

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ГОРОДА МОСКВЫ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Денисова Дарья Александровна

**РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ
У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ
УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Научная специальность 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и
образования (педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

академик РАО,

доктор педагогических наук,

доктор психологических наук, профессор

А.И. Савенков

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4–18
ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ.....	19–169
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	19–76
1.1 Исследование феномена самопрезентации в зарубежной и отечественной науке.....	19–37
1.2 Анализ методик развития способностей к самопрезентации у младших школьников.....	37–54
1.3 Сущность учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте.....	54–71
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ.....	72–76
ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО- ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	77–124
2.1 Система способностей к самопрезентации младших школьников.....	77–85
2.2 Критериально-диагностический инструментарий оценки способностей к самопрезентации у младших школьников.....	85–103
2.3 Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.....	103–121
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ.....	122–124

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	125–169
3.1 Диагностический этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.....	125–142
3.2 Формирующий этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.....	142–151
3.3 Контрольный этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.....	151–166
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ.....	167–169
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	170–173
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	174–197
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	198–253

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Необходимость развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности подтверждается изменением требований к уровню социально-психологической компетентности личности. Образовательный процесс в начальной школе направлен на формирование у обучающихся как предметных знаний, так и метапредметных компетенций, которые стимулируют процесс социализации и содействуют самореализации личности в конкурентной среде. Современная социальная ситуация требует развитости лидерских и коммуникативных компетенций, активного, креативного самовыражения и продвижения собственных идей и инициатив. Для достижения личностного и профессионального роста в будущем необходимо развивать способности к самопрезентации у обучающихся младшего школьного возраста.

Действенным инструментом развития способностей к самопрезентации у младших школьников является учебно-исследовательская деятельность. Работа над учебным исследованием ведется по определённым методикам и алгоритмам, её результаты требуют убедительного, аргументированного представления. Очень важно, чтобы младшие школьники имели психологическую готовность презентовать идею, продемонстрировать свой личный вклад в работу, вступить в диалог с аудиторией, объяснить свою позицию. Необходимо вовлекать учащихся в проблемно-поисковую деятельность, групповые дискуссии, привлекать к участию в научных конференциях, конкурсах, чтобы они могли продемонстрировать полученные навыки, активно взаимодействовать, работать индивидуально и в команде, осваивать самопрезентацию на реальных примерах.

Развитие способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности – актуальная задача, требующая новых концептуальных решений и совершенствования образовательных программ

и методик, направленных на развитие у детей уверенности в себе, умения чётко и аргументированно выражать свои мысли и взаимодействовать с аудиторией.

Основные термины.

Самопрезентация – это стратегическая деятельность личности, обусловленная внешними факторами и внутренними условиями, в рамках которой индивид стремится управлять впечатлением, производимым на окружающих, активизируя своё вербальное и невербальное поведение. Эффективность самопрезентации зависит от наличия специальных знаний (когнитивный компонент), уровня психосоциального развития личности (психосоциальный компонент) и поведенческих навыков и умений (поведенческий компонент).

Способности к самопрезентации младших школьников – это совокупность индивидуально-психологических особенностей и способов самовыражения ребёнка, обеспечивающих эффективное представление себя, своих знаний, умений, достижений и личностных качеств в процессе социального взаимодействия и коммуникации.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников – форма познавательной активности учащихся младшего школьного возраста, направленная на самостоятельное выявление, постановку, решение проблемных вопросов с использованием элементарных методов научного исследования, способствующая развитию критического мышления, креативности и учебной самостоятельности.

Степень разработанности проблемы. В современной педагогике и психологии активно изучается проблематика самопрезентации личности на различных этапах онтогенеза (Г.В. Бороздина, И. Гофман, И. Джонс, Е.А. Доценко, Ю.М. Жуков, Т. Питтман, А.И. Савенков, М. Снайдер, Н.А. Федорова, Р. Чалдини и др.). Исследователи стремятся сформулировать и интерпретировать само понятие самопрезентации, тогда как механизмы развития способностей к ней остаются малоисследованными, как и уровень управляемости данного процесса в рамках начального обучения.

Отечественные ученые рассматривают данное явление не менее четверти века, в научной литературе представлен ряд исследований, посвящённых

общепедагогическим и методическим аспектам (И.Б. Захарова, Е.Н. Михайлова, О.А. Пикулева и др.), самому феномену самопрезентации, универсализации его определения (Н.В. Заиграева, Л.С. Хацкевич и др.), методам развития способностей, связанных с самопрезентацией (Н.А. Белова, Ю.Ф. Кямкина, А.И. Савенков и др.), методикам, предназначенным сформировать (Ю.Ф. Кямкина и др.) или активизировать способности к самопрезентации младших школьников (Т.И. Куликова и др.). Часть экспертов сосредоточивается на потенциале самопрезентации как инструменте личностного роста (Д.А. Донцов, Р.В. Козьяков Е.А. Петрова и др.). Отдельные самопрезентационные характеристики личности рассматриваются в рамках изучения социального и эмоционального интеллекта личности (О.А. Айгунова, С.И. Карпова, А.И. Савенков, Д.В. Ушаков, О.В. Цаплина и др.). Рассматривая фундаментальные способы развития самопознания и способностей к самопрезентации личности на разных этапах онтогенеза, исследователи подчёркивают значимость рефлексивно-деятельностного подхода (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.). Исследователи, разрабатывающие теорию и методические аспекты организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, рассматривают методические вопросы презентации обучающимися итогов своих исследований и проектов также с учётом рефлексивно-деятельностного подхода (Е.А. Алисов, Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, С.И. Карпова, В.А. Козлова, Л.Е. Осипенко, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова, К.Ю. Солдатенко и др.).

Однако при анализе предлагаемых методик выявляется их узкая специализированность или направленность на подростков и взрослых. Кроме того, рассматриваются преимущественно вербальные навыки и приемы, а временные рамки реализации образовательных программ и создаваемые педагогические условия не обеспечивают адекватную подготовку обучающихся к реальным ситуациям, возникающим в процессе их социальной адаптации и профессионального самоопределения.

Анализ состояния проблемы развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности в педагогической теории и образовательной практике выявил следующие **противоречия**:

– в рамках теоретико-методологического аспекта: между современными требованиями к образовательному процессу, направленными на формирование метапредметных компетенций, включая способности к самопрезентации, и недостаточной разработанностью теоретических основ, описывающих систему этих способностей в контексте начального школьного образования.

– в рамках научно-теоретического аспекта: между научными исследованиями и практикой, демонстрирующими высокую результативность учебно-исследовательской деятельности как средства развития способностей к самопрезентации у младших школьников, и тем, что механизмы её воздействия в данном процессе недостаточно изучены, нуждаются в структурировании, оценке, выработке критериев, формализации.

– в рамках организационно-технологического аспекта: между тем, что развитие способностей к самопрезентации является одной из актуальных задач современных образовательных программ и отсутствием практических моделей реализации поставленной задачи.

Необходимость разрешения данных противоречий определила **проблему** исследования: на каких концептуальных основаниях и с помощью каких методических решений могут результативно развиваться способности к самопрезентации личности младшего школьника в его учебно-исследовательской деятельности?

Объект исследования – развитие способностей к самопрезентации личности.

Предмет исследования – развитие способностей к самопрезентации личности младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Цель исследования – разработать и экспериментально апробировать структурно-содержательную педагогическую модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Гипотеза исследования:

Способности к самопрезентации у младших школьников наиболее эффективно развиваются в процессе учебно-исследовательской деятельности, ориентированной на самостоятельное познание явлений, событий и процессов действительности, порождающей потребность в представлении и защите полученных знаний. Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности должна включать:

– концептуальный компонент – устанавливающий целевое назначение, определяющий комплекс задач, правовую, теоретическую и методологическую основы организации образовательного процесса в современной начальной школе, направленного на развитие способностей к самопрезентации личности младшего школьника;

– содержательный компонент – представляющий систему методов, форм организации, педагогических средств и необходимых условий для реализации авторской программы внеурочной учебно-исследовательской деятельности «Я – исследователь»;

– результативно-оценочный компонент – обеспечивающий возможности перманентного мониторинга и анализа изменений уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе реализации авторской программы учебно-исследовательской деятельности.

Задачи исследования:

1. Определить характер и базовые особенности процесса развития способностей к самопрезентации в период младшего школьного возраста.

2. Выявить основные методические решения проблем развития способностей к самопрезентации у младших школьников и раскрыть образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности в данном процессе.

3. Разработать критерии и методический инструментарий для перманентного мониторинга и диагностической оценки уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников.

4. Разработать и эмпирически проверить структурно-содержательную педагогическую модель развития способностей к самопрезентации у обучающихся начальной школы в процессе учебно-исследовательской деятельности.

Методологические основы исследования:

– личностно-ориентированный подход в образовании (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, И.А. Зимняя, А.М. Матюшкин, Л.М. Митина, В.И. Слободчиков, И.С. Якиманская и др.), обеспечивающий создание оптимальных условий для раскрытия индивидуального потенциала личности в процессе развития способностей к самопрезентации;

– рефлексивно-деятельностный подход к обучению и развитию личности на различных этапах онтогенеза (Б.Г. Ананьев, Н.Г. Алексеев, П.Я. Гальперин, В.К. Зарецкий, А.И. Савенков, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Д.В. Ушаков и др.), содействующий развитию способностей к самопрезентации через активную учебную деятельность и взаимодействие участников образовательного процесса с опорой на рефлексию;

– системный подход в образовании (В.Г. Афанасьев, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг, Л.С. Выготский, М.А. Данилов, А.Н. Леонтьев, В.А. Сластёнин и др.), обеспечивающий структурирование и анализ процесса развития способностей к самопрезентации как целостной системы взаимосвязанных элементов.

Теоретические основы исследования:

– исследования феномена самопрезентации (Р. Баумастер, А.А. Бодалев, И. Гофман, Э. Джонс, Д. Майерс, Е.А. Махрина, Дж. Мид, Л.А. Рудкевич,

М. Снайдер, Б. Шленкер и др.), способствующие формированию теоретической базы исследования и определению ключевых аспектов изучаемой проблемы;

– концепции и стратегии самопрезентации и управления самовосприятием (В.А. Барабанщиков, Е.П. Белинская, Л.П. Галич., Е.Л. Доценко, Д.С. Корниенко, Е.А. Махрина, А.А. Катунин, М. Лири, А.И. Савенков, М. Фрай, П. Экман и др.), позволяющие выявить систему способностей к самопрезентации у младших школьников и обеспечить возможность определить критерии оценки их развития;

– исследования концепций и методик учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте (Ж.В. Афанасьева, А.В. Богданова, С.И. Карпова, В.А. Кривова, Е.В. Назарова, Л.Е. Осипенко, А.И. Савенков, Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова, А.И. Степанова, Н.Б. Шумакова и др.), позволяющие определить механизмы интеграции процессов развития способностей к самопрезентации и ведения учебно-исследовательской деятельности;

– идеи развития способностей к самопрезентации у младших школьников, отражённые в методиках Н.А. Ажогинной, Н.А. Беловой, Т.Н. Владимировой, Н.Д. Десяевой, Е.Л. Доценко, Е.А. Кашкарёвой, Ю.Ф. Кямкиной, О.Д. Кулешовой, А.С. Львовой, Е.В. Михайловой, Е.А. Петровой, О.Н. Фоминой и др. и обеспечивающие разработку и внедрение в образовательный процесс структурно-содержательной педагогической модели развития данных способностей.

Для решения задач исследования и проверки выдвинутой гипотезы были использованы следующие **методы и методики исследования:**

Теоретические: герменевтический метод, метод педагогического моделирования, метод педагогического проектирования, метод анализа и синтеза.

Эмпирические: педагогический эксперимент, тестирование (тест Равена для оценки уровня интеллекта, тест Торренса для оценки уровня креативности, методика Т.А. Фотековой для оценки уровня развития речи, методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» для оценки уровня социального восприятия и адаптации, методика А.Б. Воронцова для оценки уровня развития самоанализа), анкетирование (метод экспертных оценок, дополненный методом полярных баллов

для оценки уровня развития саморегуляции, стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности), наблюдение, опрос, математические и статистические методы обработки экспериментальных данных (критерий Колмогорова-Смирнова, t-критерий Стьюдента, U-критерий Манна-Уитни, критерий знаковых рангов Уилкоксона).

Эмпирическая база и этапы исследования. В эмпирическом исследовании приняло участие 310 обучающихся начальных классов из двух структурных подразделений Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения города Москвы «Школа № 760 имени А.П. Маресьева».

На первом этапе исследования (сентябрь 2022 года – август 2023 года) осуществлялось комплексное изучение и теоретический анализ научных источников, посвящённых проблеме развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности. В ходе данного этапа был детально исследован феномен самопрезентации, его сущность, структура, ключевые аспекты и функции, а также рассмотрены различные методики развития способностей к самопрезентации в младшем школьном возрасте. Кроме того, была проанализирована сущность учебно-исследовательской деятельности, выделены её основные виды, рассмотрен её педагогический потенциал как средства развития способностей к самопрезентации у младших школьников.

Это позволило выявить систему способностей к самопрезентации младших школьников, включающую когнитивный, психосоциальный и поведенческий компоненты, которые влияют на способность школьников представлять себя в различных ситуациях, разработать критериально-диагностический инструментарий и структурно-содержательную педагогическую модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

На втором этапе исследования (сентябрь 2023 года – август 2024 года) была апробирована структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-

исследовательской деятельности. С целью определения её эффективности был осуществлен сравнительный анализ уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников в экспериментальной и контрольной группах до начала педагогического эксперимента и после его завершения.

На третьем этапе исследования (сентябрь 2024 года – март 2025 года) была проведена глубокая статистическая обработка, систематизация и обобщение полученных в ходе эксперимента данных, сформулированы окончательные выводы, отражающие эффективность предложенной структурно-содержательной педагогической модели, внесены необходимые корректировки, способствующие повышению их практической ценности. Также на данном этапе завершилось оформление рукописи диссертации, которая отражает все этапы исследования, результаты и рекомендации, а подготовлен автореферат, который обобщает основные положения работы для публичной защиты.

Научная новизна исследования.

– Выявлена система способностей к самопрезентации личности младшего школьника, включающая когнитивный, психосоциальный и поведенческий компоненты.

– Разработаны критерии и методический инструментарий для перманентного мониторинга и диагностической оценки уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников, отвечающие требованиям надёжности, валидности и дискриминантности.

– Разработана и экспериментально проверена структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности, включающая закономерности, принципы, содержание, формы организации, методы и средства учебно-исследовательской деятельности младших школьников.

Теоретическая значимость исследования выражается в расширении существующих знаний о феномене самопрезентации:

– определена система способностей к самопрезентации у младших школьников, состоящая из трёх компонентов: когнитивный компонент

(показатели – интеллект, креативность и речь); психосоциальный компонент (показатели – социальное восприятие и адаптация, саморегуляция и самоанализ); поведенческий компонент – стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность).

– охарактеризован педагогический потенциал учебно-исследовательской деятельности младших школьников как средства развития способностей к самопрезентации; выявлено, что учебно-исследовательская деятельность объединяет когнитивные, психосоциальные и поведенческие аспекты: анализ информации формирует критическое мышление и умение выделять ключевые идеи, что необходимо для создания содержательной самопрезентации, структурирование развивает логику и организацию материала, что напрямую влияет на ясность и убедительность выступления, публичное представление тренирует навыки вербальной и невербальной коммуникации, преодоление страха аудитории; совместная учебно-исследовательская работа со сверстниками и взрослыми создаёт условия для освоения новых социальных ролей и коммуникативных паттернов.

– определены специфические возможности младшего школьного возраста как сензитивного периода для развития способностей к самопрезентации: в младшем школьном возрасте у детей происходит существенная перестройка познавательной сферы, начинается переход от наглядно-образного к словесно-логическому типу мышления, формируется способность к самоанализу и оценке своих действий через обратную связь от взрослых и сверстников, расширение круга общения в школе стимулирует развитие социального интеллекта, эмпатии, понимания социальных норм и умения «читать» эмоции окружающих.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в практике начального общего образования. Разработанная и апробированная структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности может быть использована в деятельности педагогов, методистов, организаторов учебно-исследовательской

деятельности, а также в системе дополнительного образования. Представленные методические материалы и диагностические инструменты позволяют осуществлять целенаправленную работу по развитию у младших школьников способностей к самопрезентации, а также проводить анализ их уровня на различных этапах образовательного процесса. Предложенные методики способствуют развитию у учащихся способностей, связанных с интеллектом, креативностью, речью, социальным восприятием и адаптацией, самоанализом, саморегуляцией, стрессоустойчивостью, суггестией, эмоциональной выразительностью.

Положения, выносимые на защиту:

1. Характер и базовые особенности проявления способностей к самопрезентации в младшем школьном возрасте выступают в качестве стратегической деятельности личности, в рамках которой ребёнок стремится управлять впечатлением, которое он производит на окружающих, активизируя своё вербальное и невербальное поведение. Эффективность самопрезентации личности младшего школьника зависит от наличия специальных знаний (когнитивный компонент), уровня его психосоциального развития (психосоциальный компонент), поведенческих навыков и умений (поведенческий компонент).

2. Учебно-исследовательская деятельность младшего школьника является эффективным средством развития способностей к самопрезентации, поскольку каждый этап исследовательского процесса напрямую влияет на формирование самовосприятия и самооценки ребёнка, актуализирует когнитивную и психосоциальную сферу его личности, совершенствует индивидуальные поведенческие стратегии и методики. Развитию когнитивного компонента способствуют систематизация и анализ информации при подготовке исследования, формулировка гипотез и постановка целей, структурирование материала для презентации результатов, работа с источниками и построение логических цепочек. Психосоциальный компонент получает развитие благодаря необходимости взаимодействия с разными людьми в процессе исследования, формированию адекватной самооценки через оценку результатов работы, развитию социального

интеллекта при подготовке публичных выступлений, освоению навыков работы в команде при групповых исследованиях. Поведенческий компонент совершенствуется через практическую деятельность по представлению результатов исследования, отработку навыков публичного выступления, освоение невербальных средств коммуникации, формирование умения удерживать внимание аудитории, развитие самоконтроля в стрессовых ситуациях.

Рефлексивно-деятельностный подход является базовым при разработке содержания, форм организации, методов и методик развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

3. Основными критериями для перманентного мониторинга и диагностической оценки уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников являются:

– способность к аналитико-синтетической деятельности, поиск нестандартных решений задач, ясное изложение мыслей (показатели – интеллект, креативность, речь);

– способность к успешной интеграции ребёнка в различные социальные группы и ситуации (показатели – социальное восприятие и адаптация, саморегуляция, самоанализ);

– способность к противодействию стрессу и к аргументированной защите собственной позиции (показатели – стрессоустойчивость, суггестивные способности, эмоциональная выразительность).

4. Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности представляет собой целостную систему, включающую:

– концептуальный компонент, выступающий фундаментом модели. В его основе лежит стратегическая цель – развитие способностей к самопрезентации через учебно-исследовательскую деятельность. Для достижения этой цели разрабатывается комплекс взаимосвязанных задач. Теоретической основой модели

выступают система способностей к самопрезентации младших школьников, а также образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности. Методологическая основа концептуального компонента базируется на личностно-ориентированном, рефлексивно-деятельностном и системном подходах. Правовой основой модели служат фундаментальные положения Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [206] и Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [204; 205].

– содержательный компонент, представляющий собой практическую реализацию концептуальных положений. Содержательной основой развития способностей к самопрезентации младших школьников выступает разработанная нами программа внеурочной учебно-исследовательской деятельности «Я – исследователь». Программа состоит из трёх разделов: тренинг исследовательских способностей, исследовательская практика, презентация результатов исследования. Также для развития каждого компонента способностей к самопрезентации разработан банк игр, тренингов и заданий, которые не привязаны к теме занятия, но гармонично вписываются в любое из них.

– результативно-оценочный компонент, обеспечивающий мониторинг эффективности реализуемой программы. Первоначальная диагностика проводится до её реализации и имеет целью определение исходного уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников. Оценить эффективность реализации программы можно посредством проведения повторного анализа экспертных оценок педагогов и тестирования обучающихся, методом наблюдения, саморефлексии учащихся и обратной связи от педагогов (опроса).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись посредством участия автора с сообщениями о содержании и результатах проводимого исследования в работе конференций различного уровня: X Всероссийская научно-практическая конференция «Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса», Московский городской педагогический университет, г. Москва, 7 апреля 2023 г; Международная научно-

практическая конференция «Психология индивидуальных различий: обучение и развитие», Российская академия образования, г. Москва, 26 сентября 2023 года; Международная научно-практическая конференция «Актуальные вопросы современных научных исследований», Международный центр научного сотрудничества «Наука и просвещение», г. Пенза, 25 марта 2024 г; участия в радиопрограмме «Ученый совет» «Исследование о методике развития навыков самопрезентации в процессе исследовательской деятельности», радио «Культура» (91,6 FM в г. Москве), 28 февраля 2025 г.: <https://smotrim.ru/brand/69896>; участия в качестве члена жюри финала Всероссийского конкурса Олимпиады «Кристалльное дерево знаний 2023», Геологический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Москва, 16 декабря 2023 г. и Московского регионального этапа Всероссийского конкурса исследовательских работ и творческих проектов дошкольников и младших школьников «Я – исследователь», Московский педагогический государственный университет, г. Москва, 29-30 марта 2024 г. Результаты исследования внедрены в образовательный процесс ГБОУ Школа № 760 им. А.П. Маресьева. По материалам исследования в российских журналах, включённых в перечень ВАК и РИНЦ, опубликованы статьи.

Достоверность и надёжность полученных результатов подтверждается:

1. Объёмной и надёжной источниковой базой теоретических изысканий, экспериментальных исследований и практических наработок.
2. Большим количеством участников эксперимента, что обеспечило репрезентативность, обобщаемость результатов и устойчивость выводов.
3. Применением нескольких диагностических методик, адаптированных к возрастным особенностям реципиентов, на констатирующем этапе эксперимента и этих же инструментов обследования на завершающем этапе. Использование нескольких методик позволяет разносторонне изучить субъективные характеристики испытуемых, представить объективное состояние психологических феноменов на разных этапах исследования и показать динамику развития способностей к самопрезентации в учебно-исследовательской деятельности.

4. Интеграцией методологических подходов, взаимосвязь которых обеспечила внутреннюю логику исследования и последовательность перехода от теоретического анализа к созданию структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности и её эмпирической проверке.

5. Использованием современных методов математической статистики обработки результатов на констатирующем и контрольном этапах, подтвердивших надёжность полученных выводов.

Личный вклад соискателя в получении достоверных научных результатов заключается в доказательстве того, что самопрезентация младших школьников представляет собой комплексную систему, включающую когнитивный, психосоциальный и поведенческий компоненты; в подборе инструментов развития способностей к самопрезентации, каждый из которых фокусируется на определённом аспекте учебно-исследовательской деятельности; в разработке критериально-диагностического инструментария для выявления способностей к самопрезентации у младших школьников; в эмпирическом доказательстве эффективности созданной автором структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. По своей направленности, содержанию и полученным результатам исследование отвечает следующим основным положениям Паспорта специальности 5.8.1 – Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки): п. 10 Теории и концепции образования, п. 12 Педагогические аспекты формирования самоопределения и саморазвития человека, п. 38 Образовательный процесс как целостное педагогическое явление. Структура, компоненты образовательного процесса. Взаимодействие участников образовательных отношений.

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы из 239 наименований и 8 приложений. Общий объём текста диссертации составляет 253 страницы, содержит 14 таблиц, 23 рисунка, иллюстрирующих теоретический и эмпирический материал.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1 Исследование феномена самопрезентации в зарубежной и отечественной науке

Одной из широко обсуждаемых проблем науки и практики является вопрос о самопрезентации как о сложном и многоплановом феномене. Понятие «самопрезентация» и её сущность раскрываются в многочисленных работах зарубежных и отечественных ученых, однако единого мнения в отношении содержания, функций и механизмов самопрезентации как самостоятельного феномена не сформировалось.

За последние четыре десятилетия исследования по проблеме самопрезентации и управления восприятием значительно выросли по масштабу и сложности. Основываясь на научных трудах в сфере социологии и социальной психологии (И. Гофман [78], Э. Джонс [93] и др.), ученые начали анализировать поведение личности, обусловленное социально-психологическими факторами. Теоретическое и экспериментальное изучение феномена самопрезентации позволяет раскрыть различные его аспекты: мотивационные основы самопрезентации (Р. Баумастер [43], А.А. Катунин [116], Е.А. Махрина [155, 152] и др.), механизмы самопрезентации (Л.П. Галич [73], М. Лири [230], Б. Шленкер [229] и др.) и взаимосвязи с индивидуально-психологическими свойствами (Е.А. Горбушина [77], Д.С. Корниенко [130], Д.Г. Майерс [234] и др.). В общем смысле под самопрезентацией понимают акт самовыражения личности в процессе взаимодействия, направленный на создание определённого образа. Теоретической базой развития концепции самопрезентации для отечественных авторов послужили работы зарубежных социологов, социальных психологов и специалистов в области

наук об образовании: Г. Блумера [226], И. Гофмана [228], Ч. Кули [137], Дж. Мида [233] и др. Разработка проблемы самопрезентации стала логическим продолжением исследовательского интереса к вопросам социальной перцепции и межличностного взаимодействия.

И. Гофман, предложивший термин «self-presentation» и представивший свою концепцию самопрезентации в работе «Представление себя в повседневной жизни» (1959), для определения механизмов психологического явления самопрезентации использует метафору драматургии, представляя межличностное взаимодействие театральным действием. Акцентируя внимание на социально-психологических закономерностях поведения личности, И. Гофман предметом своего исследования избрал процесс создания актёром роли и представление этой созданной личности на сцене. Субъект социального поведения, согласно И. Гофману, передаёт информацию, которая должна появиться в ролевой игре, с целью получить эффект узнавания «актера». Роль понимается как «заранее установленная модель действия, вырабатываемая в ходе представления, и которая может быть представлена или использована в других случаях» [228]. Основная задача для субъекта – создать и сохранить впечатление, «согласующееся с общим восприятием ситуации».

Следуя логике автора, функциональная нагрузка процесса самопрезентации состоит в акте влияния на восприятие личности другими: «Под взаимодействием мы подразумеваем примерно взаимное влияние, которое партнеры оказывают ... когда они находятся в непосредственном физическом присутствии друг друга» [228, с. 132]. Это точка отсчёта позволяет каждому субъекту – «актеру» знать свою роль и определять позиции других лиц во взаимодействии. Для качественной игры, целью которой является воздействие на психический мир другого субъекта, человек должен иметь информацию о партнере по общению, соответствующую ситуации. Задача субъекта заключается в выборе правильной маски, чтобы играть роль и оказывать влияние. «Данный социальный фасад имеет тенденцию институционализировать себя в соответствии со стереотипными и абстрактными ожиданиями, которые он определяет, и приобретать смысл и устойчивость независимо от конкретных задач, которые выполняются под его

прикрытием» [228]. В этом контексте И. Гофман рассматривает два типа фасадов, определяющих драматургию: во-первых, всегда имеются декорации, среди которых перемещаются актёр и его зрители; во-вторых, есть личный фасад, который включает отличительные признаки (социальный или профессиональный статус, одежда, пол, возраст, манеры, внешний вид, речь, мимика, жесты и др.). В сущности, речь идет о формировании идеализированного впечатления, посредством которого субъект манипулирует другим участником взаимодействия, навязывая собственное определение ситуации. Для этого актёр должен обладать не одной, а множественными масками, представляющими его «Я».

Один из первых исследователей феномена самопрезентации Дж. Мид, основываясь на концепции сознания как реакции на ситуацию и как механизма возможного управления собственным поведением, представляет самопрезентацию как средство формирования образа «Я» с целью удовлетворения потребностей в социальной адаптации индивида. Дж. Мид представил самопрезентацию как социально-психологическое новообразование, формируемое в процессе взаимодействия, при котором значительную роль играет речевая функция. Автор считает, что речь является неотделимой от разума и осознания образа «Я», формируемого для адаптации личности к обществу.

Одной из центральных идей Дж. Мида является мысль о включённости в процесс самоидентификации мнемических процессов, рождающих эмоционально окрашенные образы: «понятие самости представляет возникающее «Я», которое формируется как результат осознания собственных действий по отношению к себе, аналогично тому, как человек действует по отношению к другим. Иными словами, индивид начинает воспринимать себя как объект, к которому можно применить те же модели поведения и взаимодействия, что и к другим людям, что превращает его в субъекта по отношению к самому себе – мыслящего, рефлексизирующего и способного к самоанализу.

Дж. Мид подчёркивает, что образы «Я» сохраняются в памяти, но они не статичны – различия между ними возникают благодаря социальному взаимодействию. Именно в процессе социального поведения, при столкновении с

различными ролями и реакциями окружающих, человек формирует разные представления о себе. Данные изменения фиксируются на уровне сенсорного восприятия и эмоционального опыта, что делает самость динамической и многослойной структурой. Следовательно, становление личности неразрывно связано с социокультурной средой и опытом межличностного общения. «Реагируя на самих себя, мы по своей природе занимаем позицию другого, а не непосредственно действующего «Я», и в эту реакцию естественным образом вливаются образы ответов в памяти из тех, кто нас окружает, образы памяти о тех реакциях других, которые были в ответ на подобные действия» [233, с. 56, 66-76, 78].

Значительное влияние на формирование и развитие концепции самопрезентации оказали работы американского социального психолога Ч. Кули, который определил соотношение социального и индивидуального разума. В понимании Ч. Кули социальный разум содержит «осознанные и неосознанные связи». Неосознанные аспекты мышления формируются за счёт воздействия на них других людей, а также событий, социальных потрясений, любых изменений в обществе, считает учёный, указывая на то, что данное влияние не является безграничным. В контексте изучения самопрезентации важным становится постулат о том, что самосознание личности неотделимо от социального сознания (сознания общества), так как субъект всегда соотносит свои действия, мысли, поступки с требованиями социальной группы, к которой он принадлежит: «... вряд ли мы можем мыслить себя иначе, нежели в соотнесении с какой-нибудь социальной группой, а группы – иначе, нежели в соотнесении с собой. Эти две вещи шествуют вместе, и то, что мы реально сознаём, есть более или менее сложное личностное или социальное целое, в котором подчёркивается то частный, то общий аспект» [137, с. 13].

Самопрезентация, таким образом, является элементом сложной системы взаимодействующих явлений: мнемических, эмоциональных процессов, речевых функций, имплицитно и эксплицитно проявляющихся в процессе

взаимодействия субъектов, связанных с процессом развития самосознания, специфика которых детерминирована социальной действительностью.

В конце прошлого века американский социальный психолог Д. Майерс в своей работе «Социальная психология» (1983) представил концепцию, в которой основным механизмом самопрезентации выступает самооценка. Так, Д. Майерс пишет: «Эгоистичное предубеждение, ложная скромность и самоуничижение раскрывают всю глубину нашей озабоченности самооценкой. В той или иной степени, мы постоянно управляем впечатлениями, которые создаем. Хотим ли мы произвести впечатление, запугать или показаться беспомощными, мы социальные животные, играющие для публики. Самопрезентация относится к нашему желанию представить желаемый образ как внешней аудитории (другим людям), так и внутренней аудитории (самим себе)» [234, с. 100]. Как можно понять из представленной концепции, функции самопрезентации не ограничиваются психологическим воздействием на других. В данном контексте самопрезентация – «впечатления, соответствующего собственному идеалу» [208, с. 73] – служит «укреплению» самооценки и ревизии представлений о себе. Надо сказать, что данная позиция была представлена в 10-м переиздании труда Д. Майерса в 2010 г., т. е. после того, как были опубликованы исследования Б. Шленкера и М. Лири [211, с. 641-669].

Д. Майерс, поддерживая точку зрения М. Лири, Б. Шленкера о сложности феномена самопрезентации, приводит данные исследований, подтверждающие специфические психологические закономерности самопрезентации. Так, автор указывает на тот факт, что личность с высоким самоконтролем приспособливает своё поведение к каждой ситуации, презентуя себя, в то время как те, у кого низкий самоконтроль, имеют низкий уровень адаптивности к социальному взаимодействию [234, с. 76]. Интересно, что процесс самопрезентации, его характер зависит от ситуативных факторов: в знакомых ситуациях самопрезентация происходит без сознательных усилий. Д. Майерс утверждает: «активная самопрезентация истощает энергию, что часто приводит к снижению эффективности... Для некоторых людей осознанная самопрезентация – это образ

жизни». Человек постоянно контролирует своё поведение, отмечает реакции других лиц на его образ, совершает коррекцию образа, изменяя поведенческие паттерны в общении. Д. Майерс выделяет особый тип личности – «социальный хамелеон – индивид с высоким уровнем самоконтроля, способным менять «маску» в зависимости от ситуации, действуя, исходя из убеждения: “я склонен быть таким, каким люди ожидают меня видеть”» [234].

Б. Шленкер, М. Лири подчёркивают, что человек заявляет право на определённые образы себя, составляющие его идентичность, целенаправленно или бессознательно. Эти образы, с одной стороны, являются схемами человека и определяют характеристику личности для самого человека или других лиц. С другой стороны, создание образов приводит к активизации желаемого поведения или реакций окружающих. Иными словами, согласно Б. Шленкеру и М. Лири, самопрезентация – это своеобразная попытка контролировать процесс формирования образа «Я». Продолжая концептуальную линию И. Гофмана, авторы подчёркивают, что приоритетным механизмом самопрезентации является целенаправленность действия, а сам образ определяется целями, преследуемыми субъектом в конкретной ситуации: «Типы впечатлений, которые люди предпочитают производить, зависят от того, чего они пытаются достичь, и на них влияют как личностные, так и ситуационные факторы» [237, с. 644]. Однако надо учитывать, подчёркивается в работе, что не все действия можно классифицировать как самопрезентацию. Отличие самопрезентации от других поведенческих проявлений заключается, по мнению авторов, в том, что в самопрезентационном поведении «актер должен иметь цель контролировать то, как аудитория воспринимает тебя, а это означает, что предполагаемая реакция аудитории является критерием оценки эффективности поведения» [237, с. 645]. В сущности, речь идёт о такой функции самопрезентации, как анализ результата действий: в процессе самопрезентации ожидается обратная связь от реципиента, с помощью которой сообщается сформированное мнение о личности. Это впоследствии определит установки партнёров по общению на продолжение или окончание взаимодействия.

Подчёркивая механизм осознанной рефлексии в процессе самопрезентации, авторы, однако, указывают, что самопрезентация может отражать «привычные реакции, вызванные соответствующими социальными сигналами». При этом память является фактором, определяющим качество информации, используемой субъектом для самопрезентации [237, с. 641-669]. Очевидно, что самопрезентация затруднена в случае, если нарушено функционирование когнитивных процессов или ментальные сигналы, информирующие о предпочтениях других, отсутствуют или имеют неоднозначную интерпретацию.

Следуя логике социологического подхода, можно определить, что самопрезентация служит значимым процессом идентификации, которая не может быть сформирована и развита вне социума. При этом учёными подчёркивается наличие мотивов, которые определяют содержание самопрезентации. Утверждается, что мотив желая произвести впечатление детерминирован характеристиками аудитории и её значимостью для субъекта. Исследователи обратили внимание на наличие противоречий между желанием самопрезентации и требованием социума быть скромным. Они заключают, что скромность является умеренной самопрезентацией, в то же время самопрезентация в данном контексте противопоставляется восприятию себя [60; 234].

Проблема диады «самопрезентация–мотивация» занимает значительное место в работах зарубежных авторов. Так, Р. Баумайстер, Д. Хуттен пишут: самопрезентация «обозначает класс мотиваций в человеческом поведении», а мотивы при этом представляют собой устойчивые предрасположенности людей, определяемые ситуацией [226]. Мотивы самопрезентации активизируются в ожидании оценок других лиц. Авторы выделяют два типа мотивации самопрезентации:

1. Мотив «удовлетворения аудитории», заключающийся в том, чтобы соответствовать ожиданиям и предпочтениям аудитории.

2. Мотив самоконструирования, заключающийся в построении образа, соответствующего идеальному «Я-образу». Данный мотив представляет собой устойчивую диспозицию, сила которого варьируется в зависимости от желания

претендовать на определённую черту и от неуверенности в том, есть ли она у человека.

Общий принцип, лежащий в основе механизма всех самопрезентаций, заключается в том, что люди представляют себя таким образом, чтобы произвести особое и полезное впечатление на аудиторию, влиять на неё или манипулировать ею в своих интересах. Самопрезентационные мотивы создаются присутствием других людей, представляющих потенциальную аудиторию. Таким образом, социально-психологические особенности группы повышают мотивацию самопрезентации.

В работе, выполненной под руководством К. Вос, искусство самопрезентации понимается как важный навык в социальной жизни человека: называть самопрезентацию навыком означает подразумевать, что она является сложным социально-психологическим конструктом, различающимся у разных людей в зависимости от опыта, возраста, мотивов, ситуации. Авторы отмечают, что «некоторая информация о себе может быть передана с помощью известного субъекту, хорошо заученного поведения, в то время как другие формы самопрезентации могут потребовать тщательного и активного управления своим поведением» [239]. В этом случае исследователи предположили, что у людей есть так называемый паттерн «автоматического эгоизма», который позволяет человеку быстро реагировать на внешние характеристики ситуации и представлять себя в благоприятном свете, в то время как уравновешенное, скромное изображение себя формируется позже и требует психологических усилий. Было также установлено, что, находясь в состоянии неясных или противоречивых целей самопрезентации, человек мобилизует саморегуляционные процессы.

Основываясь на убеждении о том, что самопрезентация является важной и всеобъемлющей деятельностью личности в межличностной сфере, тесно связанной с саморегуляцией, исследователи выявили, что акты саморегуляции могут привести к значительным изменениям в том, как человек знакомится с другими; оказывают влияние на достижение успеха в межличностном общении.

Основываясь на признании связи самоконтроля и самопрезентации, коллектив учёных под руководством С. Лии экспериментально доказал наличие положительной связи между самоконтролем, застенчивостью, адаптивностью и самопрезентацией: «человек с высоким уровнем самоконтроля обладает гибкостью и адаптивностью, чтобы быстро и эффективно справляться с разнообразием социальных ролей» [231].

В отечественной практике активно используется тест С. Лии, Б. Куигли [231], позволяющий определить типические характеристики тактики самопрезентации. Согласно результатам апробации теста, авторам удалось выявить 12 типичных тактик самопрезентации, которые представлены в двух группах: защитная самопрезентация и ассертивная (уверенная) самопрезентация. В группе защитной самопрезентации авторы выделяют следующие тактики:

– Оправдание представляет вербальные (словесные) высказывания или действия, направленные на снятие с себя ответственности за неблагоприятные последствия или негативные события. В основе оправдания лежит стремление минимизировать или полностью устранить чувство вины, переложить ответственность на внешние обстоятельства, других людей или случай. При этом субъект отрицает собственную причастность или приуменьшает свою роль в случившемся. Оправдания часто используются как защитный психологический механизм, позволяющий сохранить позитивный образ себя и избежать негативной оценки со стороны окружающих.

– Обоснование, в отличие от оправдания, связано с признанием личной ответственности за совершённое действие или поведение, однако при этом оно сопровождается логическим или рациональным объяснением причин, по которым это поведение стало возможным или неизбежным. Используя обоснование, человек не снимает с себя вины, но подчёркивает наличие веских причин, побудивших его поступить именно так, а не иначе.

– Отказ от ответственности предлагает объяснение действий или событий, чтобы избежать возникновения сложных ситуаций или затруднений, часто с целью снятия ответственности за результаты.

– Самоограничение – сознательное создание препятствий или ограничений на пути к достижению успеха с намерением предотвратить возникновение выводов, указывающих на внешние причины неудач. Данный механизм может быть использован для того, чтобы сохранить свой имидж или избежать социальных осуждений.

– Извинение – признание ответственности за причинённый вред или негативные события, сопровождаемое выражением раскаяния и вины; акт признания собственной вины и желание восстановить отношения с другими людьми, а также взять на себя ответственность за содеянное.

В группу уверенной самопрезентации входят:

– Заискивание: действия, совершаемые для того, чтобы заставить других полюбить самопрезентующегося с целью извлечения из этой любви выгоды. Заискивание может принимать форму самоподдерживающего общения, болтовни, соответствия мнения, оказания услуг или дарения подарков.

– Запугивание: действия, направленные на то, чтобы проецировать личность самопрезентующегося как могущественного и опасного человека.

– Мольба (апелляция к помощи через демонстрацию слабости) – человек, стремящийся произвести определённое впечатление, сознательно представляет себя в роли уязвимого, нуждающегося в поддержке субъекта. Такая самопрезентация акцентирует зависимость, эмоциональную неустойчивость или беспомощность с целью вызвать сочувствие и спровоцировать помощь или защиту со стороны окружающих. Данный приём основан на эмоциональном воздействии и апеллирует к чувствам жалости, заботы и желания поддержать.

– Право (подчёркивание заслуг и достижений) – субъект предъявляет себя как заслуживающего признания или поощрения, ссылаясь на свои реальные или предполагаемые заслуги, успехи, компетенции и достижения. Человек намеренно повышает свой статус в окружении в сфере профессионального, академического или межличностного общения, обоснованно, на его взгляд, претендуя на привилегированное положение и отношение.

– Улучшение – индивид защищает последствия своих действий или решений, преподнося их с выгодной позиции, заставляет переосмыслить ситуацию и сконцентрироваться на долгосрочной выгодной перспективе. Другими словами, человек настроен на решительное управление впечатлением, произведённым его высказываниями или действиями, выгодно преподнося их положительную результативность и минимизируя негативные реакции.

– «Пригреться» – демонстрация связи с известными руководителями, выдающимися спортсменами или медийными личностями – человек либо подчеркивает уже имеющуюся связь со знаменитыми людьми, либо стремится установить таковую. Такая самопрезентация направлена на то, чтобы получить часть их положительного образа, авторитета или одобрения «по ассоциации». Это может проявляться как в активном участии в жизни группы, так и в простом подчёркивании связей: «Я с ними», «Мы из одной команды», «Я учился у него».

– «Взрыв» (дискредитация других ради самозащиты) – стратегия, при которой индивид намеренно формирует у окружающих негативное мнение о другом человеке или группе, с которой он связан или ассоциируется. Может быть способом дистанцирования от объекта негативной оценки или переноса внимания на него. Тактика используется для защиты собственного имиджа, отвлечения критики или оправдания своих действий через обвинение и обесценивание других.

– «Пример» (демонстрация моральной добродетели и честности) – субъект стремится представить себя как человека высоких нравственных убеждений, принципиального, справедливого и заслуживающего доверия. Рассматриваемая форма самопрезентации может быть направлена на вызывание уважения, подражания или одобрения со стороны окружающих. Особенно эффективно в социальных, педагогических или лидерских контекстах, где моральный авторитет играет ключевую роль [231].

