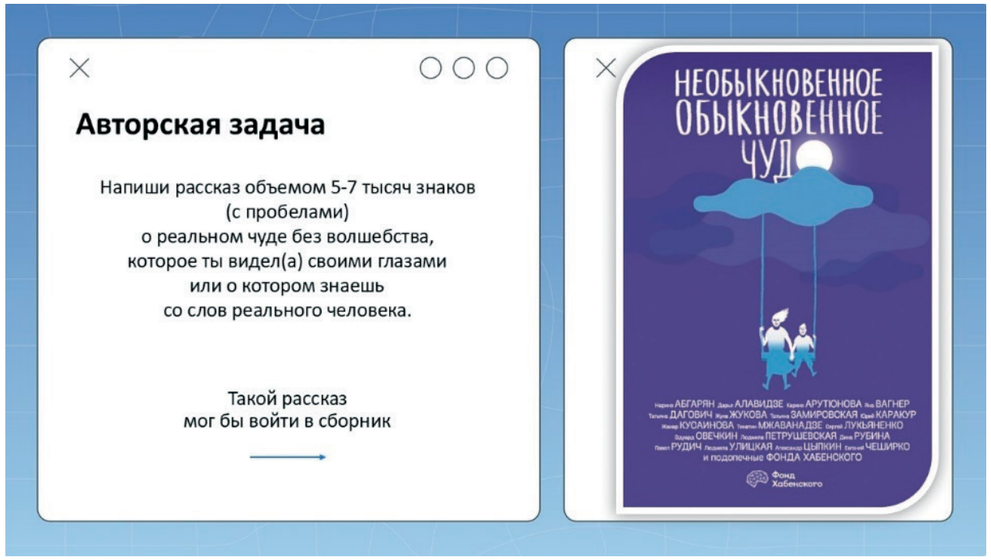


Рисунок 1 – Упражнение «Авторская задача»

Актуальность и необходимость подобных нововведений подтверждается анализом опыта реализации интенсивных и общеразвивающих программ социально-гуманитарной направленности, посвященных работе с текстами («Лаборатория медиатекста», «Авторский текст», «Журналистика и блогинг», «Литературный космос» и др.), в Государственном нетиповом образовательном учреждении «Академия талантов» Санкт-Петербурга. Школьники 13–17 лет, которые посещают такие программы, демонстрируют большой потенциал и мотивацию к творчеству, но часто не уверены в себе: отказывают себе в праве называться писателями, поэтами, журналистами, неохотно показывают свои работы педагогу и другим ребятам, избегают участия в творческих конкурсах. Желание творить в сочетании с низкой самооценкой рождает у начинающих авторов сильные внутренние конфликты, которые препятствуют их самоопределению и достижению ими желанных целей. В контексте работы Академии талантов как регионального центра выявления и поддержки одаренных детей внимание к этому конфликту со стороны педагогов усиливается: согласно психолого-педагогическим исследованиям, перфекционизм и противоречивость самооценки являются проявлениями одаренности [1], с которыми необходимо уметь работать, чтобы реализовать главную миссию учреждения – помочь современным школьникам найти себя в профессиональном многообразии.

Анализ педагогической практики показывает, что на занятиях по литературному творчеству учащиеся имеют возможность удовлетворить притязание на признание во всех трех направлениях. Исследуя природу собственного творчества, выбирая темы, формы и методы письма, принимая решение о публикации, начинающий автор может признать самого себя. Обсуждая с семьей и друзьями свое участие в занятиях, принимая решение о том, чтобы показать им свои работы, автор получает признание со стороны близких. И наконец демонстрируя результаты работы в группе, участвуя в конкурсах, автор притязает на признание других окружающих.

Далее проанализируем более подробно конкретные практики, способствующие формированию устойчивой самооценки в творчестве и преодолению внутренних конфликтов, согласно двум основным направлениям формирования притязания на признание – себя и другими.

Притязание на признание самого себя формируется и удовлетворяется в ходе выполнения упражнений, где автор обращается к своему уникальному опыту как к содержательной основе будущего произведения: осознание ценности личного опыта в творчестве способствует укреплению его самооценки. Например, в упражнении «Автор видит» в ходе рефлексии осуществляется тренировка творческого мышления и поиска идей. В данном



Рисунок 2 – Упражнение «Разминка с намеком»

упражнении учащийся вспоминает события прошедшего дня, о которых ему хотелось бы рассказать многим людям, даже незнакомым. В упражнении «Авторская задача» (рис. 1) для создания полноценного авторского произведения учащийся оценивает события своей жизни не просто как человек, а как создатель и транслятор смыслов, обращаясь к событиям или впечатлениям, которые запомнились ему как волшебные, чудесные. Вспоминая, проживая личный опыт заново, учащийся осознает, что события его жизни могут впоследствии вдохновить или поддержать читателя, и получает возможность переосмыслить собственную значимость.

Одно из важных направлений работы по формированию притязания на признание себя в текстовом творчестве – поиск собственного стиля письма. На занятиях юные авторы узнают, как с помощью языка нешаблонно описать свой опыт и вызвать эмоции читателя. Для этого используются упражнения по преобразованию литературных штампов, например, «Разминка с намеком» (рис. 2). Учащиеся придумывают три способа заменить на письме распространенные шаблонные выражения, как, например, «жизнь повернулась на 180 градусов». В профессиональной среде принято считать, что употребление подобных выражений свидетельствует о низком уровне мастерства автора: используя их, он повторяет то, что многократно употреблялось в разных текстах. Педагог помогает учащимся установить точное значение выражения, воссоздать ситуацию, которую обычно описывают с его использованием, и найти другие слова для описания подобного опыта. Так учащиеся получают опыт создания новых образных словосочетаний, который укрепляет их уверенность в том, что они могут и имеют право создавать уникальные речевые обороты для своих произведений.

Чтобы укрепить экспертную позицию учащихся по отношению к своим текстам и текстам других авторов, участникам программ предлагаются различные формы самопроверки и оценивания. Так, используя чек-лист «ДЗ: как проверить себя» (рис. 3), учащийся, с одной стороны, выполняет «взрослую» работу, с другой – получает опыт признания сильных сторон собственных возможностей, что способствует укреплению самооценки. Работа в «Редакционной коллегии» предполагает оценивание текстов других авторов с целью обосновать отбор произведений для публикации. Адаптированные критерии оценивания позволяют учащемуся без особых усилий выполнить эту серьезную работу и получить положительный опыт, который подкрепляет право на творчество.

Притязание на признание другими окружающими формируется и удовлетворяется в ходе выполнения упражнений, где автор учится продумывать ценность своего текста для читателя, предъявляет свои идеи и произведения

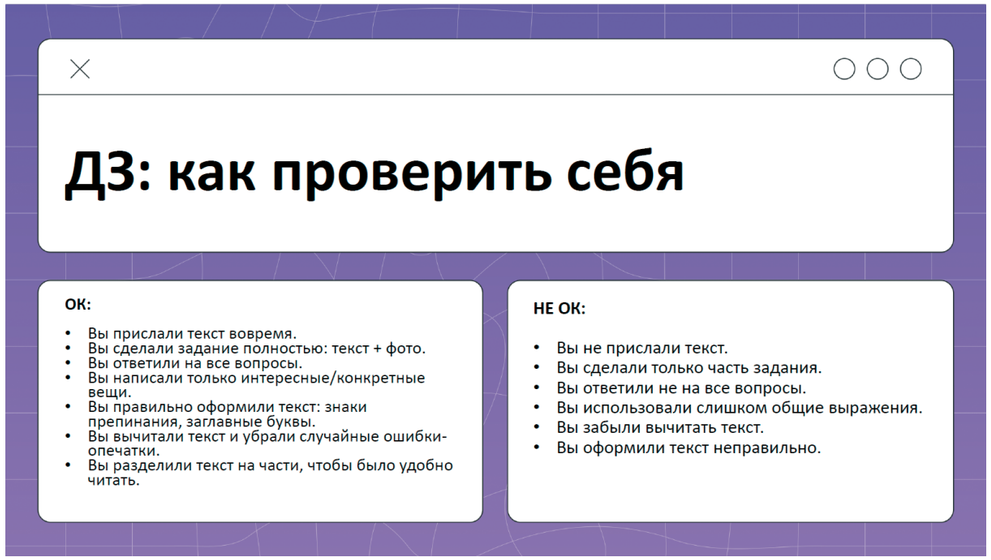


Рисунок 3 – Чек-лист самопроверки

аудитории, получает и дает обратную связь на произведения. Заранее продумывая, как идея текста повлияет на состояние читателя, учащийся утверждается в своем праве писать и публиковать текст. В ходе упражнения «Мой текст – это подарок» учащимся предлагается сравнить свое произведение с чем-то ценным, что они хотели бы подарить важному человеку. Таким образом автор «налаживает связь» между собой и читателем, учится признавать, что текст может влиять на состояние другого человека, формируя тем самым основу для потенциального признания. Зачитывая текст или его отрывки вслух на занятии, публикуя произведения в чате группы, учащийся получает вербальную и невербальную обратную связь, которая показывает, что творчество автора видят и признают. Представить идею или прочитать текст автор может в рамках практик «Питчинг идей» и «Свободный микрофон», и это – возможность услышать аплодисменты и положительные отклики, увидеть одобрительные взгляды. А для того, чтобы обмен впечатлениями о творчестве друг друга был созидательным и бережным, создан чеклист «Нежный редактор» (рис. 4).

Литературные конкурсы и публикации работ начинающих авторов в сборниках могут также служить реальными инструментами удовлетворения притязания на признание через оценку мастеров, «взрослых» профессионалов. Но на практике подобные активности не особенно востребованы среди участников программ по литературному творчеству, вызывают негативные комментарии и эмоции. Участие в конкурсном отборе – слишком трудоемкий для многих школьников процесс с высоким риском не получить признание и, как следствие, разочароваться в себе. Отказ от публикации, даже мысль об этом рождают у многих авторов тревогу, демотивируют. Как правило, чтобы снизить тревогу и помочь школьнику достичь желаемых целей, педагогу необходимо проводить индивидуальную работу с обучающимися в формате консультаций и редакторской работы с рукописями. По итогам реализации интенсивных и общеразвивающих дополнительных программ в ГБНОУ «Академия талантов» в 2023–2025 гг. около полутора десятка текстов участников программ опубликованы в литературном сборнике «Альманах. Сириус. Регионы», что показывает эффективность индивидуальной работы и успешный пример того самого профессионального признания.

Перспектива обновления содержания программ дополнительного образования в области литературного творчества видится в разработке новых форм индивидуальной и групповой работы с обучающимися, в рамках которой они получат положительный опыт самооценивания и обратной связи от других людей, в т. ч. от близких и родственников. Члены семей обучающихся являются полноценными субъектами в процессах образования, однако часто остаются вне поля деятельности

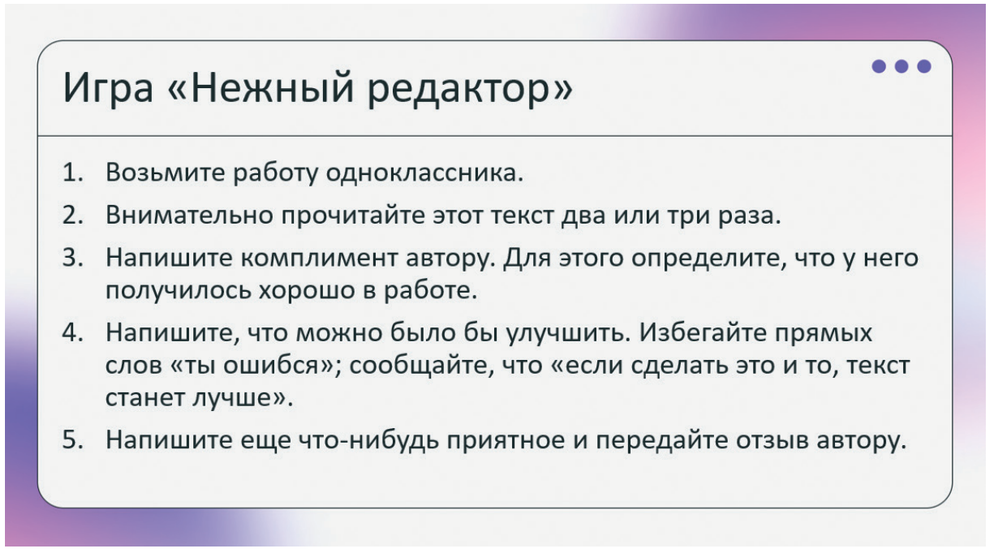


Рисунок 4 – Чек-лист «Нежный редактор»

педагога. Разработка и внедрение форм организации деятельности, в ходе которых учащиеся смогут получить положительный опыт признания их творчества со стороны близких людей, может способствовать укреплению профессиональной самооценки, т. к. притязание на признание в таком случае будет реализовано во всех трех ключевых направлениях. А полнота удовлетворения притязания на признание, в свою очередь, поможет учащимся преодолеть внутренние конфликты и достичь желанных целей.