Многочисленные теоретические и эмпирические исследования показывают процессуальный характер самопрезентации. Сущность процесса самопрезентации как следствия социально-перцептивной активности субъекта заключается в осознании образов «Я» в собственном сознании, в представлениях других лиц, а

также использовании полученных знаний в социальном взаимодействии. Логично предположить, что внешним проявлением самопрезентации являются моторные, речевые действия и когнитивная деятельность, системно структурированные и функционирующие для достижения единой цели управления восприятием другого лица. Согласно исследованиям Е.А. Петровой, представление (самоподача) субъектом аудитории «Я–образа» реализуется с помощью представления физических характеристик, например тела, одежды, мимики, жестов, походки и др. При этом самопрезентация является механизмом формирования имиджа личности [173].

Г.В. Бороздина, принимая исследовательскую эстафету И. Гофмана, указывает на прагматическую её сущность: самопрезентация служит управлению вниманием реципиента с целью достижения целей взаимодействия [60]. Автор обращается к проблеме стратегий самопрезентации, обусловленных целями общения и взаимодействия, и выделяет четыре стратегии:

1. Самопрезентация превосходства отражается в подчёркивании внешних характеристик (поведение, речь, манера одеваться и др.).

2. Самопрезентация привлекательности представляет собой действия, направленные на создание конгруэнтности физического облика (фигуры, роста, одежды и т. д.).

3. Самопрезентация отношения предполагает эксплицитное выражение (вербально или невербально) своего отношения к партнёру по общению или к группе, к которой обращается человек.

4. Самопрезентация причин поведения предполагает привлечение внимания других лиц к собственным состояниям и поведению.

Способности к реализации той или иной стратегии самопрезентации обусловлены комплексом факторов: культурой общения личности, жизненным опытом, социальным или профессиональным статусом и т. д. Частота и интенсивность использования техник зависит от целей взаимодействия, материальных ресурсов, ситуации общения. Особенности использования тактик

самопрезентации коррелируют со значительным количеством психологических, социальных, культурных феноменов.

Механизмы атрибуции приводят к общему положительному суждению о личности и поведении людей, чей внешний облик соответствует принятым в данном обществе канонам приятного, привлекательного, благополучного. Тем самым при использовании тактик самопрезентации человек рассчитывает на его принадлежность к определённой социальной группе, признание желаемого социального статуса. Человек стремится создать эффект так называемого «перцептивного подтверждения», заключающегося в том, что впечатление, которое реципиент формирует о самопрезентирующемся, имеет тенденцию соответствовать ожиданиям реципиента. Самопрезентация может также рассматриваться как подтверждение своей идентичности. Морфологические и социально-моторные характеристики личности в совокупности с культурными, психологическими, социальными ресурсами связаны с её привычками, образом и стилем жизни. Следовательно, с одной стороны, личность выбирает тактику самопрезентации, исходя из личного опыта, стремлений, целевых ориентиров, психологических качеств; с другой, – тактика самопрезентации может свидетельствовать о личностном потенциале, стилевых особенностях поведения и др.

Е.Л. Доценко акцентирует внимание на манипулятивном аспекте самопрезентации: «вид психологического воздействия, искусное выполнение которого приводит к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с актуально существующими желаниями» [94].

В исследованиях последнего десятилетия проблема самопрезентации изучается в контексте особенностей медиасреды. Так, в работе Е.А. Бакулиной, Ж.А. Каско, В.И. Сафонова отмечается, что развитие коммуникации в виртуальном пространстве предполагает особые технологии и содержание самопрезентации. Авторы выделяют четыре компонента самопрезентации: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Мотивационно-ценностный компонент представлен особенностями эмоционально-оценочного

отражения собственной деятельности и личности субъекта, потребностями в социально значимой активности. Когнитивный компонент самопрезентации представляет собой совокупность знаний, относящихся к содержанию процесса представления собственной личности в социально и профессионально значимых ситуациях. Деятельностный компонент представлен умениями и навыками личности, способствующих наиболее эффективному представлению себя в медиaprостранстве. Рефлексивный компонент – это «умение выполнять анализ самопрезентации с точки зрения проявления личностных качеств; умение проводить коррекцию целей и содержания самопрезентации» [41].

Интересным является исследование Е.А. Горбушиной, Д.С. Корниенко, где особое внимание уделяется характеру перфекционистской самопрезентации. В этом случае, согласно авторам, образ, представленный с помощью профиля пользователя социальной сети, может в различной степени совпадать с желаемым или реальным образом «Я». Перфекционистская самопрезентация при этом определяется как стиль представления себя аудитории, характеризуемый преувеличением эксплицитного свойства некоторых социально значимых качеств. Такими качествами, по определению исследователей, являются уверенность в себе, успешность, наличие разнообразных способностей. Очевидно, что в процессе перфекционистской самопрезентации человек скрывает собственные недостатки в ожидании стороннего поощрения, положительной оценки своих действий и качеств. Одной из доминирующих характеристик данного вида самопрезентации является уход от реального образа «Я», основанный на стремлении человека избегать осуждения. Значительным выводом, который делают авторы, является утверждение о возможностях виртуальной реальности формирования стиля перфекционистской самопрезентации и использовании его в реальной жизни [130].

Идентичность как феномен, тесно взаимосвязанный с процессом самопрезентации в интернет-пространстве, подробно представлен в работе Е.П. Белинской и О.В. Гавриченко. Подчёркивается, что виртуальная коммуникация способствует динамике личностной и социальной идентичности [47]. Согласно исследованию А.А. Катунина, Е.А. Махриной, самопрезентация в

интернет-пространстве может свидетельствовать о жизненных ситуациях, в которых находится человек. Трансляция образа «Я», отличающегося от реального образа личности, является показателем индивидуального психологического неблагополучия [116].

Л.П. Галич подчёркивает, что самопрезентация может включать мотив необходимости демонстрации собственной личности и жизни, в реальности отличающейся от презентуемой. Автор полагает, что такая ситуация приводит к неблагоприятным психологическим проявлениям, например фрустрации. При этом желание производить впечатление является характеристикой «индивидуальной культуры», а демонстрация личностной эффективности – неотъемлемой составляющей западной и американской культуры. Автор проводит сравнительный анализ некоторых культур в отношении феномена самопрезентации, на основании которого он делает вывод о том, что самопрезентация представлена процессом символизации социального самочувствия [73].

Важным при изучении самопрезентации является обращение к ценностям субъекта, которые являются определяющими формирования и развития личности. Ценностная система личности является сложным феноменом, определяемым, прежде всего, социальными факторами: образованием, воспитанием, социальной ситуацией развития. Таким образом, самопрезентация является сложным психологическим феноменом, обладающим функциональным воздействием: это одновременно переменная индивидуальных различий и функция социальных ситуаций. Стратегии самопрезентации различаются у разных людей, но также зависят от социальных факторов. Самопрезентация является одновременно индивидуальным опытом и социальным явлением, подчёркивая напряжённость, присущую человеческому взаимодействию.

Анализ исследований отечественных и зарубежных авторов по проблеме самопрезентации позволил определить её функции (Таблица 1).

Таблица 1 – Функции и их результирующие показатели самопрезентации личности

Функции самопрезентации личности	Результирующие показатели функций
Управления восприятием	Изменение образа объекта как результата социально-перцептивного процесса у реципиента
Создание «Я–образа»	«Я–образ» как мысленное представление о собственной личности
Планирование действий	План, стратегия и тактики взаимодействия в личностно значимой ситуации
Самоутверждение	Готовность к сопротивлению неблагоприятным факторам в ситуации общения и взаимодействия
Личностная идентификация	Личностная рефлексия, личностная идентичность, предполагающая осознание собственных возможностей, свойств, состояний и др., отсутствие личностно опасных противоречий между «Я–реальным» и «Я–идеальным»
Саморегуляция (самоконтроль)	Самоконтроль, стрессоустойчивость, жизнестойкость и на этой основе снижение воздействия неблагоприятных факторов взаимодействия

Реализация функции управления восприятием осуществляется посредством приёма и переработки информации о собственной личности и на этой основе построения желаемого «Я–образа», презентуемого для сторонних лиц. В результате реализации функции образ изменяется, следствием чего является изменение эмоциональных проявлений и определённых паттернов поведения. Оценивая специфику изменения образа, необходимо учитывать зависимость процесса восприятия от содержания и особенности деятельности, в процессе которой осуществляется восприятие [42]. В этой связи логично предположить, что самопрезентация как процесс формирует определённый образ субъекта в деятельности.

Функция создания «Я–образа» реализуется при осуществлении субъектом когнитивных операций, позволяющих сформировать представление о собственных личностных качествах. Самопрезентация, контролируемая сознанием, позволяет субъекту сравнивать актуальный образ с желаемым, идеальным и соответствующим определённой действительности, происходит рефлексия собственной личности.

Реализация функции планирования действий предполагает разработку поэтапного планирования своих действий в обществе и выбор тактики самопрезентации для достижения своих целей.

Функция самоутверждения процесса самопрезентации заключается в формировании и развитии готовности к принятию решений относительно собственного поведения и других лиц в сложных ситуациях взаимодействия. Барьерами данного процесса могут выступать индивидуально-психологические свойства личности (конфликтность, низкий уровень жизнестойкости и др.), состояния (утомление, стресс и др.), факторы социальной среды (например, социальная напряженность).

Функция личностной идентификации позволяет достигнуть личностной идентичности, выраженной в Я–концепции индивида, знаниях о собственной принадлежности к определённой социальной группе, о роли, смысло-жизненных установках, самореализации. Детерминантами реализации функции личностной идентичности в процессе самопрезентации могут стать изменения образа жизни, здоровья, жизненный опыт, наличие социальной поддержки и др. [154].

Функция саморегуляции и самоконтроля в процессе самопрезентации реализуется с целью снижения воздействия тревожных, стрессовых ситуаций, связанных с нанесением ущерба личности (например, морального унижения). Очевидно, что самопрезентация позволяет учитывать не только собственные потребности, но и желания, мотивы, установки взаимодействующих субъектов. В процессе самопрезентации формируется способность к саморегуляции, что позволяет субъекту осознавать свою принадлежность в обществе и на этой основе успешно социализироваться.

Под внешними факторами, влияющими на формирование и проявление способностей к самопрезентации младших школьников, следует понимать конкретные условия, опосредующие взаимодействие ребёнка с социальным окружением. Эти факторы могут быть структурированы по уровням воздействия: макросоциальному, институциональному и микросоциальному. В свою очередь, характеристики окружающей ребёнка среды – это обобщённые свойства этих

факторов, описывающие их интегральное воздействие: безопасная или тревожная, открытая или закрытая, ориентированная на успех или на усреднение.

К макросоциальным внешним факторам относятся господствующие в обществе культурные и социо-экономические установки, определяющие ценность самопрезентации как социальной компетенции. В условиях современной социокультурной динамики акцент на способности представлять себя, формулировать и демонстрировать собственную позицию становится социально одобряемым поведением. Дети уже в младшем школьном возрасте сталкиваются с требованиями к публичной активности: участие в праздниках, конкурсах, командных проектах, что формирует предпосылки для развития способностей к самопрезентации в заданном культурой русле.

Институциональные факторы включают организацию образовательного процесса: педагогические технологии, формы деятельности, стиль взаимодействия в школе, уровень педагогической поддержки, наличие или отсутствие презентативных практик (выступления, защиты, публичные отчёты). Чем активнее ребёнок вовлекается в коммуникативные и исследовательские ситуации, тем интенсивнее формируется его представление о себе как субъекте, способном проводить исследование и делиться его результатами с другими.

На уровне микросреды влияние оказывают внутрисемейные установки и климат класса. Родительские ожидания, уровень принятия, стиль воспитания, а также особенности общения с одноклассниками прямо отражаются на уровне уверенности ребёнка в возможности и допустимости самопрезентации. Например, в среде, где высказывание собственного мнения поощряется и поддерживается, формируются условия для конструктивного самопрезентативного поведения. В то же время в ситуациях жёсткой иерархии или недоверия может развиваться тревожная или избегающе-защитная форма самопрезентации.

То есть внешние факторы следует понимать как конкретные, зачастую измеримые элементы среды, которые инициируют, поддерживают или подавляют формирование способностей к самопрезентации. Связь между этими категориями

может быть представлена как системная: факторы влияют на характеристики среды, а через них – на поведение и установки ребёнка.

Таким образом, самопрезентация – это стратегическая деятельность личности, тесно связанная с концепцией самовосприятия и самооценки, обусловленная внешними факторами и внутренними условиями, в рамках которой индивид стремится управлять впечатлением, которое он производит на окружающих, активизируя своё вербальное и невербальное поведение.

1.2 Анализ методик развития способностей к самопрезентации у младших школьников

Феномен самопрезентации на протяжении десятилетий остаётся предметом активного изучения в зарубежной и отечественной психологии. Впервые понятие самопрезентации начало широко рассматриваться в рамках социальной психологии во второй половине XX века. Исследователи стремились понять, как человек формирует свой образ в глазах окружающих, какие механизмы влияют на восприятие личности обществом, какие стратегии могут применяться для управления впечатлением о себе.

В младшем школьном возрасте дети сталкиваются с новыми ситуациями, требующими от них представления себя перед аудиторией: знакомство с одноклассниками, участие в уроках, выступления на школьных мероприятиях. Они начинают осознавать, что окружающие могут по-разному воспринимать их личность и поведение. На этом этапе важно заложить основы правильной самопрезентации, которая будет способствовать их социальной успешности и развитию уверенности в себе. В то же время, процесс развития способностей к самопрезентации у детей отличается от аналогичного процесса у взрослых, поскольку их социальный опыт ещё крайне ограничен, а способность к анализу собственной личности и поведения только начинает развиваться.

Несмотря на значимость данной темы, специализированных методик, ориентированных именно на младший школьный возраст, пока немного. Большинство исследований в области самопрезентации были проведены в рамках социальной психологии взрослых. Например, классик этой теории, И. Гофман, рассматривал самопрезентацию через призму театральной метафоры, утверждая, что человек ведёт себя в обществе так, словно играет определённую роль перед публикой [78]. По его мнению, любое социальное взаимодействие включает элементы представления, а личность человека формируется во многом за счёт того, как она воспринимается окружающими. Впоследствии идеи И. Гофмана были развиты другими исследователями. Так, Э. Джонс и Т. Питтман в своих работах выделили стратегии самопрезентации, среди которых: заискивание (стремление понравиться), самореклама (демонстрация своих сильных сторон), примерность (создание образа морального эталона) и запугивание (стремление произвести впечатление силы и власти) [93].

Однако эти исследования в первую очередь касаются взрослых и подростков, чья личность уже прошла основные этапы формирования, и которые уже осознанно выбирают стратегии самопрезентации в зависимости от ситуации. В случае с младшими школьниками процесс самопрезентации во многом носит неосознанный характер. Дети могут демонстрировать определённое поведение, но не всегда понимают, какое впечатление оно создаёт у окружающих. Именно поэтому методики, применяемые к развитию способностей к самопрезентации у взрослых, требуют адаптации к особенностям младшего школьного возраста.

Хотя научное осмысление феномена самопрезентации в младшем школьном возрасте требует дальнейшего изучения, современная педагогическая практика уже располагает определёнными наработками, доказавшими свою эффективность в этой области. Кроме того, некоторые исследователи предлагают альтернативные решения, такие как развитие способностей к самопрезентации через игровую деятельность, использование театральных технологий, участие в проектах и других активных формах обучения. Эти методы позволяют детям естественным образом развивать способности к самопрезентации, не испытывая при этом чрезмерного

стресса. В Таблице 2 приведены ключевые особенности методик развития способностей к самопрезентации.

Таблица 2 – Ключевые особенности методик развития способностей к самопрезентации

Авторы	Суть и методы	Особенности для младших школьников
Н.А. Белова, Ю.Ф. Кямкина (2016)	Обучение самопрезентации как речевому жанру на уроках; проблемно-диалогическое обучение, риторический анализ образцов; практика через рассказы о себе, диалоги, обсуждение удачных приемов	Учитываются возрастные особенности речи; предполагается интеграцию в школьный предмет (русский язык); развиваются рефлексия и коммуникативные умения.
Е.В. Михайлова, (2006); Ю.Ф. Кямкина (2016)	Тренинг самопрезентации через проигрывание ролей и моделирование образцов; первый метод – выбор «модели» для подражания (реального человека или социального образа – «учитель», «врач» и т. п.) и копирование его манеры; второй метод – поэтапная отработка собственного образа (жесты, интонации, стиль) с постепенным повышением уверенности	Применяются игровые формы (сценки, ролевые игры), что соответствует ведущей деятельности младшего школьника – игре; требует времени и терпения (поначалу новые элементы снижают естественность); важен личный пример учителя как эталона презентации.
Е.Л. Доценко, (2003); Е.А. Петрова (2008)	Самопрезентация рассматривается как элемент социального поведения личности; делается акцент на управлении впечатлением: подбор стратегии под ситуацию (заинтересовать, убедить, произвести эффект); Е.Л. Доценко относит самопрезентацию к манипулятивным влияниям и призывает осознавать используемые стратегии; Е.А. Петрова изучает самопрезентацию в контексте формирования имиджа личности.	Дается теоретическое понимание феномена; в чистом виде сложно для непосредственного обучения младших школьников; практически значимо для педагогов: понимание мотивов ребёнка (стремление к одобрению, лидерству и пр.) помогает направлять развитие навыков в позитивное русло, не допуская агрессивных или неискренних форм самопрезентации.

Авторы	Суть и методы	Особенности для младших школьников
Н.А. Ажогина, О.Д. Кулешова и А.С. Львова (2023); Н.А. Белова, Н.Д. Десяева, Е.А. Кашкарёва, и О.Н. Фомина (2024)	Заключается в формировании у детей умений эффективно взаимодействовать с представителями разных культур на основе уважения, толерантности и диалога. Коммуникативная деятельность рассматривается как важнейшее средство социализации в условиях культурного многообразия. Для развития коммуникативных навыков используются игровые технологии, проектная деятельность, методы групповой работы, ситуационное моделирование, проблемное обучение и информационно-коммуникационные технологии.	Учитывается эмоциональность младших школьников, их игровая мотивация, конкретность мышления и потребность в поддержке со стороны взрослого. Эффективное развитие коммуникативных способностей требует наглядности, рефлексии и создания позитивной атмосферы межкультурного общения.

Значимый вклад в развитие российской концепции самопрезентации сделали Н.А. Белова и Ю.Ф. Кямкина [52]. В своих исследованиях авторы подчёркивали, что самопрезентация всегда разворачивается в социальном контексте. Это значит, что любой акт самопрезентации включает три важных компонента:

1. Субъект самопрезентации – тот, кто представляет себя (например, ребёнок, выступающий перед классом).
2. Объект самопрезентации – аудитория, на которую направлено самопрезентационное поведение (учитель, одноклассники, родители).
3. Социальные ожидания – те нормы и правила, которые существуют в данном обществе и определяют, какие формы самопрезентации приемлемы.

Данное понимание особенно важно в детской психологии, так как развитие способностей к самопрезентации у детей необходимо рассматривать с учётом социальной ситуации. Например, в школьной среде самопрезентация происходит не просто ради самовыражения, а в условиях коллективного взаимодействия. Дети учатся представлять себя в определённых ролевых рамках: ученик на уроке, друг в коллективе, участник школьного конкурса и т. д.

Н.А. Белова и Ю.Ф. Кямкина предложили методику обучения самопрезентации как отдельному речевому жанру, который можно осваивать на уроках русского языка.

Основная идея заключается в том, что самопрезентация – это не просто спонтанное представление себя, а структурированное речевое действие, подчиняющееся определённым законам коммуникации. Н.А. Белова и Ю.Ф. Кямкина отмечали, что дети младшего школьного возраста ещё не осознают, какие именно речевые средства помогают им наиболее успешно презентовать себя в различных ситуациях. Методика направлена на то, чтобы сформировать у детей осознание структуры самопрезентационного высказывания и научить их осмысленно управлять своим имиджем через речевые и невербальные средства.

Методика Н.А. Беловой и Ю.Ф. Кямкиной основывается на нескольких ключевых принципах:

1. Проблемно-диалогическое обучение: дети не просто получают информацию, а участвуют в обсуждении, анализируют примеры и совместно формулируют критерии успешной самопрезентации.

2. Риторический анализ: школьники изучают реальные образцы публичных выступлений, выявляют их удачные и неудачные стороны, анализируют использование языковых средств.

3. Практическая направленность: обучение включает активные упражнения, в которых дети пробуют создавать собственные мини-презентации и представлять себя перед классом.

4. Рефлексия и обратная связь: важная часть методики, в которой школьники оценивают свои выступления, обсуждают, что получилось хорошо, а что можно улучшить [52].

Обучение самопрезентации включает несколько этапов:

1. Ознакомление с понятием самопрезентации как речевого жанра. Учитель объясняет, что самопрезентация – это не просто рассказ о себе, а целенаправленный процесс коммуникации, в ходе которого человек должен учитывать свою аудиторию, цель высказывания и используемые речевые средства.

2. Анализ образцов самопрезентации. На этом этапе школьники изучают реальные примеры самопрезентации (например, выступления известных людей, отрывки из литературных произведений, речи героев фильмов). Учитель предлагает разобрать удачные и неудачные примеры, ответив на вопросы:

- Насколько понятно и выразительно говорит человек?
- Какие слова и фразы он использует?
- Какова структура его выступления?
- Какие жесты, мимику, интонации он применяет?

Такой анализ помогает детям осознать, что самопрезентация – это не просто произнесение информации о себе, а процесс, который требует внимательной подготовки и осмысления.

Далее школьники переходят к подготовке своих мини-презентаций. Им может быть предложено рассказать о себе, своём хобби, любимом занятии или достижении. Важно, чтобы это выступление было не просто импровизированным, а структурированным и подготовленным.

Учитель помогает детям выстроить текст их выступления, включая в него:

- вступление (краткое представление, привлечение внимания аудитории);
- основную часть (рассказ о себе, своих качествах, интересах, достижениях);
- заключение (итоговая мысль, благодарность слушателям, призыв к взаимодействию).

3. Выступления и анализ. Каждый ученик представляет свою самопрезентацию перед классом. После этого проводится обсуждение, в ходе которого ученики и учитель дают обратную связь. Они отмечают, что получилось удачно, какие речевые средства были использованы эффективно, а что можно было бы улучшить.

4. Итоговая рефлексия. На заключительном этапе ученики анализируют, как изменились их способности к самопрезентации, что они узнали нового о своём умении представлять себя. Это помогает закрепить полученные знания и повысить уверенность в своих коммуникативных навыках.

Исследования, проведённые Н.А. Беловой и Ю.Ф. Кямкиной в 2016 году [52] в поликультурной школе, показали, что дети, обученные по этой методике, демонстрировали более высокий уровень уверенности при публичных выступлениях. Они лучше справлялись с ответами у доски, активнее участвовали в школьных мероприятиях и более уверенно взаимодействовали со сверстниками.

Основные преимущества данной методики:

- развитие осознанности в речевой деятельности;
- улучшение навыков публичного выступления;
- формирование рефлексии и самоконтроля в самопрезентации;
- повышение уверенности в себе у детей.

Однако существуют и некоторые сложности:

- методика требует активного включения учителя и его компетентности в области риторики;
- у застенчивых детей могут возникнуть трудности, если методика не адаптирована под их особенности;
- необходимо время для формирования навыка, поэтому методику лучше применять систематически.

Данная методика, основанная на методе речевых жанров, является эффективным инструментом развития способностей к самопрезентации у младших школьников. Она позволяет интегрировать обучение самопрезентации в программу русского языка, делая его естественной частью образовательного процесса.

Применение данной методики помогает детям осознанно относиться к процессу самопрезентации, развивать уверенность в себе, овладевать навыками публичного выступления и анализа речевой ситуации.

Одним из исследователей, разработавших методику обучения самопрезентации на основе тренинга, является Е.В. Михайлова [159]. В 2006 году она представила курс обучения самопрезентации для подростков, однако в дальнейшем данный курс был адаптирован для работы с младшими школьниками.

Методика Е.В. Михайловой включает несколько последовательных этапов:

1. Выбор образа для самопрезентации. Детям предлагается выбрать персонажа, от лица которого они попробуют выступить. Это может быть реальный герой (например, известный учёный, писатель, спортсмен) или абстрактный социальный образ (исследователь, путешественник, стартапер). Такой метод позволяет снять первоначальный страх перед публичным выступлением, так как ребёнок не говорит «от себя», а как бы играет роль.

2. Презентация образа. Учащиеся разрабатывают небольшую речь или рассказ, в котором представляют выбранный образ. Они могут использовать дополнительные элементы – реквизит, жесты, интонации, чтобы усилить самопрезентацию. Проводится запись выступления на видео (если возможно) для последующего анализа.

3. Обсуждение выступления. После презентации каждый ребёнок получает обратную связь от одноклассников и учителя. Разбираются сильные и слабые стороны выступления: насколько убедителен образ, какие слова и жесты использованы удачно, что можно улучшить. Учитель помогает скорректировать недочёты, например, советует говорить громче, яснее формулировать мысли, активнее использовать мимику и жесты.

4. Постепенное усложнение заданий. На данном этапе дети уже представляют самих себя, а не выбранного героя. Постепенно вводятся новые элементы самопрезентации: работа с эмоциями, управление голосом, взаимодействие с аудиторией. Дети учатся преодолевать волнение, справляться с неуверенностью. Данный тренинг построен таким образом, что ребёнок не сразу оказывается в центре внимания, а проходит через этапы адаптации, что снижает уровень стресса.

Ю.Ф. Кямкина, анализируя данную методику, отмечает, что ключевую роль в процессе развития способностей к самопрезентации играет педагог [141]. Учитель не только организует процесс, но и сам демонстрирует уверенную самопрезентацию, подавая пример детям. Автор выделяет несколько важных аспектов работы учителя в рамках тренинга:

– Терпение и поддержка. Любое новшество может сначала вызвать неуверенность у ребёнка, поэтому педагог должен постепенно помогать ему раскрыться.

– Отсутствие критики. Дети младшего возраста очень чувствительны к оценкам, поэтому анализ выступлений должен строиться на позитивной основе – отмечать успехи, предлагать пути улучшения, но не акцентировать внимание на ошибках.

– Личный пример. Если учитель сам уверенно взаимодействует с аудиторией, его манера говорить, жесты, мимика становятся образцом для подражания у учеников.

Приоритетной задачей педагога при формировании способностей к самопрезентации у младших школьников является создание комфортной атмосферы в классе, располагающей к доброжелательному общению, в которой ребёнок уверенно проявляет себя, не боится ошибиться.

Следует отметить преимущества обучения самопрезентации с помощью тренинга. В первую очередь это практическая направленность: возможность приобретения опыта и применения полученных знаний во время самого обучения. Во-вторых, такая методика обеспечивает постепенность развития способности к самопрезентации: сначала ученики «примеряют» на себя «роли» (выступают от другого, обозначенного в задании, лица), затем переходят к самопрезентации от своего имени. Следующее преимущество методики – развитие уверенности, способности справиться с волнением и страхом перед публичными выступлениями. Кроме этого, тренинговая система формирования способности к самопрезентации у младших школьников обучает социальному взаимодействию и развитию поведенческих компетенций.

Однако применение данной методики может быть осложнено определёнными условиями:

– педагог должен обладать способностями организации тренинга, вести диалог в нужном русле, уметь правильно реагировать на высказывания и действия обучаемых;

– учитель должен уметь работать с учениками разных поведенческих типов: застенчивым школьникам давать больше времени, а ученикам, которым сложно сдерживать себя – объяснять необходимость уважения к чужим действиям и мнениям;

– в учебном заведении может не быть организационных условий для проведения тренингов (свободного помещения, дополнительного времени, технических средств).

Методика, разработанная Е.В. Михайловой [159], эффективна для развития способностей к самопрезентации у младших школьников, поскольку она ориентирована на практическое освоение уверенного поведения и показывает, что последовательное введение элементов самопрезентации – от разыгрывания социальных ролей до представления себя перед аудиторией – позволяет детям преодолевать страх, развивать уверенность и осваивать основы публичного общения.

Результаты исследований Ю.Ф. Кямкиной [141] подчёркивают важность роли учителя, который должен не только организовать процесс, но и демонстрировать уверенную самопрезентацию, подавая личный пример ученикам.

Методика, разработанная Е.Л. Доценко и Е.А. Петровой, базируется на понимании самопрезентации как неотъемлемой части межличностного общения. Самопрезентация здесь рассматривается не только как индивидуальный навык, но и как механизм, встроенный в систему социальных взаимодействий ребёнка. Исследователи подчёркивают, что умение представить себя формируется не в изоляции, а в процессе общения со сверстниками, учителями и взрослыми, которые задают определённые модели поведения.

Одним из ключевых положений данной методики является то, что самопрезентация – это способ адаптации в социальной среде, а не просто умение говорить о себе. Е.Л. Доценко (2003) [94] определяет самопрезентацию как сознательное управление своим образом в глазах других людей и делает акцент на её двустороннем характере: человек не только создаёт определённое впечатление, но и получает обратную связь от окружающих, корректируя своё поведение в

зависимости от реакции собеседников. Для младших школьников этот процесс особенно важен, поскольку в возрасте 6–10 лет дети активно осваивают модели общения, учатся понимать, как их воспринимают окружающие, и на этой основе формируют своё поведение.

Е.А. Петрова (2008) [173] дополняет этот взгляд, отмечая, что самопрезентация в детском возрасте часто бывает неосознанной. Дети могут использовать разные стратегии представления себя, но не всегда осознают их последствия. Например, ребёнок может хвастаться своими достижениями, не понимая, как это воспринимают сверстники, или, наоборот, занижать свои успехи, чтобы избежать внимания. В этом контексте задача педагога – помочь ребёнку осознать механизмы самопрезентации и научить его использовать их конструктивно.

Методика включает несколько ключевых направлений работы:

– Обучение анализу социальных ситуаций. Детям предлагаются кейсы, в которых они должны проанализировать, как ведут себя персонажи, какие стратегии самопрезентации они используют и к каким последствиям это приводит. Ученикам даётся задание проанализировать поведение персонажей из книг или фильмов, которые пытаются произвести впечатление на окружающих, отметить, какие средства герои для этого используют.

– Развитие способности распознавать собственные эмоции (эмоциональный интеллект) и умения видеть, как самопрезентация воспринимается окружающими.

– Тренировка способностей к рефлексии. Дети учатся анализировать свои выступления: какие элементы самопрезентации получились удачно, что не удалось, что нужно улучшить.

Естественное включение этой методики в повседневное общение является её явным преимуществом: обучающиеся учатся способности к самопрезентации на реальных примерах, в своём окружении, имеют возможность самим проанализировать своё поведение или обсудить свои действия со сверстниками или учителем.

При использовании этой методики важно понимать, что она не даёт мгновенного результата, поскольку формирование способностей к самопрезентации через осознание социальных механизмов – достаточно долгий процесс. Кроме того, при работе с младшими школьниками следует учитывать, что на первых этапах они не обладают достаточным уровнем рефлексии и не всегда могут адекватно проанализировать своё поведение, отметить успехи и заметить недостатки.

Для его эффективного применения методики педагог должен владеть основами социальной психологии, чтобы правильно направлять анализ детей и давать конструктивную обратную связь.

Данная методика делает акцент не только на вербальных и невербальных средствах выражения, но и на понимании социальных ожиданий и реакций окружающих. Это наиболее эффективно в долгосрочной перспективе, так как дети учатся не только представлять себя, но и осознанно выстраивать своё поведение в коллективе.

Методика Н.А. Ажогойной, О.Д. Кулешовой, А.С. Львовой (2023) [8]; Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой, и О.Н. Фоминой (2024) [92] заключается в целенаправленном формировании у детей умений строить эффективное, уважительное взаимодействие с представителями различных культур. Основное внимание уделяется развитию толерантности, эмпатии, навыков диалогического общения и способности воспринимать культурное многообразие как ценность. Методологическую основу составляют игровые методы, проектная деятельность, ситуационное моделирование, групповая работа и проблемное обучение, способствующие активной включённости детей в межкультурное взаимодействие. Особенности реализации данной методики для младших школьников определяются их эмоциональной восприимчивостью, ведущей ролью игры, необходимостью наглядной поддержки и активного педагогического сопровождения, что обеспечивает постепенное освоение коммуникативных норм в условиях культурного многообразия.

Согласно исследованиям Н.А. Ажогойной, О.Д. Кулешовой и А.С. Львовой, развитие коммуникативных способностей в поликультурной среде предполагает формирование у младших школьников следующих компонентов:

- когнитивного (знание основ межкультурной коммуникации, представление о многообразии культур);
- эмоционально-ценностного (проявление уважения, эмпатии, интереса к иным культурным традициям);
- деятельностного (овладение коммуникативными умениями, включение в совместную деятельность с детьми разных этнокультурных групп).

Авторы подчёркивают, что в условиях поликультурного социума особое значение приобретает развитие навыков диалогического общения, умения воспринимать иную точку зрения и строить взаимодействие на принципах равноправия и сотрудничества.

В работе Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой и О.Н. Фоминой акцентируется внимание на том, что процесс развития коммуникативных способностей младших школьников в поликультурной среде должен осуществляться через интеграцию различных образовательных технологий: проектной деятельности, игровых методов, ситуационного моделирования и проблемного обучения.

Данная методика развития способностей к самопрезентации требует следующих условий:

- создание образовательной среды, способствующей открытости, диалогу и взаимодействию между культурами;
- систематическое включение учащихся в ситуации реального межкультурного общения;
- использование содержания обучения, отражающего этнокультурное многообразие;
- целенаправленная работа над формированием позитивных установок к культурному различию.

Поскольку специализированных методик, направленных исключительно на развитие способностей к самопрезентации у младших школьников, достаточно мало, исследователи предлагают альтернативные пути развития этих способностей. Одним из таких решений является использование смежных видов деятельности, в которых способности к самопрезентации развиваются не напрямую, а опосредованно, через участие в творческих, игровых и образовательных процессах. Это позволяет сделать обучение более естественным и увлекательным для детей, а также снижает стресс, связанный с необходимостью выступления перед аудиторией.

Один из оригинальных методов, предложенных в современной педагогике, связан с использованием творческих медиасредств. В 2017 году А.С. Чистякова и Н.В. Бекузарова [213] провели исследование, в ходе которого применяли методику развития самопрезентации дошкольников и младших школьников через мультипликацию. Суть метода заключалась в том, что дети самостоятельно создавали небольшие мультфильмы, в которых отражали свою личность, интересы, характер или переживания. Им предлагалось придумать персонажа, который был бы похож на них самих, и создать для него историю, в которой он решает какие-то жизненные ситуации или взаимодействует с окружающим миром.

Данный метод позволял детям в игровой форме осознавать себя как личность, учиться выражать свои мысли и чувства, подбирать подходящие речевые конструкции и невербальные средства коммуникации. По итогам эксперимента было установлено, что у детей, которые работали с мультипликацией, уровень способностей к самопрезентации значительно повысился по сравнению с контрольной группой, где такие методы не применялись. Это связано с тем, что создание мультфильмов требует от ребёнка продумывания сюжета, выбора средств выразительности и передачи информации аудитории, а значит, вовлекает его в процесс самопрезентации естественным и ненавязчивым образом.

Другим альтернативным методом развития способностей к самопрезентации является театрализация. В практике начальной школы активно используются различные формы театральной деятельности: инсценировки, конкурсы чтецов,

постановки сказок и небольших пьес. Хотя такие мероприятия не направлены напрямую на развитие способностей к самопрезентации, они способствуют формированию уверенности в себе, освоению навыков публичного выступления и взаимодействия с аудиторией.

В исследовании Т.И. Куликовой [138] отмечается, что участие в театрализованных представлениях помогает раскрываться даже самым застенчивым детям. В процессе подготовки выступлений дети учатся работать с голосом, интонацией, жестами, управлять своими эмоциями и анализировать реакцию публики. Более того, театрализация даёт ребёнку возможность попробовать себя в разных ролях, что помогает осознать, какие модели поведения работают лучше всего. Это напрямую связано с самопрезентацией, так как даёт школьнику инструменты управления своим образом в различных социальных ситуациях.

Кроме инсценировок, важную роль в развитии способностей к самопрезентации играют различные конкурсы и мероприятия, организуемые в школе. В начальных классах часто проводятся конкурсы чтецов, тематические выступления, презентации проектов, участие в которых требует от детей представления себя и своей работы перед аудиторией. Такие мероприятия дают ребёнку возможность постепенно привыкать к публичным выступлениям и формировать уверенность в своих силах.

Самопрезентация естественным образом развивается в процессе школьного общения, если педагоги и родители создают условия, при которых ребёнок регулярно сталкивается с необходимостью формулировать своё мнение, рассказывать о себе или делиться своими достижениями. Например, в некоторых школах проводят регулярные классные часы под названием «Расскажи о себе», на которых дети делятся своими увлечениями, рассказывают о семейных традициях или демонстрируют свои достижения в различных сферах. Такой формат помогает детям учиться говорить о себе, находить интересные детали в своей жизни, структурировать свою речь, взаимодействовать с аудиторией и анализировать её реакцию.

Т.И. Куликова, исследуя особенности самопрезентации у школьников, отмечает, что она является неотъемлемой социально-поведенческой чертой и проявляется во всех сферах жизни [138]. Это означает, что самопрезентацию можно тренировать не только в специально организованных учебных ситуациях, но и в обычном взаимодействии детей друг с другом. Например, если младшему школьнику поручить презентовать проект класса, рассказать о проделанной работе или представить результаты исследования, он постепенно начнёт осваивать ключевые принципы самопрезентации.

Следует отметить вклад А.С. Обухова [167], который хотя прямо о самопрезентации не писал, но в своих работах по развитию личности ребёнка указывает на важность субъектной позиции младшего школьника в образовательном процессе. А.С. Обухов подчёркивает: когда ребёнку даётся возможность самостоятельно действовать и проявлять инициативу, формируются новые личностные качества. Это созвучно задачам обучения самопрезентации – предоставить младшему школьнику пространство для самовыражения. В исследованиях Р.В. Козьякова [122] (в сфере социальной психологии подростков) также прослеживается близкая идея: формирование позитивного образа «Я» у детей и подростков может служить профилактикой негативного поведения. В частности, Р.В. Козьяков показал, что ориентация подростков на создание «положительного имиджа» (через обсуждение своих сильных сторон, достижений, целей) способствует росту уверенности и выступает альтернативой деструктивным формам самовыражения. Экстраполируя это на младший школьный возраст, можно предположить, что работа над положительным образом (например, «чем я могу гордиться и как об этом рассказать другим») является одним из перспективных направлений развития способностей к самопрезентации.

А.И. Савенков [185], известный исследователь детской одарённости и автор методики исследовательского обучения, в разделе «мониторинг исследовательской деятельности младших школьников» своих методических рекомендациях подробно рассматривает практические вопросы подготовки ребёнка к защите результатов собственной исследовательской работы. В его тетрадях для младших школьников

[190; 191] есть раздел – «как подготовиться к защите», кроме того, разработаны методические рекомендации педагогу – как помочь в этом непростом деле своему ученику и воспитаннику [186]. Это перекликается с идеей самопрезентации: когда ребёнок чувствует себя субъектом деятельности, растёт и его готовность проявить себя перед другими. В следующем параграфе мы подробнее рассмотрим концепцию учебно-исследовательской деятельности младших школьников по А.И. Савенкову – как особую педагогическую технологию, развивающую активность и творческие способности учащихся.

Таким образом, вышеперечисленные методические решения гармонично дополняют друг друга. Методика Н.А. Беловой и Ю.Ф. Кямкиной (2016) обеспечивает включение развития способностей к самопрезентации в обязательную программу обучения, что важно для систематичности. Методика Е.В. Михайловой (2006) и Ю.Ф. Кямкиной (2016) даёт практические механизмы отработки поведения, но требует специальных условий (тренинговые занятия, малые группы). Методика Е.Л. Доценко (2003) и Е.А. Петровой (2008) предупреждает о возможных рисках и подводит теоретическую базу – дети стремятся к одобрению, и умение правильно преподнести себя помогает удовлетворить эту потребность конструктивно. Методика Н.А. Ажогойной, О.Д. Кулешовой, А.С. Львовой (2023); Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой и О.Н. Фоминой (2024) обеспечивает постепенное освоение коммуникативных норм в условиях культурного многообразия. Альтернативные решения (мультитерапия, театрализация) расширяют инструментарий учителя.

В целом, исследователи сходятся во мнении, что в начальной школе способности к самопрезентации развиваются опосредованно – через развитие речи, творчество, общение. Непосредственно «научить» самопрезентации сложно, поэтому упор делается на создание условий: поддерживающий климат, возможности для выступлений и самовыражения, примеры для подражания.

Как отмечают Н.А. Белова и Ю.Ф. Кямкина, младшие школьники очень восприимчивы к эмоционально насыщенным формам обучения, поэтому игровые и наглядные методы наиболее эффективны. Таким образом, хотя специальных

методик немного, совокупность существующих исследований даёт педагогам ряд ориентиров – от риторических упражнений до психологических тренингов – для развития у детей уверенности и умения презентовать себя.

1.3 Сущность учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте

В современных условиях образования всё больше внимания уделяется учебно-исследовательской деятельности, исследовательской активности и исследовательскому поведению младших школьников как средствам развития их интеллектуальных и творческих способностей. Е.А. Алисов и Л.Р. Жданова дифференцируют три этих понятия, поясняя, что «общим для данных понятий является то, что они возникают в ответ на что-то новое и способствуют извлечению новой информации путём взаимодействия, в т. ч. сенсорного, с объектом. Их различия заключаются в следующем: исследовательская активность указывает на потребностно-мотивационный и энергетический аспект; исследовательское поведение – подчёркивает аспект взаимодействия с миром; исследовательская деятельность – аспект целеустремленности и целенаправленности» [16, с. 54]. Под учебно-исследовательской деятельностью понимается такая учебная деятельность детей, в процессе которой они самостоятельно (под руководством учителя) решают проблемные вопросы, близкие к научному исследованию, и получают новый для себя результат. А.И. Савенков – один из главных теоретиков и практиков данного направления – определяет учебно-исследовательскую деятельность учащихся как особый вид интеллектуально-творческой активности, порождаемой любознательностью ребёнка и стремлением к открытию нового знания. Её результатом является субъективно новое открытие: учащийся добывает знание, которое для него является новым, даже если оно давно известно науке. С психологической точки зрения это чрезвычайно ценно, так как включает механизмы мотивации и творчества. А.И. Савенков и другие исследователи

подчёркивают, что творческая и учебно-исследовательская деятельность тесно взаимосвязаны: исследование невозможно без доли творчества, а детское творчество часто вырастает из попыток исследовать окружающий мир.

Особое внимание следует уделить системе исследовательского обучения в начальной школе. Согласно А.И. Савенкову, даже дошкольники старшего возраста способны заниматься элементарными исследованиями при правильной методике, в начальной школе это наиболее логично и результативно для развития личности. Система учебно-исследовательской деятельности по А.И. Савенкову включает три ключевых блока:

1. Тренинг. В данном блоке происходит формирование базовых навыков исследования. Используются различные задания и игровые ситуации, развивающие наблюдательность и способствующие развитию умений задавать вопросы, выдвигать гипотезы и т. д.

2. Исследовательская практика. Этот блок посвящён проведению обучающимися собственных небольших исследований.

3. Мониторинг. Обучающиеся представляют результаты своей работы перед классом или на конкурсе.

Такая структура обеспечивает полный цикл: от обучения навыкам до публичной презентации выполненной работы. Примечательно, что третий блок – мониторинг – выполняет двойную роль: с одной стороны, это контроль и оценка, с другой – развитие всё тех же способностей к самопрезентации, о которых шла речь выше. Таким образом, методика А.И. Савенкова опирается на идею, что ребёнок выступает в роли «маленького учёного» – самостоятельно проходит путь исследования с поддержкой педагога [186].

Элементы учебно-исследовательской деятельности могут быть интегрированы в образовательный процесс в начальной школе. Например, на уроках русского языка детям можно предложить исследовать, почему имена собственные пишутся с большой буквы, или откуда произошло название их родного города. Такие задания А.И. Савенков называет субъективно-творческими задачами, решение которых не открывает объективно новых знаний для науки, но становится

открытием для конкретного ребёнка. Другой пример – игра «Такие разные имена», где учащиеся собирают информацию о значении своих имён и представляют классу мини-исследование об этом. Подобные активности развивают исследовательские умения непосредственно в учебном процессе. В ходе их выполнения дети учатся формулировать вопросы, выдвигать гипотезы, собирать данные (путём наблюдения, опроса родителей, эксперимента) и делать выводы. Как отмечает Ж.В. Афанасьева [37], анализируя идеи А.И. Савенкова, данная методика позволяет шаг за шагом вводить детей в учебно-исследовательскую деятельность, начиная с самых простых элементов творчества и постепенно переходя к более самостоятельным проектам.

Другие авторы предлагают свои трактовки понятия учебно-исследовательской деятельности, которые, впрочем, во многом сходны. В Таблице 3 приведены некоторые определения и акценты.

Таблица 3 – Основные трактовки понятия учебно-исследовательской деятельности младших школьников

Автор	Трактовка понятия учебно-исследовательской деятельности
А.И. Савенков	Особый вид интеллектуально-творческой активности учащихся, направленный на самостоятельное открытие нового знания. Структура: тренинг навыков – самостоятельное исследование – мониторинг результатов. Главный критерий – наличие исследовательской задачи, интересной ребёнку, и субъективная новизна решения.
Ж.В. Афанасьева	Средство развития творческого мышления. Неразрывная связь творчества и исследования: «исследование невозможно без творчества, а творчество оживляется исследованием». Преемственность: опирается на методическую систему М.Р. Львова (элементы творчества на уроках языка) и технологию А.И. Савенкова.
Е.В. Ковалишина	Один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников – то есть общеучебных умений (по ФГОС): регулятивных, познавательных, коммуникативных. Исследование в начальной школе рассматривается прежде всего как дидактический инструмент для развития самостоятельности и познавательной мотивации.
Л.Е. Осипенко	Процесс, основанный на структуре познавательного цикла: от фактов и постановки проблемы – к гипотезе, построению модели, формулировке следствий и эксперименту. Подчёркивается необходимость формирования у детей умений работать с информацией, формулировать проблемные вопросы, использовать ИКТ, а также представлять результаты исследования публично. Особое значение придаётся междисциплинарному подходу, способствующему развитию исследовательских умений в разных учебных областях.

Автор	Трактовка понятия учебно-исследовательской деятельности
А.П. Гладкова	Процесс поэтапного формирования исследовательских умений. Состав умений: постановка вопросов, выдвижение гипотез, поиск информации, экспериментирование, анализ результатов, представление выводов. Младшие школьники обладают природной любознательностью, что облегчает вовлечение их в исследования при условии игрового подхода.
А.В. Богданова, А.Ю. Борщевская, Е.А. Бурмистрова	Деятельность, включающая основные элементы научного исследования, адаптированные к возрасту: выбор темы, цель, гипотеза, планирование, эксперимент (наблюдение, опрос), выводы и их презентация. Роль учителя как направляющего и мотивирующего звена, а также необходимость учёта возрастных особенностей (небольшая продолжительность концентрации внимания, ведущая роль наглядности и игры и т. д.).

Анализ Таблицы 3 показывает, что учебно-исследовательская деятельность понимается авторами схоже, отличия прослеживаются в акцентах: А.И. Савенков делает упор на новизне для ребёнка и самостоятельности, Е.В. Ковалишина [120] – на развитии учебных универсальных действий, Л.Е. Осипенко [169] – на структуре познавательного цикла, А.П. Гладкова [75] – на конкретных навыках и поэтапной их отработке, Ж.В. Афанасьева [37] – на творческом компоненте. А.В. Богданова, А.Ю. Борщевская [56], Е.А. Бурмистрова [63] – на роли учителя и учёте возрастных особенностей. Эти определения не противоречат друг другу, а дополняют, формируя целостное представление о сущности учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте.

Учебно-исследовательская деятельность младших школьников строится на определённой последовательности шагов, которые помогают ребёнку осознать сам процесс поиска знаний и приобрести необходимые навыки самостоятельного анализа информации. Постепенно к ребёнку приходит понимание логики научного исследования, которое углубляется соответственно возрасту и уровню когнитивных возможностей. Исследовательская работа становится не просто учебным заданием, а увлекательным процессом, в который школьник вступает без принуждения, а целенаправленно: он уже понимает, что знания можно добывать самостоятельно, и от этого они более ценны.

Определим этапы исследовательской работы и отметим её особенности, ориентируясь на младший школьный возраст.

1. Выбор и формулировка темы. На этом этапе в младшем школьном возрасте роль учителя является ключевой, участие педагога в выборе темы обязательно. Выбор темы – очень важное мероприятие, так как от соответствующей возрасту и интересам, имеющей перспективу положительного результата темы зависит весь процесс исследовательской деятельности младшего школьника. Выбранная тема должна быть близка жизненному опыту ребёнка, по принципу «удивительное рядом»: важно задать правильный вопрос о сущности предмета или явления и попытаться дать ответ, используя доступные для ребёнка методы научного познания. Вопросы могут касаться области быта («Почему нельзя класть в одну тарелку бананы и яблоки», «Как правильно посадить микрозелень на подоконнике» и др.) или иметь созидательный характер (построение макета школы, создание Лего-городка). Тема исследования может быть индивидуальной или коллективной, если совпадают интересы двух-трёх учеников или для группы одноклассников (например, изучение сочетаемости акварельных красок или создание альбома о животных – героях русских народных сказок). Учителю важно, во-первых, соотнести любую исследовательскую тему с учебной программой класса, во-вторых, убедиться, что выбранная тема позволяет расширить кругозор обучаемых.

2. Выдвижение гипотезы или предположений. Ученик выдвигает гипотезу в результате размышления (анализа) и на основе умения делать догадки. Помогая ученикам выдвинуть гипотезу, учитель учитывает несколько моментов: гипотеза должна соответствовать теме и предмету исследования; не может быть слишком широкой или узкой; не должна быть упрощённой или слишком сложной; должна быть положительно или отрицательно доказуема.

3. Планирование исследования. На этом этапе юный исследователь составляет план действий, соблюдая чёткую последовательность операций, определяет источники получения информации (рассказы взрослых, книги, доступные интернет-источники). Учитель помогает выбрать методы исследования, теоретические и практические. Доступными эмпирическими методами в младшем школьном возрасте являются беседа, опрос, наблюдение, эксперимент. На этом

этапе исследовательской работы важно установить сроки. Сроки должны быть обозримыми, иначе ребёнок потеряет интерес к исследованию. В случае длительного срока проведения эксперимента учитель предлагает школьникам вести дневник наблюдений и обязательно обозначить дату окончания эксперимента. Конкретность при проведении исследовательской работы младшими школьниками очень важна, она способствует дисциплинированности и воспитанию ответственности настоящего исследователя.

4. Проведение исследования. Процесс поиска ответа на поставленный вопрос должен вызывать интерес у исследователя любого возраста, особенно у ученика младшего класса, у которого ответственность является скорее абстрактной величиной, чем приобретённой чертой характера. Однако ребёнку очень важно доказать выдвинутую гипотезу, так как при достигнутом результате повышается самооценка, создаётся положительный имидж, что, несомненно, очень важно при формировании способностей к самопрезентации. На этапе проведения исследования роль педагога заключается в контроле этапов и напоминании о записях. Кроме того, если исследование проводится на природе или связано с применением химических веществ, учитель должен подробно объяснять технику безопасности.

5. Анализ полученной информации. На данном этапе ребёнок делает заключение о подтверждении или опровержении заявленной гипотезы. Процесс может быть сложным для младшего школьника, так как он в силу возрастных когнитивных особенностей не всегда может верно интерпретировать наблюдаемые факты, может ошибиться в выборе доказывающих гипотезу фактов, поэтому помощь учителя на данном этапе также необходима. Важный момент: если гипотеза оказалась ошибочной, нужно показать ребёнку, что в науке отрицательный результат так же имеет значение, как и положительный, он вносит свой вклад в науку, обозначая ошибочные пути.

6. Оформление результатов и презентация. Отчёт о результатах учебно-исследовательской работы может быть представлен в виде устного рассказа или письменно: с помощью рисунков или таблиц. Уместны стенгазеты с фотографиями,

плакаты (особенно в случаях, когда тематика исследования связана с экологией). Отчет о работе может быть представлен как во время урока, так и на мероприятии во внеучебной работе (недели науки, фестивали, конкурсы, конференции).

Этот этап очень важен в плане формирования способностей младшего школьника к самопрезентации, так как учит не только путем анализа и синтеза подводить итоги исследования, но и представлять их другим людям.

Отметим, что на всех этапах исследования, и особенно на этапе презентации, важно вводить в лексикон ребёнка слова, относящиеся к научному аппарату: *гипотеза, тезис, аргумент, эксперимент, доказательство, вывод* и т.д. Во-первых, это важно для дальнейшей учебно-исследовательской деятельности, во-вторых, наличие общего тезауруса повышает самооценку школьника, так как даже в собственных глазах он выглядит значительнее.

На заключительном этапе исследования существенное влияние на способность к самопрезентации оказывает «климат в классе», который исследует Н.Б. Шумакова [218]. Потенциал каждого ученика в учебно-исследовательской деятельности может быть раскрыт только при благоприятной обстановке общения, доверительных отношениях ученика со сверстниками и наставниками. В комфортной обстановке развиваются способности к самопрезентации, которые помогут ученику чувствовать себя уверенно и суметь представить результаты своего исследования в непривычной обстановке, например, во время стендового доклада.

Вызовом времени является развитие у школьников способностей к самопрезентации в онлайн-формате. Дистанционное взаимодействие стало неотъемлемой частью учебно-образовательного процесса, и форматы, отличающиеся от привычных очных, требуют от детей новых умений. Кроме организационных технических моментов, которые нужно решить школьнику перед входом в онлайн-пространство во время конференций, необходимо обладать цифровыми коммуникативными компетенциями. В силу возрастных психофизиологических особенностей на первых порах ребёнку трудно общаться с

собеседником удалённо или сложно представлять результаты своей работы воображаемой аудитории; сложно регулировать темп голоса и интонации.

Выступление в онлайн-формате способствует формированию показателя поведенческого компонента системы способностей к самопрезентации младших школьников – стрессоустойчивости. Выступления перед незнакомыми людьми (членами жюри, экспертами) усиливают переживания и могут сказаться на презентации результатов учебно-исследовательской работы. Чтобы избежать этого, ученику лучше отрепетировать текст выступления заранее с учителем или родителями.

Следует признать, что современные дети достаточно быстро осваивают цифровые инструменты, однако самопрезентация в онлайн-среде может вызвать затруднения у обучающегося из-за технических вопросов или невозможности установить зрительный контакт со слушателем, но при систематическом использовании онлайн-площадок дети быстро адаптируются, и самопрезентация в цифровом пространстве становится привычной.

Существенной особенностью онлайн-коммуникации является соблюдение правил безопасности в цифровой среде. Задача родителей и учителя – научить ребёнка безукоризненно следовать правилам безопасности при вхождении в онлайн-пространство: доверять только проверенным интернет-источникам, не размещать личную информацию (о себе, своей семье, сверстниках).

Современный исследователь Т.Н. Владимирова говорит о «новом смысле» медиаобразования и обращает серьёзное внимание на безопасность личности в цифровой среде. По мнению автора, «... медиаобразование сегодня является профилактикой информационных рисков у населения, оно направлено на формирование современных медиакомпетенций, воспитание патриотических, культурных и духовно-нравственных ценностей, повышает уровень медийной грамотности» [65, с. 37-38].

А.В. Богданова [56] предлагает систему мини-исследований по математике для учащихся 1-2 классов. Главная цель таких мини-исследований: повышение интереса к предмету и формирование умения формулирования гипотез.

Учебно-исследовательская деятельность приносит реальную пользу, если при организации процесса соблюдать несколько ключевых факторов.

В первую очередь речь идёт о мотивации ребёнка. Младшие школьники любознательны по своей природе, и это качество нужно использовать при организации учебно-исследовательской деятельности. Поддержание интереса обеспечивается выбором темы исследования: она должна быть понятной и близкой для младшеклассника, тогда исследование будет развивать мышление и самостоятельность ученика, а сам процесс не превратится в скучную формальность.

Исследователь Н.Н. Ушакова [201] предлагает как основу мотивации исследовательской деятельности использовать лингвистические и краеведческие интересы младших школьников, ведь для младшеклассников особый отклик вызывают темы, связанные с непосредственным окружением: родной город, природные явления и климат, достопримечательности и традиции, домашние животные и обитатели леса.

Т.И. Зиновьева [104], говоря о мотивированности школьника к исследованию, предостерегает педагога от использования сложных и абстрактных тем, связанных с философией, политикой, религией или экономикой (и это касается не только младших школьников). Тематика учебных исследований должна соответствовать возрастным и когнитивным способностям младших школьников.

Не менее важным фактором является уровень подготовленности ребёнка к учебно-исследовательской деятельности. Исследование – это сложный процесс, требующий от ученика владения рядом умений: умения увидеть проблему, сформулировать гипотезу, выбрать метод сбора информации, проанализировать результаты и сделать выводы. Для младших школьников все эти шаги представляют значительную трудность, поскольку многие из них только начинают осваивать основы логического мышления и систематизированного анализа. А.П. Гладкова [75] выделяет несколько ключевых исследовательских умений, без которых невозможно полноценное включение ребёнка в проектную деятельность. Среди них – способность задавать вопросы, делать предположения, работать с

разными источниками информации, проводить простейшие эксперименты и систематизировать результаты. На практике оказывается, что у большинства младших школьников эти навыки развиты слабо, поэтому задания, связанные с ними, важно вводить постепенно.

А.И. Савенков предлагает методику пошагового формирования исследовательской компетентности через специальные тренинговые упражнения. Согласно его системе сначала дети учатся наблюдать и формулировать вопросы, затем – делать предположения и пробовать их проверять с помощью простых методов (наблюдение, опрос, сравнение), и только после этого переходят к более сложным задачам. Если же учитель сразу требует от ребёнка сложного исследования, не подготовив его к этому процессу, у ученика может сформироваться страх перед самостоятельной работой, и интерес к поиску новых знаний пропадёт.

Ещё один ключевой фактор успешной учебно-исследовательской деятельности – роль учителя. Традиционно учитель в школе выступает в роли носителя знаний, который сообщает ученикам готовую информацию. Однако в исследовательском обучении его роль меняется: он перестаёт быть единственным источником знаний и становится скорее наставником, сопровождающим ребёнка в его поисках. Это требует от педагога не только знаний в предметной области, но и умения направлять ребёнка, помогать ему выстраивать логику исследования, задавать наводящие вопросы, мотивировать к самостоятельному поиску ответов. Ю.А. Серебренникова и П.В. Смирнова [195] отмечают, что педагог в данном случае выполняет функции тьютора, а не лектора: он не передаёт знания в готовом виде, а создаёт условия, в которых ребёнок сам приходит к выводам. Такой подход требует от учителя высокого уровня подготовки, поскольку нужно не только владеть исследовательскими методами, но и уметь адаптировать их под возрастные возможности младших школьников. Исследования показывают, что одной из основных проблем внедрения исследовательского обучения является неумение педагогов организовать поиск, а также низкая учебная мотивация детей, если процесс исследования поставлен неправильно. В связи с этим в последние годы

активно развиваются программы повышения квалификации учителей, направленные на обучение проектно-исследовательским методам.

Организационная поддержка играет важную роль в развитии учебно-исследовательской деятельности младших школьников, поскольку именно она создаёт условия для практической реализации исследовательского обучения. В последние годы в России активно развиваются различные школьные исследовательские мероприятия, включая конференции, конкурсы и фестивали научных работ («Я – исследователь», «Шаг в науку»).

Здесь коммуникация носит диалогический и ситуативный характер: вопросы могут быть разноплановыми, варьироваться по сложности и исходить как от педагогов, так и от сверстников. На этом этапе важно, чтобы ребёнок умел не читать заученный текст, а вовлекать собеседника в разговор, кратко и живо рассказывать об исследовании, ориентируясь на реакцию слушателей. Он может сталкиваться с неформальными вопросами типа: «А почему ты выбрал именно эту тему?», «Кто тебе помогал?», «А что тебе показалось самым трудным?» или «Ты сам придумал, как проводить наблюдение?»

Ответы младших школьников в таких условиях часто носят эмоционально-личностный характер: дети делятся своими впечатлениями, описывают процесс, подчёркивают, что им было интересно, забавно или сложно. Это позволяет экспертам оценить вовлечённость, понимание содержания проекта и способность ориентироваться в непредсказуемой коммуникационной ситуации. Стендовая защита хорошо выявляет поведенческие аспекты самопрезентации, например: умение выдерживать зрительный контакт, указывать на элементы стенда при рассказе, переключаться с одного собеседника на другого, а также реагировать на непонимание или непредсказуемый вопрос.

От ребёнка требуется не эмоциональный рассказ, а краткое и ясное объяснение своих действий, подтверждённое ссылками на этапы работы, результаты наблюдений или экспериментов. Возникает и дополнительное психологическое давление – необходимость выступить перед незнакомыми

взрослыми, в условиях формального оценивания, ограниченного времени и ожидания «правильного ответа».

Таким образом, форматы стендовой и публичной защиты предполагают принципиально разные формы самопрезентации: первая ориентирована на открытое живое общение, побуждающее к импровизации и эмоциональному рассказу, вторая – на чёткую логическую структуру, точность формулировок и выдержанный стиль. Это, в свою очередь, требует разных навыков: при стендовой защите акцент делается на адаптивность, вариативность, эмоциональную выразительность, тогда как финальная защита требует концентрации, краткости, умения отвечать в научно-деловом регистре.

На практике подготовка младших школьников к этим форматам требует моделирования ситуаций общения. Так, при отработке стендового формата рекомендуется использовать ролевые игры, где взрослые и дети по очереди выступают в роли зрителей и экспертов. При подготовке к публичной защите эффективны репетиции в виде пробных докладов, «жёстких» сессий с заранее придуманными сложными вопросами, а также анализ видеозаписей выступлений. При этом педагогам важно помогать детям не только выучить текст, но и осознать суть своей работы, научиться говорить «своими словами» и сохранять внутреннюю уверенность даже в ситуации затруднения.

Важно также объяснять детям, что не знать чего-то – не страшно, а вполне естественно, и реакцией на незнание всегда должно быть желание узнать, то есть новая мотивация.

Стимул к получению новых знаний возникает у младших школьников в процессе участия в исследовательских конкурсах, на которых происходит научное общение в мини-формате. Открытия и опыт других вдохновляют школьников на новые исследования.

Участие в конкурсах требует предоставления материала исследования в структурированной, презентабельной форме, следовательно, необходимо оттачивать новые умения презентации своих идей. Устное представление

результатов исследования развивает когнитивные умения, обогащает лексикон учащегося научными терминами.

Современный исследователь В.А. Кривова [136] также подчёркивает мысль о том, что участие младших школьников в научных мероприятиях широкого масштаба повышает их учебную мотивацию, а следовательно, способствует формированию более осознанного отношения к учёбе.

Говоря о положительном опыте участия школьников в научных конференциях и конкурсах, необходимо обсудить некоторые проблемы, возникающие в процессе подготовки к подобным конкурсам. Одна из болевых точек – вмешательство взрослых, чрезмерная опека юных исследователей в процессе подготовки родителями и учителями. Значительная помощь взрослых в выборе темы, формулировании гипотезы, участие в самом процессе научного исследования и оформлении его результатов нивелирует саму идею исследовательской работы учащихся. Эту проблему можно решить, если изменить систему оценивания и ввести в процесс подведения итогов конкурса элементы собеседования с учеником, чтобы выяснить, насколько он был самостоятельным на разных этапах исследования. На всероссийском конкурсе «Я – исследователь» применяется именно такой подход: учитывается не только научная ценность исследования, но и личный вклад ребёнка [207].

Ещё одна проблема в организации учебных исследований с последующим открытым обсуждением результатов – ресурсы исследования. Не нужно стремиться проводить сложные эксперименты или работать с большими базами данных, достаточно иметь библиотечные книги, безопасный доступ в интернет, примитивные лабораторные принадлежности. Следует помнить, что главная задача участия в таких исследованиях – формирование исследовательских умений и умений самопрезентации, а не достижение значительных научных результатов.

О важности организации специализированных помещений для учебных исследований говорит Е.В. Михайлова [159]. Наличие такого исследовательского уголка со словарями и энциклопедиями, выставкой готовых работ, лабораторными

приборами и привлекает младших школьников, и они активнее участвуют в исследованиях.

В последнее время в школах стали проводиться дополнительные занятия и создаваться факультативные курсы, посвященные основам учебно-исследовательской деятельности, на которых учащиеся осваивают научный аппарат, учатся целеустремленности и последовательности при проведении исследований. Педагоги, прошедшие курсы повышения квалификации по проектно-исследовательским технологиям, помогают обучающимся правильно определять предмет и объект учебного исследования, выдвигать гипотетические положения, самостоятельно структурировать своё исследование [195].

На основании вышеизложенного сделаем выводы по вопросам организационной поддержки учебно-исследовательской деятельности.

Во-первых, это необходимость создания определённой инфраструктуры для проведения исследований в школе, предполагающей наличие лабораторий, компьютерных классов, укомплектованных библиотек. При использовании современных ресурсов остаются актуальными «полевые» методы: сбор данных, опросы, наблюдения.

Во-вторых, это развитие конкурсного движения, позволяющего детям представлять свои работы, получать обратную связь и обмениваться опытом с единомышленниками.

В-третьих, это подготовка учителей, которые могут грамотно сопровождать детей в учебно-исследовательской деятельности, а также разъяснительная работа с родителями, чтобы минимизировать их излишнее участие в работе. Все эти меры в совокупности помогают сделать учебно-исследовательскую деятельность действительно полезной для младших школьников, способствуя их самостоятельности, развитию критического мышления и познавательной активности.

Однако существуют и проблемные аспекты. По анализу Ю.А. Серебренниковой, несмотря на декларацию пользы исследований, на практике их внедрение встречает сопротивление: учителя перегружены

программой, родители опасаются лишней нагрузки на ребёнка. Поэтому требуется разъяснение, что правильно организованная учебно-исследовательская деятельность не отвлекает от программы, а повышает качество обучения.

Н.А. Козловская в своих работах приводит данные экспериментов: классы, где регулярно проводились небольшие исследования по разным предметам, показали более глубокое понимание материала и выше интерес к учёбе по сравнению с контролем. Она же обращает внимание на возрастные особенности: младшие школьники ещё не умеют длительно работать самостоятельно, поэтому оптимальная форма – коллективные и групповые исследования. В группе дети учатся сотрудничать (что тоже ценный навык) и легче переносят трудности поиска [122].

Таким образом, сущность учебно-исследовательской деятельности младшего школьника можно обобщить следующим образом: это организованная педагогом, но активно выполняемая самим учеником деятельность по решению посильных проблем, имеющая для ученика элемент новизны и требующая применения интеллектуальных умений. Её ключевые черты – наличие исследовательской задачи, использование элементов научного метода и творческое вовлечение ребёнка.

Данный вид деятельности служит «мостиком» между игрой и учением: сохраняя увлечённость, свойственную игре, постепенно приучает к научному стилю мышления. Отечественные ученые вносят нюансы в понимание этой сущности, но едины в том, что исследовательская работа в начальной школе – один из самых эффективных способов формирования познавательной самостоятельности и креативности.

Сопоставительный анализ методик развития способностей к самопрезентации у младших школьников (Таблица 2) и трактовок понятия учебно-исследовательской деятельности в начальном образовании (Таблица 3) позволяет выявить устойчивые соответствия между методологическими акцентами, лежащими в основе той или иной методики и определения. Ниже представлена Таблица 4, в которой каждая из методик развития способностей к самопрезентации

соотнесена с конкретной трактовкой понятия учебно-исследовательской деятельности.

Такое сопоставление позволяет провести не только тематическую корреляцию, но и осуществить содержательный синтез двух теоретических базисов.

Таблица 4 – Сопоставление методик развития способностей к самопрезентации и трактовок понятия учебно-исследовательской деятельности младших школьников

Методика развития способностей к самопрезентации	Трактовка понятия учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте	Ключевые точки пересечения
Н.А. Белова, Ю.Ф. Кямкина: формирование навыков устной самопрезентации как риторического жанра; включение в учебный процесс через проблемно-диалогическое обучение	– учебно-исследовательская деятельность как интеллектуально-творческая активность, базирующаяся на интересе ребёнка и субъективной новизне результата (А.И. Савенков); – средство развития творческого мышления, элементы творчества на уроках языка (Ж.В. Афанасьева)	Новизна, речевая продуктивность, субъектность.
Е.В. Михайлова, Ю.Ф. Кямкина: отработка поведенческих моделей и ролей с использованием игровых технологий; формирование уверенного речевого и невербального поведения	– учебно-исследовательская деятельность как поэтапное формирование исследовательских умений, развиваемое через игровые формы и опору на естественную любознательность (А.П. Гладкова)	Последовательность, игровая природа, эмоциональная вовлечённость.
Е.Л. Доценко, Е.А. Петрова: понимание самопрезентации как социального действия; формирование стратегии управления впечатлением в различных коммуникативных ситуациях	– учебно-исследовательская деятельность как инструмент развития универсальных учебных действий, способствующий формированию саморегуляции, самоанализа и адаптации (Е.В. Ковалишина); – учебно-исследовательская деятельность как адаптированная форма научного познания с активной ролью учителя как медиатора и фасилитатора (А.В. Богданова, А.Ю. Борщевская, Е.А. Бурмистрова)	Социализация, рефлексия, регулятивные компетенции, учёт возрастных особенностей, направляющая роль педагога.

Методика развития способностей к самопрезентации	Трактовка понятия учебно-исследовательской деятельности в младшем школьном возрасте	Ключевые точки пересечения
Н.А. Ажогина, О.Д. Кулешова и А.С. Львова; Н. А. Белова, Н. Д. Десяева, Е.А. Кашкарёва и О.Н. Фомина: развитие способности к эффективной коммуникации в условиях культурного многообразия; акцент на толерантности, диалоге, взаимопонимании	– учебно-исследовательская деятельность как познавательный процесс, требующий умения задавать вопросы, использовать ИКТ и презентовать результаты в междисциплинарной перспективе (Л.Е. Осипенко)	Междисциплинарность, ИКТ-компетентность, презентационная активность.

Данное сопоставление позволяет утверждать, что каждая из методик развития способностей к самопрезентации фокусируется на определённом аспекте учебно-исследовательской деятельности:

– методика Н.А. Беловой и Ю.Ф. Кямкиной соотносится с акцентом на речевую экспрессию и субъектную активность ребёнка в процессе освоения нового знания;

– методика Е.В. Михайловой и Ю.Ф. Кямкиной фокусируется на формировании выразительных поведенческих паттернов, что согласуется с этапностью и игрой как средствами научения;

– методика Е.Л. Доценко и Е.А. Петровой отражает значимость саморефлексии, регуляции и социальной восприимчивости в исследовательском процессе;

– методика Н.А. Ажогин, О.Д. Кулешовой, А.С. Львова; Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой и О.Н. Фоминой подчёркивает необходимость владения инструментами эффективной межкультурной коммуникации, соответствующих цифровых и речевых навыков.

Направленность каждой из методик на развитие определённой составляющей способностей к самопрезентации даёт возможность комплексно охарактеризовать презентацию как особую форму учебной активности, которая предполагает последовательность методических действий, способствует эмоциональной

вовлечённости и развитию речевой выразительности, требует социально одобряемых поведенческих стратегий.

Возрастная специфика определяет особенности развития способностей к самопрезентации. Так, в младшем школьном возрасте ребёнок ещё не способен критически относиться к своей личности и не может осуществлять полноценный анализ своих речевых действий, эмоциональных реакций и шаблонов поведения. Самопрезентация у младших школьников осуществляется чаще спонтанно, чем обдуманно, и от этого проявляется в более искренней форме.

У подростков, которым очень важна оценка окружающих, самопрезентация характеризуется стратегическим подходом, устоявшимися поведенческими паттернами и осознанным стремлением создать определённый имидж.

Сравнение этих двух возрастных категорий подчёркивает, что начальная школа – наиболее продуктивный период для формирования основ позитивной самопрезентации, основанной на познавательной мотивации, а не на внешней оценке. Это делает учебно-исследовательскую деятельность особенно ценным инструментом педагогического воздействия: она создаёт среду, в которой самопрезентация осуществляется естественно, в процессе демонстрации собственного результата, без давления и страха быть осмеянным.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ показал, что самопрезентация является сложно структурированным феноменом, отражённым в способности личности изменять собственный образ в соответствии с требованиями среды в условиях взаимодействия, обусловленного внешними факторами и внутренними условиями. Данный феномен рассматривается в психологии как естественная составляющая социального взаимодействия, так как человек, сознательно или бессознательно, всегда демонстрирует определённый образ в зависимости от контекста общения.

Одним из первых учёных, кто всесторонне исследовал самопрезентацию, был американский социолог И. Гофман. В своей знаменитой работе «Представление себя другим в повседневной жизни» (1959) [76] он предложил концепцию, согласно которой вся человеческая жизнь – это своего рода театр, а социальные взаимодействия подобны театральным постановкам. По его мнению, каждый человек, находясь в обществе, играет определённую роль, стремясь произвести нужное впечатление на окружающих. И. Гофман выделял понятия «фасад» и «закулисы». «Фасад» – это то, что человек демонстрирует публике, сознательно или бессознательно создавая определённый образ. Например, учитель в классе может стремиться показать себя строгим и требовательным, в то время как дома, в кругу семьи, он ведёт себя совершенно иначе. «Закулисы» же – это область, где человек снимает маску, расслабляется и перестаёт играть социальную роль. В повседневной жизни люди постоянно переключаются между этими состояниями в зависимости от ситуации и окружения. Таким образом, согласно И. Гофману, самопрезентация – это процесс управления впечатлением, которое человек хочет произвести на других. Этот процесс не всегда является полностью осозанным, но он играет важную роль в социальной жизни. Люди могут подстраивать своё поведение, манеру общения, внешний вид и другие аспекты своего образа в зависимости от того, с кем они взаимодействуют.

Среди российских ученых одним из первых подробно исследовал самопрезентацию Е.Л. Доценко [94]. Он предложил рассматривать

самопрезентацию как разновидность психологической манипуляции – осознанного управления впечатлением, которое человек производит на других. По мнению Е.Л. Доценко, человек не просто демонстрирует себя, а намеренно создаёт определённый образ в сознании собеседника. Это означает, что самопрезентация может быть использована как способ воздействия, влияния и даже манипулирования. Такой взгляд на самопрезентацию вносит важное дополнение в её понимание. Если в классической концепции И. Гофмана самопрезентация рассматривалась скорее как естественный процесс социализации, то в работ Е.Л. Доценко подчёркивается её двойственная природа. С одной стороны, самопрезентация помогает человеку адаптироваться к обществу, но с другой – она может использоваться для манипуляции восприятием.

Таким образом, можно определить самопрезентацию как стратегическую деятельность личности, тесно связанную с концепцией самовосприятия и самооценки, обусловленную внешними факторами и внутренними условиями, в рамках которой индивид стремится управлять впечатлением, которое он производит на окружающих, активизируя своё вербальное и невербальное поведение.

В младшем школьном возрасте ребёнок ещё не обладает достаточным уровнем осознания своей личности, но уже начинает понимать, как его воспринимают окружающие, и стремится произвести определённое впечатление. Современные исследования активно занимаются изучением и разработкой методик развития способностей к самопрезентации у детей младшего школьного возраста, которые понимаются как комплекс освоенных практических способов демонстрации себя, своих знаний, достижений и личностных качеств в процессе социального взаимодействия и коммуникации. Вопрос развития способностей к самопрезентации становится особенно актуальным в условиях стремительно развивающегося общества, в котором умение уверенно представлять себя играет ключевую роль в успешной социальной адаптации.

На сегодняшний день методик развития способностей к самопрезентации у младших школьников представлено не так много. Можно выделить основные четыре:

1. Н.А. Белова, Ю.Ф. Кямкина (2016) [52]. В рамках данной методики обучение самопрезентации как речевому жанру интегрировано в школьный предмет (русский язык).

2. Е.В. Михайлова (2006) [159]; Ю.Ф. Кямкина (2016) [141]. В процессе реализации данной методики происходит тренинг самопрезентации через проигрывание ролей и моделирование образцов.

3. Е.Л. Доценко (2003) [94]; Е.А. Петрова (2008) [172]. Акцент в данной методике поставлен на имидж и подбор стратегии под ситуацию.

4. Н.А. Ажогина, О.Д. Кулешова и А.С. Львова (2023) [8]; Н.А. Белова, Н.Д. Десяева, Е.А. Кашкарёва и О.Н. Фомина (2024) [92]. В данной методике самопрезентация рассматривается как элемент коммуникативной компетентности, формирующейся в условиях межкультурного взаимодействия.

Также авторы предлагают различные методы развития способностей к самопрезентации через деятельность: участие в творческих, игровых и образовательных мероприятиях, театрализация, использование творческих медиасредств. Принимая во внимание образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности, представляется наиболее актуальным развитие способностей к самопрезентации у младших школьников в её контексте.

В целом авторы сходятся в понимании сущности учебно-исследовательской деятельности: это форма познавательной активности учащихся младшего школьного возраста, направленная на самостоятельное выявление, постановку, решение проблемных вопросов с использованием элементарных методов научного исследования, способствующая развитию критического мышления, креативности и учебной самостоятельности. Отличие от обычного учения – в степени самостоятельности и творчества. Как отметил А.И. Савенков [185], при исследовательском подходе ученик не получает знания в готовом виде, а добывает их, что формирует у него совершенно другую позицию – позицию исследователя,

субъекта учебного процесса. Ж.В. Афанасьева [37] добавляет, что в таком подходе реализуется идея саморазвития личности, о которой писал ещё М.Р. Львов [150] – когда изучение предмета (например, языка) становится средством развития мышления и креативности. А.В. Богданова и А.Ю. Борщевская [56] отмечают, что исследования в начальной школе должны носить учебно-познавательный, а не сугубо научный характер, что обусловлено возрастными особенностями обучающихся: цель – не открыть новое для науки, а обучить способам действий. Е.В. Ковалишина [120] делает акцент на развитии учебных универсальных действий, Л.Е. Осипенко [169] – на структуре познавательного цикла, А.П. Гладкова [75] – на конкретных навыках и поэтапной их отработке, Ж.В. Афанасьева [37] – на творческом компоненте.

– Сопоставительный анализ показал, что каждая методика развития способностей к самопрезентации фокусируется на определённом аспекте учебно-исследовательской деятельности:

– методика Н.А. Беловой, Ю.Ф. Кямкиной (2016) соотносится с акцентом на речевую экспрессию и субъектную активность ребёнка в процессе освоения нового знания;

– методика Е.В. Михайловой (2006); Ю.Ф. Кямкиной (2016) фокусируется на формировании выразительных поведенческих паттернов, что согласуется с этапностью и игрой как средствами научения;

– методика Е.Л. Доценко (2003); Е.А. Петровой (2008) отражает значимость саморефлексии, регуляции и социальной восприимчивости в исследовательском процессе;

– методика Н.А. Ажогойной, О.Д. Кулешовой, А.С. Львовой (2023); Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой, и О.Н. Фоминой (2024) подчёркивает необходимость владения инструментами эффективной межкультурной коммуникации, соответствующих цифровых и речевых навыков.

Учебно-исследовательская деятельность младшего школьника включает несколько этапов, каждый из которых имеет важное значение. Процесс начинается с выбора темы и выдвижения гипотезы, затем ребёнок планирует исследование, проводит его, анализирует результаты и представляет свои выводы. Такая структура

помогает ребёнку постепенно осваивать основы научного мышления, развивать самостоятельность, учиться задавать вопросы и искать на них ответы. Важно, чтобы учитель на каждом этапе поддерживал ребёнка, помогал ему осмысливать полученные данные и делать правильные выводы. Занимаясь исследованиями, школьники не только расширяют свой кругозор и углубляют знания в интересующей области, но и активно развивают критическое мышление, учатся анализировать информацию, выявлять причинно-следственные связи и делать обоснованные выводы. В процессе защиты своих исследований учащиеся отрабатывают навыки чёткого изложения мыслей, учатся удерживать внимание аудитории, грамотно отвечать на вопросы и отстаивать свою позицию, что формирует уверенность в себе и развивает презентационные компетенции. Более того, опыт самостоятельной исследовательской работы помогает преодолеть страх публичных выступлений, так как фокус внимания смещается с личного волнения на содержание представляемого материала, что делает процесс самопрезентации более естественным и эффективным.

ГЛАВА 2. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Система способностей к самопрезентации младших школьников

В быстро меняющемся информационном пространстве умение эффективно выражать свои мысли становится важным элементом личностного роста детей. Самопрезентация предполагает коммуникативные навыки, уверенность в себе и критическое мышление, которые способствуют успешной социализации и адаптации к окружающей среде.

Потребность в развитии способностей к самопрезентации у учащихся младших классов продиктована не только повседневным общением со сверстниками и учителями, но и перспективами дальнейшего обучения и профессиональной реализации. Чёткое выражение идей, способность вести диалог и восприимчивость к другим точкам зрения – важные составляющие жизненного успеха.

Выявление системы способностей к самопрезентации у младших школьников необходимо для создания конкретных моделей их развития.

Теоретический анализ позволяет выявить основные элементы, которые исследователи относят к способностям к самопрезентации. Подробно они описаны в первом параграфе первой главы и могут быть разделены на три группы.

Первая группа характеризует когнитивную сферу личности. К ней следует отнести выделяемые большинством исследователей способности, связанные с интеллектом и речью. Однако, на наш взгляд, в рамках рассматриваемого контекста представляется целесообразным уделить внимание такому важному показателю, как креативность, ввиду того, что именно этот фактор служит своеобразным индикатором уникально сложившейся индивидуальной системы самовыражения каждого отдельного субъекта.

Когнитивный компонент, показателями которого являются интеллект, креативность и речь, играет важную роль в формировании основы самопрезентации. Он обеспечивает способность ребёнка осмысленно интерпретировать окружающую действительность, выражать свои мысли и находить творческие решения в различных жизненных ситуациях.

Обозначаемые зарубежными и отечественными исследователями социальное восприятие и адаптация, саморегуляция и самоанализ, описанные как неотъемлемая часть самопрезентации И. Гофманом и Д. Майерсом, могут быть объединены в одну группу, характеризуя тем самым психосоциальный компонент способностей к самопрезентации. Данный компонент отражает то, как дети взаимодействуют с другими, распознают их реакции и корректируют своё поведение. Психосоциальный компонент позволяет реализовать успешную интеграцию ребёнка в коллектив, определяет социальную идентичность младшего школьника.

Показателями поведенческого компонента являются способность сохранять эмоциональное равновесие, способность к суггестии – умению внушать другим определенные идеи и мысли, тем самым оказывая влияние на других, и способность проявлять эмоции, позволяющая эффективно передавать собеседникам собственные мысли и чувства.

Таким образом, показатели когнитивного, психосоциального и поведенческого компонентов формируют общее представление о системе способностей к самопрезентации младших школьников.

На Рисунке 1 графически представлена система способностей к самопрезентации младших школьников.



Рисунок 1 – Система способностей к самопрезентации младших школьников

Когнитивный компонент способностей к самопрезентации включает в себя интеллект, креативность и речь. Развитый интеллект помогает школьникам анализировать данные, синтезировать и интерпретировать их, обобщать и вычленять детали. «Гибкость» интеллекта помогает младшим школьникам ориентироваться в проблемной ситуации, подобрать аргументы в защиту своей позиции. Безусловно, интеллект участвует в осознании школьниками своего статуса, возможностей и ведении направленной учебно-исследовательской деятельности. Следует отметить связь интеллектуального развития и креативности, поэтому крайне важно, чтобы педагог поддерживал познавательный интерес обучающихся, поощрял стремление экспериментировать, совершать поиск, выдвигать гипотезы.

Креативность представляет собой ресурс личностного и профессионального саморазвития. Креативность – динамический элемент, востребованный в современном мире и позволяющий актуализировать самопрезентацию, привлекательно и доступно представить результаты своей работы, исследования.

Младшие школьники, обладающие высокой развитостью креативности, способны генерировать оригинальные и нестандартные идеи, могут действовать спонтанно, реагировать на изменение социального контекста, адаптироваться к условиям. В нашей работе креативность рассматривается согласно А.И. Савенкову. Автор особо выделяет «продуктивность или «беглость» – способность к продуцированию максимально большого числа идей. Речь идет о том, какое количество идей способен породить испытуемый в ответ на проблемную ситуацию. Многими специалистами в области психологии творчества данный показатель не признается специфическим для творчества. Однако понятно: чем больше идей, тем больше возможностей для выбора из них наиболее оригинальных» [187].

В системе школьного образования креативность и эмоциональный интеллект становятся определяющими для условий социума XXI века, а именно: направленность на цели, содержание, всестороннее развитие личности, самостоятельность мышления, эмпатия и работа в коллективе. Поэтому задача современного школьного образования заключается в том, чтобы воспитать выпускника, способного успешно справляться со своими будущими профессиональными задачами [197].

Третий показатель когнитивного компонента – речь. Для самопрезентации необходимы навыки ораторского искусства, риторики. Ученики начальной школы, освоившие речевую практику в пределах возрастной нормы, более успешны в ситуации самопрезентации. Это способ раскрыть свою идентичность, ценностные установки, аргументировать позицию, вступить в диалог, освоить терминологию, оперировать абстрактными понятиями, делать выводы и логично объяснять ход своих действий. Качества речевой активности, включая богатство лексики, грамматическую правильность и способность к аргументации, повышают эффективность самопрезентации. Стоит отметить, что речевое развитие обусловлено не только учебной деятельностью, но и речевой средой. Некоторыми авторами исследуются особенности среды, в которой дети учатся общаться:

например, педагогические условия, конкретная учебно-познавательная деятельность, проводимая с детьми.