Источники

1. Василенко В. Е., Даринская Л. А., Демьянчук Р. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся: учебно-методическое пособие. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2017. – 124 с.
2. Кэмерон Дж. Право писать. Приглашение и приобщение к писательской жизни. – 10-е изд. – М.: Livebook, 2015. – 304 с.
3. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – 10-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 608 с.
4. Оаро, Е. Держись и пиши. Бесстрашная книга о создании текстов / Е. Оаро. – Москва: АСТ, 2022. – 256 с.

УДК 371

Якунина Лариса Викторовна
педагог дополнительного образования
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Липецкой области «Центр образования «Приоритет»

Паршикова Олеся Викторовна
методист
Государственное бюджетное учреждение дополнительного образования
Липецкой области «Центр образования «Приоритет»

Липецк

ВЛИЯНИЕ ИМЕНИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ РЕБЕНКА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕРЕЗ ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОЕ ТВОРЧЕСТВО

Аннотация
Статья посвящена важности формирования доверительных отношений при первичном адаптационном процессе ребенка, впервые поступающего в учреждение интернатного типа. В центре внимания – роль личного контакта, основанного на деликатном и внимательном подходе к индивидуальности ребенка, а также сбор информации о его предпочтениях в общении для создания комфортной среды и снижения тревожности. Особое значение придается понятию имени как социального знака, символа принадлежности и средства восстановления идентичности, особенно для детей, оставшихся без попечения родителей. В статье подчеркивается, что имя для таких детей часто становится единственной связью с их прошлым и культурными корнями, а также важным инструментом для поддержания их самооценки и индивидуальности в коллективе.

Ключевые слова
Имя человека, восстановление идентичности, декоративно-прикладное творчество, социализация детей.

THE INFLUENCE OF A NAME ON THE DEVELOPMENT OF A CHILD'S INDIVIDUALITY IN THE CONTEXT OF FORMING AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT THROUGH DECORATIVE AND APPLIED ART

Abstract
This article is devoted to the importance of forming trusting relations in the primary adaptation process of a child who enters a boarding institution for the first time. The focus is on the role of personal contact, based on a delicate and attentive approach to the individuality of the child, as well as the collection of information about his preferences in communication to create a comfortable environment and reduce anxiety. Special attention is given to the concept of a name as a social sign, a symbol of belonging and a means of restoring identity, especially for children who have been left without parental care. The article emphasizes that for such children, their name often becomes their only connection to their past and cultural roots, as well as an important tool for maintaining their self-esteem and individuality in the community. The article cites V. S. Mukhina's theory on the significance of a name as an element of self-awareness, highlighting its role in shaping the psychological space of the child.

Key words
Human name, identity restoration, decorative and applied art, socialization of children.

Современное воспитательное пространство способствует формированию гармонично развитой, психологически зрелой и самодостаточной личности. Для детей, оставшихся без попечения родителей, эта задача приобретает особую актуальность, поскольку у них нарушена базовая система первичной привязанности и самоидентификации. Ключевым элементом в формировании сильной личности является имя – первый социальный маркер, вокруг которого выстраивается образ «я».

При создании эффективной методической базы мы опираемся на идеи советского и российского психолога, педагога и философа, академика Российской академии образования В. С. Мухиной. В ее научном труде «Личность: мифы и реальность» говорится о том, что «самосознание объединяет мотивацию, поступки и психологическое осознание собственной идентичности». В частности, Валерия Сергеевна отмечала, что имя собственное выступает первым звеном в формировании структуры самосознания, неразрывно связанным с телесной и духовной индивидуальностью. Этот акцент имеет решающее значение при работе с детьми, чья социальная идентичность может быть дестабилизирована, для которых имя часто является одним из немногих стабильных маркеров личности.

В данной статье представлен опыт работы педагога дополнительного образования Государственного бюджетного учреждения дополнительного образования Липецкой области «Центр образования «Приоритет» Ларисы Викторовны Якуниной, руководителя студии декоративно-прикладного творчества «Игра цвета», в контексте реализации федерального инновационного проекта Российской академии образования на тему «Формирование самосознания и внутренней позиции личности обучающегося через моделирование воспитательного пространства посредством интеграции потенциала микросоциума».

Студия декоративно-прикладного творчества «Игра цвета» – это пространство социализации, в котором через творчество воспитанники учатся выражать свою индивидуальность, обретают уверенность в себе и гармонично вливаются в коллектив. Занятия с детьми в возрасте от 6 до 17 лет проводятся на базе Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, и содействия семейному устройству им. Эдуарда Белана по дополнительной общеобразовательной (общеразвивающей) программе художественной направленности «Игра цвета», рассчитанной на три года (общий объем составляет 648 часов, ежегодная нагрузка – 216 часов). Основная цель программы заключается в социализации учащихся с особыми образовательными потребностями посредством освоения техник декоративно-прикладного творчества. На занятиях в студии «Игра цвета» особое внимание уделяется воспитательной работе. Один из аспектов этой работы – формирование психологически зрелой личности.

В рамках участия в проекте Российской академии образования ведется работа с применением структурного звена «имя: социальный знак и индивидуальное значение», что позволяет интегрировать потенциал микросоциума в процесс формирования устойчивой внутренней позиции учащихся. Работа ведется в трех ключевых аспектах: адаптация в Центре помощи детям (установление контакта через знание имени и личности ребенка), имя как отражение личности (возрастной аспект и роль педагога), сила имени (от названия к существованию, от объекта к личности).

АДАПТАЦИЯ В ЦЕНТРЕ ПОМОЩИ ДЕТЯМ: УСТАНОВЛЕНИЕ КОНТАКТА ЧЕРЕЗ ЗНАНИЕ ИМЕНИ И ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Процесс адаптации ребенка, впервые переступающего порог интернатного учреждения, начинается с формирования доверительных отношений. Первоочередной задачей специалистов Центра является установление личного контакта, в основе которого лежит деликатный и внимательный подход к личности ребенка.

В рамках реализации проекта были закреплены наиболее эффективные подходы к взаимодействию с воспитанниками. В частности, авторитарная модель установления контакта была заменена на вариативную: вместо прямого требования представиться педагог практикует мягкий диалог, в ходе которого уточняет, как ребенок предпочитает, чтобы к нему обращались. Обязательная фиксация и строгое употребление выбранного имени в первые дни взаимодействия становятся основополагающими условиями установления доверительных отношений и формирования у ребенка ощущения значимости собственной личности. Имя используется как «мостик» для позитивного подкрепления и обращения к личным интересам ребенка, а также предоставления возможности персонализировать личное пространство (подписать шкафчик выбранным именем) для стабилизации и повышения чувства безопасности.

Продолжением этого подхода стала игровая сессия «Мой цветочный портрет», в рамках которой дети ассоциировали себя с определенным цветком и связывали его со своим именем, тем самым визуализируя и осознавая ценность своей индивидуальности (рис. 1). Проект исследует взаимосвязь между именем и цветами как элементами системы символической репрезентации. Неосознанное установление аналогии между собственным именем и выбранным цветком способствует развитию самосознания и позитивной самоидентификации. Согласно результатам опроса, участники стали более позитивно относиться к своим именам, также было отмечено улучшение навыков общения у ребят.

ИМЯ КАК ОТРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ: ВОЗРАСТНОЙ АСПЕКТ И РОЛЬ ПЕДАГОГА

Для ребенка, лишенного семьи, имя может быть единственной связью с его прошлым, его корнями. Оно может символизировать принадлежность к определенной семье, культуре или роду. В учреждении интернатного типа, где дети живут в коллективе и часто обезличены, имя становится важным инструментом для восстановления и поддержания их индивидуальности и самооценки. Отношение к имени – это личный и субъективный опыт, и каждый ребенок воспринимает свое имя по-своему. Важно помочь ребенку сформировать позитивное отношение к своему имени, рассказывая ему о его значении и истории, поддерживая его в трудных ситуациях и создавая атмосферу принятия и уважения.

С точки зрения педагогического опыта, обращение к ребенку имеет ключевое значение для его развития: в младшем возрасте ласковые имена подчеркивают любовь и признание его ценности, в то время как дети постарше, стремящиеся к самостоятельности и взрослению в коллективе, нуждаются в обращении по полному имени для укрепления чувства собственного достоинства.

В таких случаях в Центре проводятся психологические тренинги через игровые приемы. К примеру, девочка по имени Агафия изначально испытывала негативное отношение и неприятие, связанные с обращением к ней. Ее часто называли разными ласковыми или измененными именами – Агаша, Агашенька, Агуша, – что вызывало у нее чувство дискомфорта, снижало самооценку. В подростковом возрасте ее начали называть Ганна, что она воспринимала как еще один источник внутреннего сопротивления и упрочения негативных эмоций. Эти обстоятельства ухудшали ее настроение и мешали установлению доверительных контактов с окружающими. После проведения ряда занятий с психологом выяснилось, что предпочтительным и более нейтральным именем будет Агата – европейское имя, которое при этом ей очень подходит. Изменение помогло девочке стать более открытой и отзывчивой. Такой психологический подход, включающий переименование, оказался эффективным в снятии негативных ассоциаций и улучшении эмоционального состояния ребенка.

Этот пример демонстрирует важность правильного и комфортного для человека обращения по имени, иллюстрирует силу имени как инструмента самоидентификации и психологического благополучия, а также подчеркивает важность поддержки педагога в процессе поиска оптимальной формы обращения, способствующей личностному росту и гармонии.





Рисунок 1 – Результат игровой сессии «Мой цветочный портрет»

Сестры-двойняшки Яна и Саша столкнулись с разным отношением к своим именам, что оказало влияние на их самовосприятие и уверенность в себе. Саша, названная в честь бабушки, изначально ощущала стеснение и дискомфорт из-за своего имени, возможно, чувствуя, что оно слишком старомодное или не соответствует ее возрасту и современным тенденциям. Такое отношение к своему имени привело к тому, что девочка избегала его упоминания или чувствовала себя неуверенно при общении с одноклассниками и сверстниками. Выяснилось, что Александра увлекается фигурным катанием, ей рассказали о выдающейся спортсменке Александре Трусовой и композиторе Александре Пахмутовой, чьи песни поет и любит вся страна. Именно это помогло ей принять и полюбить свое имя. Яркие и вдохновляющие фигуры дали девочке возможность переосмыслить свое имя, увидеть в нем силу и достоинство. Благодаря этим знаниям Саша стала воспринимать свое имя как часть собственной индивидуальности и внутренней силы.

Чтобы укрепить личностную идентичность воспитанников через их имена, в Центре используются практико-ориентированные приемы:

- «имя в пространстве»: влияние интонации и контекста произнесения имени на взаимодействие, моделирование эмоциональных ситуаций с изменением громкости и интонации при обращении, рефлексия через создание простых смайликов, отражающих эмоциональное состояние (рис. 2). По итогам проведения практики улучшилась реакция на вербальное обращение, дети стали более уверенно реагировать на свое имя, произнесенное доброжелательным тоном, что крайне важно для успешной социализации и снижения уровня тревожности в интернатном учреждении;
- «литературный адресат»: раскрытие культурного кода имен, анализ простых образов («Богатырь», «Фея») и раскрашивание готовых контуров, соответствующих этим образам, установление связи имени с понятным социальным образом. По итогам проведения практики у детей повысилась способность подбирать прилагательные, описывающие желаемый образ, что помогает целенаправленно формировать желаемые личностные качества.

Реализованные практические блоки, основанные на декоративно-прикладном творчестве, доказали свою эффективность в адресной работе с воспитанниками, способствуя их позитивной самоидентификации.

СИЛА ИМЕНИ: ОТ НАЗВАНИЯ К СУЩЕСТВОВАНИЮ, ОТ ОБЪЕКТА К ЛИЧНОСТИ

Ответ на вопрос, что такое имя, содержится в трудах классиков отечественной психологии Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной. В их исследованиях имя представлено как первичный социальный знак, который не только выделяет ребенка из среды, но и задает ценностную рамку его самоотношению, позволяя через мягкую коммуникацию формировать устойчивую и зрелую личность. В частности, развивая идеи культурно-исторической теории, Л. С. Выготский подчеркивал, что развитие личности происходит через интериоризацию социальных знаков: имя выступает той первичной культурной меткой, которая структурирует психику ребенка и способствует осознанию им собственного «я» [1, с. 142].

«Имя – это не только первичный способ идентификации личности, но и значимый слуховой стимул, обладающий выраженным психоэмоциональным воздействием. Согласно





Рисунок 2 – Практико-ориентированный прием «Имя в пространстве»

исследованиям в области психолингвистики, фонетическая организация имени задает вектор самовосприятия ребенка, формируя устойчивый «звуковой резонанс», который сопровождает становление его индивидуальности». Как отмечает А. П. Журавлев, звуковая структура слова способна вызывать у человека глубинные ассоциативные и эмоциональные отклики, что превращает имя собственное в ключевой инструмент регуляции психоэмоционального состояния личности [2].

Исходя из этого, в текущем учебном году программа студии была дополнена блоком «Развитие эмоционального интеллекта», в рамках которого введено упражнение «Мой звуковой логотип», направленное на изучение фонетического восприятия имени. В ходе выполнения задания дети проговаривали свое имя, выделяя наиболее значимые звуковые акценты, а затем воплощали полученный опыт в графических символах. Используя технику графики и аппликации, воспитанники визуализировали «силу» или «мягкость» звучания своего имени: например, с помощью крупных, четких геометрических фигур (кругов или квадратов) передавалась объемность и стабильность, а плавные линии и мелкие точки в светлых тонах отражали мягкость и нежность. Индивидуальный графический символ, созданный каждым ребенком, стал эффективным инструментом позитивной самопрезентации, способствующим укреплению самооценки и осознанию ценности собственной индивидуальности через творческий процесс.

Во время занятий был проведен увлекательный эксперимент «Любимые буквы алфавита», цель которого – наглядно показать детям, насколько важным и значимым является их имя. Для этого каждому участнику выдали чистый лист бумаги и предложили написать пять букв алфавита, которые им больше всего нравятся. После окончания выполнения задания участники изучили результаты и обратили внимание на закономерность: часто наблюдается большое количество совпадений между выбранными детьми буквами и буквами, составляющими их собственное имя, особенно это заметно в инициалах. Такие занятия проходят в непринужденной и творческой атмосфере, что позволяет снизить психологическое напряжение у детей. В безопасной и благоприятной обстановке они чувствуют себя комфортно и свободно выражают свои эмоции и мысли.

Завершающим этапом работы над темой стала организация итоговой выставки работ «В чем сила моего имени?» (рис. 3). В ходе подготовки использовали прием «Генеалогическое древо» с целью установления историко-культурных корней имени. Ребятам предлагался на выбор один яркий символ к значению имени и создание простого коллажа (имя + символ). Благодаря этому приему формируется базовая позитивная ассоциация с именем как частью личной истории. По результатам мониторинга 85 % воспитанников смогли назвать одно положительное качество, связанное с их именем, что стало основой для формирования позитивного образа «я» в воспитательном пространстве.

Эта выставка, ставшая ярким событием в жизни воспитанников интерната, продемонстрировала их творческий потенциал и позволила им ощутить ценность собственной личности. Для ребят, живущих без поддержки семьи, особенно важно чувствовать себя значимыми и уверенными в себе. Выставка стала для них площадкой самовыражения, возможностью поделиться своими чувствами и мыслями, связанными с самым важным – их именами. Каждая работа, будь то рисунок, аппликация или коллаж, отражала уникальное видение





Рисунок 3 – Итоговая выставка работ «В чем сила моего имени?»

мира и индивидуальное восприятие своего имени.

Посетители выставки смогли увидеть, как ребята раскрыли для себя значение своего имени, как они выразили его через образы природы, цвета и символы. Осознание собственной ценности, укрепление веры в свои силы и появление чувства гордости за свои достижения – вот главные результаты участия воспитанников в этой творческой инициативе. Выставка стала не просто демонстрацией талантов, но и важным шагом на пути к их личностному росту и социальной адаптации.

Согласно работам Валерии Сергеевны Мухиной, «важность имени для начала развития самосознания ребенка невозможно переоценить» [3]. Обращаясь к своему имени, мы можем лучше узнать себя, увидеть способности и возможности, которые, возможно, именно сейчас ждут нашего внимания и открытия, чтобы сделать жизнь более полной и яркой.

Источники

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – Москва: Смысл, 2004.
2. Журавлев, А. П. Звук и смысл / А. П. Журавлев. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 2004.
3. Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). – Москва, 2017.

Подготовка ребенка
к интеллектуальным конкурсам и соревнованиям

УДК 372.881.111.1

Притыка Мария Александровна
методист
Краевое государственное автономное учреждение
дополнительного образования «Региональный центр «Восход»

Петропавловск-Камчатский

ВОСПИТАНИЕ УСПЕХОМ: РАЗВИВАЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ОЛИМПИАДНОЙ ПОДГОТОВКИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация
В статье рассматривается воспитательный и личностно развивающий потенциал дополнительного образования на примере подготовки старшеклассников к всероссийской олимпиаде школьников (ВсОШ) по английскому языку. С опорой на практический опыт автора по разработке и проведению спецкурса по подготовке к ВсОШ по английскому языку в статье показывается, как комплексная подготовка к олимпиаде формирует ключевые метапредметные компетенции. Теоретическим фундаментом работы выступают культурно-историческая концепция Л. С. Выготского и теория самодетерминации (Э. Деси, Р. Райан). Анализ сосредоточен на трех основных методических аспектах, обеспечивающих личностный рост: развитие учебной автономии, взращивание осознанности и метапредметных навыков через разбор форматов заданий и стратегий их выполнения, трансформация внешней мотивации во внутреннюю. Статья представляет собой практическое руководство для педагогов с примерами превращения подготовки из «натаскивания» в глубокий процесс познавательного и личностного развития ребенка.

Ключевые слова
Метапредметные компетенции, учебная автономия, внутренняя мотивация, критическое мышление, дополнительное образование, олимпиадная подготовка.

EDUCATION THROUGH SUCCESS: FOSTERING PERSONAL DEVELOPMENT THROUGH PREPARATION FOR THE ALL-RUSSIAN OLYMPIADIN THE ENGLISH LANGUAGE WITHIN THE SUPPLEMENTARY EDUCATION SYSTEM

Abstract
The article examines the educational and personality-developing potential of additional education using the example of preparing high school students for the All-Russian Olympiad of Schoolchildren in English. Based on the author's practical experience in developing and conducting a special English language preparation course for the Higher School of Economics, the article shows how comprehensive preparation for the Olympiad forms key meta-subject competencies. The theoretical foundation of the work is the cultural and historical concept of L. S. Vygotsky and the theory of self-determination (E. Deci, R. Ryan). The analysis focuses on three main methodological aspects that ensure personal growth: the development of learning autonomy, the cultivation of awareness and meta-subject skills through the analysis of task formats and strategies for their implementation, and the transformation of external motivation into internal motivation. The article is a practical guide for teachers with examples of the transformation of training from «coaching» into a deep process of cognitive and personal development.

Keywords
Meta-subject competencies, learner autonomy, intrinsic motivation, critical thinking, supplementary education, Olympiad training.

Современное дополнительное образование перестает быть просто пространством для углубленного изучения школьных предметов. В логике новых образовательных стандартов и стратегических ориентиров российской педагогики оно становится ключевым звеном в проектировании индивидуальной траектории развития ребенка, средой, где формируются не только знания, но и личностные качества, необходимые для самореализации в быстро меняющемся мире. В этом контексте особую актуальность приобретает идея «воспитания успехом» – создание таких педагогических условий, в которых обучающийся не просто достигает высоких результатов, но и переживает опыт компетентности и личностного роста.

Уникальным ресурсом для реализации этой идеи обладает подготовка к всероссийской олимпиаде школьников (ВсОШ). Задания регионального и заключительного этапов ВсОШ по английскому языку представляют собой уникальный образовательный материал, выходящий далеко за рамки стандартизированных тестов и экзаменов [2]. Их ключевыми характеристиками являются повышенная сложность, требующая не просто глубокого знания языка (задания регионального и заключительного этапов рассчитаны на обучающихся с уровнем владения английским языком B2–C1 (табл. 1)), но и развитого критического мышления, нестандартность формулировок и подходов, исключающая шаблонные решения, а также выраженная творческая составляющая, особенно в таких разделах, как устная речь и письмо. Именно эти качества делают их не только инструментом оценки знаний, но и способом выявления одаренности и мощным источником развития метапредметных компетенций.

На основании личного профессионального опыта разработки программы «Спецкурс по подготовке к ВсОШ по английскому языку» и проведения занятий (среди обучающихся 9–11 классов с высокими академическими потребностями в КГАУ ДО «Региональный центр «Восход» в г. Петропавловск-Камчатский) в данной статье предпринята попытка раскрыть воспитательный потенциал подготовки к ВсОШ по английскому языку – того, как комплексная подготовка к олимпиаде формирует у старшеклассников не только языковые и коммуникативные компетенции, но и развивает навыки планирования, самостоятельной работы, критического мышления и устойчивую внутреннюю мотивацию к непрерывному саморазвитию. Данная статья может быть также рассмотрена с точки зрения распространения педагогического опыта, повышения осведомленности педагогов дополнительного образования об особенностях организации личностно развивающей подготовки к интеллектуальным состязаниям.

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПОДХОДА

Проектируя формы и методы работы, описанные в данной статье, автор опирается на несколько ключевых теоретических концепций. Во-первых, это культурно-историческая теория Л. С. Выготского [1], согласно которой развитие личности происходит в процессе деятельности и общения. Ключевое значение для нашего подхода имеет понятие «зоны ближайшего развития» – расхождение между уровнем актуального развития (что ученик может сделать самостоятельно) и уровнем потенциального развития (что он может сделать под руководством взрослого или в сотрудничестве со сверстниками). В контексте олимпиадной подготовки именно работа с заданиями повышенной сложности в сотрудничестве с педагогом-фасилитатором позволяет расширять границы возможностей ученика. Разбор сложных олимпиадных заданий становится той самой совместной деятельностью, которая постепенно переходит во внутренний план (интериоризируется), формируя у школьника способность к самостоятельному решению нестандартных задач.

Во-вторых, методологической основой служит теория самодетерминации (Э. Деси,

Таблица 1 – Уровни владения языком

Школьные классы	Уровни владения языком			
	Школьный этап	Муниципальный этап	Региональный этап	Заключительный этап
5–6	A1–A2	-	-	-
7–8	A2–B1	B1–B1+	-	-
9–11	B1–B2	B2–B2+	B2+–C1	B2+–C1

Р. Райан) [3], которая постулирует три базовые психологические потребности, лежащие в основе внутренней мотивации:

- потребность в автономии (ощущение себя инициатором собственных действий);
- потребность в компетентности (ощущение эффективности и мастерства);
- потребность в связанности с другими (чувство принадлежности и значимых отношений).