Речь представляет собой один из наиболее значимых психических процессов, формирующихся, активно развивающихся в младшем школьном возрасте. На данном этапе онтогенеза речевая деятельность приобретает особую роль, выступая не только средством коммуникации, но и инструментом когнитивного развития, освоения учебной деятельности, социальной адаптации ребёнка. Именно в младшем школьном возрасте происходит интенсификация процессов речевого мышления, обогащение словарного запаса, усвоение грамматических структур, а также становление связной и развернутой речи, что достаточно тесно связано с общим интеллектуальным развитием учащихся, формированием их личности.

Одной из функций речи является коммуникативная функция, которая обеспечивает процесс межличностного взаимодействия и обмена информацией между людьми. Речь в данном плане выступает как основное средство передачи мыслей, чувств, намерений и установления социальных связей. Особенно значимой рассматриваемая функция становится в младшем школьном возрасте, когда ребёнок включается в учебно-познавательную и социальную деятельность, осваивает нормы речевого общения, учится выражать собственные мысли в соответствии с ситуацией и собеседником. По мере того, как ребёнок учится овладевать речью, он учится адекватно понимать речь других, связно выражать свои мысли. Речь даёт ребёнку возможность вербализировать собственные чувства и переживания, помогает осуществлять саморегуляцию и самоконтроль деятельности. Более того, в целом ряде эмпирических работ доказано, что развитие речи и мышления – процессы параллельные и взаимосвязанные [119]. То есть без достаточно развитой речи нельзя говорить о достаточном развитии интеллекта у школьников младшего возраста.

Психосоциальный компонент способностей к самопрезентации включает такие показатели, как социальное восприятие и адаптация, саморегуляция и самоанализ. Средствами социальной перцепции младшие школьники воспринимают и интерпретируют сигналы, исходящие от окружающих, знакомятся

с социальными нормами и ожиданиями, что формирует их представление о себе и других в контексте межличностного общения. Таким образом, в процессе задействованы как когнитивные механизмы, так и эмоциональные реакции. Ребёнок формирует представление о том, каким образом его воспринимают в классе. В зависимости от этого, а также от социальной ситуации развития, он выстраивает ту или иную стратегию коммуникации, самопрезентации. Стоит отметить, что младший школьный возраст – это период активного самоутверждения, стремления получить признание со стороны педагогов, одноклассников, родителей. Разнообразие деятельности в школе, в частности, участие в проведении исследований, помогают сделать коммуникацию социально полезной. Адаптация также является динамическим процессом, в ходе которого дети способны менять своё поведение и способы самовыражения в зависимости от требований социального окружения. То есть социальное восприятие и адаптация связаны последовательно. Адаптивные навыки развиваются в ходе взаимодействия со сверстниками и взрослыми, что помогает детям проявлять большую гибкость в самопрезентации.

Саморегуляция и самоанализ также важны для эффективной самопрезентации. «Наиболее известным научным направлением, в русле которого изучается феномен саморегуляции, в настоящее время является структурно-функциональный подход (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий и др.)» [68, с. 82]. Согласно В.И. Моросановой, психическая саморегуляция – это система универсальных и специальных психологических ресурсов человека, которые могут осознанно им использоваться в качестве средств для решения задач жизнедеятельности [162]. Дети учатся контролировать свои эмоции и поведение, что помогает им адаптироваться к различным социальным ситуациям [160]. А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина и В.И. Моросанова в своей работе отмечают, что «способность управлять своими намерениями и поведением, то есть саморегуляция, является важным условием самореализации, эффективного взаимодействия человека со средой, принятия им новых обстоятельств и требований жизни, и в этом смысле саморегуляция выступает механизмом

саморазвития и самопознания» [23]. Во время обучения дети учатся регулировать свою деятельность, анализировать задание, планировать ход выполнения, осуществлять контроль, оценивать результаты. Младшие школьники учатся быть и выглядеть «компетентными», ответственными. Они учатся владеть собственными эмоциями и поведением, осознанно управлять самопрезентацией, отвечать ожиданиям окружающих. Саморегуляция в этом возрасте помогает ребёнку более эффективно справляться с конфликтами и сложными задачами: сохранять спокойствие и способность к позитивному мышлению, концентрироваться на решении проблем. По мере роста требований и усложнения учебных задач в рамках социальных взаимодействий дети не только осознают свои эмоции, но и учатся ими управлять. Осознание своих эмоций помогает адекватно реагировать на различные стрессовые ситуации, которые могут возникнуть как в школе, так и дома [154]. В процессе саморегуляции задействуются как когнитивные, так и эмоциональные факторы, которые помогают детям управлять своим поведением, реакциями, адаптироваться к ситуации, в том числе в условиях стресса.

Самоанализ – ещё один показатель психосоциального компонента. Он тесно связан с самооценкой. В свою очередь, самооценка связана с той оценкой, что получает ребёнок от референтной группы (в данном случае, класса и педагога). В младшем школьном возрасте накапливаются психические качества, которые важны для формирующегося самосознания. Самоанализ – это разновидность рефлексивного процесса, в ходе которого младшие школьники осмысливают собственные действия, мысли и чувства, исправляют погрешности, ориентируются на образцы, пользуются системой критериев, учатся понимать последствия своих действий и слов во взаимодействии с окружающими. Одним из психологических механизмов развития личностных лидерских качеств является рефлексия, представляющая механизм самоанализа и самооценки с целью формирования адекватного представления о себе. Самоанализ помогает адекватно оценить собственные стратегии самопрезентации, что помогает лучше понимать себя и своей социальной роли, задачи. Умение проводить самоанализ позволяет

оценивать результаты своих действий и взаимодействий, выявлять сильные и слабые стороны, что способствует личностному росту.

Важную роль в системе способностей к самопрезентации играет поведенческий компонент, который определяется стрессоустойчивостью, суггестивными способностями и эмоциональной выразительностью.

В младшем школьном возрасте активно формируется социальная идентичность, дети начинают общаться с окружающими с позиции «Я – другой». Взаимодействие с окружающим миром по мере взросления усложняется и может вызвать неожиданные реакции. В связи с этим важно формировать в ребёнке стрессоустойчивость – качество, необходимое для развития психически здоровой личности. В силу возрастных особенностей психика младшего школьника отличается нестабильностью, и на фоне всё увеличивающегося объёма учебных заданий важно научить детей справляться с физическими и эмоциональными нагрузками. Умение контролировать эмоции, сохранять ясность мышления поможет учащемуся и в процессе обычных учебных занятий, и при проведении самопрезентации результатов учебно-исследовательской деятельности.

Начиная с младшего школьного возраста ребёнка вполне возможно развивать способности к суггестии – убеждению других и влиянию на их взгляды. Эффективнее всего развивать такие способности в процессе общения со сверстниками. Реализация суггестивных способностей младшего школьника зависит от его эмоционального интеллекта. Способность открыто выражать свои эмоции, умение передавать их с помощью невербальных средств общения позволяет укрепить социальные отношения. Эмоциональная выразительность связана с эмпатическими способностями, её проявление важно в межличностных отношениях, в различных учебных ситуациях [196].

Эмоциональная выразительность приводится в данном диссертационном исследовании согласно А.И. Савенкову: эмоциональная выразительность детей младшего школьного возраста характеризуется тем, что ребёнок способен уже самостоятельно чётко и эмоционально насыщенно выражать свои внутренние переживания и эмоции. В этом возрасте дети также всё больше осознают свои

эмоции, отражая их вербально и невербально, активно используя мимику, жесты и интонацию [189].

В рамках предложенной системы способностей к самопрезентации младших школьников очень важны общие возрастные особенности когнитивного развития младших школьников. По мнению исследователей, дети младшего школьного возраста демонстрируют естественную склонность к учебно-исследовательской деятельности [222]. Детям в этом возрасте очень важна возможность тактильных ощущений, активно работает зрительная память и аудиовосприятие информации. Как отмечают некоторые авторы, «ментально и физически здоровые дети данного возраста, как правило, проявляют энтузиазм к обучению и любопытство к окружающему миру» [224]. Очень важно поощрение со стороны учителя, поскольку дети сильно нуждаются в одобрении взрослого. Необходимо также учитывать, что у детей младшего школьного возраста ограничена концентрация внимания, поэтому деятельность по развитию способностей к самопрезентации должна быть сопряжена с увлекательной и интересной учебной темой. В противном случае обучающиеся быстро потеряют к ней интерес.

Таким образом, при разработке педагогической модели развития способностей к самопрезентации младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности необходимо помнить, что вся опытно-экспериментальная работа со школьниками должна быть выстроена как система, в равной степени направленная на развитие трёх взаимосвязанных компонентов: когнитивного, психосоциального и поведенческого.

2.2 Критериально-диагностический инструментарий оценки способностей к самопрезентации у младших школьников

В ходе комплексного анализа компонентов системы способностей к самопрезентации возникает необходимость в разработке и внедрении инструментов измерения, чтобы лучше понять и систематизировать спектр

показателей, составляющих перечисленные компоненты. Интеллект, креативность, речь, социальное восприятие и адаптация, саморегуляция, самоанализ, стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность требуют особого подхода к оценке ввиду сложности самих феноменов и их значимости для организации полноценной коммуникации ребёнка с социумом. В данном параграфе речь пойдет о подборе критериально-диагностического инструментария для комплексной оценки всех компонентов системы способностей к самопрезентации и их показателей. Рассмотрим методики, которые применяются в образовательной практике начальной школы.

Когнитивный компонент способностей к самопрезентации оценивается по ключевым показателям, среди которых интеллект, креативность и речь. Существует множество методик для оценки интеллекта, которые актуальны в начальной школе. Например, «методика “Исключение предметов (4-й лишний)” Н.Я. Семаго, направленная на исследование уровня сформированности обобщения, понятийного развития и возможности вычленения существенных, смыслообразующих признаков, выявление особенностей когнитивного стиля» [194]. В качестве материала используется «набор изображений, где каждое задание представляет собой четыре изображения различных предметов, объединенных общей рамкой» [119].

Методика «Логические задачи» Е.Г. Вархотовой направлена на выявление понимания логических отношений детьми, изучается степень развития умения соотносить два суждения для получения вывода. При диагностике используются две сюжетно-логические задачи. Оценка итогов по этой методике проводится в диапазоне от 0 до 3 баллов [64].

В контексте данного исследования наиболее подходящим представляется тест Равена [179]. Это ненормативный тест, который помогает проанализировать развитость абстрактного мышления и способность логически рассуждать. С помощью данного инструмента можно изучать как общее интеллектуальное развитие, так и его аспекты. Определяется умение ребёнка анализировать и производить синтез информации, оцениваются выработанные им для

взаимодействия с социальным окружением когнитивные стратегии, которые являются частным проявлением самопрезентации.

Тестовый материал представлен в виде 60 графических заданий, организованных в форме матриц или композиций с пропущенным элементом. Каждое задание предполагает выбор одного правильного ответа из предложенных 6–8 альтернативных вариантов, что требует от испытуемого способности к анализу, обобщению, выявлению логических закономерностей и зрительно-пространственного восприятия.

Данная структура теста позволяет оценить ряд когнитивных характеристик обследуемого, включая абстрактное и логическое мышление, способность к выявлению аналогий, обобщению информации, а также уровни внимательности, зрительного восприятия и когнитивной гибкости. Методика предназначена для диагностики интеллектуального потенциала, используется в психологической практике благодаря универсальности и стандартизированной форме предъявления.

Серия А направлена на диагностику способности к различению основных элементов структуры и установлению связей между ними. В данной серии обследуемый должен идентифицировать недостающие части фигуры и сопоставить её с предложенными образцами.

Серия В оценивает способность к нахождению аналогий, выявляя, насколько успешно испытуемый может сопоставлять элементы, основываясь на аналогичных закономерностях.

Серия С нацелена на диагностику способности выявлять сложные изменения в развитии закономерностей, как по вертикали, так и по горизонтали, что свидетельствует о глубине мышления обследуемого.

Серия D проверяет способность к пространственной перестановке фигур в матрице, как по горизонтали, так и по вертикали, что помогает оценить уровень пространственного восприятия и манипуляции с объектами.

Серия Е направлена на выявление аналитико-синтетической активности испытуемого, предполагает анализ фигур, составляющих основное изображение, и

последующее восстановление недостающей части с учётом логической последовательности и конструктивных элементов.

Данный тест представляет собой достаточно эффективный инструмент для всесторонней оценки интеллектуальных способностей ребёнка, охватывая широкий спектр когнитивных процессов, таких как восприятие, анализ, синтез и пространственное мышление. Он отличается высокой практичностью и простотой применения, что делает его удобным для использования в различных образовательных и психологических исследованиях. Обработка результатов осуществляется путём подсчёта набранных баллов, как по каждой отдельной серии, так и по суммарному результату, что позволяет получить целостную картину интеллектуальных способностей обследуемого. Общее количество баллов соответствует определённому уровню интеллекта (уровню IQ).

Креативность – ещё один показатель когнитивного компонента, требующий диагностики. В методике «Придумай рассказ» Р.С. Немова [164] ребёнку даётся задание придумать рассказ о ком-либо или о чём-либо в течение одной минуты, а затем пересказать его в течение двух минут. Это может быть какая-либо история или сказка. Оценивается скорость придумывания рассказов, необычность и оригинальность сюжета, разнообразие образов, проработанность и детализация образов, эмоциональность образов. Каждый критерий оценивается от 0 до 2 баллов. Выводы об уровне развития по общей сумме баллов: от 0 до 10.

В методике оценки сочинённой сказки, предложенной О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой [97], ребёнку ставится задача создать собственную сказку, которая затем оценивается с использованием пятибалльной шкалы. Оценка осуществляется с учётом таких критериев, как продуктивность, вариативность и оригинальность содержания. Каждый балл присваивается в зависимости от уровня новизны и творческого подхода, продемонстрированного в процессе создания сказки:

– 0 баллов – отсутствие выполнения задания или банальный пересказ известной сказки без изменений;

– 1 балл – пересказ знакомой сказки с некоторыми новыми элементами, что свидетельствует о попытке привнести что-то новое, но незначительное в структуру оригинала;

– 2 балла – добавлены значительные элементы новизны, которые вносят существенные изменения в исходный сюжет, однако сохраняется связь с оригиналом;

– 3 балла – в традиционную сказку внесены оригинальные изменения, дополненные новыми деталями, что делает её более интересной и насыщенной, но сохраняется преемственность с исходной историей;

– 4 балла – полностью самостоятельная сказка, отличающаяся оригинальностью и новизной, но изложенная с некоторыми упрощениями или в схематичной форме, без полного раскрытия деталей;

– 5 баллов – детализированное, развёрнутое изложение полностью самостоятельной и оригинально созданной сказки, в которой отсутствуют элементы заимствования, а всё содержание является результатом творческой работы.

Следовательно, шкала оценивает не только степень инновационности и самостоятельности в процессе создания сказки, но и качество её воплощения в виде развёрнутого и логичного повествования. Рассмотренный подход позволяет понять уровень развития воображения, творческих способностей и навыков самовыражения ребёнка.

В данной работе оценка креативности производится с помощью теста Торренса [201]. Тест позволяет выявить творческие способности и личностный потенциал ребёнка, его умение видеть проблему, выдвигать гипотезы, экспериментировать, применять свежие и яркие решения. Тест Торренса состоит из разнообразных заданий, способствующих изучению гибкости, оригинальности и динамики идей, которые генерируются детьми младшего школьного возраста в ходе учебной деятельности, при проведении исследования, участии в проектах.

Сокращённая версия изобразительной (фигурной) батареи теста креативности Торренса включает задание под названием «Закончи рисунок».

Данное задание является частью второго субтеста фигурной батареи тестов, направленных на оценку творческого мышления.

Данная методика предназначена для оценки уровня развития творческих способностей у детей возрасте 5–18 лет. Благодаря универсальности, она эффективно используется в работе с младшими школьниками, а также при диагностике подростков. Методика адаптирована к возрастным особенностям детей, что позволяет отслеживать динамику развития креативного мышления, воображения, оригинальности и гибкости мышления на различных этапах обучения. Она применяется в образовательной практике (например, на уроках и внеклассных занятиях), а также в рамках психологической диагностики с целью подбора индивидуальных программ развития творческого потенциала.

Задания предполагают, что участники будут отвечать на них с помощью рисунков, дополняя предложенные фрагменты изображений своими собственными идеями и дополнениями. Рисунки должны сопровождаться краткими пояснениями или подписями, которые раскрывают замысел исполнителя. Необходимо отметить то, что для обеспечения достоверности результатов тестирования категорически не допускаются изменения и дополнения к самой методике, так как это может повлиять на точность и валидность оценок. Тестирование проводится с учётом стандартных условий, что позволяет обеспечить высокую надёжность и объективность результатов, получаемых при использовании этого инструмента. Оценка результатов проводится по таким показателям: 1) беглость (подсчёт числа завершённых фигур), 2) гибкость (число различных категорий ответов), 3) оригинальность, 4) разработанность [193].

Чтобы оценить речь, в начальной школе довольно часто практикуют использование методики «Определение понятий» Р.С. Немова. Она позволяет оценить активный словарный запас (лексический уровень) младших школьников.

В рамках данной методики учащемуся предоставляется набор слов, и ему необходимо представить, что он столкнулся с человеком, который не знаком с их значениями. Задача заключается в том, чтобы объяснить смысл каждого слова так, чтобы собеседник понял их значения. Оценка выполнения задания осуществляется

по следующей шкале: за каждое определение, точно соответствующее общепринятому значению слова, ученик получает 1 балл. В случае, если предложенное определение частично верно, но требует уточнения или дополнений, за него выставляется промежуточная оценка в 0,5 балла. Если определение не соответствует действительности, ученик получает 0 баллов. Для получения итогового результата подсчитывается общая сумма баллов, набранных учащимся за все ответы. Максимально возможный балл за выполнение задания составляет 10, а минимальный – 0, что позволяет получить объективную оценку уровня понимания значений слов учащимся. Оценка результатов проводится по уровням в зависимости от набранной суммы баллов [164].

Методика Г.В. Чиркиной диагностирует связную диалогическую речь детей по следующим компонентам: структура высказывания, типы высказываний, интонационное оформление высказывания [158]. При анализе структуры высказываний обращается внимание на особенности структуры высказываний в диалогической речи, на логическую последовательность высказывания, на возможный пропуск звеньев событий, действующих лиц. Изучение преобладающих типов высказываний проводится на основе наблюдения за речевой деятельностью детей, в ходе коллективного взаимодействия со сверстниками, на творческих занятиях. В результате выявляются доминирующие типы высказываний. Интонационная компонента исследуется так: детям предлагается драматизация сказки. По итогам проведения данной методики делается вывод об общем уровне развития диалогической речи. Уровень определяется по количеству баллов по всем трём критериям данной методики (средний балл).

В нашем исследовании используется методика Т.А. Фотековой [211], так как по большей части нас интересует именно устная речь. С помощью данной диагностики изучается сформированность коммуникативной компетенции, уровень и индивидуальные особенности речевого развития ребёнка. Посредством методики осуществляется комплексный анализ речевых навыков, артикуляции, словарного запаса, правильности грамматических конструкций, синтаксиса, систематизации материала, способности адекватно выражать мысли и эмоции в

устной форме. Тестовая методика диагностики речи Т.А. Фотековой даёт возможность представить результаты в количественной форме, предусмотрена балльно-уровневая система оценки.

Инструменты измерения психосоциального компонента направлены на изучение социального восприятия и адаптации, саморегуляции и самоанализа.

Для оценки социального восприятия и адаптации детей применяется методика «Номинация эмоционального состояния», разработанная А.М. Щетиной [221]. Рассматриваемый инструмент ориентирован на изучение особенностей восприятия, распознавания, осознания детьми эмоциональных состояний изображённых людей. Методика позволяет выявить уровень успешности опознания эмоций, адекватность реакции ребёнка, а также степень развития его словарного запаса для обозначения эмоциональных состояний. В рамках задания ребёнку предлагается указать эмоциональное состояние изображённой личности с использованием соответствующего слова.

Основные показатели понимания эмоционального состояния включают способность ребёнка интерпретировать эмоции через контекст жизненной ситуации, способность точно называть эмоцию прилагательными или использовать другие заменители, а также умение раскрывать причины эмоциональных переживаний, подбирая соответствующие ситуации. Следовательно, методика предоставляет комплексное представление о способности детей к социальному восприятию, их эмоциональной чуткости и навыках вербальной репрезентации эмоций.

Возрастной диапазон применимости «Детского теста фрустрационных реакций» С. Розенцвейга в адаптации Е.Е. Даниловой и Л.А. Ясюковой – 6–12 лет [88]. Для интерпретации результатов тестирования полученные оценки (в процентах) по семи основным показателям следует сравнивать с нормативными значениями. Индивидуальные результаты приобретают тот или иной смысл в зависимости от того, в какую сторону они отклоняются от общих нормативных значений.

В нашем исследовании применяется методика «Эмоциональные лица», разработанная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [194]. Это инструмент, который помогает оценить эмоциональное реагирование ребёнка на сложившуюся ситуацию, что представляется наиболее актуальным, когда речь идет о самопрезентации. Ребёнок «считывает» информацию с лиц окружающих, руководствуясь первым впечатлением. В этом отношении важны накопленный ребёнком к своему возрасту социальный опыт; развивающаяся способность транслировать свои эмоции и адекватно воспринимать чужие, передаваемые невербальными средствами общения; эмпатические проявления. Полученные в результате применения данной методики данные предоставляют исследователю возможность определить стиль взаимодействия ребёнка с окружающими, развитость умений распознавать эмоции и устанавливать взаимопонимание, то есть умения и навыки, способствующие положительной социализации и определяющие успешность формирования способностей к самопрезентации в межличностных отношениях, учебной и профессиональной сферах.

Методика «Эмоциональные лица» даёт возможность определять способность детей не только распознавать эмоции, но и отмечать нюансы в их восприятии, точность и глубину предъявленной к анализу эмоции. Уровень эмоциональной дифференциации в ответе ребёнка позволяет оценить личный опыт испытуемого в отношении той или иной эмоции, тем самым косвенно исследуются межличностные отношения со сверстниками и взрослыми, обнаруживаются проблемные участки эмоционального пространства ребёнка.

Процесс проведения методики включает три этапа:

1. На первом этапе ребёнку предъявляются изображения 1-й серии, представляющие собой схематичные лица, на которых изображены различные эмоциональные состояния.

2. На втором этапе показываются реальные фотографии, соответствующие полу ребёнка, для более точного восприятия эмоциональных выражений.

3. На третьем этапе ребёнку предлагается придумать историю, исходя из эмоционального состояния, выраженного на одном из изображений, что позволяет

дополнительно исследовать его способность интерпретировать эмоции и интегрировать их в личный контекст.

Методика даёт информацию о глубине эмоционального восприятия ребёнка, его способности различать и интерпретировать различные эмоциональные состояния, а также о его уровне эмпатии [194].

Для оценки саморегуляции нередко используют методику «Опросный лист» Н.В. Артюхиной, А.М. Щетиной [220, с. 12-14]. Данная методика направлена на выявление степени развития у ребёнка регуляции эмоций, эмоционального самоконтроля. Проводится экспертный опрос педагогов школы. Методика содержит двенадцать вопросов с вариантами ответов. За каждый ответ, соответствующий букве А, начисляется 0 баллов, букве Б – 1 балл, букве В – 2 балла. Затем подсчитывается сумма баллов. Если в сумме получились значения от 0 до 12 баллов, то можно констатировать, что у ребёнка хорошо развита регуляция эмоций, эмоциональный самоконтроль. Если же сумма равна 13–18 баллам, то можно полагать, что у ребёнка недостаточно развита регуляция эмоций, эмоциональный самоконтроль. Показатели от 19 до 24 баллов свидетельствуют о слабой регуляции эмоций, слабом эмоциональном самоконтроле.

Чтобы оценить саморегуляцию, исходя из задач нашего исследования, используется комбинированный подход, основанный на методе экспертных оценок и методе полярных баллов. В данном случае привлекаются специалисты с высокой квалификацией, психологи и педагоги, чтобы оценить уровень саморегуляции младших школьников в ходе наблюдения и посредством анкетирования. Метод полярных баллов помогает количественно оценить сформированность аспектов саморегуляции. Это объёмное представление о личности ребёнка в разрезе данного критерия, с положительными и отрицательными характеристиками поведения с точки зрения эффективности социального взаимодействия и развития «Я-концепции». По методу экспертных оценок и метод полярных баллов педагогам предлагается оценить, насколько часто они наблюдают у ребёнка те или иные поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда). Анкета содержит четыре раздела. В первом разделе оценивается детский

контроль эмоций, во втором разделе оценивается детское внимание и концентрация, в третьем разделе оценивается детская импульсивность, в четвёртом разделе оценивается детская способность к самоконтролю. По общему количеству баллов делается вывод о том, насколько саморегуляция младших школьников развита. Анкета представлена в Приложении А.

Для оценки самоанализа младших школьников может быть использована методика «Три оценки» А.И. Липкиной [146]. Обучающимся предлагается задание, далее к выполненной каждым школьником работе предлагается три варианта оценивания (нужно выбрать для своей работы один из этих вариантов, сем самым произведя процедуру самоанализа): адекватная, завышенная, заниженная. Каждой такой оценке присваивается балльное значение (от 1 до 3-х). В методике её автором предусмотрено два направления оценивания результатов: оценивание количественное (в баллах), оценивание качественное (описательное по итогам проводимой с учащимися беседы в индивидуальной форме). По итогам анализа и интерпретации диагностических данных по этой методике возможны разные варианты результатов: насколько совпадает детская самооценка с оценкой педагогической (взрослого); особенности детских рассуждений при обосновании той или иной самооценки; степень устойчивости детской самооценки.

Методика М. Куна и Т. Мак-Партленда в адаптации Т.В. Румянцевой [184] предполагает, что испытуемый в течение определённого времени должен дать несколько различных ответов на вопрос «Кто я?». Ответы следует записывать в том порядке, в котором они приходят на ум, затем необходимо оценить каждый ответ, проставив соответствующие обозначения:

- + : положительное качество;
- : отрицательное качество;
- ± : неоднозначное качество;
- ? : затрудняюсь ответить.

Чем больше дано ответов, тем уровень рефлексии выше. Также в тексте представлена шкала идентификационных характеристик, однако, на наш взгляд, для младшего школьного возраста она является избыточной.

Развитость самоанализа, склонность к саморефлексии в данном диссертационном исследовании оценивается с помощью методики А.Б. Воронцова [67]. Методика исследует уровень рефлексии ребёнка, его способность критически мыслить, оценивать своё поведение, свой вклад в общую работу, выполнение задания и участия в проекте. Посредством методики изучается степень осознанности и управляемости эмоций детей. Задания методики направлены на отработку умения обучающихся анализировать свои чувства, стремление корректировать свои недостатки, готовность к эмпатии. Успешность этих процессов в дальнейшем служит гарантией повышения качеств самоанализа и саморегуляции. Взаимосвязь между социальной перцепцией, адаптацией, самоанализом и саморегуляцией обеспечивает формирование психосоциального компонента личности.

В методике А.Б. Воронцова для учащихся 1-го класса в качестве рекомендации предлагаются следующие задания:

- «сравнить действие (отдельные операции) и результат с готовым образцом;
- по заданным критериям оценить свои действия и соотнести свою оценку с оценкой учителя;
- предъявить на оценку свои достижения по заданному или назначенному самим ребёнком критерию;
- отделить известное от неизвестного в знаниях (способах действия с предметом)» [67, с. 24].

Для обучающихся 2–4 классов предлагаются следующие задания:

- выявить потенциально сложные и «ошибкоопасные» участки в текстах или задачах, на которых может возникнуть трудность;
- анализировать причины ошибок, выявленных в ходе выполнения заданий, и разработать индивидуальный план их устранения и предотвращения в будущем;

- определить границы применимости различных методов и подходов, выделяя те задания, которые не подходят для конкретного способа решения;
- классифицировать задания по уровням сложности, подбирать подходящий объём и степень трудности заданий для выполнения в рамках самостоятельной работы;
- систематизировать и формализовать самооценку своих действий с использованием балльной системы, основанной на сумме различных умений и критериев выполнения задания.

Поведенческий компонент способностей к самопрезентации у детей может быть эффективно оценен через призму их стрессоустойчивости – важной характеристики, определяющей уровень адаптационных возможностей в условиях социальной и учебной среды. В данном плане диагностически значимым инструментом выступает «Тест уровня школьной тревожности», разработанный Б.Н. Филлипсом [208], который позволяет не только выявить общий уровень тревожности, связанный с нахождением ребёнка в образовательной среде, но и более глубоко проанализировать его психофизиологическую способность к сопротивлению стрессовым факторам.

Опросник предназначен для выявления школьных ситуаций, способных вызвать тревогу и стресс у обучаемых. В процессе обследования ребёнок даёт положительный или отрицательный ответ на все 58 утверждений, тем самым давая возможность исследователю оценить влияние учебной нагрузки, общения со сверстниками, воздействие оценочных суждений педагогов на уровень тревожности испытуемого.

Анализ результатов обследования с помощью теста уровня школьной тревожности предоставляет возможность оценить степень физиологической стрессоустойчивости – качества, необходимого при формировании способностей к самопрезентации. Низкий уровень стрессоустойчивости обычно проявляется в выборе стратегии избегания от общения, искажённого (занижающего способности) представления о себе.

Традиционно интерпретация полученных результатов осуществляется путём сравнения ответов с ключевыми шкалами. Если не совпадает с эталонными более 50 % ответов, можно фиксировать повышенный уровень тревожности, и далее соответственно: 75 % свидетельствует о высоком уровне тревожности и требует незамедлительного вмешательства школьного психолога.

Результат обследования ребёнка по данной методике не только служит диагностическим основанием для последующего формирования способностей к самопрезентации, но и позволяет обнаружить нарушения в эмоционально-личностной сфере ребёнка.

Следующий диагностический инструмент – «Детский тест психологической устойчивости» М. Унгар в адаптации О.Е. Хухлаева [212] позволяет исследователю оценить умения и навыки ребёнка в сфере социального взаимодействия. Методика состоит из двух шкал – личностной и социальной устойчивости, содержит 17 тезисов, предполагающих не просто ответить «да» или «нет», но и выразить степень согласия и несогласия. Кроме того, точность результатов обследования обеспечивает комплексный подход – применение экспертных оценок специалистов в области психологии и педагогики дополняется методом полярных баллов. Отличительной особенностью методики является персонализированный подход к испытуемым, который обеспечивается, дополнительно к тестированию и экспертным оценкам, наблюдением и анкетированием, то есть даёт возможность точно определить стрессоры и в дальнейшем провести соответствующую коррекционную психологическую работу.

Сущность метода полярных баллов состоит в количественной оценке уровня стрессоустойчивости, с учётом положительных и отрицательных характеристик поведения школьника в стрессогенных ситуациях. По методу экспертных оценок и методу полярных баллов педагогам предлагается оценить, насколько часто они наблюдают у ребёнка следующие поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда). В первом разделе анкеты предлагается оценить детскую реакцию на стрессовые ситуации, во втором –

детскую эмоциональную реакцию, в третьем – наиболее часто используемые ребёнком копинг-стратегии, в четвёртом пункте – детскую устойчивость к стрессу. Результат исследования позволяет понять механизмы, обеспечивающие адаптацию и преодоление стрессоров, что необходимо для уверенной самопрезентации в условиях эмоциональной напряженности [212].

Чтобы оценить суггестивные способности, способность транслировать идеи и решения, «заражать» идеями, эмоциональным настроением, может быть использована методика «Самооценка своей настойчивости» Е.П. Ильина, Е.К. Фещенко. Она включает восемнадцать утверждений, с которыми можно согласиться или нет, проходя психодиагностику. По итогам тестирования проводится подсчёт суммы набранных баллов. Методикой предусмотрена одна шкала и уровневая оценка итогов по ней (степень собственной настойчивости) [106].

Методика «Карта проявлений инициативности» (А.М. Щетинина) [220, с. 29] направлена на исследование уровня развития у ребёнка инициативности как волевого качества. Карта проявлений инициативности заполняется на основе наблюдений, проведённых за ребёнком. В карте инициативности содержится одиннадцать пунктов, по каждому из которых присваивается 0,2 или 4 балла в зависимости от частоты обнаружения ребёнком форм поведения. Низкий уровень развития инициативности – 0–10 баллов, средний уровень развития инициативности – 11–22 балла, высокий уровень развития инициативности – 22–44 балла.

Для оценки суггестивных способностей в данной работе применён метод экспертных оценок и метод полярных баллов, с выделением сильных и слабых сторон личности в аспекте самопрезентации. Этот подход учитывает как личностные характеристики, так и контекст, в котором развивается личность, уровень давления общества, а также его влияние на динамику суггестии во взаимоотношениях. Методом экспертных оценок и полярных баллов взрослым предлагается оценить, насколько часто они наблюдают у ребёнка некоторые поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда). В частности, предлагается оценить, как часто ученик проявляет

уверенность в своих высказываниях перед классом; насколько убедительно аргументирует свою точку зрения в дискуссиях; как часто обучающийся успешно убеждает других принять его/её точку зрения; насколько ученик использует разнообразные аргументы и примеры для подкрепления своей точки зрения и т. д. В итоге подсчитывается общее количество баллов. На основе полученной суммы баллов делается вывод о том, насколько развиты или не развиты суггестивные способности у младшего школьника.

Измерение уровня эмоциональной выразительности, являющейся частью поведенческого компонента, может быть выполнено с помощью проективной методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой [163, с. 126-131]. Обработка данных, полученных с использованием методики изучения эмпатийных реакций, осуществляется на основе комплексного анализа двух основных критериев: формы эмпатии и степени её устойчивости. Методика предполагает как количественную, так и качественную интерпретацию поведенческих, эмоциональных откликов испытуемого на заданные стимульные ситуации.

1. Дифференциация формы эмпатии (сочувствие/сопереживание).

В рамках анализа первостепенное значение имеет определение преобладающего типа эмпатийной реакции – сочувствия (когнитивный компонент эмпатии, связанный с осознанием и пониманием чужого состояния) или сопереживания (аффективная вовлечённость в эмоциональное состояние другого человека). Эмпатийные проявления интерпретируются в соответствии с континуумной шкалой: ответы, содержащие выраженное сочувствие, оцениваются положительными значениями («+»), тогда как проявления сопереживания – отрицательными («-»).

Оценка производится по трём диагностическим вопросам, сопровождающим каждый рассказ. Первые два вопроса оцениваются в диапазоне от -1 до +1, третий – от -1,5 до +1,5, т. к. отражает его большую значимость для анализа глубины эмпатийной реакции. Совокупность баллов, начисленных по каждому рассказу, позволяет определить доминирующий тип эмпатийного отклика по отношению к конкретной ситуации и объекту эмпатии (взрослый, сверстник, животное).

Суммирование баллов по двум рассказам, относящимся к одному объекту эмпатии, обеспечивает более точное типологическое определение характера эмпатийного отношения. Финальная интеграция всех показателей по методике позволяет отнести испытуемого к одной из двух обобщённых категорий: группа преимущественно сочувствующих или группа преимущественно сопереживающих.

2. Оценка устойчивости эмпатийных реакций.

Вторым ключевым параметром анализа является степень устойчивости эмпатийных проявлений, которая позволяет судить о характере, направленности и последовательности эмпатийного поведения.

Испытуемые демонстрируют либо единый тип эмпатийной реакции (устойчивое сочувствие или устойчивое сопереживание), тогда они являются устойчиво эмпатийными; либо различные эмпатийные реакции в отношении разных объектов (например, сочувствие к животным и сопереживание сверстникам), то есть показывают вариативность эмпатийного отклика, такие испытуемые относятся к категории неустойчиво эмпатийных.

Возможность двухфакторной модели оценки позволяет не только количественно охарактеризовать эмпатийный профиль испытуемого, но и получить более глубокое представление о уровне его социально-психологической зрелости.

«Тест эмоционально-нравственного развития» В.А. Радченко [179] основан на выборе материальных и духовных потребностей учащихся. С помощью 14 утверждений, с которыми соглашается или не соглашается испытуемый, исследуется уровень эмоционально-нравственного развития обучающегося.

В нашем исследовании применяется метод экспертных оценок и полярных баллов, позволяющий оценить поведенческие и эмоциональные реакции ребёнка (выражение эмоций, способности к эмоциональному выражению, адаптация и эмоциональные реакции, эмоциональное восприятие и его выражение в межличностных отношениях) по шкале от -2 (никогда) до 2 (всегда). По общему

количеству баллов делается вывод о степени развития эмоциональной выразительности у младшего школьника.

Результаты измерений, полученные с использованием метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов, помогают понять природу и этапы развития каждого показателя поведенческого компонента у конкретного ребёнка. Каждый показатель оценивается в диапазоне значений, с определением индивидуальных особенностей и социального контекста, чтобы понять, какие факторы благоприятствуют или препятствуют формированию здоровой самопрезентации, убеждающей коммуникации.

Таким образом, аналитический обзор методик диагностики способностей к самопрезентации у младших школьников позволил сформировать критериально-диагностический инструментарий исследования (Таблица 5).

Таблица 5 – Критериально-диагностический инструментарий определения уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников

Компонент	Критерий	Показатель	Методика
Когнитивный	Способность к аналитико-синтетической деятельности, нестандартным решениям задач, ясному изложению мыслей	Интеллект с	Тест Равена
		Креативность	Тест Торренса
		Речь	Методика Т.А. Фотековой
Психосоциальный	Способность к успешной интеграции в различные социальные группы и ситуации	Социальное восприятие и адаптация	Методика «Эмоциональные лица» Н.Я. Семаго
		Саморегуляция	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов
		Самоанализ	Методика А.Б. Воронцова
Поведенческий	Способность к противодействию стрессу и к аргументированной защите собственной позиции	Стрессоустойчивость	Метод экспертных оценок + метод полярных баллов
		Суггестивные способности	
		Эмоциональная выразительность	

Полученные данные становятся фундаментом для разработки программы и методик, которые комплексно развивают когнитивный, психосоциальный и поведенческий компоненты способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности и их показатели .

2.3 Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности

Современный образовательный процесс отвечает на вызовы социально-экономической среды в постиндустриальном обществе и меняющиеся требования к качеству подготовки обучающихся, задействует подходы, связанные с личностно-ориентированным обучением, практикоориентированностью, овладением так называемыми гибкими навыками, мобильностью, обеспечивает условия развития у младших школьников способностей к самопрезентации, которые необходимы для личностного и профессионального роста, формирования адекватной самооценки и высокой стрессоустойчивости, самореализации в конкурентном обществе. Учебно-исследовательская деятельность располагает уникальными возможностями для активного включения детей в процесс самопрезентации. Она помогает развить критическое мышление, коммуникативные навыки, сформировать уверенность в себе, улучшить самооценку и способность к рефлексии.

В данном исследовании представлена структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности (Рисунок 2).

Г.М. Коджаспирова определяла модель как «систему объектов или знаков, воспроизводящую некоторые существенные свойства оригинала и способную

замещать его так, что её изучение даёт новую информацию об этом объекте» [121, с. 60]. В работе Е.А. Алисова и Л.С. Подымовой «История развития образовательных моделей и технологий» педагогическая модель рассматривается как системная конструкция, отражающая основные характеристики и взаимосвязи педагогического процесса [18].

Авторы считают, что педагогические модели должны включать методологические основания образовательного процесса. Согласно А.М. Новикову [166] педагогическая модель выполняет три ключевые функции:

- дескриптивная функция обеспечивает возможность детального описания и объяснения педагогических процессов и явлений;

- прогностическая функция позволяет предвидеть и прогнозировать потенциальные изменения и новые свойства, которые могут появиться в рамках педагогической системы;

- нормативная функция – устанавливает стандарты и критерии для оптимизации и нормализации работы всей системы.

- Эти функции в совокупности обеспечивают комплексный подход к анализу, прогнозированию и регулированию педагогических процессов. Дескриптивная функция отвечает за описание текущего состояния системы, прогностическая – за предвидение её будущего развития, а нормативная – за установление оптимальных параметров функционирования.

- Представленная в данном исследовании модель отражает структуру и содержание процесса развития способностей к самопрезентации в контексте учебно-исследовательской деятельности. Эти способности впоследствии станут основой для личностного и будущего профессионального роста учащихся, формирования адекватной самооценки и стрессоустойчивости, успешной профессиональной реализации.



Рисунок 2 – Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности

Уникальность модели состоит в том, что она находится на стыке двух разделов педагогики – дидактики и теории воспитания. Дидактический аспект данной модели проявляется в том, что развитие способностей к самопрезентации требует разработки специальных образовательных программ, методик и технологий обучения. Необходимо определить содержание образования, отобрать оптимальные методы и формы работы, разработать систему упражнений и заданий, направленных на развитие соответствующих способностей. Всё это является прерогативой дидактики. В то же время воспитательный аспект модели не менее важен, поскольку самопрезентация неразрывно связана с личностным развитием человека, формированием этических норм и социальных компетенций. В процессе развития способностей к самопрезентации происходит развитие личностных качеств, формирование мировоззрения, становление системы отношений человека к себе и окружающему миру.

Такое двуединство дидактического и воспитательного аспектов обусловлено тем, что способности к самопрезентации не могут быть сформированы исключительно через обучение – они требуют целостного личностного развития человека. При этом простое воспитательное воздействие также недостаточно, поскольку необходимо освоение конкретных техник, стратегий и тактик самопрезентации.

Практическая реализация модели ориентирована на образовательный процесс начального общего образования, что обусловлено необходимостью заложения фундаментальных основ способностей к самопрезентации на ранних этапах личностного становления. Это позволяет обеспечить преемственность в развитии данных способностей на последующих уровнях образования и способствует формированию целостной личности, готовой к успешной социализации и профессиональной самореализации.

Структура модели организована в виде трёх взаимосвязанных компонентов, каждый из которых выполняет определённую функцию в образовательном процессе.

Концептуальный компонент выступает фундаментом всей модели. В его основе лежит стратегическая цель – развитие способностей к самопрезентации через учебно-исследовательскую деятельность. Для достижения этой цели разрабатывается комплекс взаимосвязанных задач, направленных на выявление и совершенствование необходимых компетенций:

Образовательные задачи:

- формирование базовых представлений о структуре и компонентах способностей к самопрезентации;
- ознакомление младших школьников с основными формами и методами учебно-исследовательской деятельности;
- обучение элементарным навыкам публичного выступления и презентации результатов;
- развитие умения структурировать информацию для представления;
- формирование навыков работы с различными источниками информации.

Развивающие задачи:

- развитие коммуникативных способностей и навыков межличностного взаимодействия;
- совершенствование когнитивных процессов (внимание, память, мышление) в контексте исследовательской деятельности;
- формирование самоанализа и рефлексии;
- развитие эмоционального интеллекта и способности к самоконтролю;
- совершенствование навыков невербальной коммуникации.

Воспитательные задачи:

- формирование позитивной самооценки и уверенности в собственных силах;
- воспитание культуры публичного выступления;
- развитие мотивации к учебно-исследовательской деятельности;
- формирование навыков сотрудничества и командной работы;
- воспитание ответственности за результаты своей деятельности.

Теоретической основой модели развития способностей к самопрезентации выступают выявленная и описанная в первом параграфе данной главы система способностей к самопрезентации младших школьников, а также образовательный потенциал учебно-исследовательской деятельности. Таким образом, теоретическими положениями модели развития способностей к самопрезентации являются следующие утверждения:

1. Система способностей к самопрезентации младших школьников включает в себя три компонента: когнитивный, психосоциальный и поведенческий. В состав когнитивного компонента входит ряд показателей, а именно: интеллект, креативность и речь. Психосоциальный компонент характеризуется социальным восприятием и адаптацией, саморегуляцией и самоанализом. Показателями поведенческого компонента являются стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность.

2. При активной интеграции учебно-исследовательской деятельности в образовательный процесс начальной школы младшие школьники оказываются в уникальных условиях, где могут развивать все три компонента способностей к самопрезентации. Привлечение младших школьников к учебно-исследовательской деятельности способствует становлению их критического и аналитического мышления, формирует навыки самостоятельного принятия решений, развивает креативность и повышает уровень уверенности в своих возможностях.

Поскольку речь идет об учебно-исследовательской деятельности как средстве развития способностей к самопрезентации, методологической основой модели развития способностей к самопрезентации выступают основные положения личностно-ориентированного, рефлексивно-деятельностного и системного подходов:

1. В центре обучения находится личность, её поисковая активность, мотивы, цели, потребности. Условием самореализации является познавательная деятельность младшего школьника, активно исследующего окружающую среду. Целью является воспитание личности, адекватно обрабатывающей получаемую информацию и способной корректировать на её основе своё поведение.

2. Овладение навыком учебной деятельности у младших школьников включает всестороннее освоение аспектов учебного процесса, что подразумевает следующие учебные действия:

– целеполагание – формулирование чётких целей и задач обучения, их систематизация, ориентация на результат;

– программирование – планирование шагов и этапов достижения учебных целей с учётом имеющихся знаний и ресурсов;

– планирование – организация учебного процесса в виде последовательности действий, направленных на успешное выполнение поставленных задач;

– контроль, самоконтроль – умение отслеживать и оценивать свой прогресс, корректировать действия при необходимости для достижения наилучшего результата;

– анализ, самоанализ – способность осмысливать выполненную работу, выявлять успешные подходы и ошибки, что способствует улучшению учебного процесса;

– оценивание и самооценивание – умение объективно оценивать как результаты своей деятельности, так и процесс обучения, что помогает корректировать дальнейшие действия.

3. Структурирование учебной деятельности на уроках осуществляется на основе следующих принципов:

– ориентированность на мысленные и практические действия учащихся, направленные на поиск оптимальных решений учебных задач и обоснование наиболее эффективных подходов;

– увеличение доли самостоятельной познавательной активности школьников, что способствует их более глубокому вовлечению в процесс разрешения учебных ситуаций, стимулирует их самостоятельное мышление;

– усиление интенсивности мыслительных процессов учеников в ходе поиска новых знаний и методов решения учебных проблем, что способствует развитию их аналитических и творческих способностей.

– обеспечение прогресса в когнитивном, культурном и социальном развитии учащихся, что способствует их всестороннему развитию, включая умственные, эмоциональные и социальные аспекты.

4. Методика проведения исследований с младшими школьниками включает в себя два уровня: тренировочный и основной. Тренировочные занятия направлены на знакомство детей со способами поиска, сбора и представления информации. Последующие занятия, названные основными, построены на самостоятельном исследовательском поиске каждого ребёнка. В ходе занятий формируются базовые исследовательские умения и навыки.

Процесс развития способностей к самопрезентации у детей младшего школьного возраста имеет свои внутренние и внешние закономерности. Внутренние закономерности процесса развития способностей к самопрезентации:

1. Развитие компонентов системы способностей к самопрезентации младшего школьника происходит неравномерно и зависит от индивидуально-психологических особенностей. Дети с разными типами темперамента могут по-разному подходить к самопрезентации. Например, интроверты могут испытывать трудности с публичными выступлениями, в то время как экстраверты легко и уверенно делятся своими мыслями и чувствами. Дети с более развитыми когнитивными навыками лучше оформляют свои мысли, что помогает им более эффективно представлять себя. Накопленный опыт и практика в различных социальных ситуациях способствуют развитию более гибкой самопрезентации. Чем больше человек взаимодействует с окружающими, тем увереннее он чувствует себя в социуме.

2. Эффективность развития способностей к самопрезентации в рамках образовательного процесса зависит от выбора образовательных программ и качества педагогической деятельности. Программы, включающие тренинги публичных выступлений, групповые проекты и творческие задания, способствуют

развитию уверенности в себе и успешной социализации. Высокое профессиональное мастерство учителя, создание поддерживающей, психологически комфортной атмосферы в классе способствуют активному участию детей в учебном процессе и развитию их коммуникативных навыков.

3. Общая динамика развития способностей к самопрезентации зависит от величины изменений на каждом этапе развития. То есть чем выше промежуточные результаты ученика, тем значительнее будут его итоговые достижения. Промежуточные результаты предоставляют возможность для получения обратной связи. Педагоги и обучающиеся могут анализировать успехи и неудачи, что позволяет корректировать дальнейшую деятельность.

Внешние закономерности процесса развития способностей к самопрезентации у младших школьников:

1. Необходимость развития способностей к самопрезентации определяется потребностями общества и его культурными нормами. Способности к самопрезентации важны для личностного и будущего профессионального роста. Однако ценности и ожидания от поведения личности варьируются в зависимости от культурных особенностей общества. Например, в некоторых культурах акцент делается на скромность и коллективизм, что ограничивает активное самовыражение, в других же, наоборот – на открытость и уверенность в себе, что даёт широкие возможности для развития способностей к самопрезентации.

2. Процесс развития способностей к самопрезентации младшего школьника обусловлен социальной средой. Ролевые модели самоподачи, окружающие ребёнка дома и в школе, разнообразие социальных контактов, степень использования медиатехнологий (социальные сети, онлайн-платформы и т. д.) – всё это оказывает существенное влияние на то, как ребёнок воспринимает себя и представляет себя другим.

Достижение цели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности возможно при соблюдении следующих дидактических принципов:

1. Научность. Суть данного принципа в том, что содержание обучения должно основываться на тех положениях, которые соответствуют фактам и отражают актуальные научные данные.

2. Доступность. Этот принцип требует, чтобы дети действительно могли справиться с поставленными учебными заданиями после соответствующих инструкций педагога.

3. Субъектность. В данном контексте принцип предполагает, что к ошибкам учащихся следует относиться так, чтобы их способности к самопрезентации постоянно совершенствовались, при этом не препятствуя накоплению необходимых знаний.

4. Преемственность. Этот принцип подразумевает интеграцию новых знаний и навыков с уже имеющимися, освоенными на предыдущих этапах воспитания и обучения, в соответствии с уровнем мышления и достигнутого уровня управления собственными развитием.

Правовой основой модели служат фундаментальные положения современного законодательства в сфере образования, в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [206]. Особое внимание уделяется требованиям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) [204; 205], которые определяют вектор развития образовательной системы и задают стандарты качества образовательного процесса.

Содержательный компонент модели развития способностей к самопрезентации в процессе учебно-исследовательской деятельности представляет собой практическую реализацию концептуальных положений. Содержательной основой развития способностей к самопрезентации младших школьников выступает разработанная нами программа внеурочной учебно-исследовательской деятельности (Приложение Б). Она представляет собой модернизированную программу учебно-исследовательской деятельности А.И. Савенкова «Я – исследователь». Программа А.И. Савенкова построена по принципу логарифмической спирали и предполагает, что каждый навык, связанный с учебно-

исследовательской деятельностью, отрабатывается многократно, при этом каждый последующий этап обучения осуществляется на более высоком уровне сложности. Это позволяет не только углубить понимание изучаемого материала, но и развивать критическое мышление, творческий подход и самостоятельность учащихся. Важно отметить, что в рамках данной программы отсутствует жёсткая привязка к часам календарно-тематического плана, что предоставляет педагогам и учащимся гибкость в организации учебного процесса и позволяет адаптировать его в зависимости от индивидуальных потребностей и интересов детей.

Разработанная нами программа также построена по принципу логарифмической спирали, однако ключевым пунктом стала интеграция в неё раздела занятий, направленных на развитие навыков публичного выступления. Включение данного раздела обогащает образовательный процесс, позволяя младшим школьникам не только осваивать исследовательские методики, но и учиться эффективно доносить свои идеи и результаты исследований до аудитории.

Программа состоит из трёх разделов:

1. Тренинг исследовательских способностей.
2. Исследовательская практика.
3. Презентация результатов исследования.

Также для развития каждого показателя способностей к самопрезентации разработан банк игр, тренингов и заданий (Приложение В), которые не привязаны к теме занятия, но гармонично вписываются в любое из них. Это даёт большую вариативность и позволяют педагогу, реализующему программу, максимально учесть особенности класса и проявить творческий подход в обучении. Педагогам рекомендуется чередовать игры, тренинги и задания на развитие того или иного показателя от занятия к занятию: то есть считается нецелесообразным использовать Приложение В линейно, сначала исчерпав все игры, тренинги и задания на развитие одного показателя, и затем переходить к играм, тренингам и заданиям на развитие следующего. Так как разделы и темы программы не должны строго следовать друг за другом, педагогам предоставляется максимальная вариативность при

планировании построения занятий на основе Приложений. Однако необходимо учитывать следующие методические рекомендации.

Раздел «Тренинг исследовательских способностей» является наиболее подходящим для развития показателей когнитивного компонента способностей к самопрезентации: интеллекта, креативности и речи. Планируя занятия по этим темам, педагогу рекомендовано использовать игры и задания из Приложения В на развитие соответствующих показателей когнитивного компонента способностей к самопрезентации.

В контексте развития когнитивного компонента способностей к самопрезентации особенно актуальны задания, основанные на методах активного обучения и интерактивных технологиях. В этом случае у детей формируется потребность в умственном труде, интеллектуальной, творческой активности, а значит – и познавательной, самостоятельной исследовательской деятельности. Могут быть использованы групповая и коллективная формы работы, чтобы вовлечь детей в решение проблемных ситуаций, углубить их социальный опыт, развить навыки анализа и синтеза информации. Применение обучающих платформ на основе искусственного интеллекта особенно эффективно для повышения скорости и качества усвоения материала.

Креативность как один из показателей когнитивного компонента развивается в ходе технологии «мозгового штурма». При таком подходе дети могут свободно генерировать идеи и решения, учатся слушать других, оценивать чужие идеи. Хорошо себя зарекомендовали методы эвристических вопросов, «вживания в образ», аналогий, придумывания, интерактивных упражнений. Методы речевого творчества также способствуют развитию когнитивного компонента.

Речь развивается в ходе освоения основ ораторского мастерства и речевой практики, игровых технологий, словесного «рисования», написания сочинений, знакомства с речевым этикетом. Дети, осваивающие исследовательскую работу, учатся выступать перед аудиторией, формировать положительный образ, в том числе невербальными средствами коммуникации, работают над интонацией, темпом речи, дикцией, «артистичностью» и культурой речи в целом. Как отмечает

С.И. Карпова, «интонационная выразительность речевого высказывания помогает донести до слушателя и собеседника необходимую информацию, выразить собственные чувства и отношения, способствует эффективности межличностной коммуникации» [115].

Раздел «Исследовательская практика» является наиболее подходящим для развития показателей психосоциального компонента способностей к самопрезентации: социального восприятия и адаптации, саморегуляции и самоанализа. Данный раздел включает в себя проведение экспресс-исследования, выбор темы собственного исследования, индивидуальную работу и консультирование по планированию и проведению самостоятельных исследований, подведение итогов исследования. Педагогу рекомендовано включать в контекст занятия тренинги, игры и задания из Приложения В, направленные на развитие соответствующих показателей.

Для развития социального восприятия и адаптации важны методы, ориентированные на эмпатию и способность к адекватной интерпретации социальных сигналов, в том числе невербальных, облегчающие процесс самооценивания и взаимооценивания. Внедрение заданий интерактивного моделирования социальных ситуаций, с вовлечением в ролевые игры, позволят учащимся начальной школы экспериментировать с различными сценариями взаимодействия. Это повышает восприимчивость, понимание эмоциональных состояний других людей, облегчает поиск адекватных адаптивных стратегий поведения в современном мире высокой конкуренции.

Развитие саморегуляции выражается, в частности, в увеличении эмоционального контроля и управления собственным поведением. Когнитивно-поведенческие тренинги развивают социально-психологическую компетенцию и эмоционально-волевую регуляцию, осознанность и самодисциплину. В рамках этих тренингов участники обучаются доступным метакогнитивным стратегиям, чтобы понять продуктивность или контрпродуктивность их реакций, оценить сформированные поведенческие паттерны. Применение данных заданий

существенно повышает самостоятельность школьников, их потребности в умственной работе, участии в исследовании.

Личностное развитие и процесс формирования самосознания базируются на понятии самоанализа. Дети учатся быть ответственными, адекватно оценивать свои действия, осваивают технологии самопознания, рефлексии, решают эмоциональные, поведенческие и коммуникативные проблемы, определяют свои потребности, анализируют достижения. Групповые обсуждения, беседы, моделирование ситуаций и рефлексивные практики позволяют получать обратную связь от сверстников и специалистов, что помогает сформировать более объективное представление о своих сильных и слабых сторонах. Необходимы задания, направленные на развитие активного слушания и эмпатии, чтобы решить проблему социальных дефицитов, улучшить речевые навыки. Цифровые технологии, визуализация материала, публичные выступления учащихся помогают самонаблюдению, рефлексии и коррекции в тех аспектах, где это необходимо.

Раздел «Презентация результатов исследования» в первую очередь направлен на развитие навыков публичного выступления и является наиболее подходящим для развития поведенческого компонента способностей к самопрезентации: стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности. Раздел предполагает подготовку к публичной защите и собственно защиту. Эти этапы учебно-исследовательской деятельности тренируются с помощью различных игр и тренингов, представленных в Приложении Б, которые преподаватель проводит в благоприятной атмосфере для учащихся. Участие в этих мероприятиях помогает развивать уверенность в себе, умение работать в команде, различные коммуникативные навыки, то есть необходимые условия для формирования способностей к самопрезентации.

Обучение в начальных классах, особенно самые первые дни в школе, всегда связано с новыми для ребёнка физическими, умственными и эмоциональными нагрузками. Чтобы повысить уровень жизнестойкости и снизить тревожность, важно регулировать психофизиологическое состояние обучающихся различными способами, и в первую очередь средствами физического воспитания, путём занятий

техническим и художественным творчеством. Если младшие школьники научатся бороться со стрессовыми проявлениями в безопасной обстановке, то и в ситуации реального стресса смогут применить дыхательные техники, приёмы мышечной релаксации и т. д., для того чтобы уменьшить последствия стресса.

Способности к суггестии также развиваются с помощью игр и тренингов, моделирующих ситуации, в которых можно отработать принятие себя и своих возможностей.

Занятия, направленные на развитие эмоционального интеллекта, формируют способность адекватно выражать свои эмоции, не бояться проявлять их в нужной ситуации и уметь контролировать. При формировании эмоционального интеллекта целесообразно использовать практики инсценирования, вживания в образы героев, театральные постановки.

Младшие школьники обучаются различным техникам эмоциональной выразительности, включая работу с мимикой, жестами и интонацией, темпом речи, паузами, зрительным контактом с аудиторией, чтобы более эффективно передавать своё эмоциональное состояние и понимать эмоции других людей. Практики рефлексии и умение учиться являются приоритетами в становлении зоны ближайшего саморазвития для младших школьников. Они значимы для ведения исследовательской, поисковой деятельности, дальнейшей социальной интеграции. Дети учатся анализу своих эмоциональных реакций и их влияния на межличностные отношения, что повышает уровень эмоциональной выразительности.

Внедрение в образовательную практику инструментов для развития стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности улучшает личностное и социальное функционирование школьников в современном социуме.

Сегодня учащиеся активно вовлекаются в учебно-исследовательскую деятельность, а, значит, педагогу необходимо быть не только транслятором знаний, но и мотиватором, экспертом, консультантом, способствующим развитию у детей критического мышления, креативности и уверенности в себе. Безусловно, педагогу

для реализации поставленных задач также требуются навыки эмпатии, рефлексии, лидерства и коммуникативности, выраженность субъектности, активности, самодетерминации и гибкости.

Реализацию данной программы внеурочной деятельности целесообразно предварять обучающими семинарами с педагогами, которые будут непосредственно вести занятия с учащимися. На данных семинарах педагоги не только знакомятся с программой и методическими рекомендациями к ней, но и определяют содержание своей деятельности на каждом этапе развития способностей к самопрезентации в процессе учебно-исследовательской деятельности.

На первом этапе, когда дети только знакомятся с основами самопрезентации, педагог должен создать поддерживающую атмосферу, доверительный контакт с классом. Только в этом случае младшие школьники будут свободнее выражать свои мысли и идеи, предлагать решения, участвовать в моделировании ситуаций. В процессе развития данных способностей применяют интерактивные методы, от бесед до диспутов и ролевых игр, чтобы продемонстрировать детям признаки успешной самопрезентации, улучшить их коммуникативную компетенцию. Наставник должен обучать как вербальным, так и невербальным способам самопрезентации, от мимики и жестов до интонации, что позволит детям понять, как их поведение влияет на окружающих.

На следующем этапе, когда учащиеся начинают осваивать конкретные техники самопрезентации, роль педагога заключается в консультировании и оценивании. От педагога зависит разнообразие форм учебно-исследовательской деятельности, которые позволят детям применить на практике навыки самопрезентации, представлять результаты своей работы перед аудиторией, формировать адекватную самооценку. Дети должны понять ценность объективной обратной связи от педагога и сверстников. На данном этапе прогнозируется овладение младшими школьниками исследовательскими, рефлексивными и презентационными умениями, оценочной самостоятельностью. Дети могут участвовать в учебных диспутах, экспериментах, заниматься коллективным

моделированием, выступать с сообщениями, быть членом команды, работающей над проектом. Педагог вовлекает детей в исследовательскую практику, доступные формы научного поиска, групповые дискуссии и ролевые игры, опираясь на естественный познавательный интерес младших школьников к окружающему миру.

Реализация программы выстраивается в соответствии с требованиями образовательного процесса, методами, средствами и формами работы, рассчитанными на возрастную и психологическую подготовленность младших школьников. Так, среди методов, используемых в процессе реализации программы, самыми распространенными являются игра, тренинг, диспут, упражнение, моделирование, беседа, а среди форм работы – групповая и парная. В качестве средств обучения используются художественные тексты, видеоролики, раздаточный материал для игр и тренингов, музыкальные композиции, плакаты и другой наглядный материал.

Условия, способствующие успешной реализации программы, включают создание комфортной и поддерживающей образовательной среды для успешной коммуникации, обмена идеями, дискуссий, успешного разрешения проблем и конфликтов. Как отмечают Е.А. Алисов и Т.А. Головятенко, «психологически комфортная образовательная среда подразумевает систему условий, позволяющих сохранить психофизиологическое здоровье обучающихся, способствующих их оптимальной включенности в образовательную деятельность и успешной самореализации, усиливающих позитивное взаимодействие участников образовательных отношений» [11].

Педагог выступает в роли наставника, соорганизатора, «со-деятеля», консультанта, чтобы позволить детям проявить самостоятельность, возможность свободно общаться, взаимодействовать друг с другом с целью организации и проведения исследования, представления его результатов перед аудиторией.

Важно, что реализация данной программы осуществляется во внеурочной деятельности, что позволяет интегрировать исследовательскую практику с активным вовлечением детей в различные формы общения и взаимодействия. Это

не только расширяет горизонты учебно-исследовательской деятельности, но и способствует формированию у младших школьников целостного восприятия исследовательского процесса как увлекательного и значимого.

Результативно-оценочный компонент структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации обеспечивает мониторинг эффективности реализуемой программы. Первоначальная диагностика проводится до её реализации и имеет целью определение исходного уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников. Критериально-диагностический инструментарий подробно описан во втором параграфе данной главы.

Оценивать эффективность реализации программы следует посредством проведения повторного анкетирования педагогов и тестирования обучающихся, методом наблюдения, саморефлексии учащихся и обратной связи от педагогов. Это позволяет выявить сильные стороны программы, а также определить её аспекты, требующие коррекции и доработки.

Дальнейшее планирование, основывающееся на результатах оценки, предполагает как коррекцию методологических подходов, так и внедрение новых форматов взаимодействия, направленных на развитие способностей к самопрезентации.

Таким образом, результативно-оценочный компонент обеспечивает непрерывность образовательного процесса и его адаптацию к потребностям учащихся и ожиданиям общества, позволяет создать устойчивую систему, в которой способности к самопрезентации становятся неотъемлемой частью личностного и социального развития младших школьников, а учебно-исследовательская деятельность – средством социализации.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности описывает динамическую систему, способную к дальнейшему развитию, с обеспечением непрерывности и адаптивности образовательного процесса, в

частности, в аспекте обучения исследовательскому поведению, управлению своим мышлением, эмоциями и поведением. Успешная реализация вышеописанной модели способствует формированию социально активной, эмпатичной личности, позволяет создать условия для полноценного интеллектуального и творческого развития учащихся начальной школы, адаптировать их к жизни в современном обществе.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Теоретический анализ позволил выявить систему способностей к самопрезентации у младших школьников:

1. Когнитивный компонент (показатели – интеллект, креативность и речь).
2. Психосоциальный компонент (показатели – социальное восприятие и адаптация, саморегуляция и самоанализ).
3. Поведенческий компонент (показатели – стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность).

Для успешного развития каждого из вышеперечисленных показателей необходимо определить исходный уровень их развития. Благодаря выявлению системы способностей к самопрезентации младших школьников становится возможным разработка критериально–диагностического инструментария для их измерения. Чтобы сформировать объективное и полное представление о самопрезентации как личностном и социальном феномене, при измерении показателей применяются как качественные, так и количественные методы. Качественные методы в рамках данного исследования включают в себя организацию наблюдения, беседы, анкетирования и тестирования. При применении количественных методов используются данные, полученные в ходе анкетирования и тестирования. Информация проходит стадию обработки, статистического анализа, с выявлением закономерностей, которые будут включены в программу по развитию способностей к самопрезентации младших школьников.

Структурно–содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников процессе учебно-исследовательской деятельности, представленная в данной главе, описывает целостную систему, с теоретической точки зрения опирающуюся на представление о системе способностей к самопрезентации и выявленный потенциал учебно-исследовательской деятельности для развития данных способностей. Методологической основой выступают основные положения личностно–ориентированного, рефлексивно-деятельностного и системного подходов. Всё это,

а также представление о закономерностях и принципах развития способностей к самопрезентации позволяет осуществить подбор и реализацию содержания, форм, методов и средств развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности. Правовой основой модели служат фундаментальные положения современного законодательства в сфере образования, в частности, Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [206].

Поскольку данная работа рассматривает учебно-исследовательскую деятельность как средство развития способностей к самопрезентации у младших школьников, важно разработать программу, в процессе реализации которой младшие школьники под руководством учителя, работая над темой своего исследования, обучаются культуре исследования и умению своё исследование презентовать. В основу разработки легла программа учебно-исследовательской А.И. Савенкова «Я – исследователь», построенная по принципу логарифмической спирали. На основе программы «Я – исследователь» была разработана программа развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебной деятельности, которая также строится по принципу логарифмической спирали. В данной программе акцентируется внимание на важности развития у детей способностей к самопрезентации как неотъемлемой части учебно-исследовательской деятельности. Принципиальным стало включение в программу блока занятий, направленного на развитие навыков публичного выступления. Программа реализуется во внеурочной деятельности, реализацию предваряет проведение цикла обучающих семинаров с педагогами. Дети становятся участниками бесед, игр, тренингов, диспутов, выполняют упражнения и занимаются моделированием, что создаёт продуктивную образовательную среду, в которой каждый учащийся может проявить свои способности, как аналитические, так и креативные, развить способности к самопрезентации, продемонстрировать продуктивное исследовательское поведение. Комплексный анализ результатов реализации программы с использованием качественных и количественных методов оценки позволяет оценить её эффективность, сформулировать стратегии коррекции

образовательной деятельности по формированию активного исследовательского поведения младших школьников и дальнейшего развития способностей к самопрезентации.

Таким образом, реализация структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности позволяет не только развивать исследовательские способности, но и приобретать навыки публичного выступления и уверенно представлять свои достижения, что в конечном итоге способствует личностному и будущему профессиональному росту обучающихся, формированию у них адекватной самооценки и высокой стрессоустойчивости, а также самореализации в конкурентном обществе.

ГЛАВА 3. ЭМПИРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА РЕЗУЛЬТАТИВНОСТИ СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ К САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

3.1 Диагностический этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности

Эмпирическая часть исследования проводилась в ГБОУ Школе № 760 им. А.П. Маресьева г. Москвы в период с сентября 2023 г. по май 2024 г. с участием контрольной и экспериментальной групп. Эксперимент проходил в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. В состав выборки вошли обучающиеся 3-4 классов, возраст которых на момент начала исследования составлял 8–10 лет, на момент окончания исследования – 9–11 лет. Общее количество обучающихся, принявших участие в эмпирическом исследовании, составило 310 человек: 155 обучающихся 3-4 классов, расположенных в школьном здании по адресу Ярославское шоссе, д. 147, вошли в контрольную группу, 155 обучающихся 3-4 классов, расположенных в школьном здании по адресу ул. Палехская, д. 137, вошли в экспериментальную группу. Обе группы характеризовались однородностью по ряду существенных показателей: социальный статус семей относился к среднему классу, психофизическое развитие обучающихся определялось как нормотипичное, в обеих группах присутствовали обучающиеся с различным уровнем успеваемости, что обеспечивало репрезентативность выборки по академическому критерию, гендерный состав выборки демонстрировал небольшое преобладание девочек над мальчиками, соотношение составило 51 % девочек и 49 % мальчиков в обеих группах

исследования. Все участники эксперимента имели информированное согласие родителей, что обеспечивало этическую корректность исследования и соблюдение прав несовершеннолетних испытуемых.

В исследовании также приняли участие 16 педагогов: учителя и педагог-психологи с разным стажем педагогической деятельности (от 3 до 36 лет). Все педагоги имели высшее профессиональное образование, а также первую или высшую квалификационную категорию.

Эмпирическая часть исследования имела целью проверку гипотезы о том, что способности к самопрезентации у младших школьников наиболее эффективно развиваются в процессе учебно-исследовательской деятельности, ориентированной на самостоятельное познание явлений, событий и процессов действительности, порождающей потребность в представлении и защите полученных идей. Структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности должна включать компоненты:

– концептуальный – устанавливает целевое назначение, определяет комплекс задач, правовую, теоретическую и методологическую основы организации образовательного процесса в контексте развития способностей к самопрезентации;

– содержательный – представляет систему методов, организационных форм, педагогических средств и необходимых условий для реализации авторской программы внеурочной учебно-исследовательской деятельности «Я – исследователь»;

– результативно-оценочный – обеспечивает возможность отслеживания и анализа изменений уровня развития способностей к самопрезентации у обучающихся в процессе реализации авторской программы.

На диагностическом этапе эмпирической части исследования определялся первоначальный уровень развития способностей к самопрезентации у младших школьников. Оценка проводилась с помощью разработанного в ходе теоретического этапа исследования критериально-диагностического

инструментария, подробно описанного во втором параграфе второй главы. Критериально-диагностический инструментарий разрабатывался в соответствии с выделенными компонентами способностей к самопрезентации и включал в себя комплекс методик для измерения таких показателей, как интеллект, креативность, речь, социальное восприятие и адаптация, самоанализ, саморегуляция, стрессоустойчивость, суггестивные способности, эмоциональная выразительность. Описанный инструментарий обеспечивает максимально многогранное и подробное изучение всех исследуемых показателей. Это позволяет более точно интерпретировать результаты и на их основании разработать рекомендации по работе с детьми, скорректировать педагогическую работу.

Диагностика состояла из двух блоков: тестирование обучающихся и анкетирование педагогов. Тестирование обучающихся проводилось в сентябре 2023 г. в классах численностью от 20 до 30 человек по следующим методикам:

- тест Равена для оценки уровня интеллекта,
- тест Торренса для оценки уровня креативности,
- методика Т.А. Фотековой для оценки уровня развития речи,
- методика Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица» для оценки уровня эмоционального восприятия и адаптации;
- методика А.Б. Воронцова для оценки уровня развития способностей к самоанализу.

Анкетирование педагогов также проводилось в сентябре 2023 г. с использованием метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов. Педагогам предлагалось заполнить на каждого обучающегося четыре анкеты, направленные на оценку уровня развития саморегуляции, стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности (Приложение А). На каждого ребёнка приходилось по два эксперта: учитель начальных классов и педагог-психолог. Отвечая на вопросы анкеты, эксперты ставили оценки по биполярной системе (от -2 до 2), далее оценки экспертов по каждому параметру заносились в протокол (Приложение Г), складывались и находилось среднее арифметическое.

Таблица с результатами проведённого исследования представлена в Приложении Д. Для большей наглядности рассмотрим данные результаты на гистограммах (Рисунки 3–11). Экспериментальную группу на гистограммах будем обозначать ЭГ, контрольную – КГ. Сравнение уровней развития показателей в группах проведём в процентах.

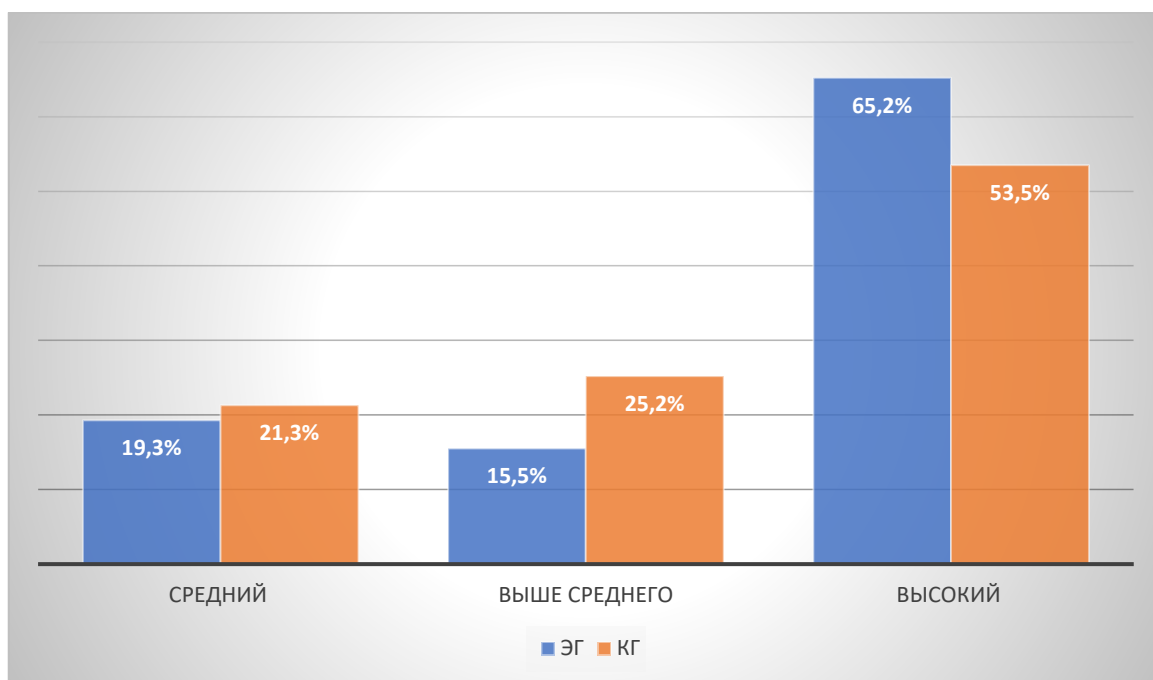


Рисунок 3 – Уровень развития интеллекта в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития интеллекта (IQ) измерялся при помощи теста Равена. Градация уровней умственных способностей представлена в Таблице 6.

Таблица 6 – Градация уровней умственных способностей

Показатель IQ	Уровень развития интеллекта
0–20	тяжёлая степень слабоумия
21–50	средняя степень слабоумия
51–70	лёгкая степень слабоумия
71–80	низкий уровень интеллекта

Показатель IQ	Уровень развития интеллекта
81–90	интеллект ниже среднего
91–110	средний уровень интеллекта
111–120	интеллект выше среднего
121–140	высокий уровень интеллекта
свыше 140	незаурядный, выдающийся интеллект

В обеих группах представлены только три уровня развития интеллекта: средний, выше среднего и высокий. Это значит, что перед нами нормотипичные дети. Обучающиеся с низким и выдающимся уровнями развития интеллекта отсутствуют в обеих группах, процент обучающихся со средним, выше среднего и высоким уровнем развития интеллекта в обеих группах сопоставим.

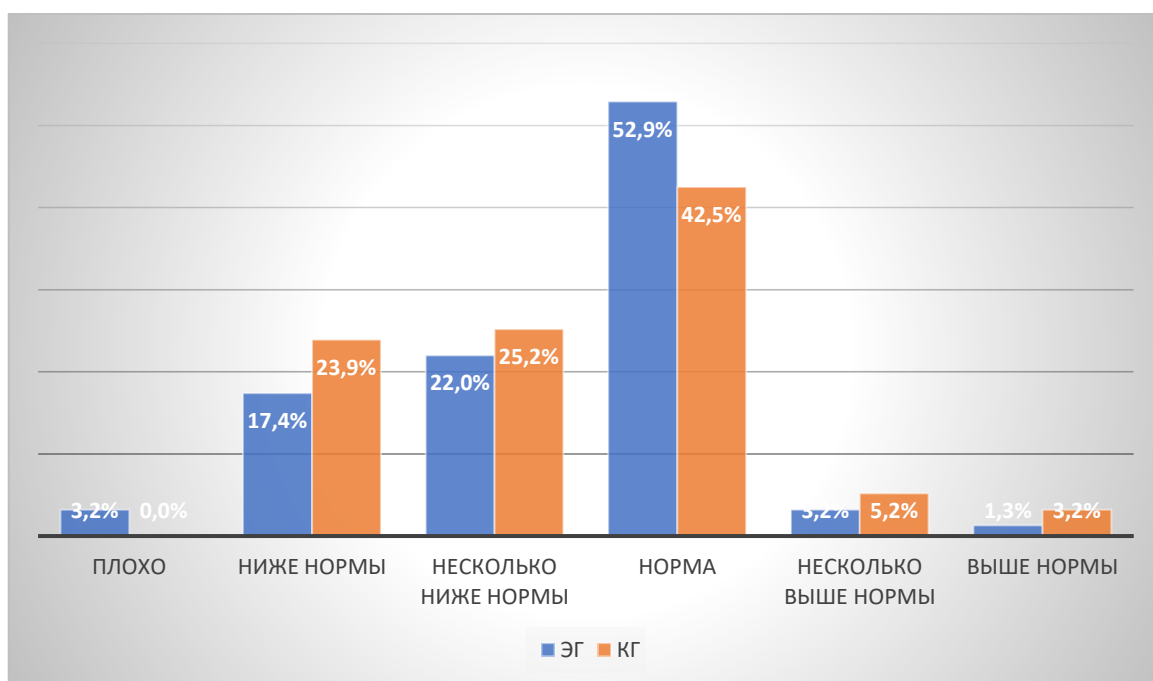


Рисунок 4 – Уровень развития креативности в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития креативности измерялся при помощи теста Торренса. Полученный результат означает следующий уровень развития креативности:

- 30 баллов – плохо;
- 30–34 балла – ниже нормы;
- 35–39 баллов – несколько ниже нормы;
- 40–60 баллов – норма;
- 61–65 баллов – несколько выше нормы;
- 66–70 баллов – выше нормы;
- более 70 баллов – отлично.

Следует отметить, что в экспериментальной группе присутствуют обучающиеся, получившие результат «плохо», в контрольной группе такие дети отсутствуют. В остальном же обе группы имеют практически одинаковый результат.

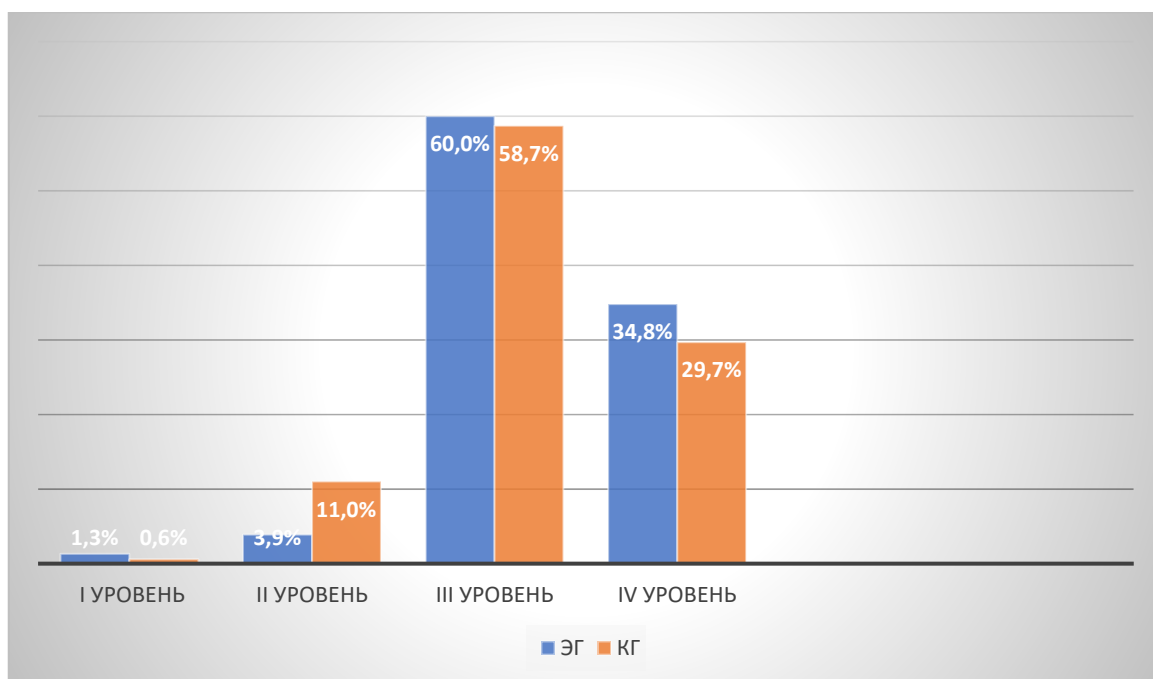


Рисунок 5 – Уровень развития речи в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития речи оценивался по методике Т.А. Фотековой [211]:

- 44,95 % и ниже – I уровень;
- 45 % – 64,9 % – II уровень;
- 65 % – 79,9 % – III уровень;
- 80 % – 100 % – IV уровень.

В обеих группах обучающиеся распределены по всем четырём уровням, причем наибольший процент детей как в экспериментальной, так и в контрольной группах, имеют третий уровень.

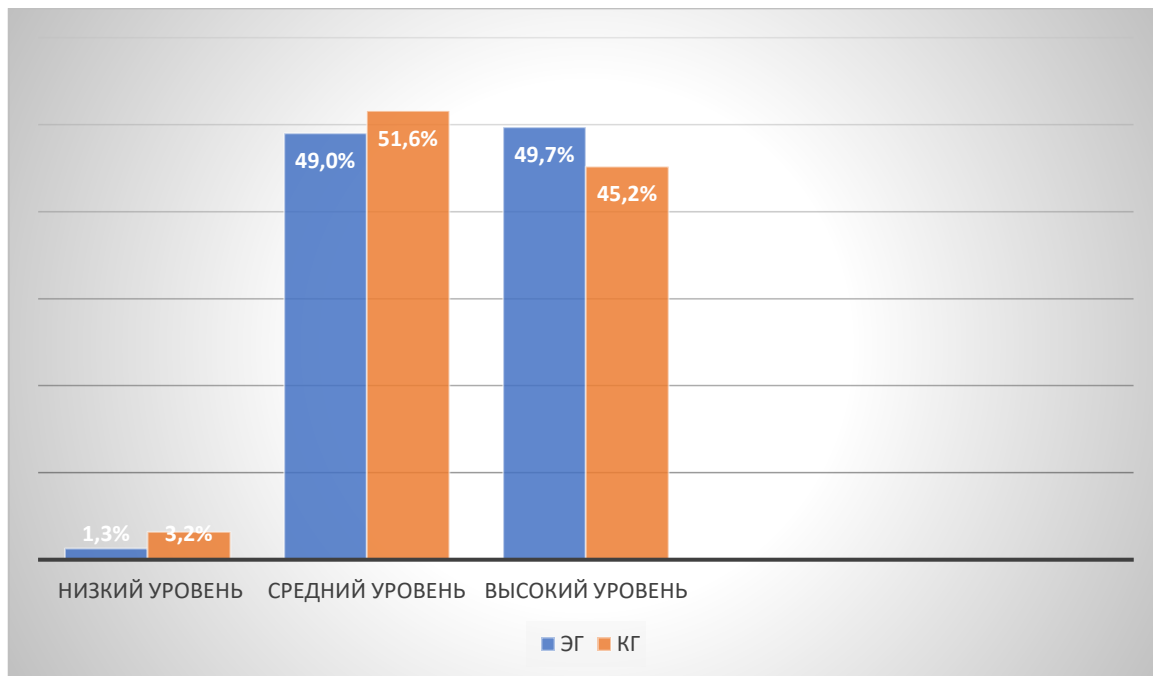


Рисунок 6 – Уровень развития социального восприятия и адаптации в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития социального восприятия и адаптации оценивался по методике Н.Я. Семаго «Эмоциональные лица».

Критерии оценки:

- высокий уровень – развёрнутый и подробный ответ, способность адекватно обозначать эмоциональные состояния и оценивать лицевую экспрессию;
- средний уровень – ответы на вопросы с помощью, трудности в опознании и назывании абстрактных изображений, оценивает настроение и называет эмоции с помощью взрослого;
- низкий уровень – задание не выполняет даже с помощью вопросов, не называет настроение, не может показать его на себе [194].

В обеих группах практически одинаковый процент обучающихся имеет средний и высокий уровни развития социального восприятия и адаптации, однако

также в обеих группах присутствуют обучающиеся с низким уровнем, их процент сопоставим.