Как будет показано далее, специально организованная подготовка к олимпиаде создает условия для удовлетворения всех трех потребностей. Когда ученик самостоятельно выбирает стратегию работы, видит свой прогресс и чувствует поддержку наставника и группы, внешняя мотивация (стремление к диплому) уступает место внутренней (интерес к самому процессу познания). Именно это состояние мы и определяем как переживание «ситуации успеха» в его глубинном, экзистенциальном смысле.

В-третьих, важное значение для нашего подхода имеет понятие «учебной автономии» (learner autonomy), разработанное в зарубежной педагогике [4] и органично дополняющее идеи Л. С. Выготского о развитии самостоятельности. Учебная автономия понимается не как изолированная работа ученика, а как его способность к критической рефлексии, целеполаганию и управлению своей учебной деятельностью. Воспитание успехом в этом контексте означает постепенную передачу ответственности от педагога к ученику, что готовит его к вызовам непрерывного образования в течение всей жизни.

На пересечении этих теорий и строится авторское понимание «воспитания успехом» не как достижения внешних побед (хотя они тоже важны), а как процесса становления автономной, рефлексирующей, внутренне мотивированной личности, способной превращать вызовы в точки роста.

КЛЮЧЕВЫЕ АСПЕКТЫ ЛИЧНОСТНО РАЗВИВАЮЩЕЙ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДЕ

На основе теоретического анализа и практического опыта нами были выделены три ключевых методических аспекта подготовки к олимпиаде, обеспечивающих реализацию воспитательного потенциала:

1. Развитие учебной автономии;
2. Взращивание осознанности через развитие навыков работы с форматом;
3. Трансформация мотивации: от внешней к внутренней.

Рассмотрим каждый из аспектов с примерами.

1. Развитие учебной автономии как воспитательный результат подготовки к олимпиаде

Ключевой парадигмальный сдвиг в подготовке к ВсОШ по английскому языку заключается в изменении роли педагога: он перестает быть единственным источником знания и становится архитектором образовательной среды, фасилитатором и наставником. Данное изменение обусловлено прежде всего высоким уровнем заданий и высокими академическими требованиями к самим участникам олимпиады, ведь на данном уровне для развития и совершенствования своих знаний английский язык должен стать неотъемлемой ежедневной практикой и частью их жизни. Другими словами, обучающимся необходимо прорабатывать большое количество иноязычного материала, совершенствовать свои языковые компетенции и накапливать фоновые знания на английском языке. Объем материала слишком велик, чтобы быть полностью усвоенным в отведенные для спецкурса часы, поэтому отработка этих умений выносится на самостоятельную работу. Задача педагога в первую очередь заключается в том, чтобы научить детей качественно учиться самим, что в результате формирует у них навык учебной автономии.

Согласно современным исследованиям [4], учебная автономия как способность к управлению своей учебной деятельностью включает следующие компоненты:

- диагностический: способность самостоятельно анализировать ошибки и понимать, какие именно навыки или знания требуют проработки. Например, ученик приходит к выводу: «Я теряю баллы не потому, что не знаю времена английского языка, а потому, что не распознаю в предложении косвенную речь»;
- целеполагающий: умение формулировать конкретные, измеримые учебные цели. Не абстрактное «хочу лучше знать английский», а конкретное: «На этой неделе я проработаю тему "Инверсия в условных предложениях" и выполню 20 тренировочных упражнений»;
- инструментальный: способность самостоятельно находить релевантные материалы (статьи, видео, подкасты, тренировочные тесты), выбирать эффективные методы запоминания лексики и отработки грамматики;
- рефлексивный: умение оценивать свой прогресс, анализировать эффективность выбранных стратегий и при необходимости корректировать их.

Для целенаправленного развития этих компетенций педагог может использовать специальные техники, например: стимулировать обучающихся вести индивидуальный «олимпиадный дневник»; обучать работе с аутентичным материалом (не просто чтение для удовольствия, а осознанное чтение «с карандашом», ведение Vocabulary Journal, пересказ, написание краткого изложения глав, анализ подтекста произведения); организовывать сессии взаимооценки и взаимопроверки; использовать технику «перевернутый класс» (flipped classroom), когда обучающиеся самостоятельно изучают теоретический материал дома, а на занятии время уделяется практике и отработке различных нюансов; побуждать обучающихся самостоятельно подбирать материалы (например, поиск статей и подкастов для разбора и обсуждения).

2. Взращивание осознанности через развитие навыков работы с форматом

Ключевым аспектом подготовки к олимпиаде является формирование у учащихся осознанного подхода к работе с форматом заданий. Это предполагает не механическое заучивание шаблонов, а глубокое понимание логики и критериев каждого типа задач, что способствует развитию метапредметных компетенций и повышению уверенности в собственных силах. Педагог должен продемонстрировать обучающимся, как работать с заданиями олимпиады, и показать, что у каждого задания есть своя внутренняя логика и композиционные особенности, типовые ошибки и стратегии их избегания, а также алгоритм решения и самопроверки. Таким образом, обучающиеся не просто запоминают формат, а учатся гибко и осознанно применять навыки в новых контекстах, что способствует формированию академической автономии и готовности к решению нестандартных задач. Это трансформирует подготовку из «натаскивания» в процесс глубокого познания и саморазвития. Ниже приведены примеры развития метапредметных навыков через разбор стратегий выполнения заданий ВсОШ (табл. 2).

Таким образом, олимпиадные стратегии становятся не просто инструментом подготовки к конкурсу, а системой развития метапредметных компетенций, обеспечивающих успешность учащихся в академической и профессиональной сферах. Происходит то, что мы называем «воспитанием успехом»: ученик не просто готовится к соревнованию, а вырастает как личность, способная мыслить критически, действовать стратегически и творчески подходить к решению проблем.

3. Трансформация мотивации: от внешней к внутренней

Изначально большинство учащихся приходят на подготовку, движимые внешней мотивацией: они хотят стать победителями и призерами, получить диплом, что гарантирует поступление в вуз без дополнительных экзаменов, достичь признания или оправдать ожидания родителей. Эта мотивация является мощным стартовым двигателем, однако задача педагога заключается в том, чтобы в процессе работы произошла качественная трансформация этой мотивации во внутреннюю. Согласно теории самодетерминации [3], именно внутренняя мотивация (интерес к самому процессу, удовольствие от познания) обеспечивает устойчивую вовлеченность, психологическое благополучие и готовность к преодолению трудностей.

Это возможно через переживание учеником иных, более глубоких состояний, таких как:

- удовольствие от процесса познания: когда решение сложного задания в олимпиаде или анализ иноязычного текста начинают приносить интеллектуальное удовольствие, сродни разгадыванию интересного ребуса;
- радость самовыражения и связь с реальной жизнью: когда английский язык становится не предметом изучения, а инструментом, с помощью которого обучающийся может точно и ярко выразить свою сложную мысль, поспорить, пошутить или отстоять свою точку зрения;
- азарт преодоления вызова: когда сам процесс решения нестандартной олимпиадной задачи становится наградой. Изначально задания регионального и заключительного этапов часто воспринимаются учениками как нечто хаотичное и пугающее. Однако систематический разбор форматов и стратегий демонстрирует, что даже самые сложные задачи подчиняются определенной логике и имеют алгоритм решения. Это знание снижает тревожность и заменяет ее азартом исследователя. Внешний результат (количество полученных баллов) отходит

на второй план, уступая место внутреннему ощущению роста и чувству собственной успешности.

Безусловно, работа по превращению внешней мотивации во внутреннюю представляет собой сложную методическую и психолого-педагогическую задачу, требующую от педагога стратегического подхода и педагогического чутья. Это не просто задача, а скорее искусство создания такой образовательной среды, где у обучающегося естественным образом пробуждается жажда познания. Для достижения этой цели педагог может применять следующие методические и психологические приемы:

1. **Создание личной связи.** Перед непосредственным рассмотрением текстового материала педагог инициирует проблемную дискуссию, направленную на актуализацию личного эмоционального и интеллектуального опыта обучающегося. Таким образом, материал переводится из плоскости абстрактного учебного задания в плоскость личностно значимого размышления. Обучающийся мотивирован к высказыванию собственной позиции, что вызывает естественную потребность в языковых средствах. В данном контексте английский язык перестает восприниматься как самоцель и трансформируется в инструмент для реализации коммуникативного намерения и выражения собственной позиции. Это создает прочную базу для формирования внутренней мотивации, основанной на потребности в самовыражении и восприятии учебного материала как личностно значимого;
2. **Акцент на процессе, а не на результате.** Педагогу следует целенаправленно обращать внимание не на правильность ответа, а на анализ и качественную оценку интеллектуальных действий обучающегося, предпринятых в ходе решения задачи.

Таблица 2 – Примеры развития метапредметных навыков через разбор стратегий выполнения заданий ВсОШ по английскому языку

Метапредметные навыки	Примеры развития через разбор стратегий
Регулятивные	**Планирование времени**: анализ формата показывает, что на эссе нужно 40-50 минут из 3 часов. Ученик учится самостоятельно распределять время, создавая личный план тайм-менеджмента. **Самоконтроль**: стратегия «Если не знаешь ответ в разделе Use of English сразу, не задерживайся долго на задании, поставь галочку и вернись позже» – это прямое обучение управлению своими когнитивными ресурсами в стрессе. **Коррекция**: анализ ошибок после пробного тура – не просто работа над ошибками, а рефлексия: «Какую стратегию я применил неверно? Что мне сделать иначе в следующий раз?».
Познавательные	**Критическое чтение**: стратегия для заданий на множественное соответствие – «Ищи не дословное совпадение, а перифраз и синонимичные выражения». Это учит глубокому анализу текста, а не поверхностному сканированию. **Логическое мышление**: стратегия написания эссе – «Тезис – аргумент – пример/объяснение – микровывод». Это тренировка стройного, логичного изложения мыслей на любую тему. **Синтез**: задания на устную речь, где нужно подготовить устное высказывание на основе сводной таблицы и сделать вывод, требуют синтеза информации из разных источников (цифры, наглядные материалы, собственные знания). **Функциональная грамотность**: • стратегия работы с текстом в задании на «Интегрированное аудирование и чтение» включает в себя поиск имплицитных значений, что является мощным инструментом, которым ученик может пользоваться самостоятельно при просмотре любого фильма или подкаста, а также при чтении книг в оригинале; • стратегия работы в разделе «Письмо»: умение осознанно подходить к заданию, понимать четко инструкцию и выбирать максимум полезной информации из данной инструкции (например, особенности формата указанного жанра, необходимые условия и требования к написанию текста). **Креативное мышление**: многие задания ВсОШ, особенно в разделе Use of English (ребусы, головоломки, кроссворды) и Writing (задания на creative writing), требуют нестандартного подхода к решению, выхода за рамки шаблонных ответов. Участникам необходимо не только демонстрировать знание языка, но и проявлять гибкость ума, оригинальность и способность к импровизации. Стратегия работы с такими заданиями включает в себя техники мозгового штурма, метод ассоциаций, стратегию лингвистического риска (linguistic risk-taking [5], т. е. когда обучающийся сознательно выходит из зоны комфорта, экспериментирует с языком в реальных ситуациях и развивает тем самым гибкость, уверенность и творческий подход к использованию английского языка.
Коммуникативные	**Эффективная коммуникация**: разбор критериев устного тура (дикция, связность речи, структура) учит осознанно управлять своей речью для достижения понимания. **Командная работа**: можно дать задание группе разработать собственную стратегию выполнения сложного задания, а затем защитить ее перед другими. Это развивает способность коллективно находить решения.