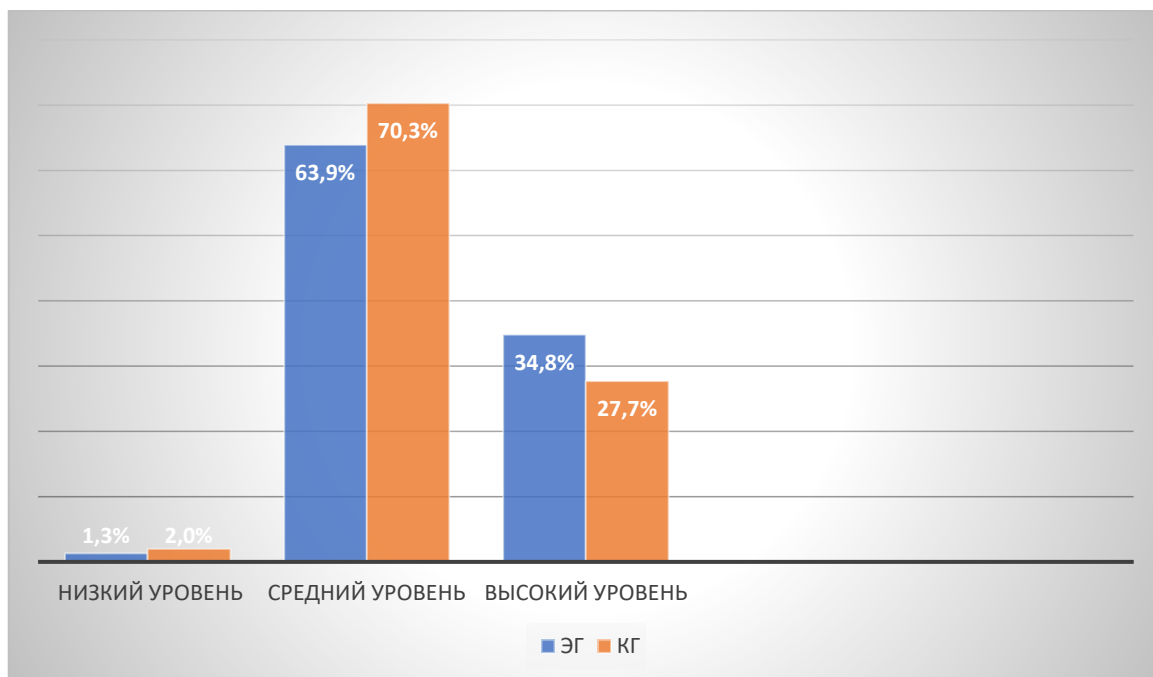


Рисунок 7 – Уровень развития саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития саморегуляции измерялся с помощью метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов.

Критерии оценки:

от –24 баллов до –13 баллов – очень низкий уровень;

от –12 баллов до 0 баллов – низкий уровень;

от 1 балла до 12 баллов – средний уровень;

от 13 баллов до 24 баллов – высокий уровень.

В обеих группах отсутствуют обучающиеся, имеющие очень низкий уровень, распределение же по остальным уровням сопоставимо.

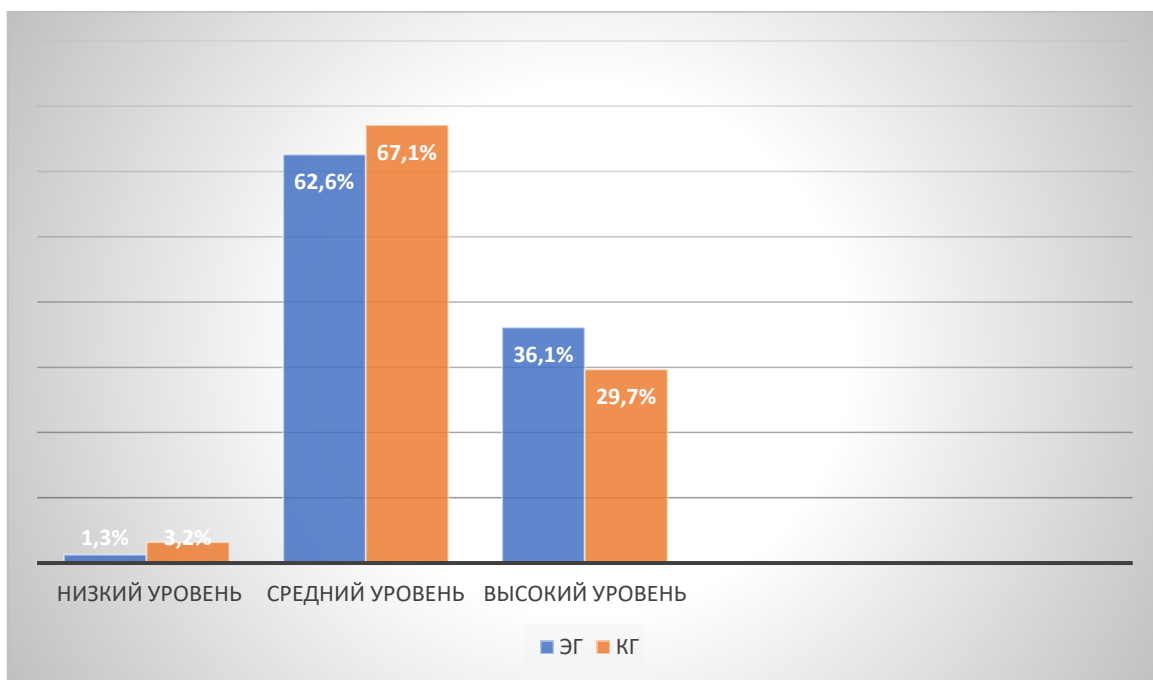


Рисунок 8 – Уровень развития самоанализа в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития самоанализа оценивался по методике А.Б. Воронцова [67].

Критерии оценки:

0 – 2 балла – низкий уровень;

3 – 5 баллов – средний уровень;

6 – 9 баллов – высокий уровень.

Результаты обеих групп по данному показателю сопоставимы. В обеих группах присутствует небольшой процент обучающихся с низким уровнем развития самоанализа, большинство имеет средний уровень, а также существенное количество обучающихся обладает высоким уровнем развития самоанализа.

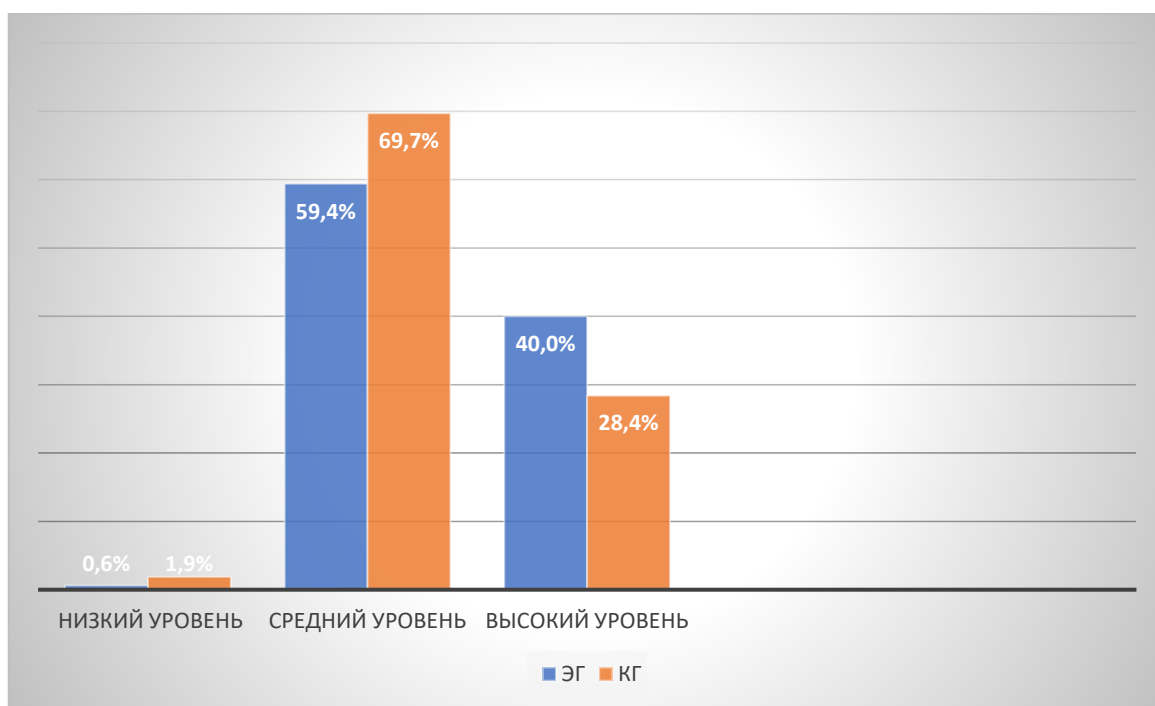


Рисунок 9 – Уровень развития стрессоустойчивости в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития стрессоустойчивости измерялся с помощью метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов.

Критерии оценки:

от –24 баллов до –13 баллов – очень низкий уровень;

от –12 баллов до 0 баллов – низкий уровень;

от 1 балла до 12 баллов – средний уровень;

от 13 баллов до 24 баллов – высокий уровень.

В обеих группах дети преимущественно имеют средний уровень стрессоустойчивости, однако также присутствует существенное количество обучающихся с высоким уровнем. Количество обучающихся с низким уровнем стрессоустойчивости в обеих группах мало.

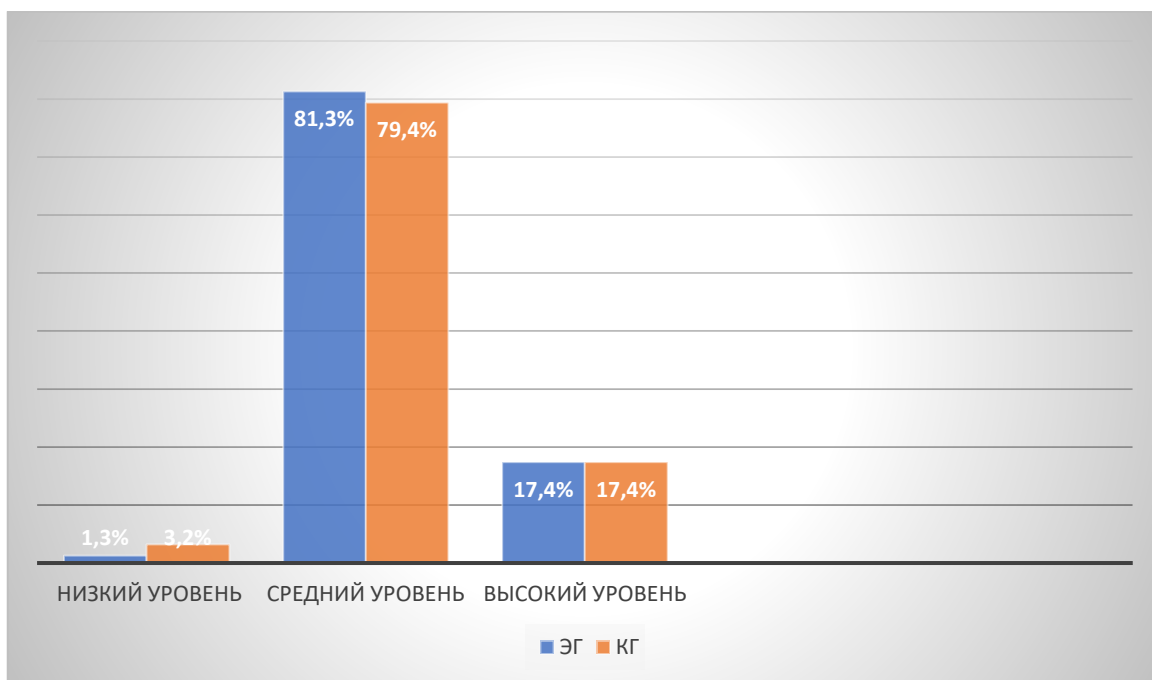


Рисунок 10 – Уровень развития суггестивных способностей в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития суггестивных способностей измерялся с помощью метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов.

Критерии оценки:

от –24 баллов до –13 баллов – очень низкий уровень;

от –12 баллов до 0 баллов – низкий уровень;

от 1 балла до 12 баллов – средний уровень;

от 13 баллов до 24 баллов – высокий уровень.

Как и в предыдущем случае, в обеих группах дети преимущественно имеют средний уровень, однако также присутствует существенное количество обучающихся с высоким уровнем. Количество обучающихся с низким уровнем суггестивных способностей в обеих группах также мало.

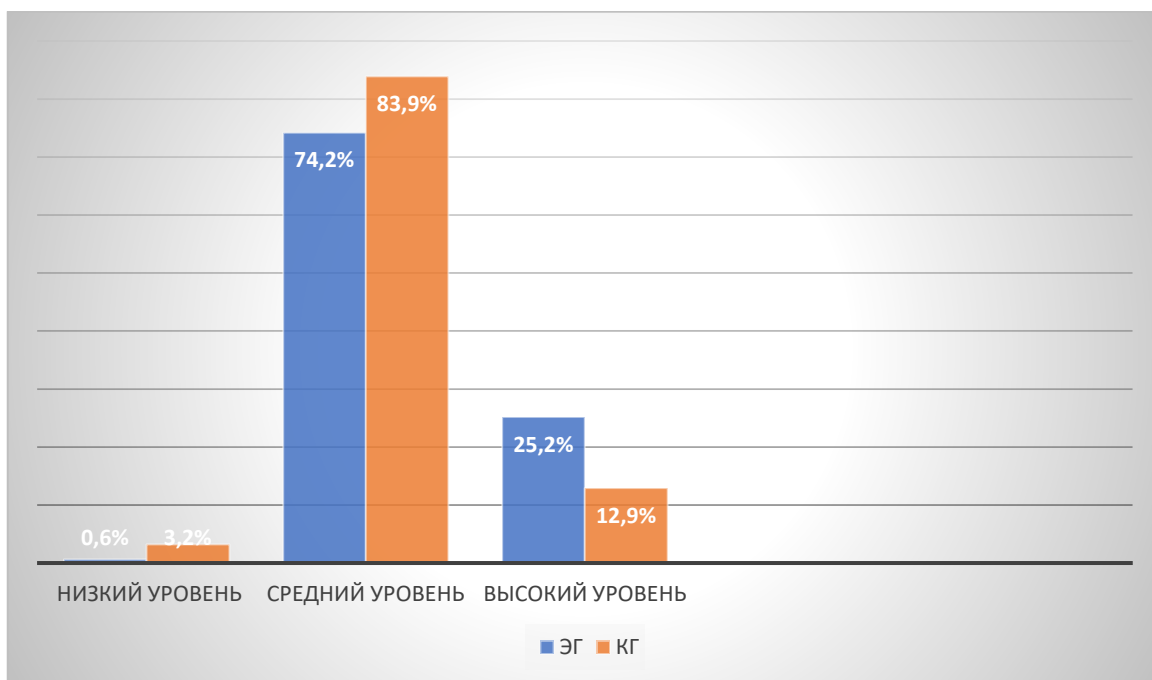


Рисунок 11. Уровень развития эмоциональной выразительности в экспериментальной и контрольной группах на диагностическом этапе эмпирического исследования

Уровень развития эмоциональной выразительности измерялся с помощью метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов.

Критерии оценки:

от –24 баллов до –13 баллов – очень низкий уровень;

от –12 баллов до 0 баллов – низкий уровень;

от 1 балла до 12 баллов – средний уровень;

от 13 баллов до 24 баллов – высокий уровень.

Результаты обеих групп по данному показателю сопоставимы. Большинство обучающихся обеих групп имеет средний уровень развития эмоциональной выразительности, также присутствуют обучающиеся с высоким и низким уровнями развития эмоциональной выразительности.

Из приведённых гистограмм видно, что уровень развития всех девяти показателей у обучающихся из контрольной и экспериментальной групп практически одинаков. Обучающиеся обеих групп имеют преимущественно средний уровень развития способностей к самопрезентации. Убедимся в

нормальности распределения показателей в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, используя критерий Колмогорова–Смирнова.

Формулы расчёта (1):

$$D = \sup |F_1(x) - F_2(x)| \quad (1)$$

где:

- $F_1(x)$ и $F_2(x)$ — эмпирические функции распределения двух выборок.

Интерпретация результата: если значение D значительно велико и статистически значимо ($p < 0,05$), то выборки имеют ненормальное распределение.

Анализ информации осуществлялся в статистическом пакете SPSS и представлен в Таблице 7.

Таблица 7 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп по критерию Колмогорова–Смирнова

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Распределение показателей уровня развития интеллекта (IQ) в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравниваемые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,088$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития креативности в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравниваемые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,647$	Нулевая гипотеза принимается.

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Распределение показателей уровня развития речи в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,904$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития социального восприятия и адаптации в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,997$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития саморегуляции в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 1,000$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития самоанализа в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,830$	Нулевая гипотеза принимается.

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Распределение показателей уровня развития стрессоустойчивости в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравниваемые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 1.000$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития суггестивных способностей в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравниваемые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 1,000$	Нулевая гипотеза принимается.
Распределение показателей уровня развития эмоциональной выразительности в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы К и группы Э.	Сравниваемые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,088$	Нулевая гипотеза принимается.

Анализ показал, что распределение показателей в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным. Так как во всех случаях значение p превышает пороговое значение 0,05, можно сделать вывод о том, что до начала эксперимента различия между группами отсутствуют или являются случайными.

Далее проверим значимость различий между средними значениями всех показателей для обеих групп. Поскольку речь идет о сравнении двух групп до

начала эксперимента и распределение показателей в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным (как мы убедились, используя критерий Колмогорова–Смирнова), используем t–критерий Стьюдента для двух независимых выборок.

Формула расчёта (2):

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{s_1^2}{n_1} + \frac{s_2^2}{n_2}}} \quad (2)$$

где:

\bar{X}_1 и \bar{X}_2 – средние значения выборок;

s_1^2 и s_2^2 – их дисперсии;

n_1 и n_2 – их объёмы.

Интерпретация:

Если $p < 0,05$, различия между группами статистически значимы.

Если $p > 0,05$, различия не значимы (группы можно считать похожими).

Сравнение выборок по t-критерию Стьюдента приведено в Таблице 8.

Таблица 8 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп по t-критерию Стьюдента

Нулевая гипотеза	Показатель различия между группами	Вероятность того, что различия между группами могли возникнуть случайно	Решение
Различия между группами по уровню развития интеллекта (IQ) не являются статистически значимыми.	$t = 0,876$	$p = 0,382$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития креативности не являются статистически значимыми.	$t = 0,602$	$p = 0,548$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития речи не являются статистически значимыми.	$t = 1,561$	$p = 0,120$	Нулевая гипотеза принимается.

Нулевая гипотеза	Показатель различия между группами	Вероятность того, что различия между группами могли возникнуть случайно	Решение
Различия между группами по уровню развития социального восприятия и адаптации не являются статистически значимыми.	$t = 1,048$	$p = 0,295$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития саморегуляции не являются статистически значимыми.	$t = 0,122$	$p = 0,903$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития самоанализа не являются статистически значимыми.	$t = 1,571,$	$p = 0,117$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития стрессоустойчивости не являются статистически значимыми.	$t = 0,629$	$p = 0,530$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития суггестивных способностей не являются статистически значимыми.	$t = 0,024$	$p = 0,981$	Нулевая гипотеза принимается.
Различия между группами по уровню развития эмоциональной выразительности не являются статистически значимыми.	$t = 0,629$	$p = 0,530$	Нулевая гипотеза принимается.

По всем исследуемым показателям значения p превышают уровень значимости 0,05. Это означает, что статистически значимых различий между экспериментальной и контрольной группами до начала эксперимента не выявлено. Наибольшее приближение к значимой разнице наблюдается по показателям речи ($p = 0,120$) и самоанализу ($p = 0,117$), однако эти различия остаются на уровне тенденции, не достигая статистической значимости.

Исходные данные показывают, что экспериментальная и контрольная группы были изначально сопоставимы по всем девяти показателям способностей к

самопрезентации, и тем самым подтверждают корректность исследования. Это также означает, что различия, которые могут возникнуть после проведения формирующего этапа эмпирической проверки, следует интерпретировать как результат именно данного вмешательства, а не исходных различий между группами.

3.2 Формирующий этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности

Цель формирующего этапа эмпирической проверки заключалась в реализации содержательного компонента структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности, описанной в третьем параграфе второй главы. Основа содержательного компонента представлена программой, которая реализуется во внеурочной деятельности. Как отмечалось ранее, в рамках данной программы отсутствует жёсткая привязка к часам календарно-тематического плана. Это предоставляет педагогам возможность адаптировать учебный процесс в зависимости от индивидуальных потребностей и интересов детей, но в то же время требует высокого уровня педагогического мастерства, способности к импровизации, комбинированию, а также проявления творческих способностей.

Анализ результатов диагностического этапа позволил сформулировать методические рекомендации для работы в каждом классе экспериментальной группы. В сентябре 2023 года состоялся цикл семинаров для педагогов экспериментальной группы. Ключевая цель мероприятий – подготовить преподавателей к реализации содержательной части структурно-функциональной педагогической модели, предназначенной для развития у младших школьников

способностей к самопрезентации в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности.

Особенно важно было донести до педагогов, что благодаря вариативности программы они могут менять порядок тем и адаптировать содержание занятий к интересам учеников, а также к текущим условиям обучения. Это позволяет учесть индивидуальные особенности каждого ребёнка и создать благоприятную атмосферу для активного и осознанного участия обучающихся в образовательном процессе, принимая во внимание уникальные качества каждого ученика и создавая оптимальные условия для их активного и осознанного вовлечения в изучение материала, делая программу более гибкой и лёгкой для адаптации, что помогает ученикам развивать критическое мышление, самостоятельность и активность в учёбе. Изучение научных вопросов совмещается с практическими занятиями и тренингами, делая процесс обучения более насыщенным и разнообразным. Разнообразие учебной программы позволяет учащимся получить более глубокие знания и развивать гибкость мышления и умение приспосабливаться к разным обстоятельствам. Это важные навыки для личностного и социального роста в современном образовательном контексте, помогающие успешно представлять результаты своей работы и укреплять веру в свои способности.

Однако при всём многообразии возможностей, которые даёт программа, следует помнить, что её целью является развитие всех компонентов системы способностей к самопрезентации, и педагогам следует избегать риска «увлечься» однотипными заданиями и тренингами. Поскольку в процессе диагностического этапа был измерен уровень развития каждого показателя компонентов системы способностей к самопрезентации в каждом классе, стало возможным рекомендовать конкретному учителю примерное процентное соотношение тех или иных заданий. Кроме того, для удобства педагогов было разработано мобильное приложение, содержащее оцифрованную рабочую программу и материалы для проведения занятий (Приложение Е). В мобильном приложении предусмотрена возможность отмечать наиболее удачные, по мнению педагогов, игры, тренинги и задания, а также активности, которые не имели популярности среди обучающихся,

не давали результат или процесс проведения которых был крайне затруднен. Статистика, полученная благодаря мобильному приложению, дала возможность последующей корректировки содержательной части программы.

В качестве примера приведём некоторые игры и тренинги из разработанного нами банка для экспериментальной группы. Первая группа предлагаемых игр и тренингов ориентирована на развитие когнитивного компонента способностей к самопрезентации. Когнитивный компонент включает в себя такие показатели, как интеллект, креативность и речь. Развитию интеллекта способствуют практические задания на оценку идей и анализ информации. Например, учитель предлагает несколько идей или утверждений, и дети должны их оценить:

Пример 1: Идея сделать уроки на открытом воздухе.

Пример 2: Идея создать роботизированного помощника для дома.

Пример 3: Идея выращивать цветы на школьной территории.

Дети работают в группах, используя «матрицу по оценке идей» для анализа каждой из предложенных идей. Матрица по оценке идей описана А.И. Савенковым в материалах курса «Детское исследование как метод обучения старших дошкольников». Она будет актуальной и для младшего школьного возраста. Автор предлагает разработать критерии, по которым будут оцениваться идеи, и занести их в табличку. Критерии можно обозначать первыми словами, а оценивать идеи с помощью плюсов и минусов или же в баллах. Затем необходимо оценить каждую идею по заданным критериям. В Таблице 9 приведён пример матрицы по оценке идей.

Таблица 9 – Матрица по оценке идей

№	Идея	Безопасно	Легко	Быстро	Недорого	Комфортно	Итог
1	Переносная классная доска	–	–	–	–	+	-----+
2	Регулятор комнатной температуры	+	–	–	–	+	+-----+
3	Цветы	+	+	–	+	+	-++++

Также следует отметить и ряд игр, оказавшихся довольно сложными, особенно для третьеклассников, и требующих пересмотра их использования при корректировке программы. Игры «Бином», «Веер» и «Архимед» имели успех преимущественно в классах с изначально наиболее высоким уровнем интеллекта обучающихся.

Креативность может развиваться посредством практических упражнений, решение которых требует нестандартных идей. Например, игра «Необычные функции». Учитель показывает обычный предмет (ложку, карандаш или шарик). Задача детей – придумать как можно больше необычных способов его использования. Пример: ложка может стать не только столовым прибором, но и музыкальным инструментом, веслом для мини-лодки или закладкой в книге.

Развитию речи способствуют большинство игр и тренингов из банка, так как программа носит гуманитарный характер. Речевое развитие неразрывно связано с развитием мышления и творческих способностей, поэтому в нашем банке активностей задания, игры и тренинги на развитие речи совмещены с заданиями, играми и требованиями на развитие мышления и креативности. С большим удовольствием обучающиеся включаются в тренинг «Придумай историю». Учитель задаёт тему или фразу начала истории. Дети по очереди продолжают историю, добавляя по одному предложению. Это развивает у детей не только речевые навыки, но и способность находить нестандартные решения и продолжать мысли других участников.

Пример начала: «Однажды в волшебном лесу...».

Наиболее актуальными для развития когнитивного компонента способностей к самопрезентации являются темы раздела «Тренинг исследовательских способностей», поэтому педагогам рекомендовано использовать игры и тренинги для развития интеллекта, креативности и речи именно при изучении данных тем. При этом, как было сказано ранее, не следует изучать разделы линейно.

Развитие психосоциального компонента, включающего социальное восприятие и адаптацию, саморегуляцию и самоанализ, направлено на обучение общению с людьми, умению понимать их и корректировать своё поведение в

зависимости от ситуации. Благодаря этому человек может легко находить общий язык с окружающими и лучше адаптироваться в обществе. Когда ребята работают в группах и общаются с педагогами и сверстниками, они улучшают свои коммуникативные навыки и учатся эффективно сотрудничать. Саморегуляция, то есть контроль над своими эмоциями и поведением, важна для презентации себя, потому что помогает детям оставаться спокойными и уверенными в сложных ситуациях.

Игра «Зеркало» на первый взгляд кажется довольно простой, однако на этапе её первичного предъявления вызвала у ребят некоторые трудности. Её задачей является развитие социального восприятия и адаптации, а суть состоит в том, что дети разбиваются на пары, один ребёнок выступает в роли «зеркала», а другой – показывает различные эмоции с помощью мимики и движений. «Зеркало» должно точно повторять эти эмоции. Затем дети меняются ролями. Эта игра помогает лучше воспринимать эмоции и жесты других. Мгновенно «отзеркалить» эмоцию другого оказалось сложной задачей для части обучающихся: им либо требовалось дополнительное время, либо эмоция была передана не точно. В то же время игра «Кто как себя чувствует?», также направленная на развитие социального восприятия и адаптации, проходила довольно легко, обучающиеся быстро и верно справлялись с предложенными ведущим сценариями. Смысл игры заключается в том, что учитель читает различные сценарии (например: «Ты потерял свою игрушку», «Твой друг не пришёл на прогулку»), а дети должны описать, какие эмоции испытывают персонажи, а после обсуждается, как можно помочь персонажам в этих ситуациях.

Для развития саморегуляции в числе прочих игр и тренингов предлагался усложненный вариант игры «Зеркало». В нем один ребёнок изображает эмоции (грусть, радость, злость), а другие, как зеркало, должны повторять за ним, но затем учитель предлагает «свернуть» эмоцию и вернуться в спокойное состояние. Игра помогает развивать осознанность и контроль над выражением эмоций. Так как игра проводилась после освоения первоначального варианта «Зеркала», то проходила уже значительно легче и быстрее. Тренинги «Таймер терпения», «Минутка

тишины» и «Дыхание для спокойствия» не вызвали у обучающихся сильной заинтересованности. Обусловлено это, на наш взгляд, недостаточным уровнем сформированности произвольности у младших школьников. Данные тренинги требуют замены при корректировке программы.

Следует отметить полюбившийся ребятам тренинг «Мой лучший и худший момент». Учитель просит детей рассказать о самом успешном и самом сложном моменте на уроке или за день. Затем они обсуждают, что привело к успеху или неудаче, что можно улучшить и какие уроки можно извлечь для будущего. Данный тренинг развивает самоанализ, и использовать его можно при изучении любой темы программы.

Универсальность тренингов и игр – одна из задач, поставленных при разработке банка. Однако наиболее подходящими для развития психосоциального компонента мы всё-таки считаем темы раздела «Исследовательская практика». Именно в изучение этих тем наиболее гармонично вписываются тренинги и игры на развитие социального восприятия и адаптации, саморегуляции и самоанализа.

Работа с поведенческим компонентом самопрезентации направлена на развитие стрессоустойчивости и уверенности в себе, что необходимо для успешных выступлений перед публикой. На практических занятиях обучающиеся учатся справляться со стрессом и быстро реагировать на разные ситуации. Это помогает им справиться со страхом и поверить в свои силы. Они учатся влиять на мнение и настроение других людей с помощью риторики и техник публичных выступлений. Важно также учитывать эмоциональный аспект, который позволяет ученикам выражать свои мысли и чувства, устанавливая более тесную связь с окружающими. В результате ученики осваивают полезные навыки общения и представления своих мыслей. Большой популярностью у обучающихся пользовалась игровая методика «Коробка гнева», направленная на повышение уровня стрессоустойчивости. Суть её заключается в том, что в классе стоит коробка, куда дети могут кидать бумажки, на которых описаны неприятные эмоции, которые они испытали, и неприятные ситуации, которые с ними произошли. В конце недели учитель с детьми «уничтожают» коробку, обсуждая,

как можно было бы справиться с каждой эмоцией. Фото «коробки гнева» в одном из классов экспериментальной группы размещено в Приложении Ж.

Также следует отметить, что игры на развитие суггестивных способностей, такие как «Продавец и покупатель», «За и против», «Убеди друга», «Капитан команды» требовали от педагогов наибольшего напряжения усилий. Связано это с тем, что обучающимся начальных классов довольно трудно аргументировать свою позицию, абстрагируясь от эмоций, а также свойственным младшему школьному возрасту эгоцентризмом. Диспут нередко превращался в спор, что заставляло педагогов прибегать к тренингам саморегуляции и стрессоустойчивости.

Пожалуй, наиболее сильный позитивный отклик вызывали у детей игры и тренинги на развитие эмоциональной выразительности. Довольно продуктивно показала себя игра «Эмоциональные зарисовки» и аналогичные ей «Эмоциональные статуи», «Эмоциональная лотерея». Суть игры заключается в том, что дети по очереди выходят в центр и, используя только движения и мимику, изображают заданную эмоцию (например, радость от встречи с другом, страх перед экзаменом, удивление от подарка). Остальные дети должны угадать, какую эмоцию показывает игрок. Игра помогает развивать эмоциональную выразительность через движение.

Темы раздела «Презентация результатов исследования» были рекомендованы учителям как наиболее подходящие для развития поведенческого компонента способностей к самопрезентации: стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности.

В ходе реализации содержательного компонента структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности были обнаружены как позитивные, так и негативные аспекты, требующие глубокого анализа и осмысления. Реализуемая программа была задумана не только для укрепления уверенности обучающихся в себе, но и для овладения ими культурой исследования, требующего довольно высокого уровня развития когнитивного компонента. Во

время работы над прохождением тем программы выяснилось, что многим обучающимся сложно структурировать и выражать свои мысли, что приводит к непоследовательности и неточности в их высказываниях. Учителя подчёркивали важность использования методов развития логического мышления и совершенствования способности ясно и последовательно излагать свои мысли, что имеет решающее значение для успешной самопрезентации.

Одна из главных трудностей, с которыми столкнулись педагоги, связана со страхом публичных выступлений, вызванным зачастую недостаточной подготовкой учеников к выступлению и их эмоциональной нестабильностью. У многих ребят вызывает тревогу мысль об оценке их выступлений со стороны сверстников и преподавателей. Это подчёркивает важность изучения техник стрессоустойчивости и работы над эмоциональным аспектом публичных выступлений. Ключевым элементом программы было применение интерактивных методов обучения, таких как ролевые игры и групповые обсуждения, что содействовало формированию благоприятной учебной атмосферы. Эти методы помогли ученикам не только улучшить коммуникативные способности, но и лучше понять свои эмоции и реакции в разных обстоятельствах. Педагоги подчёркивали, что такие подходы снижают уровень тревожности обучающихся, связанной с выступлениями перед аудиторией.

В Таблице 10 приведены наиболее и наименее продуктивные, по мнению педагогов, активности. Статистика взята из упомянутого ранее мобильного приложения для учителей. Под наиболее продуктивными активностями понимаются те, которые давали хороший результат и воспринимались детьми с удовольствием. В качестве наименее продуктивных педагогами были обозначены слишком сложные и потому не вызвавшие у детей эмоционального отклика активности, результат проведения которых не оправдывал затраченные на их организацию усилия.

Таблица 10 – Оценка педагогами активностей для развития способностей к самопрезентации

Компонент	Параметр	Наиболее продуктивные активности	Наименее продуктивные активности
Когнитивный	Интеллект	Игра «Что сначала, что потом», практические задания на оценку идей и анализ информации, практическое задание «Умозаключения через примеры»	Игра «Бином», игра «Веер», игра «Архимед»
	Креативность и речь	Игра «Кто ты?», игра «Необычные функции», тренинг «Найди новый способ»	Игра «Творческий дуэт», тренинг «Придумай игру», игра «Превращение»
Психосоциальный	Социальное восприятие и адаптация	Задание «Кто как себя чувствует?», игра «История с пропущенными словами», игра «Эмоциональный компас»	Тренинг «Цепочка ассоциаций», игра «Социальные роли», игра «Один день из жизни»
	Саморегуляция	Игра «Светофор настроений», игра «Зеркало эмоций», тренинг «Остановка в потоке»	Тренинг «Таймер терпения», тренинг «Минутка тишины», тренинг «Дыхание для спокойствия»
	Самоанализ	Тренинг «Что я делал и почему», игра «Эмоция – ситуация», тренинг «Мой лучший и худший момент»	Тренинг «Дневник эмоций», задание «Моя личная карта», Игра «Как я справился?»
Поведенческий	Стрессоустойчивость	Методика «Коробка гнева», игра «Позитивный перерыв» с упражнением «Зато», игра «Гипотетический выбор» с упражнением «Если бы..., то я...»	Игра «Кто быстрее ответит?», игра «Лови мяч – лови эмоцию», тренинг «Круг поддержки»
	Суггестивные способности	Игра «Продавец и покупатель», игра «Убедительная история», игра «За и против»	Игра «Поспорь с другом», игра «Убеди друга», игра «Капитан команды»
	Эмоциональная выразительность	Игра «Эмоциональные статуи», игра «Эмоциональные зарисовки», игра «Эмоциональная лотерея»	Игра «Сочиняем историю по эмоциям», игра «Музыкальные эмоции», игра «Палитра эмоций»

Таким образом, анализ статистики мобильного приложения позволил скорректировать содержание банка игр, тренингов и заданий для развития способностей к самопрезентации. Кроме этого, анализ отзывов педагогов показал, что многие дети стали лучше осознавать свои сильные стороны и научились увереннее излагать мысли и идеи. Это стало возможным благодаря внедрению интерактивных и групповых заданий, которые создали благоприятную и безопасную среду для обучения. Учащиеся отметили, что благодаря участию в ролевых играх и групповых обсуждениях они смогли преодолеть внутренние барьеры, связанные с публичными выступлениями, что привело к повышению их активности в учебном процессе. Однако некоторые проблемы, такие как страх перед публичными выступлениями и трудности с формулированием мыслей, говорят о том, что методику нужно доработать. Это демонстрирует необходимость внедрения более совершенных методик, которые будут гибко подстраиваться под личностные характеристики учащихся, стимулируя их речевое развитие и эмоциональную сферу.

3.3 Контрольный этап эмпирической проверки эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности

Контрольный этап эмпирической проверки имел своей целью оценку эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации и дальнейшее планирование деятельности. На данном этапе проходила повторная диагностика уровня развития способностей к самопрезентации у обучающихся экспериментальной и контрольной групп, анализ и обсуждение результатов, выявление причин возникновения трудностей, корректировка методических рекомендаций. Тестирование детей и анкетирование

педагогов проводилось по тем же методикам, что и на диагностическом этапе. Таблица с результатами проведённого исследования представлена в Приложении И. Рассмотрим эти данные на гистограммах (Рисунки 12–20).

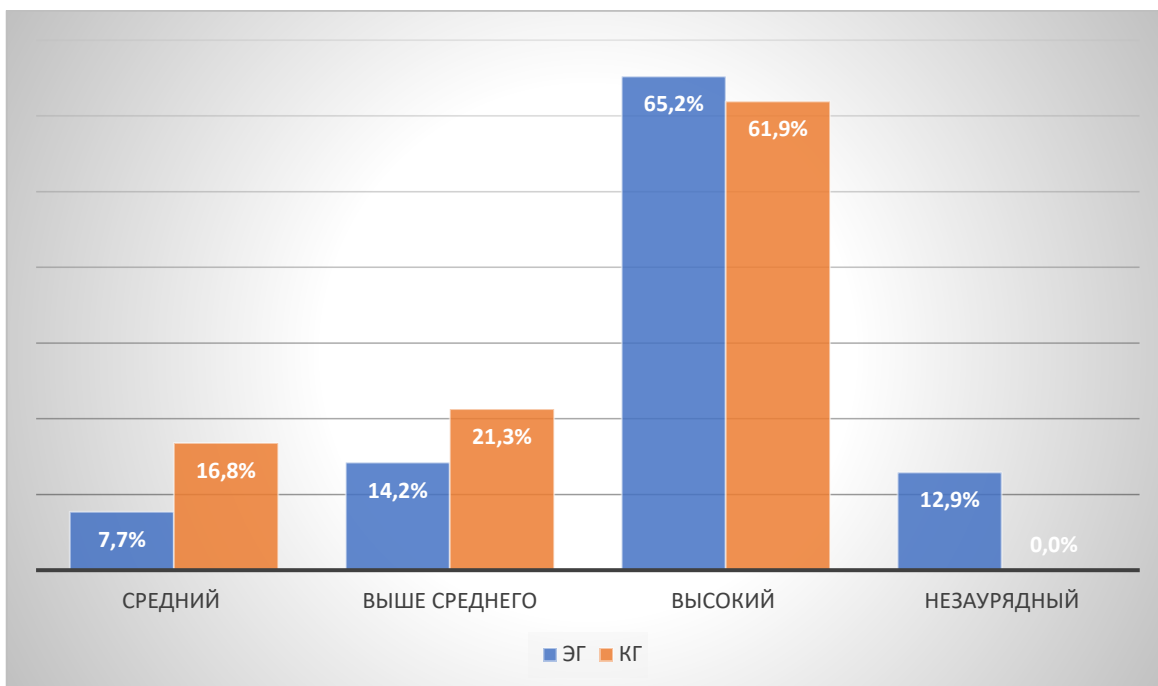


Рисунок 12 – Уровень развития интеллекта в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

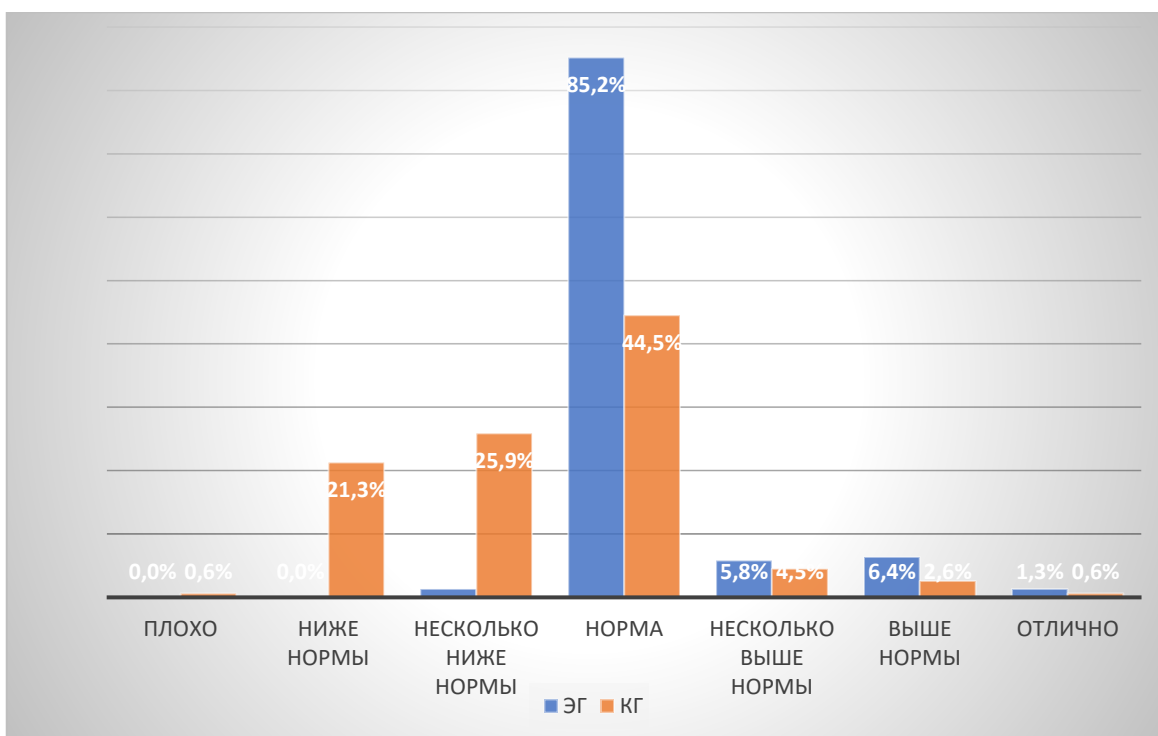


Рисунок 13 – Уровень развития креативности в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

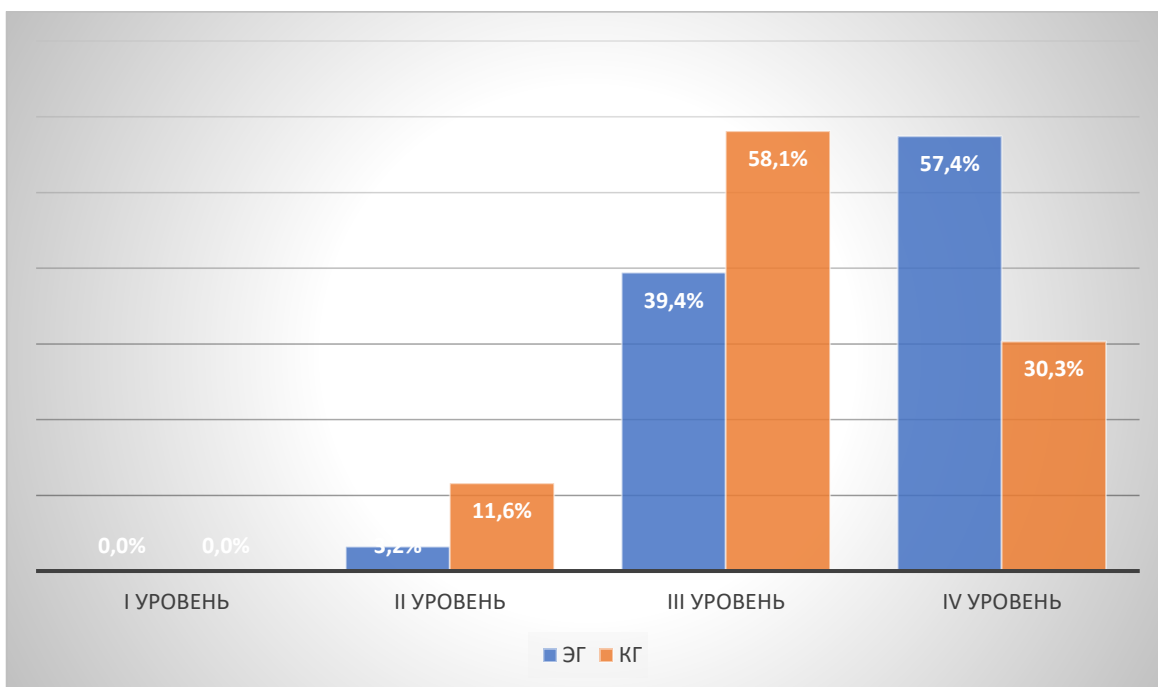


Рисунок 14 – Уровень развития речи в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