Вместо вердикта «верно/неверно» преподавателю необходимо использовать комментарии, выделяющие сильные стороны познавательного процесса: «Обрати внимание, как эффективно выстроена твоя логическая последовательность рассуждений в этом пункте», «Это оригинальная гипотеза; давай вместе проанализируем, на каких данных она основана и является ли состоятельной», «Важно, что ты смог идентифицировать эту языковую закономерность, – это ключевой навык для анализа текста». Систематическая обратная связь такого рода формирует у обучающегося понимание, что наибольшую ценность представляет не столько итоговый ответ, сколько качество его умственной деятельности: выдвижение гипотез, построение логических связей, распознавание языковых явлений и паттернов. Происходит когнитивный сдвиг: учебная мотивация трансформируется от ориентации на внешний результат (получение балла, «галочки») к внутренней потребности в осуществлении исследовательской деятельности («исследовал – нашел – понял»). Это способствует развитию метапредметных компетенций, устойчивого интереса к познанию и снижает страх ошибки, т. к. любое решение, даже неверное, становится ценным источником для анализа и самосовершенствования;

3. **Акцент на важности наводящих вопросов, а не готовых ответов.** При возникновении затруднений у обучающегося педагогу следует воздержаться от предоставления готового ответа, выступая в роли фасилитатора процесса мышления. Вместо этого ему следует применить стратегию задавания продуманных наводящих вопросов, которые направляют мысль ученика в нужное русло. Например: «Какой именно элемент высказывания вызывает у тебя затруднение?», «Какую синтаксическую или семантическую функцию выполняет данная лексическая единица в этом контексте?», «Как изменится смысл и прагматика высказывания, если мы уберем этот компонент?», «Приведи пример аналогичной грамматической конструкции из ранее изученного материала». Данный подход активизирует аналитическую деятельность обучающихся, заставляя их самостоятельно проходить путь от вопроса к решению. Ключевым результатом является переживание момента «озарения», когда ученик самостоятельно приходит к пониманию или открытию. Этот опыт порождает глубокое интеллектуальное удовлетворение и является мощнейшим катализатором внутренней мотивации. Роль педагога сводится к грамотному наведению на решение, а не к его предоставлению;
4. **Экспликация «закулисных» механизмов языка и принципов конструирования заданий.** Педагог раскрывает перед учеником дидактический и лингвистический замысел, стоящий за заданием, переводя его из разряда «непонятных трудностей» в разряд понятных и предсказуемых системных вызовов. Например, педагог может прокомментировать задание: «Обрати внимание, что выбор именно этого слова является преднамеренным и призван дезориентировать невнимательного участника», «Данный аргумент, несмотря на внешнюю убедительность, содержит логическую ошибку, что и составляет суть данной ловушки». Таким образом, обучающийся начинает воспринимать язык не как набор разрозненных правил, а как целостную и логичную систему, а учебные задания – как осмысленные задачи, имеющие внутреннюю структуру и конкретные цели. Такой подход трансформирует учебную деятельность из рутинного выполнения предписаний в увлекательный процесс исследования и декодирования, что способствует познавательной активности обучающихся;
5. **Создание атмосферы безопасного экспериментирования и поощрения академического риска.** Педагогу следует целенаправленно создавать в учебной группе атмосферу, где ошибка рассматривается не как неудача, а как неотъемлемая и крайне ценная часть процесса познания. Например, преподаватель может заявлять: «Выдвижение нестандартных и даже провокационных гипотез не только разрешено, но и приветствуется», «Любая гипотеза, даже оказавшаяся несостоятельной, предоставляет нам уникальные данные для анализа и совершенствования наших знаний и расширения нашего восприятия», «Проанализируем совместно: какая ложная предпосылка привела нас к этому неверному, но интересному заключению?». Устранение страха совершить ошибку снимает главный барьер на пути познавательной активности и интеллектуального риска. В условиях психологической безопасности обучающийся начинает экспериментировать, выдвигать смелые предположения, глубже погружаться в проблему и активнее участвовать в дискуссии. Это создает

оптимальные условия для развития креативного и критического мышления, что является сутью продуктивной интеллектуальной и творческой деятельности.

Таким образом, системная подготовка к всероссийской олимпиаде школьников по английскому языку выходит далеко за рамки предметного «натаскивания» и раскрывает свой значительный воспитательный потенциал. Фокусировка на развитии учебной автономии, стратегической осознанности и трансформации мотивации превращает подготовительный процесс в мощный инструмент личностного роста – подлинное воспитание успехом. Опора на культурно-историческую теорию Л. С. Выготского позволяет выстроить образовательный процесс в зоне ближайшего развития ученика, где сотрудничество с педагогом и сверстниками постепенно переходит в самостоятельную компетентную деятельность. Теория самодетерминации дает ключ к пониманию глубинных механизмов мотивации: удовлетворение потребностей в автономии, компетентности и связанности создает условия для интернализации внешних целей и превращения их во внутренние побудительные силы. Выработанные в процессе такой подготовки навыки – критическое мышление, способность к рефлексии, эффективное планирование, управление когнитивными ресурсами в условиях стресса, готовность к интеллектуальному риску – создают прочную основу для будущих академических достижений и профессиональной реализации учащихся. Эти компетенции носят метапредметный характер и будут востребованы в любой сфере деятельности, независимо от выбранной профессии. Следовательно, первостепенной задачей для педагогов дополнительного образования становится не просто передача знаний и подготовка к соревнованиям, а проектирование развивающей образовательной среды, опирающейся на фундаментальные психолого-педагогические теории. В такой среде олимпиада выступает не самоцелью, а катализатором глубокого познавательного интереса, пространством для экспериментирования и, в конечном счете, площадкой для воспитания успешной, автономной и внутренне мотивированной личности, готовой к непрерывному саморазвитию и решению нестандартных задач в быстро меняющемся мире.

Источники:

1. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
2. Гулов, А. П. Разработка рабочей программы для системной подготовки к всероссийской олимпиаде по английскому языку / А. П. Гулов // Наука и школа. – 2022. – № 5. – С. 162–170.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior / E. L. Deci, R. M. Ryan // Psychological Inquiry. – 2000. – Vol. 11, № 4. – P. 227–268.
4. Benson, P. Teaching and Researching Autonomy / P. Benson. – 2nd ed. – London : Routledge, 2011. – 296 p.
5. Slavkov, N. Linguistic risk-taking: A new pedagogical approach and a research program / N. Slavkov // Canadian Journal of Applied Linguistics. – 2023. – Vol. 26, № 2. – P. 32–59.

УДК 342.7:376

Кащенко Ирина Вадимовна
методист сектора иностранных языков Центра олимпиад
Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение
«Академия талантов» Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

ТРАЕКТОРИИ УСПЕХА: РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВА ДЕТЕЙ С ОВЗ НА УЧАСТИЕ В ОЛИМПИАДНОМ ДВИЖЕНИИ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

Аннотация
В статье рассматривается олимпиадное движение как пространство реализации права на развитие для интеллектуально одаренных детей с ограниченными возможностями здоровья. На основе действующих законодательных актов раскрывается принцип участия детей с ОВЗ в олимпиадах на общих основаниях. Анализируется роль организаторов олимпиад, тьюторов и ассистентов в создании специальных условий, а также значение олимпиад как социального лифта, открывающего возможности для поступления в вузы и дальнейшей профессиональной самореализации. Приводятся примеры из практики организации регионального этапа ВсОШ в Санкт-Петербурге.

Ключевые слова
Образовательное право, дети с ОВЗ, траектория успеха, всероссийская олимпиада школьников, социальный лифт, тьюторское сопровождение, инклюзивное образование, развитие педагога.

TRAJECTORIES OF SUCCESS: IMPLEMENTATION OF THE RIGHT OF CHILDREN WITH DISABILITIES TO PARTICIPATE IN THE OLYMPIAD MOVEMENT AS A RESOURCE FOR PERSONAL DEVELOPMENT

Abstract
The article examines the Olympiad movement as a space for realizing the right to development for intellectually gifted children with disabilities. Based on the analysis of Article 77 of the Federal Law «On Education in the Russian Federation», Order of the Ministry of Education № 678 and the Law of St. Petersburg № 461-83, the principle of participation of children with disabilities in Olympiads on a general basis is revealed. Special attention is paid to the concept of «trajectory of success» – an individual route of self-realization that is built for a child with disabilities through supplementary education. The role of Olympiad organizers, tutors and assistants in creating special conditions is analyzed, as well as the significance of Olympiads as a social lift that opens opportunities for admission to universities and further professional self-realization. Examples from the practice of organizing the regional stage of the All-Russian Olympiad in St. Petersburg are given.

Key words
Educational law, children with disabilities, trajectory of success, All-Russian Olympiad of schoolchildren, social lift, tutor support, inclusive education, teacher development.

В современной парадигме российского образования право на развитие интеллектуальных способностей признается за каждым ребенком независимо от состояния его здоровья. Нормы образовательного права, закрепленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [8], создают фундамент для реализации этого права через различные институты, среди которых выделяется всероссийская олимпиада школьников (ВсОШ).

Применительно к ребенку с ограниченными возможностями здоровья «траектория успеха» – это не линейное движение от точки А к точке Б, а сложный, многомерный маршрут, который выстраивается самим человеком при поддержке наставников и особой образовательной среды. Олимпиадное движение становится уникальным пространством, где данный маршрут может быть реализован благодаря сочетанию правовых гарантий и организационных условий. В настоящей статье проводится правовой и практический анализ реализации права детей с ОВЗ на участие в олимпиадах. Актуальность темы обусловлена необходимостью осмысления не только нормативной базы, но и реальных процессов, происходящих в олимпиадном движении, включая феномен замалчивания статуса ОВЗ, выявленный в ходе анализа статистических данных регионального этапа ВсОШ в Санкт-Петербурге.

Ст. 77 Федерального закона «Об образовании в РФ» устанавливает общую цель олимпиад – выявление и развитие у обучающихся творческих способностей и интереса к научной деятельности. Закон не содержит никаких ограничений по состоянию здоровья для участия в интеллектуальных состязаниях, а ч. 3 ст. 77 делегирует Министерству просвещения полномочия по утверждению порядка проведения олимпиад, который должен учитывать права всех категорий обучающихся [8]. Ключевым документом, раскрывающим механизм реализации этих прав, является Приказ Министерства просвещения России от 27.11.2020 г. № 678 [5]. П. 8 этого документа содержит принципиально важную норму: «Участники олимпиады с ограниченными возможностями здоровья и дети-инвалиды принимают участие в олимпиаде на общих основаниях». Юридическая конструкция «на общих основаниях» означает три ключевых принципа: отсутствие запретов, равенство требований к знаниям и право на создание специальных условий, обеспечивающих равный доступ к участию.

Важно подчеркнуть: специальные условия (адаптация среды, помощь ассистента) не означают адаптацию содержания заданий. Задания едины для всех, и победа участника с ОВЗ является победой его интеллекта, а не результатом упрощения требований. Этот тезис имеет фундаментальное значение для понимания сути инклюзивного подхода в олимпиадном движении: равенство возможностей не должно подменяться равенством результатов.

На региональном уровне действует Закон Санкт-Петербурга от 17.08.2013 г. № 461-83 [1], который устанавливает, что организация образования обучающихся с ОВЗ осуществляется на основании рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии и обращения родителей. Закон также закрепляет создание в городе нетиповых образовательных организаций, таких как Академия талантов, для выявления и поддержки лиц, проявивших выдающиеся способности [1].

Анализ правоприменительной практики и методических рекомендаций позволяет выделить алгоритм реализации права ребенка с ОВЗ на участие в олимпиаде. На первом этапе родители (законные представители) или сам участник заблаговременно информируют организаторов о необходимости создания специальных условий, прилагая документы, подтверждающие статус ОВЗ, и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии. На втором этапе организаторы обеспечивают условия, учитывающие состояние здоровья и особенности психофизического развития участников (табл. 1) [5, 7]. С правовой и организационной точек зрения

Таблица 1 – Категории специальных условий для участников с ОВЗ на региональном этапе ВсОШ в Санкт-Петербурге

Категория участников	Рекомендуемые специальные условия	Необходимые документы
С нарушениями опорно-двигательного аппарата	Аудитория на 1 этаже, ассистент для помощи при передвижении и записи ответов	Заключение ЦПМПК с рекомендациями, справка об инвалидности (при наличии)
С нарушениями зрения	Задания увеличенным шрифтом (кегль 16–18), индивидуальное освещение, возможность использования тифлотехники, ассистент	Заключение ЦПМПК, справка об инвалидности
С нарушениями слуха	Наличие звукоусиливающей аппаратуры (при необходимости), помощь сурдопереводчика (при необходимости)	Заключение ЦПМПК

это, прежде всего, архитектурная доступность – размещение участника в аудитории на первом этаже, обеспечение беспрепятственного доступа к месту проведения. Также это техническая адаптация материалов: предоставление заданий в увеличенном формате, перевод на шрифт Брайля для слепых и слабовидящих участников. Важным компонентом выступает ассистивная помощь – привлечение тьюторов или ассистентов, а также медицинское сопровождение – разрешение иметь при себе необходимые медицинские устройства.

Ключевую роль в этой системе играют ассистенты (тьюторы), оказывающие участникам с ОВЗ необходимую техническую помощь. Согласно регламенту проведения районного этапа ВсОШ в Санкт-Петербурге, участников с ОВЗ могут сопровождать ассистенты, помогающие им занять рабочее место, передвигаться, прочитать задание. Важнейшее правовое ограничение: ассистент не должен являться специалистом предметной области, по которой проводится олимпиада. Это требование направлено на обеспечение объективности и недопущение подсказок [5, 7].

В Санкт-Петербурге сформирована система олимпиад для детей с ограниченными возможностями здоровья. В перечень мероприятий, проводимых Центром олимпиад Санкт-Петербурга, входят региональные олимпиады для обучающихся 6–11 классов с ОВЗ по следующим направлениям: технология, основы безопасности жизнедеятельности (ОБЖ), русский язык и литература. Правила и порядок организации представлены на официальном ресурсе «Центр олимпиад Санкт-Петербурга» [3], для участия предусмотрена обязательная регистрация через АИСУ «Параграф» [6]. Важно подчеркнуть, что эти олимпиады не заменяют, а дополняют участие детей с ОВЗ во всероссийской олимпиаде школьников. Ребенок с ОВЗ может участвовать и в общей ВсОШ (на общих основаниях со специальными условиями), и в специализированных региональных олимпиадах, если они соответствуют его интересам и возможностям. Такая двухуровневая система создает максимально широкие возможности для реализации интеллектуального потенциала.

Участие в олимпиадах открывает для детей с ОВЗ возможности, которые в полной мере можно назвать социальным лифтом. Правовые последствия высоких результатов закреплены на федеральном уровне. Победители и призеры заключительного этапа ВсОШ (вне зависимости от состояния здоровья) имеют право на прием в вузы без вступительных испытаний на направления подготовки, соответствующие профилю олимпиады. Это право предоставляется в течение четырех лет [1, 2]. Дети-инвалиды также имеют право на прием на обучение в пределах отдельной квоты и преимущественное право зачисления при прочих равных условиях. Победители и призеры регионального этапа получают возможность получить до 10 дополнительных баллов при поступлении в вузы в соответствии с правилами приема конкретного вуза [2].

Для детей с ОВЗ это имеет колоссальное значение. Поступление в вуз по особой квоте или по праву БВИ позволяет преодолеть те барьеры, которые могут возникать при сдаче ЕГЭ в силу особенностей здоровья. Однако значение олимпиад не исчерпывается поступлением в вуз. Как отмечается в исследовании профессионального самоопределения учащихся с ОВЗ, целями социализации и профориентации являются актуализация профессионального самоопределения, обогащение знаний, умений и навыков в выборе жизненного и профессионального пути [4]. Для ребенка с ОВЗ победа в олимпиаде означает признание его интеллектуальной состоятельности, расширение социальных контактов и формирование профессиональной траектории.

Организаторы регионального этапа ВсОШ в Санкт-Петербурге провели анализ динамики участия детей с ограниченными возможностями здоровья за последние два учебных года. В 2024/2025 учебном году в региональном этапе из 5741 участника был 31 ребенок с ОВЗ. В 2025/2026 учебном году при общем количестве участников 5735 число детей с ОВЗ составило 14 человек. Такое сокращение более чем в два раза при практически неизменном общем числе участников требует объяснения. На первый взгляд может показаться, что наметилась резкая тенденция к снижению интереса к олимпиадному движению среди детей с ОВЗ. Однако более глубокий анализ позволяет сделать иные выводы, связанные с особенностями личностного развития и самоидентификации.

Наблюдается важный феномен – замалчивание статуса ОВЗ. Ряд участников, имеющих право на создание специальных условий, сознательно не информируют организаторов

о своих особенностях. Показателен случай: ребенок, который в 2024/2025 учебном году заявлял о необходимости в помощи ассистента, в 2025/2026 году отказался от специальных условий, пожелав участвовать в олимпиаде на общих основаниях без привлечения внимания к своим особенностям. Данная тенденция может быть интерпретирована двояко. С одной стороны, она свидетельствует о стремлении ребенка к равным условиям, желании чувствовать себя «как все», что является важным этапом личностного развития и социализации. С другой стороны, это ставит перед организаторами новые вопросы: как соблюсти баланс между правом ребенка на самостоятельный выбор и необходимостью обеспечения объективных условий для демонстрации его знаний? Возможно, требуется более тонкая психолого-педагогическая работа, объясняющая, что принятие помощи не означает признания несостоятельности, а является способом создания равных стартовых возможностей.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод: снижение формальных показателей участия не означает снижения реального интереса к олимпиадному движению среди детей с ОВЗ. Напротив, оно может отражать позитивные процессы личностного роста, когда ребенок переходит от пассивного принятия помощи к активной позиции, стремясь реализовать себя в условиях, максимально приближенных к общим.

Участие в олимпиадах становится мощным катализатором личностного развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья. Готовясь к интеллектуальным состязаниям, он учится упорству в достижении цели, вырабатывает внимательность к деталям и умение концентрироваться на сложных задачах. Сама атмосфера интеллектуального соревнования пробуждает здоровый соревновательный дух, мотивирующий к постоянному самосовершенствованию. Особенно важно, что олимпиадное движение создает условия для формирования адекватной самооценки. Ребенок получает возможность проверить свои силы в честной конкурентной борьбе, где оценивается исключительно его интеллект и знания, а не особенности здоровья. Успех в таком соревновании дает мощный импульс для дальнейшего развития, укрепляет веру в собственные возможности. Преодолевая объективные трудности, связанные с особенностями здоровья, ребенок обретает уверенность в своих силах, учится полагаться на собственный интеллект и волю.

Таким образом, право на участие во всероссийской олимпиаде школьников для детей с ограниченными возможностями здоровья – это юридически закрепленная норма, основанная на принципах равенства и недискриминации. Государственные законодательные акты создают правовую базу, а организаторы олимпиад на местах обеспечивают ее практическую реализацию. Интеллектуально одаренные дети с ОВЗ имеют не только право, но и реальную возможность участвовать в олимпиадном движении, добиваться высоких результатов и использовать олимпиаду как мощный социальный лифт. Траектория успеха для ребенка с ОВЗ, выстроенная через дополнительное образование и олимпиадное движение, включает правовую основу (гарантированное право на участие), организационную поддержку (специальные условия, тьюторы), содержательное наполнение (интересные задания, развитие способностей) и социальный лифт (льготы при поступлении, профессиональные перспективы). Олимпиадное движение для детей с ОВЗ становится пространством, где правовые нормы, подкрепленные организационной волей и вниманием к индивидуальным особенностям, превращаются в реальные траектории успеха.

Источники

1. Закон Санкт-Петербурга от 17.07.2013 г. № 461-83 «Об образовании в Санкт-Петербурге» (с изм. и доп.) // Докипедия. – URL: https://dokipedia.ru/document/5338233?pid=89 (дата обращения 10.03.2026).
2. Информация об особых правах, преимуществах, льготы для поступающих // Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет. – Прием 2024. – URL: https://www.spbgasu.ru/applicants/informatsiya-dlya-postupayushchikh/informatsiya-ob-osobykh-pravakh-preimushchestvakh-lgoty-dlya-postupayushchikh/ (дата обращения 10.03.2026).
3. Официальный сайт Центра олимпиад Санкт-Петербурга http://olymp.academtalant.ru/.
4. Петухова О. А., Кетоева З. Н. Формирование профессионального самоопределения у учащихся с ОВЗ в дополнительном образовании // Журнал «1 сентября». – 28.08.2025. – URL: https://www.1-sept.ru/component/djclassifieds/?view=item&cid=6:publ-st-bf&id=4353 (дата обращения 10.03.2026).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.11.2020 № 678 «Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников» (ред. от 18.08.2025).
6. Региональные олимпиады школьников Санкт-Петербурга для детей с ограниченными возможностями здоровья // Отдел образования Невского района. – 11.09.2025. – URL: http://nevarono.spb.ru/ims/2-imts/44010-regional-nye-olimpiady-shkol-nikov-sankt-peterburga-dlya-detej-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorov-ya.html (дата обращения 10.03.2026).
7. Требования к организации и проведению районного этапа ВсОШ в Санкт-Петербурге по географии в 2025/2026 учебном году // ИМЦ Невского района. – URL: http://www.imc-nev.ru/geo/562-proekt-napravlenie-rabota-s-odarennymi-detmi.html (дата обращения 10.03.2026).
8. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп.). – Ст. 71, 77.

Педагогический поиск
и современные вызовы

УДК 371.146

Волков Валерий Николаевич
кандидат педагогических наук,
заместитель директора
Государственное бюджетное образовательное учреждение
школа № 100 Калининского района Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ПЕДАГОГОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Аннотация
В статье анализируется проблема профессиональных достижений педагогов в контексте возможностей позиционирования в профессии в современных условиях. На основе существующих теоретических подходов с использованием авторских разработок проведено исследование для выявления особенностей восприятия педагогами сущности профессиональных достижений и определения отношения к ним со стороны руководства образовательной организации. Полученные результаты проанализированы автором в ретроспективе исследований 2000–2023 гг.

Ключевые слова
Педагогическая практика, профессиональные достижения педагога, качество образования.

THE PECULIARITIES OF THE MANIFESTATION OF PROFESSIONAL ACHIEVEMENTS OF TEACHERS IN MODERN CONDITIONS

Abstract
The article analyzes the problem of professional achievements of teachers in the context of the possibilities of positioning in the profession in modern conditions. Based on existing theoretical approaches using the author's developments, a study was conducted to identify the peculiarities of teachers' perception of the essence of professional achievements and to determine the attitude of the management of the educational organization towards them. The results obtained are analyzed by the author in a retrospective of the research conducted in 2000–2023.

Key words
Pedagogical practice, professional achievements of the teacher, the quality of education.

Тема достижений и успеха индивида в личной и профессиональной жизни, а также анализ значения образования в поддержке этого процесса сохраняет актуальность на протяжении многих десятилетий, несмотря на изменение контекста и вариативность изменяющихся условий и обстоятельств. В значительной степени это постоянство обусловлено глубокими философскими основаниями концепции «педагогики успеха», детерминирующими «вневременную» доминанту развития личности индивида, и ее ярко выраженную гуманистическую парадигму [4, 5]. Несмотря на очевидные достоинства обозначенной концепции, вопросы стимулирования и оценивания профессиональных достижений, в т. ч. педагогов, в последние годы не являются приоритетом в научных исследованиях. Характеризуя актуальное состояние, можно отметить, что с 2020 г. количество публикаций по данной тематике сокращается, что было установлено в ходе исследования 2023 г. [2]. Для этого есть определенные причины. Тем не менее, в условиях концептуальных изменений в образовании значение кадровой политики образовательных организаций, вопросы профессионального развития педагогов, стимулирование их к повышению результативности работы и, соответственно, качества образования остаются исключительно значимыми в управлении

как отдельными организациями, так и системой в целом [3].