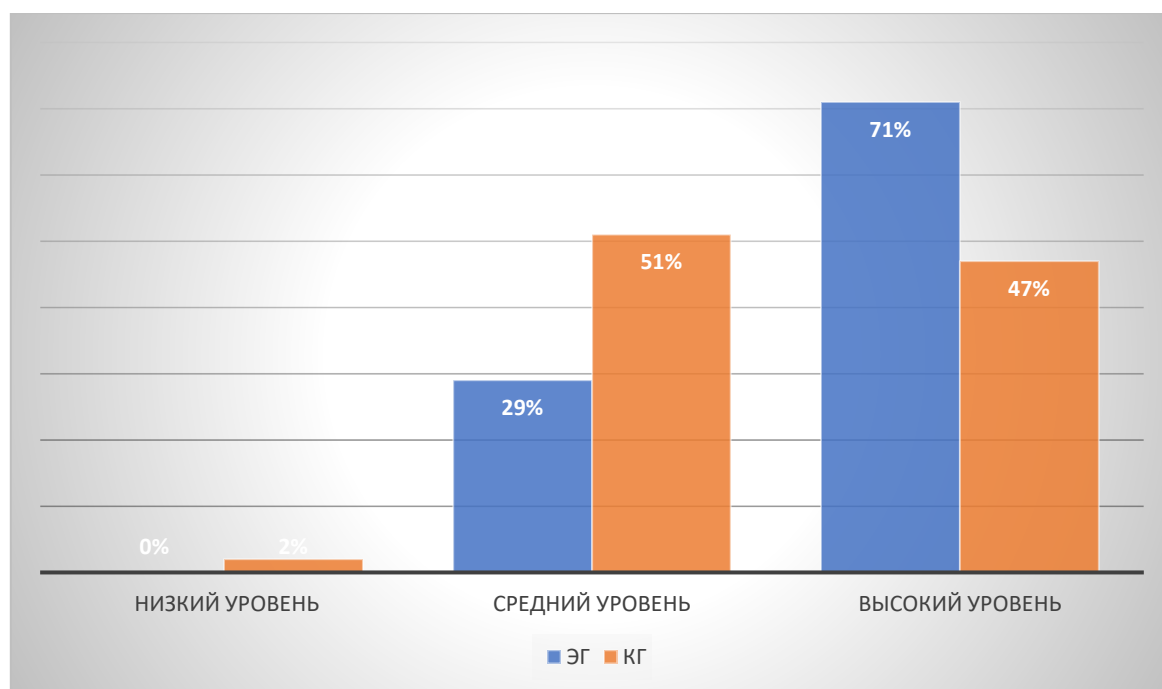


Рисунок 15 – Уровень развития социального восприятия и адаптации в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

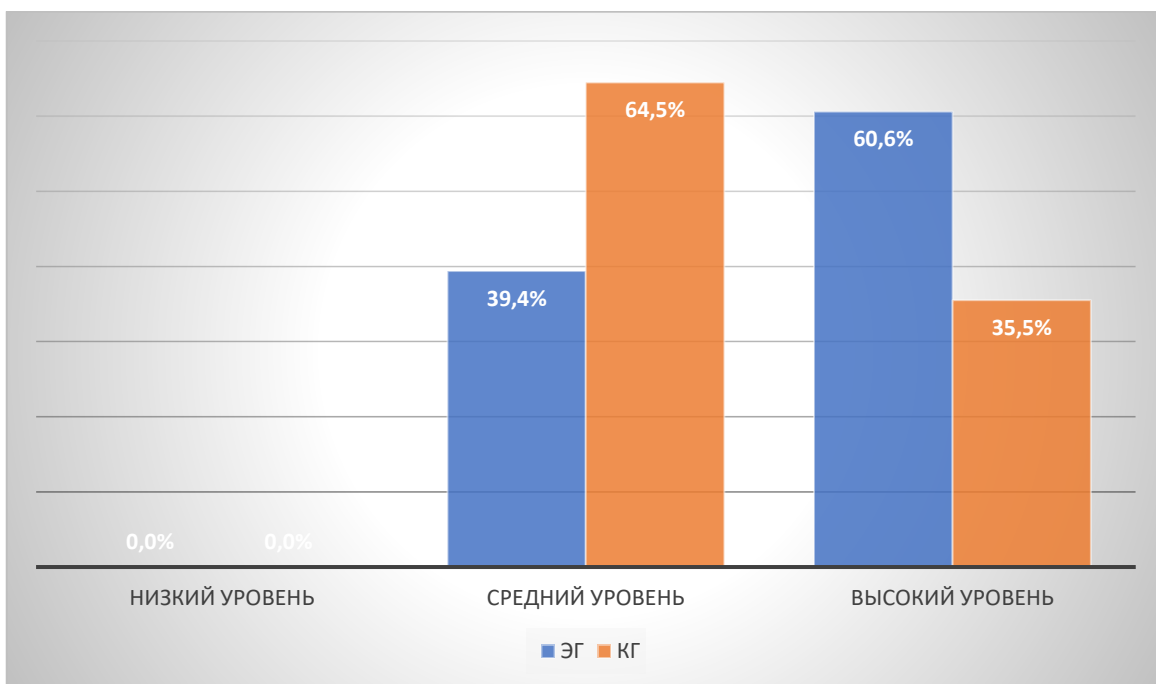


Рисунок 16 – Уровень развития саморегуляции в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

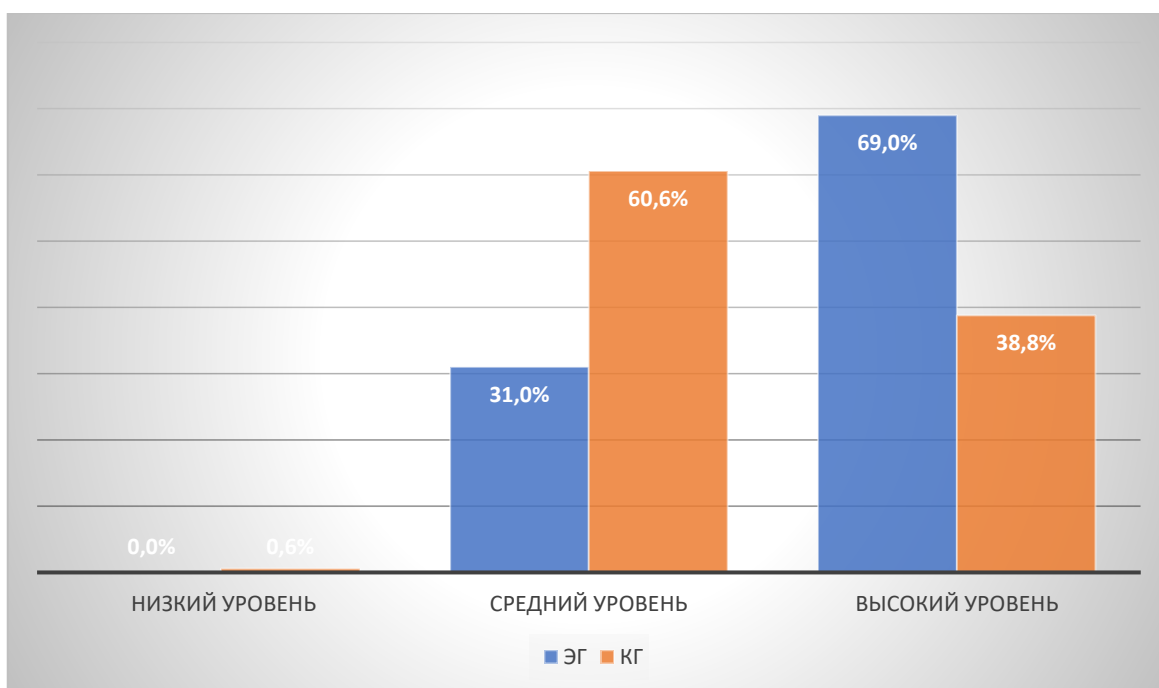


Рисунок 17 – Уровень развития самоанализа в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

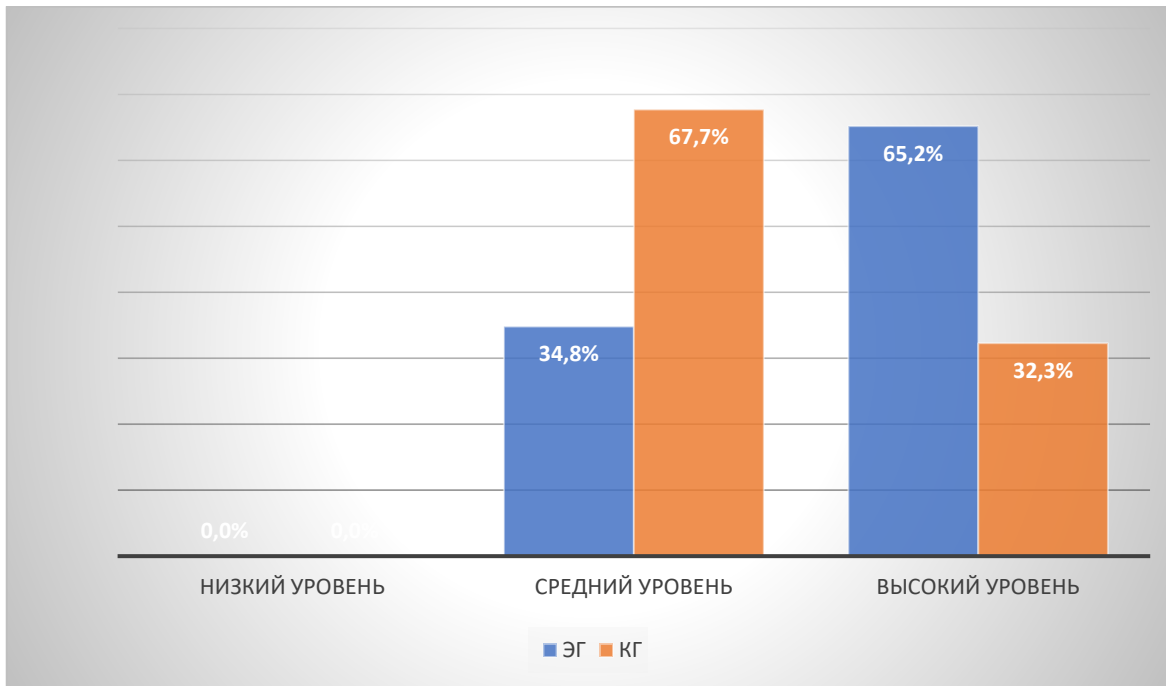


Рисунок 18 – Уровень развития стрессоустойчивости экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

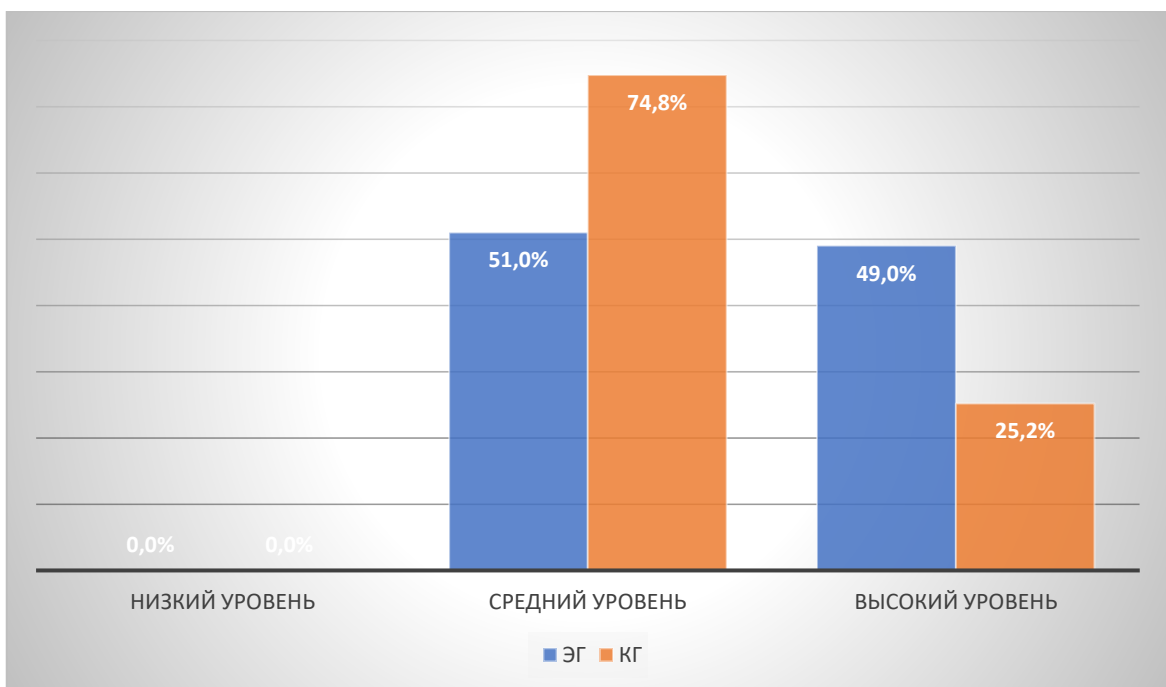


Рисунок 19 – Уровень развития суггестивных способностей в экспериментальной и контрольной группах на контрольном этапе эмпирического исследования

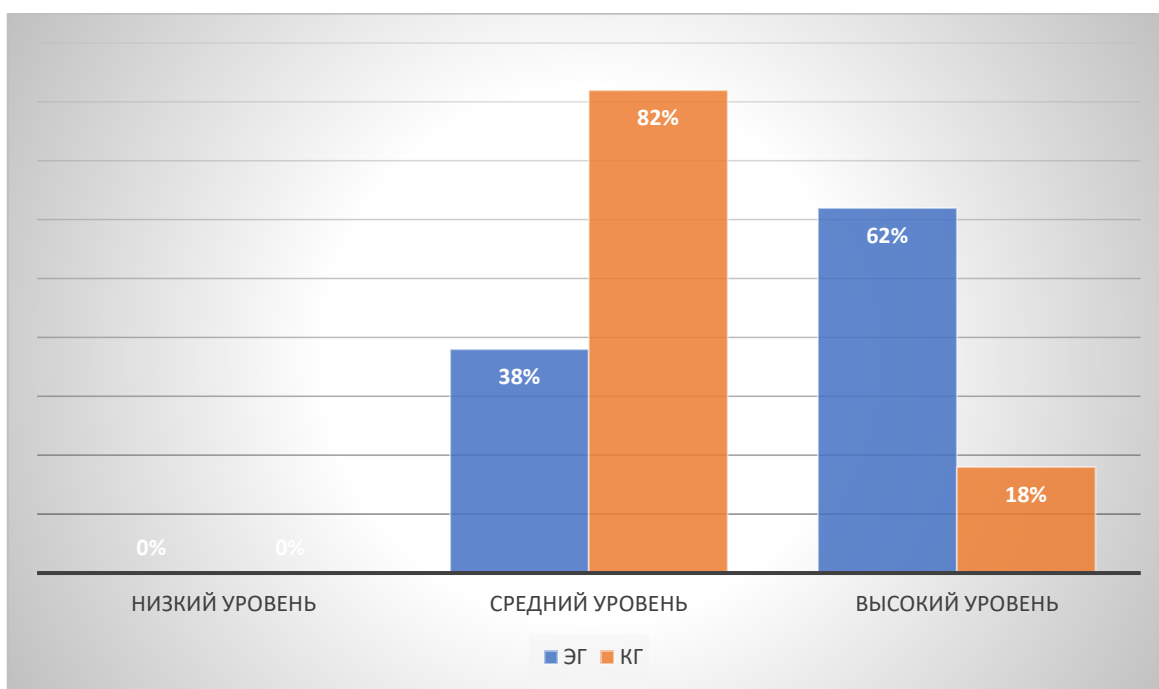


Рисунок 20 – Уровень развития эмоциональной выразительности для контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эмпирического исследования

Из представленных данных видно, что уровень развития всех девяти показателей способностей к самопрезентации (когнитивный компонент – интеллект, креативность, речь; психосоциальный компонент – социальное восприятие и адаптация, саморегуляция, самосознание; поведенческий компонент – стрессоустойчивость, суггестивные способности, эмоциональная выразительность) у младших школьников из экспериментальной и контрольной групп после проведения эксперимента существенно отличается. Так, результаты экспериментальной группы значительно превосходят результаты контрольной группы. Чтобы убедиться в достоверности полученных различий, обратимся к методам математической статистики. Прежде всего, проверим нормальность распределения данных по каждому из девяти рассматриваемых показателей, применив известный статистический тест – критерий Колмогорова–Смирнова. Этот критерий позволяет определить степень соответствия эмпирического распределения теоретическому нормальному распределению, обеспечивая возможность дальнейшего анализа данных методами, основанными на предположении о нормальном распределении выборочных значений (Таблица 11).

Таблица 11 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп по критерию Колмогорова–Смирнова

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Распределение показателей уровня развития интеллекта (IQ) в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития креативности в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,000$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития речи в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития социального восприятия и адаптации в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития саморегуляции в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Распределение показателей уровня развития самоанализа в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития стрессоустойчивости в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,000$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития суггестивных способностей в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Распределение показателей уровня развития эмоциональной выразительности в генеральной совокупности, из которой взяты выборки, является нормальным для группы Э и группы К.	Сравнимые распределения не различаются статистически значимо, все различия случайны.	$p = 0,000$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Результаты показали, что распределение выборок во всех девяти случаях отличается от нормального ($p < 0,05$), а значит, для дальнейшего сравнения двух независимых выборок по каждому из показателей следует использовать непараметрический Критерий Манна–Уитни (Таблица 12).

Таблица 12 – Сравнение экспериментальной и контрольной групп по критерию Манна–Уитни

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Медианные значения показателей уровня развития интеллекта (IQ) в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения показателей уровня развития креативности в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p = 0,000$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения показателей уровня развития речи в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения уровня развития социального восприятия и адаптации в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения уровня развития саморегуляции в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Нулевая гипотеза	Значение критерия	Значение	Решение
Медианные значения уровня развития самоанализа в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения уровня развития стрессоустойчивости в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения уровня развития суггестивных способностей в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Медианные значения уровня развития эмоциональной выразительности в группах после проведения эксперимента не различаются.	Распределения рангов (или медианы) двух выборок не различаются.	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Результаты применения критерия Манна–Уитни выявили статистически значимые различия между экспериментальной и контрольной группами по всем девяти показателям. Таким образом, использование методов математической статистики подтверждает приведённые на гистограммах данные. Результаты экспериментальной группы действительно существенно отличаются от результатов контрольной группы: в экспериментальной группе уровень развития всех показателей значительно выше.

Далее рассмотрим динамику изменений в экспериментальной и контрольной группах. Ниже на гистограммах показаны доли обучающихся (%), которые имеют высокий уровень по каждому из показателей (Рисунки 21–23).

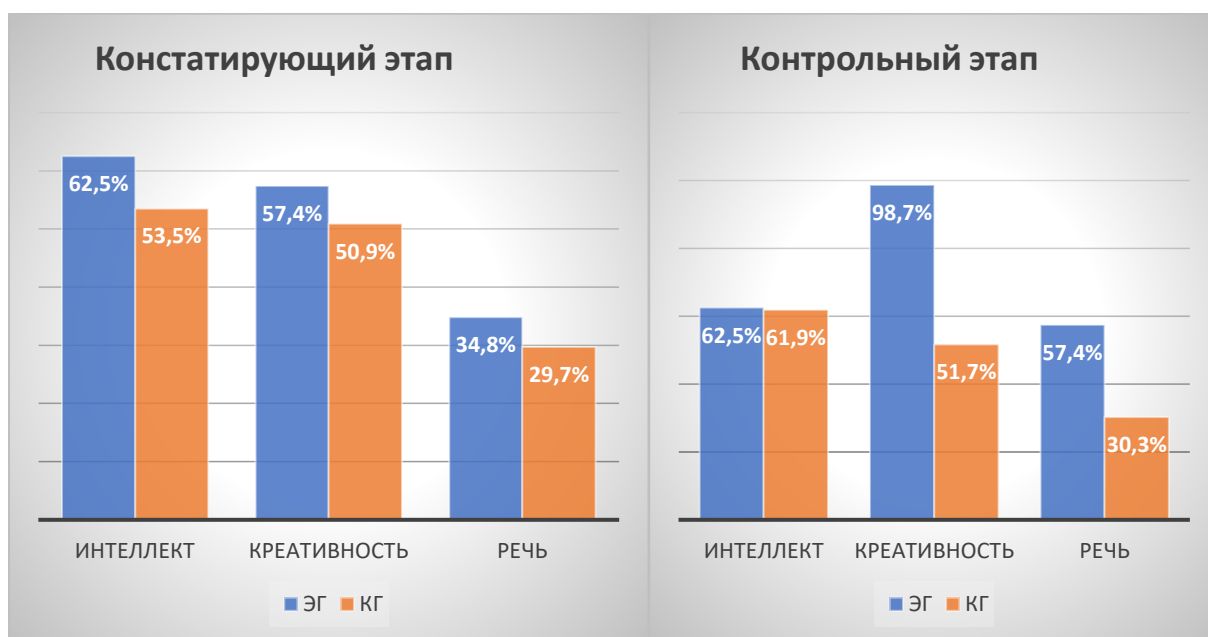


Рисунок 21 – Динамика развития когнитивного компонента способностей к самопрезентации в экспериментальной и контрольной группах

Показатель «интеллект» в экспериментальной группе остался стабильно высоким, в контрольной группе по нему можно отметить положительную динамику. Видимую динамику по показателю «креативность» можно отметить только в экспериментальной группе. Существенно возрос процент учащихся с высоким уровнем развития речи. Развитие речи в контрольной группе осталось без существенной динамики.

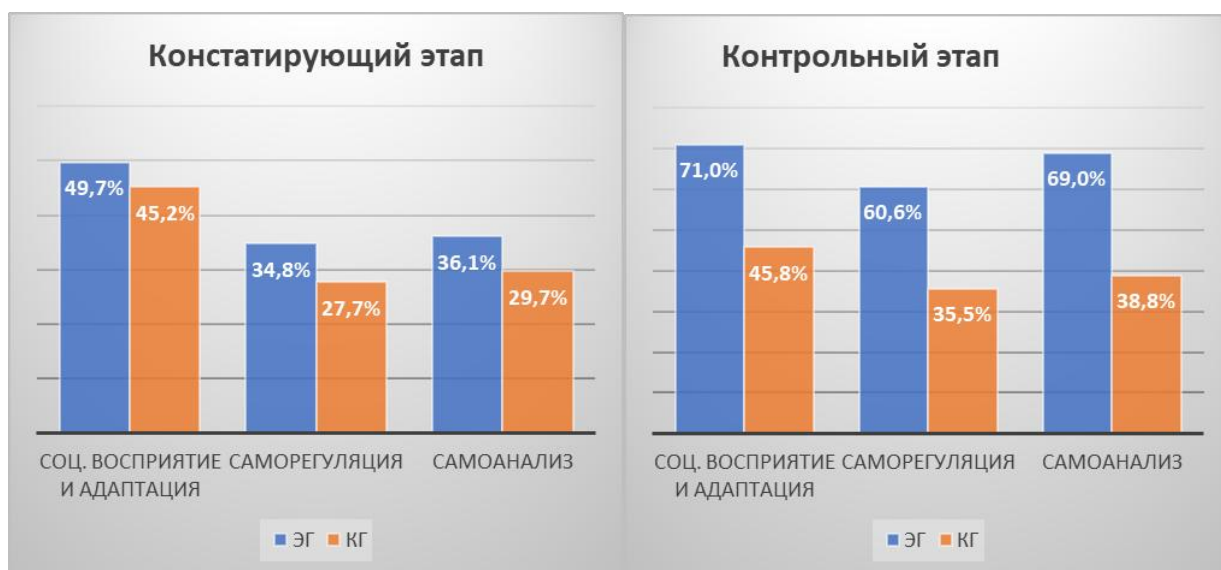


Рисунок 22 – Динамика развития психосоциального компонента способностей к самопрезентации в экспериментальной и контрольной группах

В экспериментальной группе существенно возрос процент обучающихся, показавших высокий уровень по показателю «социальное восприятие и адаптация», значительной динамики в контрольной группе по этому показателю не выявлено.

Обе группы показали положительную динамику по показателям «саморегуляция» и «самоанализ», однако в экспериментальной группе она более значительна.



Рисунок 23 – Динамика развития поведенческого компонента способностей к самопрезентации в экспериментальной и контрольной группах

В экспериментальной группе значительно возрос процент обучающихся с высоким уровнем развития стрессоустойчивости. В контрольной группе развитие стрессоустойчивости существенной динамики не показало.

Обе группы показали положительную динамику по показателю «суггестивные способности», однако в экспериментальной группе она выражена более явно.

Также в экспериментальной группе существенно возрос процент обучающихся с высоким уровнем развития эмоциональной выразительности. В контрольной группе существенных изменений не произошло.

Исходя из приведённых данных, можно сделать вывод о том, что экспериментальная группа показала существенную динамику по всем девяти показателям. Контрольная группа показала менее существенную положительную

динамику по четырём показателям (интеллект, саморегуляция, самоанализ, суггестивные способности), по пяти показателям (креативность, речь, социальное восприятие и адаптация, стрессоустойчивость) динамика практически отсутствует.

Для того, чтобы убедиться в эффективности формирующего воздействия в экспериментальной группе, используем критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок. Анализ проведём по всем девяти показателям. В критерии знаковых рангов Уилкоксона «Z» – это стандартизированное значение критерия, рассчитанное на основе суммы рангов. Если Z близко к нулю и $p > 0,05$, это свидетельствует о том, что выборки статистически не различаются (Таблица 13).

Таблица 13 – Динамика показателей экспериментальной группы по критерию знаковых рангов Уилкоксона

Нулевая гипотеза	Показатель различия между группами	Вероятность того, что различия между группами могли возникнуть случайно	Решение
Различия по уровню развития интеллекта (IQ) не являются статистически значимыми.	$Z = -8,043$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития креативности не являются статистически значимыми.	$Z = -10,381$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития речи не являются статистически значимыми.	$Z = -5,794$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития социального восприятия и адаптации не являются статистически значимыми.	$Z = -5,213$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития саморегуляции не являются статистически значимыми.	$Z = -7,168$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Нулевая гипотеза	Показатель различия между группами	Вероятность того, что различия между группами могли возникнуть случайно	Решение
Различия по уровню развития самоанализа не являются статистически значимыми.	$Z = -7,147$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития стрессоустойчивости не являются статистически значимыми.	$Z = -6,238$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития суггестивных способностей не являются статистически значимыми.	$Z = -6,609$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития эмоциональной выразительности не являются статистически значимыми.	$Z = -7,117$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.

Из Таблицы 13 наглядно следует, что после завершения эксперимента результаты экспериментальной группы демонстрируют заметное улучшение уровня развития самоанализа, стрессоустойчивости, суггестивных способностей и эмоциональной выразительности. Важно отметить, что рост показателей является устойчивым и статистически значимым эффектом, подтверждённым соответствующими расчётами. Это свидетельствует о том, что применяемые педагогические методики действительно способствуют повышению уровня изученных характеристик учащихся и обеспечивают стабильный положительный результат.

Динамика показателей контрольной группы по критерию знаковых рангов Уилкоксона приведена в Таблице 14.

Таблица 14 – Динамика показателей контрольной группы по критерию знаковых рангов Уилкоксона

Нулевая гипотеза	Показатель различия между группами	Вероятность того, что различия между группами могли возникнуть случайно	Решение
Различия по уровню развития интеллекта (IQ) не являются статистически значимыми.	$Z = -2,201$	$p = 0,028$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития креативности не являются статистически значимыми.	$Z = -1,242$	$p = 0,154$	Нулевая гипотеза подтверждается.
Различия по уровню развития речи не являются статистически значимыми.	$Z = -1,414$	$P = 0,157$	Нулевая гипотеза подтверждается.
Различия по уровню развития социального восприятия и адаптации не являются статистически значимыми.	$Z = -0,632$	$p = 0,527$	Нулевая гипотеза подтверждается.
Различия по уровню развития саморегуляции не являются статистически значимыми.	$Z = -3,911$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития самоанализа не являются статистически значимыми.	$Z = -4,243$	$p < 0,001$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития стрессоустойчивости не являются статистически значимыми.	$Z = -1,712$	$p = 0,087$	Нулевая гипотеза подтверждается.
Различия по уровню развития суггестивных способностей не являются статистически значимыми.	$Z = -2,265$	$p = 0,023$	Нулевая гипотеза отклоняется.
Различия по уровню развития эмоциональной выразительности не являются статистически значимыми.	$Z = -0,712$	$p = 0,449$	Нулевая гипотеза подтверждается.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Сравнение до начала эксперимента с использованием критериев Колмогорова–Смирнова и t-критерия Стьюдента показало отсутствие статистически значимых различий, что подтверждает исходную однородность выборок.

2. Сравнение результатов в экспериментальной группе до и после эксперимента с использованием критериев Колмогорова–Смирнова и Уилкоксона выявило статистически значимые различия по всем девяти показателям, что свидетельствует о высокой эффективности формирующего воздействия.

3. Наибольший прирост в экспериментальной группе наблюдается по показателям интеллекта ($Z = -8,043$), креативности ($Z = -10,381$), саморегуляции ($Z = -7,168$), самоанализа ($Z = -7,147$) и эмоциональной выразительности ($Z = -7,117$). Это подтверждает, что предложенная программа оказывает выраженное позитивное влияние на развитие исследуемых показателей.

4. В контрольной группе за исследуемый период без педагогического вмешательства были выявлены статистически значимые изменения по следующим показателям: интеллект ($Z = -2,201$), саморегуляция ($Z = -3,911$), самоанализ ($Z = -4,243$), суггестивные способности ($Z = -2,265$). Эти изменения не так высоки, как в экспериментальной группе. Это может свидетельствовать о естественном развитии данных показателей под влиянием возрастных и социальных факторов. В то же время показатели уровня развития креативности, речи, социального восприятия и адаптации, стрессоустойчивости и эмоциональной выразительности не продемонстрировали значимых изменений, что указывает на их относительную стабильность в контрольной группе за исследуемый период.

Таким образом, результаты исследования доказывают эффективность структурно-содержательной педагогической модели и позволяют рекомендовать её к использованию для развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

Цель эмпирической части исследования состояла в проверке эффективности структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности. В ходе педагогического эксперимента необходимо было убедиться, что уровень развития способностей к самопрезентации у младших школьников выражается в трёх аспектах: когнитивном (интеллект, креативность и речь), психосоциальном (социальное восприятие и адаптация, саморегуляция и самоанализ) и поведенческом (стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность). Также было необходимо подтвердить или опровергнуть предположение о потенциале учебно-исследовательской деятельности для развития способностей к самопрезентации обучающихся.

Для определения уровня развития способностей к самопрезентации у младших школьников на диагностическом и контрольном этапах эксперимента был использован критериально-диагностический инструментарий, включающий в себя тестирование обучающихся и анкетирование педагогов по методикам, которые широко используются отечественными и зарубежными исследователями и доказали свою валидность и надёжность.

Результаты диагностического этапа эмпирической части исследования показали преимущественно средний уровень развития компонентов системы способностей к самопрезентации у младших школьников контрольной и экспериментальной групп, а также позволили нам убедиться в однородности выборки. Анализ результатов диагностического этапа позволил сформулировать методические рекомендации для работы в каждом классе экспериментальной группы.

В рамках формирующего этапа эмпирической части был проведён ряд семинаров для педагогов, работающих в классах экспериментальной группы. Цель данных семинаров – подготовить преподавателей к реализации содержательной части структурно-функциональной педагогической модели, предназначенной для

развития у младших школьников способностей к самопрезентации в процессе осуществления учебно-исследовательской деятельности.

Программа реализовывалась во внеурочной деятельности и строилась по принципу логарифмической спирали: каждый навык, связанный с учебно-исследовательской деятельностью и самопрезентацией, отрабатывался многократно, при этом каждый последующий этап обучения осуществлялся на более высоком уровне сложности. Кроме того, учитывая отсутствие жёсткой привязки к часам календарно-тематического планирования и результаты диагностического этапа, учитель мог строить занятия, исходя из особенностей своего класса и конкретных обучающихся. Формирующий этап эмпирической части позволил судить о том, насколько адекватно был составлен банк игр и тренингов на развитие каждого компонента системы способностей к самопрезентации, выявил активности, к проведению которых следует готовиться более тщательно или вовсе исключить, заменив более актуальными.

Контрольный этап эмпирического исследования имел целью оценку результативности предложенной модели развития способностей к самопрезентации в процессе учебно-исследовательской деятельности. Повторная диагностика показала существенную разницу в уровне развития компонентов системы способностей к самопрезентации у младших школьников контрольной и экспериментальной групп. Кроме того, в экспериментальной группе выявлена значительная динамика развития по всем показателям способностей к самопрезентации. Обратная связь от педагогов и обучающихся, а также систематическое наблюдение за учебной деятельностью свидетельствуют о значительном улучшении показателей сформированности способностей к самопрезентации у обучающихся экспериментальной группы. В частности, зафиксировано существенное повышение уровня владения вербальными и невербальными средствами коммуникации, развитие умения структурировать и презентовать информацию, улучшение навыков публичного выступления и взаимодействия с аудиторией. Обучающиеся продемонстрировали более высокий уровень уверенности в себе, а также умение адекватно оценивать результаты своей

деятельности. Педагоги отметили положительную динамику в развитии эмоциональной выразительности участников эксперимента, их способности к самопрезентации в различных образовательных ситуациях и повышении общей мотивации к учебной деятельности. Динамика у обучающихся контрольной группы также присутствует, что обусловлено течением образовательного процесса и взрослением детей. Однако у обучающихся, включенных в экспериментальную группу, показатели динамики значительно выше. Разница в уровне развития компонентов и уровне динамики подтверждена методами математической статистики (Критерий Колмогорова–Смирнова, критерий Манна–Уитни, критерий Уилкоксона). Это даёт право сделать вывод об эффективности представленной структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации в процессе учебно-исследовательской деятельности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённого исследования достигнута цель, подтверждена гипотеза, решены поставленные задачи.

1. Анализ литературы показал, что самопрезентация – это стратегическая деятельность личности, обусловленная внешними факторами и внутренними условиями, в рамках которой индивид стремится управлять впечатлением, производимым на окружающих, активизируя своё вербальное и невербальное поведение. Способности к самопрезентации младших школьников – это совокупность индивидуально-психологических особенностей и способов самовыражения ребёнка, обеспечивающих эффективное представление себя, своих знаний, умений, достижений и личностных качеств в процессе социального взаимодействия и коммуникации. Развитие способностей к самопрезентации в младшем школьном возрасте обусловлено таким факторами, как высокий уровень эгоцентризма и произвольности. Система способностей к самопрезентации младших школьников включает три компонента: когнитивный (показатели – интеллект, креативность и речь), психосоциальный (показатели – социальное восприятие и адаптация, саморегуляция, самоанализ) и поведенческий (показатели – стрессоустойчивость, суггестивные способности и эмоциональная выразительность).

2. Учебно-исследовательская деятельность в младшем школьном возрасте стимулирует логическое мышление, самостоятельность суждений, учит сотрудничеству, поощряет социальную активность, приучает анализировать свои действия и эмоции. При интеграции исследовательских элементов в образовательный процесс заметно улучшается как академическая успеваемость, так и способности к самопрезентации.

Каждая из выявленных методик развития способностей к самопрезентации фокусируется на определённом аспекте учебно-исследовательской деятельности:

– методика Н.А. Беловой, Ю.Ф. Кямкиной (2016) соотносится с акцентом на речевую экспрессию и субъектную активность ребёнка в процессе освоения нового знания;

– методика Е.В. Михайловой (2006); Ю.Ф. Кямкиной (2016) фокусируется на формировании выразительных поведенческих паттернов, что согласуется с этапностью и игрой как средствами научения;

– методика Е.Л. Доценко (2003); Е.А. Петровой (2008) отражает значимость саморефлексии, регуляции и социальной восприимчивости в исследовательском процессе;

– методика Н.А. Ажогойной, О.Д. Кулешовой, А.С. Львовой (2023); Н.А. Беловой, Н.Д. Десяевой, Е.А. Кашкарёвой, и О.Н. Фоминой (2024) подчёркивает необходимость владения инструментами эффективной межкультурной коммуникации, соответствующих цифровых и речевых навыков.

Это позволяет комплексно охарактеризовать презентацию результатов учебно-исследовательской деятельности младших школьников как особую форму учебной активности, требующую одновременно методической последовательности, эмоциональной вовлечённости, речевой выразительности и социально одобряемых поведенческих стратегий.

3. Выявление системы способностей к самопрезентации у младших школьников позволило разработать критериально-диагностический инструментарий для их измерения. Для измерения показателей когнитивного компонента используется тест Равена, тест Торренса и методика Т.А. Фотековой, психосоциальный компонент оценивается с помощью методики Н.Я. Сеаго «Эмоциональные лица», методики А.Б. Воронцова, а также метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов. Оценка показателей поведенческого компонента целиком построена на использовании метода экспертных оценок, дополненного методом полярных баллов.

4. Эмпирическая часть исследования была направлена на проверку структурно-содержательной педагогической модели развития способностей к самопрезентации у младших школьников и проводилась в ГБОУ Школе № 760

им. А.П. Маресьева г. Москвы в период с сентября 2023 года по май 2024 года. Эксперимент проходил в три этапа: диагностический, формирующий и контрольный. В состав выборки вошли обучающиеся 3-4 классов, возраст которых на момент начала исследования составлял 8–10 лет, на момент окончания исследования – 9–11 лет. Общее количество обучающихся, принявших участие в эмпирическом исследовании, составило 310 человек: 155 обучающихся 3-4 классов, расположенных в школьном здании по адресу Ярославское шоссе, д. 147, вошли в контрольную группу, 155 обучающихся 3-4 классов, расположенных в школьном здании по адресу ул. Палехская, д. 137, вошли в экспериментальную группу. В исследовании также приняли участие 16 педагогов: учителя и педагоги-психологи.

Результаты диагностического этапа эмпирической части исследования показали преимущественно средний уровень развития компонентов системы способностей к самопрезентации у младших школьников контрольной и экспериментальной групп, а также подтвердили однородность выборки. Анализ результатов диагностического этапа позволил сформулировать методические рекомендации для работы в каждом классе экспериментальной группы.

Формирующий этап эмпирической части начался с проведения цикла семинаров для педагогов. Целью семинаров стало формирование у педагогов готовности к реализации программы развития способностей к самопрезентации у младших школьников в процессе учебно-исследовательской деятельности. Программа реализовывалась во внеурочной деятельности и строилась по принципу логарифмической спирали. Отсутствие жёсткой привязки к часам календарно-тематического планирования и методические рекомендации, полученные каждым учителем по результатам диагностического этапа, позволили строить занятия, исходя из особенностей класса и конкретных обучающихся. Формирующий этап эмпирической части позволил скорректировать банк игр, тренингов и заданий на развитие каждого компонента системы способностей к самопрезентации.

Повторная диагностика, проведённая на контрольном этапе эмпирического исследования, показала существенную разницу в уровне и динамике развития

компонентов системы способностей к самопрезентации у младших школьников из контрольной и экспериментальной групп. Показатели экспериментальной группы оказались намного выше.

Таким образом, структурно-содержательная педагогическая модель развития способностей к самопрезентации у младших школьников, представленная в данном исследовании, подтвердила свою эффективность. Её реализация позволяет младшим школьникам развивать исследовательские способности, приобретать навыки публичного выступления и уверенно представлять свои достижения, что в итоге способствует формированию у них адекватной самооценки и стрессоустойчивости, личностному и будущему профессиональному росту, самореализации в конкурентном обществе. Дальнейшие исследования по данной теме могут быть направлены на выявление доминирующих компонентов в структуре способностей к самопрезентации младших школьников, разработку программ и методик развития способностей к самопрезентации у других возрастных групп, программ и методик развития отдельно взятых компонентов системы способностей к самопрезентации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абельс, Х. Интеракция, идентичность, презентация: введение в интерпретативную социологию / Х. Абельс; пер. с нем.; под общ. ред. Н.А. Головина и В.В. Козловского. – СПб.: Алетейя, 1999. – 272 с.
2. Агеев, В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В.С. Агеев. – М.: изд-во МГУ, 1990. – 240 с.
3. Агеева, Ю.В. Реализация стратегии самопрезентации в ходе собеседования / Ю.В. Агеева // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2013. – № 5. – С. 186-195.
4. Агрикова, Е.В. Творческий компонент коммуникативной деятельности на изучаемом иностранном языке в обучении студентов – будущих журналистов / Е.В. Агрикова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 12. – С. 444-446.
5. Агрикова, Е.В. Формирование навыков трансмедийного повествования у студентов – будущих журналистов средствами иностранного языка / Е.В. Агрикова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – № 8. – С. 91-94.
6. Адлер, А. Комплекс неполноценности и комплекс превосходства / А. Адлер. – Киев: Наука жить, 1997.
7. Адлер, А. Понять природу человека / А. Адлер. – СПб.: Академический проект, 1997. – 256 с.
8. Ажогина, Н.А. Проблемы коммуникативного развития младших школьников в поликультурной образовательной среде / Н.А. Ажогина, О.Д. Кулешова, А.С. Львова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2023. – № 4 (4). – С. 5-11.
9. Акопов, Г.В. Процессуальный подход к исследованию смысложизненных ориентаций / Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. – М.: изд-во Психологического института РАО, 2006. – С. 41-44.