Базовым основанием организации управленческой деятельности в данном направлении можно определить понимание администрацией образовательной организации смысловых характеристик профессиональных достижений педагогов и учет в работе особенностей восприятия педагогами конкретной организации сущности достижений. При рассмотрении этого основания можно опираться на существующее научное знание. Необходимо отметить, что разработанность проблематики профессиональных достижений педагогов в российской науке можно обозначить как высокую. Основная часть работ была создана в 2000–2010 гг. и в настоящее время доступна для широкого ознакомления и использования на практике. Среди исследователей, занимавшихся обозначенной темой, можно выделить С. С. Алексеева, В. Н. Волкова, О. Г. Красношлыкову, А. А. Курделяса, Л. А. Носову, Н. А. Самойлика и др.

Замысел проведения нового исследования для выявления особенностей восприятия педагогами сущности профессиональных достижений возник в 2025 г. Для автора исследование стало третьим по данной тематике за последние 25 лет. В ГБОУ школа № 100 Калининского района Санкт-Петербурга в ходе августовского педсовета при рассмотрении вопроса об особенностях профессиональной деятельности педагогов в современных условиях были представлены подходы к оцениванию результативности педагогической практики и позиции разных ученых к определению профессиональных достижений педагогов. В частности, было отмечено:

- достижения в профессиональной области имеют высокую личностную значимость, их общественная актуализация определяет успех в профессии;
- профессиональные достижения могут рассматриваться как один из показателей результативности не только деятельности отдельного сотрудника, но также характеризуют успешность образовательной организации и образовательной системы в целом;
- понимание педагогами и администрацией сущности профессиональных достижений может стать основой для выстраивания в образовательной организации сбалансированной системы поддержки профессионального развития педагогов и их морального и материального стимулирования.

В ходе обсуждения на педсовете было предложено изучить восприятие педагогами школы особенностей проявления их профессиональных достижений. Необходимо отметить, что исследование также рассматривалось как составная часть реализации программы развития школы на 2025–2029 гг., которая предусматривает изучение отношения педагогов к различным аспектам образовательной практики.

В процессе подготовки исследования был определен необходимый инструментарий. За основу взята методика «Оценивание профессиональных достижений учителей руководителем образовательного учреждения», разработанная автором в 2000-2001 гг. [1]. Дополнительно были использованы разработки, созданные для проведения в 2023 г. исследования по теме «Профессиональные достижения педагогов: научные представления и лонгитюдный анализ изменений» [2]. Полученные результаты предполагалось соотносить с данными исследований, проведенных в 2000–2001 и 2023 гг. на разных выборках респондентов. В первом случае выборку составили около 100 педагогов одной из образовательных организаций Санкт-Петербурга, во втором – около 400 педагогов группы образовательных организаций того же региона. В окончательном виде инструментарий представлял собой анкету с вопросами закрытого и открытого типа, которая включала 3 основных и 5 справочных вопросов. Анкетирование педагогов было персонализировано и проведено в октябре 2025 г. в дистанционном формате с использованием Яндекс-формы.

В опросе приняли участие 149 из 199 педагогов (включая сотрудников-совместителей) – сотрудников разных структурных подразделений: дошкольное отделение – 50, школа – 81, отделение дополнительного образования детей – 18 педагогов. Распределение респондентов по должностям было следующим:

- учителя – 50,3 %;
- воспитатели – 32,2 %;
- другие – 17,5 %.

Прежде чем перейти к представлению полученных результатов, обозначим перечень основных вопросов:

- «Как Вы понимаете понятие "профессиональное достижение" в соотнесении с педагогической деятельностью?»;
- «Что Вы можете считать своими профессиональными достижениями за последние 3 года?»;

- «Что администрация школы / детского сада оценивает как профессиональное достижение педагога?».

Определение понимания респондентами сущности «профессиональных достижений» рассматривалось как основополагающее с учетом замысла исследования. Не менее значимым являлась лонгитюдная составляющая, которая обеспечивалась за счет сравнения результатов исследований разных лет (2000–2025 гг.).

В ходе исследования были получены данные о восприятии педагогами ведущих компонентов профессиональных достижений, главным из которых они определили «успешность обучения детей». Был составлен топ-5 ведущих компонентов и проведено его сравнение с ранее полученными данными по другим выборкам респондентов (табл. 1).

По результатам опроса было установлено, что педагоги школы рассматривают успешность обучения детей как ведущий формат проявления их профессиональных достижений, что соответствует приоритетам респондентов по данным ранее проведенных исследований. В этом контексте можно отметить, что доля респондентов, придерживающихся такой позиции, неуклонно снижается с 2000 г. Расширение знаний по своему предмету рассматривается педагогами как важное профессиональное достижение и занимает в их восприятии второе место по значимости, что несколько выше (53 % против 44 %) данных, полученных в 2023 г. Примерно для половины педагогов (44–47 %) «технологическое поле» педагогической практики является значимой областью проявления своего профессионализма и достижений, что примерно соответствует данным исследования 2023 г., но ниже данных, полученных в 2000–2011 годах. Отличительной чертой педагогов школы № 100 Санкт-Петербурга в ходе опроса стало отнесение половиной из них побед в конкурсах профессионального мастерства к значимым достижениям в профессии, что существенно выше данных исследования 2023 г. (47 % против 34 %), но особо не выделялось в 2000 г. Это свидетельствует о наличии у педагогов мотивации к участию в конкурсах.

Обращение к ответам респондентов об их профессиональных достижениях за последние 3 года позволяет получить представление о широчайшем разнообразии успешных педагогических практик. Всего в 149 анкетах было приведено 322 примера профессиональных достижений (в среднем 2 на каждого респондента; диапазон примеров составил от 1 до 5).

Наибольшее количество примеров (106, или 1/3) характеризует успешность обучения детей, которая представлена как академическими достижениями обучающихся, так и внеучебными, в частности, победами в олимпиадах, конкурсах, смотрах и др. Для проявления достижений обучающихся важной предпосылкой является высокий профессионализм педагогов. В этой связи представляется обоснованным, что значительная доля достижений (145, или 1/2), отмеченных респондентами, представлена примерами индивидуальных и коллективных достижений педагогов. Обобщенно представим их распределение по 5 направлениям:

- освоение новых технологий и методик обучения и воспитания – 39;
- участие и выступления на различных мероприятиях, подготовка публикаций – 27;
- успешное прохождение аттестации – 27;
- победы в профессиональных и иных конкурсах – 26;
- обучение по программам повышения квалификации, переподготовки, магистратуры и др. – 26.

Приведенные данные свидетельствуют о стремлении педагогов к постоянному профессиональному развитию в разных форматах и представлению своих педагогических практик, что значимо не только для них лично, но и для образовательной организации в целом.

Оставшиеся ответы (около 50) содержат информацию о единичных примерах достижений педагогов, среди которых можно выделить следующие: работа со студентами-практикантами, наставничество, организация встреч обучающихся с писателями, создание флорбольной команды, ведение группы во «ВКонтакте», работа в жюри районного конкурса, работа волонтером и др. Еще 6 достижений было затруднительно атрибутировать. Разнообразие примеров в этой группе демонстрирует динамичный характер педагогической практики и ее открытость другим социальным институтам и социуму в целом.

Представленное распределение приведенных респондентами примеров профессиональных достижений за последние 3 года подтверждает обозначенный ими приоритет восприятия успешности обучения детей

Таблица 1 – Ведущие компоненты профессиональных достижений педагогов: сопоставление результатов опросов 2000–2001, 2023 и 2025 гг.

Номинация	Годы исследований		
	2000–2011	2023	2025
Успешность обучения детей	93 %	83 %	79 %
Расширение знаний по своему предмету	84 %	44 %	53 %
Ознакомление с передовыми/инновационными технологиями обучения детей	77 %	41 %	44 %
Овладение передовыми/инновационными технологиями обучения детей и использование их в практике	68 %	50 %	47 %
Победа в профессиональном педагогическом конкурсе	-	34 %	47 %

как ведущего формата проявления профессиональных достижений.

В ходе исследования также была предпринята попытка установить перечень профессиональных достижений педагогов, которые признаются администрацией образовательной организации как наиболее важные. При анализе ответов респондентов был сформирован перечень таких достижений и проведено его сравнение с данными по более ранним выборкам респондентов (табл. 2).

Согласно полученным данным, педагоги отмечают следующие неоспоримо значимые области профессиональных достижений для них и администрации образовательной организации: «Победа в профессиональном педагогическом конкурсе» (76 %) и «Успешность обучения детей» (64 %). Анализ полученных данных позволяет утверждать, что они соответствуют региональной повестке, выявленной в ходе исследования двухлетней давности.

При сопоставлении результатов трех опросов обращает на себя внимание тот факт, что с 2000 г. снижается восприятие педагогами в качестве достижений собственной активности в развитии предметных знаний и ознакомлении с новыми программами и технологиями обучения. Объяснением такого положения могут быть осуществляемая стандартизация содержания образования и усиление регламентации образовательного процесса. При этом для проявления инициативы и получения высоких результатов (достижений) остается «технологическое поле» педагогической практики и, конечно, повышение многообразия образовательных результатов обучающихся.

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о рефлексивном характере педагогической практики, понимании педагогами сущности профессиональных достижений и ранжируемости их значимости, способности к их выявлению на практике, а также о наличии схожего понимания педагогами и членами

Таблица 2 – Профессиональные достижения педагога, признаваемые администрацией в качестве ведущих: сопоставление результатов опросов 2000–2001, 2023 и 2025 гг.

Номинация	Годы исследований		
	2000–2011	2023	2025
Успешность обучения детей	77 %	63 %	64 %
Успешное прохождение аттестации	75 %	52 %	50 %
Проведение открытого урока/занятия	63 %	38 %	38 %
Выступление на районном/городском семинаре	52 %	58 %	56 %
Победа в профессиональном педагогическом конкурсе	-	71 %	76 %

администрации образовательной организации роли достижений для обеспечения качества образования.

Дополнительного комментария требуют факторы, влияющие на восприятие и оценку профессиональных достижений в современном педагогическом сообществе, которые можно разделить на объективные и субъективные. В первой группе особо выделяются уже упомянутые процессы стандартизации содержания образования в России, начавшиеся с 2000-х годов, и растущее с середины 2010-х годов влияние на процессы управления образовательными организациями «дефицитарного» подхода, который активно обосновывается в науке и продвигается на практике. В группе субъективных факторов ведущую роль играет постоянно действующий ограничитель в виде личностных и профессиональных особенностей руководителей образовательных организаций и детерминированные этими особенностями стили их управления.

В заключение необходимо отметить, что полученные в ходе опроса результаты могут являться предметом управленческого анализа администрации образовательной организации для совершенствования системы управления. Например, в школе № 100 Санкт-Петербурга в продолжение проведенного исследования возможна организация работы для определения форматов профессионального развития педагогов с целью поддержки их достижений, выявление готовности педагогов к участию в инновационной деятельности и др.

Источники

1. Волков, В. Н. Оценивание профессиональных достижений учителей руководителем образовательного учреждения : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волков Валерий Николаевич. – Санкт-Петербург, 2001. – 199 с.
2. Волков, В. Н. Профессиональные достижения педагогов: научные представления и лонгитюдный анализ изменений / В. Н. Волков, Т. В. Модестова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 29–36.
3. Волков, В. Н. Управление школьной организацией в условиях концептуальных изменений в образовании: монография. – СПб: СПб АППО, 2016. – 258 с.
4. Иванова, Н. В. Педагогика успеха: основные принципы и подходы / Н. В. Иванова // Педагогические науки. – 2020. – № 3. – С. 15–22.
5. Казакова, Е. И. Диалог на лестнице успеха: книга для учителей и родителей / Е. И. Казакова, А. П. Тряпицына. – СПб: Петербург XXI век; Пресс-Атташе, 1997. – 157 с.

УДК 338.242; 378.147; 37.022; 372.862

Ильина Наталья Ивановна
заместитель директора
по инновационно-методической работе
Государственное бюджетное нетиповое образовательное учреждение
«Академия талантов» Санкт-Петербурга

Санкт-Петербург

РЕЦЕНЗИЯ НА КОЛЛЕКТИВНУЮ МОНОГРАФИЮ «ИННОВАЦИОННЫЕ РЕСУРСЫ СОВРЕМЕННОГО ТЕХНОПАРКА В ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ»

Аннотация
Представлена рецензия на коллективную монографию преподавателей и сотрудников РГПУ им. А. И. Герцена «Инновационные ресурсы современного технопарка в общепрофессиональной подготовке будущих учителей». С точки зрения автора рецензии работа представляет научный и практический интерес и будет полезна всем педагогам, осваивающим применение технопарков.

Ключевые слова
Эволюция технопарков, результативность, ценностно-смысловые основы, насыщенная образовательная среда, профессиональные пробы, коробочная технология.

REVIEW OF THE COLLECTIVE MONOGRAPH «INNOVATIVE RESOURCES OF THE MODERN TECHNOPARK IN THE GENERAL PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS»

Abstract
A review of the collective monograph of teachers and staff of the A.I. Herzen Russian State Pedagogical University «Innovative resources of the modern Technopark in the general professional training of future teachers» is presented. From the point of view of the reviewer, the work is of scientific and practical interest and will be useful to all teachers who master the use of technoparks.

Key words
The evolution of technology parks, effectiveness, value and semantic foundations, rich educational environment, professional trials, box technology.

Рецензируемая монография «Инновационные ресурсы современного технопарка в общепрофессиональной подготовке будущих учителей», вышедшая под редакцией Л. Р. Вахитовой, Н. В. Примчук, Н. А. Шапиро в Издательско-полиграфической ассоциации высших учебных заведений [2], представляет собой результаты исследования, проведенного в рамках гранта коллективом преподавателей факультета педагогики и Института экономики и менеджмента РГПУ им. А. И. Герцена. Объем монографии – 152 страницы, библиография включает 129 источников, позволяющих при необходимости углубиться в познание исследуемых проблем. Текст дополняют таблицы, графики и фотографии, иллюстрирующие реальные достижения действующих технопарков. Монография доступна в электронном виде на сайте Научной электронной библиотеки E-library.

Цель исследования, как отмечается в монографии, состоит в том, чтобы обобщить опыт становящихся практик использования технопарков как новой инновационной структуры в системе подготовки будущих учителей и оценить этот опыт с точки зрения результативности использования. Анализ ситуации показал, что, получив для своего оснащения

современное оборудование под названием «технопарк», школы не смогли пока сделать его активным инструментом образовательного процесса. Помочь школам решить данную проблему призваны, по мнению авторов монографии, нынешние выпускники педагогических вузов. Термин «результативность» заимствуется в данной монографии из концепции менеджмента качества. Он не является синонимом экономического термина «эффективность». Эффективность есть соотношение результата и затрат, а результативность есть соотношение потенциального и реально достигнутого [3]. Авторы напоминают, что начало формирования и функционирования инновационных инфраструктур в системе образования относится ко времени более чем 10-летней давности, если вести отсчет от публикации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ч. 4, ст. 20) от 29 декабря 2012 г. и последующей серии нормативных актов по созданию технопарков. Прошедшие почти полтора десятка лет позволяют рассмотреть накопившийся опыт с позиций результативности. Поэтому в монографии концентрируется внимание на реально достигнутом и раскрывается потенциал для дальнейшего развития.

Текст монографии разделен на четыре главы, в каждой из которых на междисциплинарном уровне решается задача, способствующая достижению поставленной цели: обобщить имеющийся в стране опыт использования технопарков в контексте проблемы результативности. В каждой из глав логично совмещаются история развития технопарков и актуальные практики, сложившиеся в системе школьного образования современной России. Началом служит обзор практик университетских технопарков мирового уровня и технопарков педагогических вузов (глава 1). Затем определяется проблемное поле для ценностно-смысловых основ деятельности субъектов образования в технологически насыщенной образовательной среде (глава 2). Рассматриваются методы исследования уровня результативности технопарков на опыте технопарка РГПУ им. А. И. Герцена (глава 3). С акцентом на актуальные практики представляются принципы моделирования технологической среды школы на основе ресурсов технопарка для реализации профессиональных проб студентов, описывается ряд коробочных технологий (глава 4).

В каждой из глав дается квалифицированный анализ обозначенной проблемы с точки зрения ее важности для развития современной школы, достоинств и недостатков современного российского образования школьников, который подводит к выводу об актуальности темы технопарков для современного этапа развития педагогического образования и образования школьников. Текст не перенасыщен теоретическим материалом, кратко представлен зарубежный опыт и подробно опыт Китая, знакомство с которым подтверждает своевременность и необходимость освоения таких инновационных структур в школьном образовании, как технопарки. Источники, цитируемые в настоящей рецензии, отражают современное многообразие точек зрения на осмысление опыта технопарков и перспектив их использования в системе педагогических вузов и школьного образования в стране. Создание педагогических технопарков рассматривается в работе как этап технопарковой эволюции. С 2018 г. запущены процессы по созданию технопарков в педагогических вузах Российской Федерации. С этого момента (2018 г.) тема технопарков стала одной из обсуждаемых на страницах профессиональных журналов. Так, в Научной электронной библиотеке E-library с 2018-го по 2025 г. опубликовано свыше 60 тыс. статей, где упомянуты педагогические технопарки. Причем активность обсуждения – более 10 тыс. статей в год – не снижается, начиная с 2020 г. Данный факт свидетельствует об актуальности исследования темы технопарков педагогических вузов [2, с. 8].

Проблема оценивания результативности технопарков на этапах как освоения инновационной структуры, так и совершенствования дальнейшего использования, решается через уточнение методической рамки, определяемой не только для технопарков, но и для кванториумов. Тот факт, что исследование носит междисциплинарный характер и представляет собой достаточно гармоничное единство взглядов авторов разных профессиональных подходов в понимании цели и задач работы, делает его полезным для педагогов разной предметной направленности. Междисциплинарный характер усиливается еще и тем, что преподаватели факультета педагогики и преподаватели Института экономики и менеджмента не замыкаются в преподавательской деятельности только на своих факультетах. Все они работают со студентами разных факультетов РГПУ им. А. И. Герцена, что прибавляет ценности тем выводам и рекомендациям, которыми они делятся в своей коллективной работе.

Рассматривая проблемы освоения технопарков, авторы монографии указывают на задачи профориентации и повышения квалификации действующих преподавателей педвузов и педагогов среднего образования. Определяя результативность педагогических технопарков как соотношение возможного и реально достигнутого применительно к решению задач по организации профориентационной работы в вузе и повышению общепрофессиональных компетенций учителей, авторы выделяют возможные направления, предполагающие их разнообразное применение в дальнейшем использовании. Так, одним из направлений повышения результативности работы педагогического технопарка может быть создание региональной партнерской сети таких технопарков. Функционирование такой сети могло бы дать ориентацию на приоритетные направления регионального развития и интеграцию взаимодействия с разнообразными образовательными, научными, социальными и экономическими организациями и структурами региона.

Профориентационная работа как учебно-воспитательная система действий, направленных на усвоение обучающимися необходимого объема знаний о социально-экономических и психофизических характеристиках профессий с использованием возможностей технопарков, пока не получила, как отмечается в монографии, однозначного разрешения, несмотря на то, что вопросы поиска и разработки результативных моделей профориентации детей и молодежи достаточно широко обсуждаются в современной научной литературе [1]. Согласно опросам, преобладающее количество учителей (88,2 %) считают, что в школе должны быть специалисты, ведущие профориентационную работу. При этом мнения относительно того, как готовить таких специалистов, расходятся. Одни предполагают, что нужно специально подготавливать специалистов по профориентационной работе в системе профессионального образования. Другие считают, что необходима профессиональная переподготовка учителей, привлекаемых к профориентационной работе, поскольку по мере расширения практик использования технопарков акцент смещается с общих вопросов профориентации на возможности их использования в пространстве взаимодействия всех участников образовательного процесса, включая профориентацию.

Технопарк – удобная площадка для организации повышения квалификации учителей, работающих по направлению Профориентационная работа. Для работающих педагогов наиболее интересно будет знакомство с содержанием учебно-прикладного модуля профессиональной деятельности в технопарке насыщенной образовательной среды, а также опыт предметно-содержательной практики в Институте педагогики и Институте художественного образования РГПУ. Также практикам будет интересен раздел о коробочных образовательных продуктах. Как отмечается в монографии, коробочный образовательный продукт (КОП) «принят Технопарком как цель проектной деятельности студентов всех педагогических специальностей РГПУ им. А. И. Герцена в рамках учебной практики на базе Технопарка» [2, с. 123–129]. Даны характеристики и требования КОП, конкретные варианты иллюстрируются фотографиями.

В полной мере вклад технопарков в систему школьного образования можно будет оценить только через несколько лет, когда система педагогических технопарков в России начнет функционировать должным образом.

Технопарки, отмечают авторы монографии, не следует рассматривать как универсальное средство решения проблем в современных школах, но они могут стать актуальным инструментом, влияющим на систематизацию, обеспечение непрерывности, дифференциацию и адресность обучения школьников разных возрастов согласно их индивидуально-личностным, психологическим и физическим особенностям. Размышления авторов по поводу возможных вариантов повышения квалификации и профориентационной работы отчасти подкреплены уже существующими практиками, но в большей мере это предлагаемые формы, которые не лишены вероятности использования.

В целом для повышения квалификации можно использовать три направления: профессиональное просвещение, диагностика и консультирование. Учитывая, что технопарки ориентированы на привлечение внимания к предметам естественно-технического профиля, они также могут способствовать популяризации не только профессии учителя, но и профессий естественно-научной и инженерно-научной направленностей. В этой связи можно говорить о том, что они выступают в роли своеобразных центров профориентационной работы, помогая школьникам в формировании дальнейшей образовательно-карьерной траектории.

Следует еще раз подчеркнуть, что знакомство с коллективной монографией преподавателей и сотрудников РГПУ им. А. И. Герцена «Инновационные ресурсы современного технопарка в общепрофессиональной подготовке будущих учителей» будет полезно широкому кругу лиц, заинтересованных во внедрении современных инновационных инструментов в школьные практики. Авторы монографии не ставят точку в изучении проблемы, а компетентно подводят первые итоги применения технопарков в педагогических практиках, показывают достижения и обрисовывают возможные направления их дальнейшего использования.

Источники

1. Гуляева В. Б., Зинченко М. В., Шапиро Н. А. Результативность педагогических технопарков в решении задач профориентации и повышения квалификации преподавателей // Проблемы современного образования. 2025. № 4. С. 225–234.
2. Инновационные ресурсы современного технопарка в общепрофессиональной подготовке будущих учителей: коллективная монография / под ред. Л. Р. Вахитовой, Н. В. Примчук, Н. А. Шапиро. – СПб.: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2025. – 152 с.
3. Окрепилов В. В. Менеджмент качества: учебник. СПб. Изд-во Политехн. ун-та, 2013.

Большой конференц-зал:
дополнительное образование – векторы развития
научно-методический журнал
1 (16) 2026

Редактор – Щелокова С. Д.
Корректоры – Белевцова М. Б., Глазунова Е. И.
Дизайнер – Вялкова О. Н.

Обложка
Концепт – Мосихина А. В.
Фото – Коноваленко Д. М.

На обложке – Кирилл Сухов, главный тренер сборной России
на Международной математической олимпиаде,
учитель математики ГБНОУ «Президентский ФМЛ № 239»,
и Роман Кравченко, обучающийся ГБНОУ «Президентский ФМЛ № 239»,
победитель международных олимпиад по математике
и всероссийской олимпиады школьников по математике

ГБНОУ «Академия талантов»
197022, Санкт-Петербург, набережная реки Малой Невки, 1
+7 (812) 318-67-73
info@academtalant.ru
academtalant.ru



АКАДЕМИЯ ТАЛАНТОВ