10. Акопов, Г.В. Смысложизненные ориентации как психологическая характеристика различных социальных групп / Г.В. Акопов, Н.Л. Быкова // Психологические проблемы смысла жизни и акме: материалы XI симпозиума / под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова. – М.: изд-во Психологического института РАО, 2006. – С. 113-116.
11. Аксенова, А.В. Роль стратегии самопрезентации в жанрах имиджевой рекламы / А.В. Аксенова // Вестник ВолГУ. Серия 9: Исследования молодых ученых. – 2013. – № 11. – С. 108-112.
12. Актуальный взгляд на природу и пути преодоления жизненных трудностей / Л.Е. Адамова, Н.Н. Азарнов, А.Н. Азарнова [и др.]. – М.: Спутник, 2021. – 105 с.
13. Алексеева, В.Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В.Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5. – № 5. – С. 63-70.
14. Алексеева, Л.П. Развитие научно-методической компетентности преподавателя педагогического вуза в условиях функционирования образовательного кластера / Л.П. Алексеева, Н.Ю. Корнеева // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – Екатеринбург, 2015. – Вып. 2 (49). – С. 129-135.
15. Алексеенко, И.С. Специфика интернет-опосредованной коммуникации и феномен виртуальной языковой личности / И.С. Алексеенко, О.Ю. Гукосьянец // Политическая лингвистика. – 2014. – № 4 (50). – С. 193-202.
16. Алисов, Е.А. Актуальность и востребованность использования метода проб и ошибок в развитии исследовательской активности старших дошкольников / Е.А. Алисов, Л.Р. Жданова // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2019. – Т. 18, № 39. – С. 54.
17. Алисов, Е.А. История развития образовательных моделей и технологий: учебник / Е.А. Алисов, Л.С. Подымова. – М.; Берлин: Директ–Медиа, 2021. – 352 с.
18. Амяга, Н.Б. Самораскрытие и самопредъявление личности в общении / Н.Б. Амяга // Личность. Общение. Групповые процессы. – М., 1991. – С. 37-74.

19. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
20. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб.: Питер, 2001. – 688 с.
21. Андерсон, Дж. Когнитивная психология / Дж. Андерсон. – СПб.: Питер, 2002. – 492с.
22. Андреев, В.И. Саморазвитие творческой конкурентоспособной личности менеджера: монография / В.И. Андреев. – Казань: Фирма «СКАМ», 1992. – 207 с.
23. Андреева, А.Д. Осознанная саморегуляция и готовность к самореализации в юношеском возрасте / А.Д. Андреева, А.Г. Лисичкина, В.И. Моросанова // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 4. – С. 168.
24. Андреева, Г.М. Зарубежная социальная психология XX столетия: теоретические подходы / Г.М. Андреева, Н.Н. Богомолова, Л.А. Петровская. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 318 с.
25. Андреева, Г.М. Социальная психология: учебник для вузов / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
26. Андриенко, О.А. Современные образовательные технологии: технология самопрезентации / О.А. Андриенко // Балканское научное обозрение. – 2019. – Т. 3, № 1 (3). – С. 5-7.
27. Анисимов, В.В. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. – М.: Просвещение, 2006. – 575 с.
28. Апель, К.О. Трансформация философии / К.О. Апель; пер. с нем. В. Куренной, Б. Скуратов. – М.: Логос, 2001. – 339 с.
29. Аргайл, М. Психология счастья / М. Аргайл. – СПб.: Питер: Питерпринт, 2003. – 270 с.
30. Архипова, С.В. Использование социально-психологического тренинга для развития умений самопрезентации у студентов выпускных курсов / С.В. Архипова // Психология в вузе. – 2005. – № 1. – С. 102-118.

31. Асмолов, А.Г. О некоторых перспективах исследований смысловых образований личности / А.Г. Асмолов, Б.С. Братусь, Б.В. Зейгарник, В.А. Петровский, Е.В. Субботский, А.У. Хараш, Л.С. Цветкова // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 35-45.
32. Асмолов, А.Г. Психология индивидуальности: методические основы развития личности в историко-эволюционном процессе / А.Г. Асмолов. – М.: изд-во МГУ, 1986. – 96 с.
33. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
34. Асташова, Н.А. Воспитательная система школы: инновационные пути развития / Н.А. Асташова // Образование и общество. – 2022. – № 3(134). – С. 3-11.
35. Атватер, И. Я Вас слушаю: советы руководителю, как правильно слушать собеседника / И. Атватер. – М.: Книга по требованию, 2013. – 110 с.
36. Афанасьев, В.Г. Системность и общество / В.Г. Афанасьев. – М.: URSS: ЛЕНАНД, 2018. – 368 с.
37. Афанасьева, Ж.В. Исследовательская деятельность как средство развития познавательной активности младших школьников / Ж.В. Афанасьева // Начальная школа. – 2015. – № 6. – С. 14-21.
38. Ахьямова, И.А. Культурная самопрезентация современной молодежи невербальными средствами / И.А. Ахьямова, В.Д. Ширшов // Педагогическое образование в России. – 2011. – № 4. – С. 44-48.
39. Бабахова, Л.Г. О формальном и содержательном подходах в исследовании общения / Л.Г. Бабахова // Философия права. – 2007. – № 3. – С. 155-158.
40. Бажанов, В.А. Деятельностный подход и современная когнитивная наука / В.А. Бажанов // Вопросы философии. – 2017. – № 9. – С. 162-169.
41. Бакулина, Е.А. Модель подготовки будущих педагогов к самопрезентации в современной медиасреде / Е.А. Бакулина, В.И. Сафонов, Ж.А. Каско // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 7. – С. 128.

42. Барабанщиков, В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса / В.А. Барабанщиков. – М.: Когито–Центр: Высш. шк. психологии, 2006. – 240 с.
43. Баумайстер, Р. Сила воли / Р. Баумайстер, Т. Тирни; пер. с англ. С.М. Богданова. – М.: Эксмо, 2020. – 272 с.
44. Безрукова, В.С. Педагогика. Проективная педагогика: учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 344 с.
45. Беликова, Д.А. Концептуальная модель и алгоритм программы развития навыков самопрезентации у младших школьников в процессе исследовательской деятельности / Д.А. Беликова // *Nomium*. – 2025. – № 2 (18). – С. 32-58.
46. Беликова, Д.А. Концепции формирования и развития навыков самопрезентации у школьников / Д.А. Беликова // *Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы X Всерос. науч.-практ. конф., Москва, 07 апреля 2023 г.* / отв. ред. А.И. Савенков. – М.: МГПУ, 2023. – С. 224-229.
47. Беликова, Д.А. Методики формирования и развития навыков самопрезентации школьников и оценка их эффективности на разных уровнях школьного образования / Д.А. Беликова // *Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология*. – 2023. – Т. 17, № 3. – С. 148-161.
48. Беликова, Д.А. Педагогические условия формирования навыков самопрезентации: теоретический аспект / Д.А. Беликова // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2023. – № 11–1. – С. 56-60.
49. Беликова, Д.А. Развитие компонентов самопрезентации младших школьников в контексте теории социального интеллекта / Д.А. Беликова, М.А. Бурова // *Современный ученый*. – 2024. – № 7. – С. 253-258.
50. Беликова, Д.А. Теоретическая модель самопрезентационных навыков младших школьников / Д.А. Беликова // *Актуальные вопросы современных*

научных исследований: сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф., Пенза, 25 марта 2024 г. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 237-240.

51. Белинская, Е.П. Самопрезентация в виртуальном пространстве: феноменология и закономерности / Е.П. Белинская, О.В. Гавриченко // Психологические исследования. – 2018. – Т. 11, № 60. – С. 12.

52. Белова, Н.А. Методы обучения жанру самопрезентации на уроках русского языка в контексте поликультурного образования в школе / Н.А. Белова, Ю.Ф. Кямкина // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 118-123.

53. Берг, А.И. Избранные труды / А.И. Берг. – М.; Л.: Энергия, 1964. – Т. 1. – 168 с.

54. Бим-Бад, Б.М. Психология и педагогика: просто о сложном: популярные очерки и этюды / Б.М. Бим-Бад; Российская акад. образования, Московский психолого-социальный ин-т. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. – 140 с.

55. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода: монография / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин; отв. ред. А.Ф. Зотов; Академия Наук СССР (М.), Институт истории естествознания и техники. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

56. Богданова, А.В. Исследовательская деятельность в начальной школе: теория и практика / А.В. Богданова, А.Ю. Борщевская. – СПб.: изд-во СПбГУ, 2016. – 256 с.

57. Богданова, А.В. Развитие диалогических умений младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Богданова // Школа будущего. – 2022. – № 6. – С. 36-47.

58. Болаева, Г.Б. Эмоциональное развитие ребёнка младшего школьного возраста путём общения в исследованиях отечественных психологов / Г.Б. Болаева, А.С. Максимовских // Общение в эпоху конвергенции технологий: сб. науч. трудов. – 2022. – Т. 1. – № 9. – С. 189-191.

59. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.

60. Бороздина, Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 224 с.

61. Борщевская, А.Ю. Организационно-педагогические условия формирования читательского интереса старших дошкольников к художественной литературе / А.Ю. Борщевская, С.И. Карпова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21, № 1. – С. 66-77.
62. Брызгалина, Е.В. Самопрезентация личности в системе образования / Е.В. Брызгалина // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2014. – № 3. – С. 66-73.
63. Бурмистрова, Е.В. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся: учебное пособие для вузов / Е.В. Бурмистрова, Л.М. Мануйлова. — М.: Издательство Юрайт, 2022. — 115 с.
64. Вархотова, Е.К. Экспресс-диагностика к школе: практическое руководство для педагогов и школьных психологов / Е.К. Вархотова, Н.В. Дятко, Е.В. Сазонова. – М.: Генезис, 2021. – 89 с.
65. Владимирова, Т.Н. Медиаобразование и актуальные проблемы современной педагогики / Т.Н. Владимирова // Мир образования – Образование в мире. – 2019. – № 1 (73). – С. 36-40.
66. Владимирова, Т.Н. Методология инновационной педагогической деятельности / Т.Н. Владимирова // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: материалы V науч.-практ. конф. 27-28 ноября 2014 г. – М.: РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова. – 2014. – С. 50-55.
67. Воронцов, А.Б. Контрольно-оценочная самостоятельность младших школьников как основа учебной самостоятельности подростка / А.Б. Воронцов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2009. – № 5. – С. 21-36.
68. Воропаев, М.В. Педагогическое сопровождение развития саморегуляции учебной деятельности старшеклассников / М.В. Воропаев, В.С. Неумывакин // Психолого-педагогические исследования. – 2023. – Т. 15, № 3. – С. 82.
69. Выготский, Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
70. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2006. – 512 с.

71. Габдулхаков, В.Ф. Приемы формирования у детей навыков связной речи / В.Ф. Габдулхаков, С.Н. Башинова // Современное дошкольное образование. – 2019. – № 5. – С. 12-22.
72. Гаврилова, Т.П. Методика «Неоконченные рассказы» / Т.П. Гаврилова // Практикум по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002. – С. 245-250.
73. Галич, Л.П. Социальное самочувствие как импрессионистский инструмент самопрезентации индивида в обществе / Л.П. Галич // Социологический альманах. – 2019. – № 10. – С. 128-134.
74. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Книжный дом «Университет», 2000. – 336 с.
75. Гладкова, А.П. Основы исследовательской деятельности: теория и методика / А.П. Гладкова. – М.: Флинта, 2019. – 294 с.
76. Гончарова, Е.Ю. Анализ понятия «коммуникативные умения» в отечественных и зарубежных педагогических исследованиях / Е.Ю. Гончарова // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 5А. – С. 96-101.
77. Горбушина, О. Имидж педагога / О. Горбушина // Школьный психолог. – 2011. – № 8. – С. 13-15.
78. Гормакова, В.В. Дидактические возможности формирования и развития исследовательской деятельности младших школьников / В.В. Гормакова // Школьные технологии. – 2018. – № 5. – С. 33-36.
79. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. – М.: Канон–Пресс–Ц, 2000. – 311 с.
80. Гоцева, Ю. А. Особенности самопредъявления подростков и их связь с отношениями с родителями: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Юлия Александровна Гоцева. – Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2008. – 25 с.
81. Гоцева, Ю.А. Влияние пола подростков на содержание предъявляемых ими образов / Ю.А. Гоцева // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5, № 3. – С. 82-84.

82. Гоцева, Ю.А. Самопредъявление подростков в межличностном общении / Ю.А. Гоцева, И.П. Шкуратова // Прикладная психология: достижения и перспективы. – Ростов-на-Дону: Фолиант, 2005. – С. 69-79.
83. Гребенщикова, Т.В. Эмоциональная поддержка ребёнка в деятельности как условие его эмоционального благополучия / Т.В. Гребенщикова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2024. – № 6 (189). – С. 71-76.
84. Гришина, Н.В. Психология социальных ситуаций / Н.В. Гришина // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 121-132.
85. Губанова, Н.Ф. Эмоционально положительное социокультурное развитие дошкольников в игровых ситуациях / Н.Ф. Губанова // МНИЖ. – 2017. – № 2-1 (56). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalno-polozhitelnoe-sotsiokulturnoe-razvitiie-doshkolnikov-v-igrovyyh-situatsiyah> (дата обращения: 18.03.2025).
86. Гусева, Д.И. «Коммуникация» и «Общение»: соотношение понятий / Д.И. Гусева // Вестник науки и образования. – 2019. – № 20-2 (74). – С. 84-87.
87. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
88. Данилова, Е.Е. Психодиагностика школьников: психологический практикум / Е.Е. Данилова, Л.А. Ясюкова. – СПб.: Речь, 2005. – 288 с.
89. Данилова, Т.В. Влияние глобализации на изменение роли учителя в образовательном процессе и его профессиональные компетенции / Т.В. Данилова, Д.А. Еловикова, М.М. Кузнецова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 9-2. – С. 197-206.
90. Демидова, Т.Е. Проблемы информационного обеспечения научно-исследовательской работы студентов / Т.Е. Демидова, И.Н. Чижевская, А.Е. Чижевский // Управление образованием: теория и практика. – 2023. – № 4 (62). – С. 172-179.

91. Демиденко, М.В. Социально-личностная рефлексия как средство социализации в старшем школьном возрасте / М.В. Демиденко // Психолог в школе. – 2000. – № 3-4. – С. 99-110.
92. Десяева, Н.Д. Методика интеграции образовательных технологий при обучении русскому языку как неродному / Н.Д. Десяева, Е.А. Кашкарёва, Н.А. Белова, О.Н. Фомина // Гуманитарные науки и образование. – 2024. – Вып. № 1, т. 15. – С. 30-38.
93. Джонс, Э. Стратегии самопрезентации / Э. Джонс, Т. Питтман // Психология социального влияния. – СПб.: Питер, 2006. – С. 117-136.
94. Доценко, Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е.Л. Доценко. – М.: ЧеРо, изд-во МГУ, 1997. – 344 с.
95. Дружинин, В.Н. Экспериментальная психология / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2000. – 320 с.
96. Дубенцов, М.И. Особенности ценностно-смысловой сферы личности студентов, переживающих состояние профессиональной неопределённости / М.И. Дубенцов // Современные проблемы гуманитарных и естественных наук: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – М., 2011. – № 10. – С. 218-223.
97. Дьяченко, О.М. Методика сочинения сказок детьми старшего дошкольного возраста / О.М. Дьяченко, Е.Л. Пороцкая // Детская психология и педагогика. – 2018. – № 3. – С. 45-52.
98. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: КомКнига, 2007. – 160 с.
99. Жуков, Ю.М. Коммуникативный тренинг / Ю.М. Жуков. – М.: Гардарики, 2003. – 223 с.
100. Жуков, Ю.М. Эффективность делового общения / Ю.М. Жуков. – М.: Знание, 1988. – 64 с.
101. Загашев, И.О. Критическое мышление: технология развития / И.О. Загашев, Е.С. Заир-Бек. – СПб.: Альянс «Дельта», 2003. – 284 с.
102. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

103. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
104. Зиновьева, Т.И. Исследовательская деятельность в начальной школе: методические рекомендации / Т.И. Зиновьева. – Казань: изд-во Казанского университета, 2020. – 230 с.
105. Знаков, В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы / В.В. Знаков. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 448 с.
106. Ильин, Е.П. Психология воли: учебное пособие / Е.П. Ильин. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2021. – 368 с.
107. Исакова, Ю.В. Основные методы формирования коммуникативных навыков у обучающихся младшего школьного возраста / Ю.В. Исакова // Молодой ученый. – 2023. – № 13 (460). – С. 157-158.
108. Каган, В.Е. Психология и психотерапия: гуманизация и интеграция / В.Е. Каган // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М.: Смысл, 1997. – С. 111-123.
109. Каган, М.С. Индивидуальность как объективная и субъективная реальность / М.С. Каган, А.М. Эткинд // Вопросы психологии. – 1989. – № 4. – С. 5-14.
110. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М.: Флинта: Наука, 1998. – 496 с.
111. Калюжный, А.А. Психология формирования имиджа / А.А. Калюжный. – М.: Владос, 2004. – 222 с.
112. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 447 с.
113. Карнеги, Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. – Л.: Лениздат; М.: Прогресс, 1991. – 387 с.
114. Карпова, С.И. Воспитание позитивных лидерских качеств у детей в старшем дошкольном возрасте / С.И. Карпова, Т.Д. Савенкова // Бизнес. Образование. Право. – 2023. – № 3 (64). – 399 с.
115. Карпова, С.И. Развитие интонационной выразительности речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством

музыкальной деятельности / С.И. Карпова, А.В. Гришина // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». – 2018. – Т. 17, № 37. – С. 42.

116. Катунин, А.А. Психология самопрезентации: теория и практика формирования имиджа: учебное пособие / А.А. Катунин. – М.: Аспект Пресс, 2018. – 288 с.

117. Кашицына, Л.Г. Особенности проектной деятельности младших школьников / Л.Г. Кашицына // Теория и практика современной науки. – 2020. – № 2 (56). – С. 353-357.

118. Кибанов, А.Я. Управление персоналом: теория и практика. Мотивация и стимулирование трудовой деятельности: учебно-практическое пособие / А.Я. Кибанов, И.А. Баткаева, Е.А. Митрофанова [и др.]. – М.: Блок-Принт, 2025. – 64 с.

119. Клинико-психологическая диагностика особенностей развития детей в дошкольном возрасте: учебное пособие / А.В. Астаева, А.А. Малкова, А.В. Новохацки; Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Южно-Уральский государственный университет, Высшая медико-биологическая школа, Кафедра Клиническая психология. – Челябинск, 2019.

120. Ковалишина, Е.В. Исследовательская деятельность как один из способов формирования универсальных учебных действий младших школьников / А.В. Ковалишина // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2011. – № 2. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-deyatelnost-kak-odin-iz-sposobov-formirovaniya-universalnyh-uchebnyh-deystviy-mladshih-shkolnikov>

121. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2000. – 176 с.

122. Козловская, Н.А. Формирование нравственных чувств как детерминант развития психологически здоровой личности младшего школьника / Н.А. Козловская, И.С. Морозова // ИТС. – 2007. – № 3-4. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-chuvstv>

kak-determinant-razvitiya-psihologicheskoi-zdorovoy-lichnosti-mladshego-shkolnika

(дата обращения: 18.03.2025)

123. Козьяков, Р.В. Педагогические и психологические проблемы активности у младших школьников / Р.В. Козьяков, М.В. Счастливая // Сетевой электронный научный журнал «Вестник ГГУ». – 2019. – № 1 – С. 55-65. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://ip009.flfm.ru/vestnik_ggu

124. Колесникова, И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И.А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.

125. Колесова, С.Л. Как преодолеть дезадаптацию у детей? / С.Л. Колесова // Вестник практической психологии образования. – 2004. – № 1. – С. 38-41.

126. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А. Коменский; переводчики Н.П. Степанов, Д.Н. Корольков, А.А. Красновский. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 440 с.

127. Кон, И.С. В поисках себя: Личность и её самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

128. Корневская, А.А. Особенности социально–психологического сопровождения одаренных подростков / А.А. Корневская // Одаренный ребёнок. – 2008. – № 3. – С. 82-88.

129. Кори, Дж. Техника групповой психотерапии / Дж. Кори, М. Кори, П. Колланэн, Дж. М. Рассел. – СПб.: Питер, 2001. – 309 с.

130. Корниенко, Д.С. Навязчивость в использовании социальной сети и перфекционистская самопрезентация / Д.С. Корниенко, Е.А. Горбушина // Вестник Пермского государственного педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2020. – № 1. – С. 14-25.

131. Корсак, К. Проблемы педагогики и перспективы их решения в новом тысячелетии / К. Корсак. – М.: Народное образование, 2002. – № 2. – С. 44-54.

132. Коршунова, Н.Л. Нужна ли педагогике новая парадигма / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 19-26.

133. Костюшина, Е.В. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста в учебной деятельности / Е.В. Костюшина, Р.В. Космачева // Наука и образование. – 2022. – Т. 5. – № 1. – С. 52-59.

134. Костяк, Т.В. Методологические основания изучения индивидуального стиля социализации / Т.В. Костяк // Материалы IV Всероссийского съезда РПО (18–21 сентября, 2007): В 3 т. – М., Ростов-на-Дону: изд-во «Кредо», 2007. – Т. 2. – С. 208.

135. Котова, И.Б. Становление и развитие гуманистической педагогики / И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов. – Ростов-на-Дону: изд-во Ростовского педуниверситета, 1997. – 144 с.

136. Кривова, В.А. Исследовательская деятельность младших школьников: теория и практика / В.А. Кривова. – М.: Академкнига, 2021. – 312 с.

137. Кули, Ч.Х. Избранное: сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социальных научно-информационных исследований. Отдел социологии и социальной психологии; сост. и переводчик В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. – М.: ИНИОН РАН, 2019. – 233 с.

138. Куликова, Т.И. Театрализация как способ формирования навыков самопрезентации у школьников / Т.И. Куликова // Вестник образования. – 2019. – № 7. – С. 55-63.

139. Купцова, И.А. Медиаобразование как средство формирования ценностных ориентиров и интеллектуально-творческого потенциала личности / И.А. Купцова, Т.Н. Владимирова // Наука и школа. – 2024. – № 3. – С. 55-64.

140. Купченко, В.Е. Особенности самооценки, тревожности и эмпатии у младших школьников с разным уровнем агрессии / В.Е. Купченко, С.Н. Зинченко // Вестник Омского университета. Серия «Психология». – 2022. – № 3. – С. 26-33.

141. Кямкина, Ю.Ф. Особенности изучения речевых жанров и жанра самопрезентации на уроках русского языка / Ю.Ф. Кямкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № Т11. – С. 4046-4050. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/86847.htm> (дата обращения: 25.02.2024).

142. Лабунская, В.А. Невербальное поведение (структура, функции и формы проявления) / В.А. Лабунская. – Ростов-на-Дону: изд-во Ростовского университета, 1986. – 136 с.
143. Лапшина, А.В. Формирование базовых исследовательских действий во внеурочной деятельности младших школьников / А.В. Лапшина // Детство в современном мире – 2022: материалы Всероссийской (с международным участием) студенческой научно-практической конференции. – Пермь, 2022. – С. 268-273.
144. Леонтович, А.В. Метод становления субъектности учащихся при решении учебной исследовательской задачи / А.В. Леонтович // Исследователь/Researcher. – 2023. – № 1-2 (41-42). – С. 35-43.
145. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 368 с.
146. Липкина, А.И. Учись учиться: диагностика самооценки младших школьников / А.И. Липкина. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
147. Литвинова, О.В. Самопрезентация личности как фактор успешной социализации / О.В. Литвинова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2011. – № 1. – С. 145–149.
148. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
149. Лысова, И.А. Игра как наиболее доступный вид деятельности в процессе обучения дошкольников и младших школьников / И.А. Лысова, Т.А. Таран // Образовательный альманах. – 2023. – № 1 (63)–2. – С. 79-80.
150. Львов, М.Р. Развитие творческого мышления младших школьников в процессе изучения языка / М.Р. Львов // Филологические науки. – 1988. – № 5. – С. 67-73.
151. Марищук, В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук. – СПб.: Сентябрь, 2001. – 259 с.
152. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.

153. Махмутов, М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 368 с.
154. Махрина, Е.А. Изучение стрессоустойчивости у младших школьников / Е.А. Махрина, Е.А. Загородняя // E-Scio. – 2022. – № 6 (69). – С. 9-18.
155. Махрина, Е.А. Психолого-педагогические аспекты самопрезентации в интернете: мотивы формирования виртуальных идентичностей / Е.А. Махрина, А.А. Катунин // ЦИТИСЭ. – 2022. – №1 (32). – С. 345-353.
156. Махрина, Е.А. Связь ценностей общения и отражённого самоотношения с характером учебной карьеры студентов / Е.А. Махрина, С.Т. Джанерьян // Психология образования: социокультурный анализ: материалы международной конференции, 30 октября – 1 ноября 2003 г. – Ростов-на-Дону, 2003. – С. 102-103.
157. Мезенцева, И.А. Особенности личностной рефлексии младших школьников, испытывающих трудности в учебной деятельности / И.А. Мезенцева, Н.В. Серегина, Л.П. Петухова // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. – № 1 (191). – С. 463-468.
158. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / под общей редакцией профессора Г.В. Чиркиной. – 4-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2015. – 240 с.
159. Михайлова, Е.В. Обучение самопрезентации: учебное пособие. – М.: ГУ ВШЭ, 2006 г. – 167 с.
160. Михайлова, Е.В. Развитие уверенности в себе у младших школьников через тренинговые занятия по самопрезентации / Е.В. Михайлова // Педагогика и психология. – 2006. – № 5. – С. 48-59.
161. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция как метаресурс достижения целей и разрешения проблем жизнедеятельности / В.И. Моросанова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2021. – № 1. – С. 4-37.
162. Моросанова, В.И. Осознанная саморегуляция, школьная вовлечённость, качество преподавания как ресурсы субъективного благополучия и успеваемости обучающихся / В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина, Е.В. Филиппова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2025. – Т. 48, № 1. – С. 55-77.

163. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
164. Немов, Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. – 4-е издание. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – Книга 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 640 с.
165. Нигматуллина, Э.Н. Коммуникативные умения: классификация и структура / Э.Н. Нигматуллина, С.К. Савицкий, М.Ф. Умаров, С. Л. Хаустов // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 8. – С. 20-24.
166. Новиков, А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 662 с.
167. Обухов, А.С. Развитие исследовательской деятельности учащихся / А.С. Обухов. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Нац. книжный центр, 2015. – 283 с.
168. Обухова, Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1995. – 357 с.
169. Осипенко, Л.Е. Научное творчество в учебном процессе // Социально-гуманитарные знания / Л.Е. Осипенко. – М., 2005 – № 5 – С. 139-145.
170. Перминова, А.В. Развитие коммуникативных навыков у младших школьников в условиях инклюзивного образования / А.В. Перминова // Вестник науки и образования. – 2024. – № 2. – С. 10-11.
171. Петрова, Е.А. Имиджелогия – наука XXI века / Е.А. Петрова // Гуманитарные технологии в современном мире: сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – М.: Западный филиал Российской академии при Президенте Российской Федерации, 2019. – С. 25-28.
172. Петрова, Е.А. Развитие коммуникативных способностей дошкольников и младших школьников средствами искусства: учеб.-метод. пособие / Е.А. Петрова. – Москва : Психотерапия, 2008. – 256 с.
173. Петрова, Е.А. Социально-психологические аспекты самопрезентации детей и подростков / Е.А. Петрова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

174. Петровская, Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: изд-во МГУ, 1989. – 216 с.

175. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика–Пресс, 1994. – 526 с.

176. Понамарева, И.П. Вопросы о формировании проективной культуры у младших школьников / И.П. Понамарева, К.Б. Семенов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 110. – С. 1707-1719.

177. Прядехо, А.А. Современные образовательные технологии формирования способности анализировать / А.А. Прядехо, Т.А. Степченко // Современное педагогическое образование. – 2025. – № 12. – С. 83-86.

178. Пустовойтов, В.Н. Искусственный интеллект в общем образовании: педагогические условия формирования у школьников ценностного отношения к учебной деятельности / В.Н. Пустовойтов // Современные наукоемкие технологии. – 2025. – № 11. – С. 273-277.

179. Равен, Дж. Руководство для прогрессивных матриц Равена и словарных шкал: перевод с английского издания 1998 года / Дж. Равен, Дж. К. Равен, Дж. Х. Корт [т. е. Курт]. – М.: Когито-Центр, 2012. – 131 с.

180. Радченко, В.А. В помощь практикующему психологу: психологическое исследование уровня эмоционально-нравственного развития обучающегося: учебно-методическое пособие / В.А. Радченко. – Воронеж: Цифровая полиграфия, 2021. – 128 с.

181. Раздобарина, Л.А. Современные проблемы воспитательной работы в школе / Л.А. Раздобарина, Т.Н. Владимирова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-1. – С. 352-355.

182. Разливинских, И.Н. Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеклассной работе по математике / И.Н. Разливинских, Л.А. Королева // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2021. – № 3 (51). – С. 62-67.

183. Решетникова, Е.В. Чтение художественных произведений героической тематики как средство развития эмоциональной отзывчивости в старшем дошкольном возрасте / Е.В. Решетникова // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75). – С. 504-508.
184. Румянцева, Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре: учебное пособие / Т.В. Румянцева. – СПб.: Речь, 2006. – 166 с.
185. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2004. – 176 с.
186. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – Самара: Учебная литература, 2004. – 78 с.
187. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. – 2014. – № 4. – С.117-127.
188. Савенков, А.И. Содержание и организация исследовательского обучения школьников / А.И. Савенков. – М.: Академия, 2004. – 304 с.
189. Савенков, А.И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А.И. Савенков // Психология. Журнал ВШЭ. – 2005. – № 4. – С. 94-101.
190. Савенков, А.И. Я – исследователь. Открываем горизонты знания. Рабочая тетрадь для младших школьников 3-4 классы / А.И. Савенков.. – М.: Просвещение, 2025. – 32 с.
191. Савенков, А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников 1-2 классы / А.И. Савенков. – М.: Просвещение. 2025. – 32 с.
192. Саврасова, С.В. Коммуникативная компетентность подростков / С.В. Саврасова // Вестник науки и образования. – 2020. – № 24–3 (102). – С. 106-109.
193. Сборник психологических тестов. Часть II: пособие / сост. Е.Е. Миронова. – Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. – 146 с.
194. Семаго, Н.Я. Методическое руководство по оценке психического развития ребёнка: дошкольный и младший школьный возраст: методическое пособие / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – 2-е изд. – М.: АПКИПРО, 2020. – 384 с.

195. Серебренникова, Ю.А. Исследовательская деятельность школьников: от теории к практике / Ю.А. Серебренникова, П.В. Смирнова. – СПб.: Лань, 2019. – 276 с.
196. Сиротюк, А.Л. Психологическая основа формирования учебных навыков школьников / А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк; под ред. И.Ю. Синельникова. – М.: изд-во АРКТИ, 2019. – 72 с.
197. Слепак, Е.В. Возможности и ограничения применения педагогических инструментов формирования компетенций креативности / Е.В. Слепак // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 12. – С. 187-190.
198. Степанова, К.С. Особенности самооценки детей младшего школьного возраста / К.С. Степанова // Вестник магистратуры. – 2022. – № 3-2 (126). – С. 128-132.
199. Стерхова, Н.С. Актуализация потенциала продуктивных форм организации исследовательской деятельности будущих учителей начальных классов / Н.С. Стерхова, Л.А. Милованова, И.Н. Разливинских // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 12, ч. 1. – С. 186.
200. Тараненко, И.В. Организация исследовательской деятельности младших школьников / И.В. Тараненко // Педагогический опыт: от теории к практике. – 2022. – С. 19-23.
201. Туник, Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса: адаптив. вариант / Е.Е. Туник. – СПб. : Речь, 2006. – 174 с.
202. Ушакова, Н.Н. Лингвистические и краеведческие интересы младших школьников как основа мотивации исследовательской деятельности / Н.Н. Ушакова // Начальная школа XXI века. – 2018. – № 1. – С. 33-41.
203. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский. – М.: ФАИР–ПРЕСС, 2004. – 576 с.
204. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 (ред. от 11.12.2020). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 15.09.2024).

205. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 (с изм. и доп. от 18 июля, 8 ноября 2022 г., 22 января 2024 г.). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://garant.online-sps.ru/#/document/400907193/paragraph/1/doclist/331/1/0/0/фгос_ноо:2 (дата обращения: 21.02.2025).

206. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.01.2025).

207. Федорова, Т.В. Развитие исследовательских компетенций у младших школьников через конкурсную деятельность / Т.В. Федорова // Вестник образования. – 2022. – № 6. – С. 98-107.

208. Фетискин, Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп: учеб. пособие для студентов вузов / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Издательство Института Психотерапии, 2002. – 488 с.

209. Филлипс, Б.Н. Психологическая диагностика школьных трудностей: тесты, опросники, анкеты / Б.Н. Филлипс; перевод и адаптация Г.С. Абрамова, А.Л. Венгер. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 224 с.

210. Формановская, Н.И. Речевой этикет и культура общения / Н.И. Формановская. – М.: Высшая школа, 1989. – 159 с.

211. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-пресс: Айрис-дидактика, 2007. – 85 с.

212. Хухлаев, О.Е. Психологическая диагностика детского развития. Практическое руководство / О.Е. Хухлаев. – М.: Генезис, 2014. – 384 с.

213. Чистякова, А.С. Использование мультипликации как средства развития самопрезентационных умений у детей / А.С. Чистякова, Н.В. Бекузарова // Психолого-педагогические исследования. – 2017. – № 4. – С. 92-103.

214. Швальбе, Б. Личность, успех, карьера / Б. Швальбе, Х. Швальбе. – М.: Прогресс, 1993. – 208 с.
215. Шевердина, О.В. Методика формирования опыта самопрезентации подростка во временном летнем объединении / О.В. Шевердина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2006. – № 3 – С. 39-42.
216. Шевченко, Т.И. Когнитивная фонология: теоретические и прикладные аспекты / Т.И. Шевченко // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2017. – № 5. – С. 106-117.
217. Шумакова, Н.Б. Диагностика интеллектуальных способностей детей 6-8 лет: стандартизация методики «Тест интеллектуальных способностей первоклассников» / Н.Б. Шумакова, Е.И. Щепланова, Ю.П. Кошелева, М.Г. Сорокова // Психолого-педагогические исследования. – 2025. – 17(3). – С. 23-41. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/psyedu.2025170302> (дата обращения: 03.02.2025).
218. Шумакова, Н.Б. Климат в классе как условие развития одарённости школьников: к проблеме подготовки современного учителя / Н.Б. Шумакова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – 21(3). – С. 122-128. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://doi.org/10.17759/bppe.2024210315> (дата обращения: 03.02.2025).
219. Шумакова, Н.Б. Особенности представлений одарённых подростков о человеке цифрового общества / Н.Б. Шумакова, Г.Р. Нуриева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2024. – № 4. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-predstavleniy-odarenykh-podrostkov-o-cheloveke-tsifrovogo-obschestva> (дата обращения: 10.03.2025).
220. Щетинина, А.М. Диагностика социального развития ребенка: учебно-методическое пособие. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2000. – 88 с.
221. Щетинина, А.М. Эмоциональный мир ребёнка: диагностика и развитие / А.М. Щетинина. – Воронеж: изд-во Воронежского государственного педагогического университета, 2008. – 396 с.

222. Щукина, Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г.И. Щукина. – М.: Просвещение, 1979. – 160 с.
223. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 384 с.
224. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.
225. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
226. Baumeister, R.F. Self-Presentation Theory: Self-Construction and Audience Pleasing / R.F. Baumeister, D.G. Hutton // *Theories of Group Behavior* / B. Mullen et al. – New York: Springer-Verlag, 1987. – Pp. 71-87.
227. Blumer, H. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc., 1969. Pp. 67-92.
228. Cimpian, A. Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self / A. Cimpian, M. Hammond, G. Mazza, G. Corry // *Child Development*. – 2017. – Vol. 88(6). – Pp. 1786–1798.
229. Goffman, E. *The presentation of self in everyday life* / E. Goffman. – New York, London, Toronto, Sydney, Auckland: Anchor Books, 1959. – 259 p.
230. Leary, M.R. Impression management: A literature review and two-component model / M.R. Leary, R.M. Kowalski // *Psychological Bulletin*. – 1990. – Vol. 107(1). – Pp. 34-47.
231. Leea, S.-J. Development of a self-presentation tactics scale / S.-J. Leea, B.M. Quigleyb, M.S. Neslerc, A.B. Corbettd, J.T. Tedeschid // *Personality and Individual Differences*. – 1998. – Vol. 26 (1999). – Pp. 701-722.
232. Markus, H. Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation / H. Markus, S. Kitayama // *Psychological Review*. – 1991. – Vol. 98(2). – Pp. 224-253.

233. Mead, G. From Gesture to Symbol / G. Mead // *Mind, Self and Society*. – Chicago, 1934. – Pp. 65, 66-76, 78. (Перевод А. Гараджи).
234. Myers, D.G. *Social psychology* / D.G. Myers. – New York: McGraw–Hill, an imprint of The McGraw–Hill Companies, 2010. – P. 737.
235. Ray, R.D. Cognitive and Neural Development of Individuated Self–Representation in Children / R.D. Ray, A.L. Shelton // *Child Development*. – 2019. – Vol. 80(4). – Pp. 1232-1242.
236. Schlenker, B.R. Identity and self–identification / B.R. Schlenker // *Motivation and work behavior* / Eds. R.M. Steers, L.W. Porter. – 5th ed. – New York: McGraw–Hill, 1991. – Pp. 155-171.
237. Schlenker, B.R. Social anxiety and self-presentation: A conceptualization and model / B.R. Schlenker, M.R. Leary // *Psychological Bulletin*. – 1982. – Vol. 92. – Pp. 641-669.
238. Vittadini, G. Non-Cognitive Skills and Cognitive Skills to measure school efficiency / G. Vittadini, G. Folloni, C. Sturaro // *Socio-Economic Planning Sciences*. – 2021. – Vol. 81(4). – P. 112.
239. Vohs, K.D. Self-regulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources / K.D. Vohs, R.F. Baumeister, N.J. Ciarocco // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2005. – Vol. 88. – Pp. 632-657.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета для оценки саморегуляции детей

Класс _____ ФИ _____ возраст _____

Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько часто наблюдаете у ребёнка следующие поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда).

1. Контроль эмоций.

1. Как часто ребёнок демонстрирует способность сохранять спокойствие в стрессовых ситуациях?

–2 (никогда)

–1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

2. Как часто ребёнок может сдерживать гнев или разочарование, когда что-то идет не так?

–2 (никогда)

–1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

2. Внимание и концентрация.

3. Насколько хорошо ребёнок может сосредоточиться на одной задаче до её завершения?

–2 (очень плохо)

–1 (плохо)

0 (удовлетворительно)

1 (хорошо)

2 (отлично)

4. Как часто ребёнок отвлекается во время выполнения задания?

–2 (очень часто)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

5. Как ребёнок реагирует, если его задача требует длительного времени и терпения?

–2 (очень негативно)

–1 (негативно)

0 (нейтрально)

1 (позитивно)

2 (очень позитивно)

3. Импульсивность.

6. Как часто ребёнок действует импульсивно, не обдумывая свои действия?

–2 (очень часто)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

7. Как ребёнок реагирует на необходимость ждать своей очереди?

–2 (очень нетерпеливо)

–1 (нетерпеливо)

0 (нейтрально)

1 (терпеливо)

2 (очень терпеливо)

8. Как часто ребёнок прерывает других, когда они говорят?

–2 (очень часто)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

4. Способность к самоконтролю.

9. Как хорошо ребёнок может придерживаться установленных правил и инструкций?

–2 (очень плохо)

–1 (плохо)

0 (удовлетворительно)

1 (хорошо)

2 (отлично)

10. Как часто ребёнок прикладывает усилия, чтобы исправить свои ошибки или недочёты?

–2 (никогда)

–1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

11. Как ребёнок справляется с ситуациями, когда его просьбы или желания не удовлетворяются сразу?

–2 (очень плохо)

–1 (плохо)

0 (удовлетворительно)

1 (хорошо)

2 (отлично)

12. Как ребёнок организует свои действия при выполнении домашнего задания или других заданий?

–2 (очень плохо организует)

–1 (плохо организует)

0 (удовлетворительно организует)

1 (хорошо организует)

2 (отлично организует)

Общее количество баллов _____

–24 12 0 12

.....–24

Не развита совсем

Высоко развита

Класс _____ ФИ _____ возраст _____

Анкета для оценки стрессоустойчивости детей

Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько часто вы наблюдаете у ребёнка следующие поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда).

1. Реакция на стрессовые ситуации.

1. Как часто ребёнок становится нервным или беспокойным, когда сталкивается с трудными задачами или проблемами?

–2 (всегда)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

2. Как ребёнок реагирует на неожиданные изменения в распорядке дня или планах?

–2 (не может справиться с изменениями)

–1 (сильно расстраивается)

0 (расстраивается, но быстро приходит в себя)

1 (незначительно расстраивается)

2 (без проблем адаптируется)

3. Как часто ребёнок испытывает трудности в управлении своими эмоциями после того, как что-то пошло не так?

–2 (всегда)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

2. Эмоциональная реакция.

4. Как часто ребёнок чувствует себя подавленным или расстроенным после получения плохих оценок или критики?

–2 (всегда)

–1 (часто)

0 (иногда)

1 (редко)

2 (никогда)

5. Как ребёнок реагирует на конфликты или ссоры с друзьями или членами семьи?

- 2 (не может справиться и становится агрессивным)
- 1 (сильно расстраивается и избегает решения проблемы)
- 0 (часто расстраивается, но ищет решения)
- 1 (расстраивается, но решает проблему)
- 2 (спокойно решает проблемы)

6. Как ребёнок справляется с чувством разочарования, если что-то не удаётся с первого раза?

- 2 (опускает руки и отказывается от попыток)
- 1 (сильно расстроен, но продолжает пытаться)
- 0 (разочарован, но продолжает попытки)
- 1 (небольшое разочарование, но пробует снова)
- 2 (не расстраивается и пробует снова)

3. Копинг-стратегии.

7. Как часто ребёнок использует свои хобби или интересы для успокоения, когда чувствует себя напряженным?

- 2 (всегда)
- 1 (часто)
- 0 (иногда)
- 1 (редко)
- 2 (никогда)

8. Как ребёнок ищет поддержку или помощь у других, когда сталкивается с трудными ситуациями?

- 2 (ищет помощь и не пытается справиться сам)
- 1 (постоянно ищет поддержку)
- 0 (часто обращается за помощью)
- 1 (иногда обращается за помощью)
- 2 (самостоятельно справляется)

9. Как ребёнок реагирует на критические замечания или советы?

- 2 (сопротивляется и становится агрессивным)
- 1 (сильно расстраивается и игнорирует)
- 0 (чаще расстраивается, но принимает)
- 1 (иногда расстраивается, но принимает)
- 2 (спокойно принимает и использует для улучшения)

4. Устойчивость к стрессу.

10. Как ребёнок справляется с длительными стрессовыми ситуациями, например, с экзаменами или важными событиями?

–2 (не может справиться и становится дезориентированным)

–1 (постоянно нервничает и трудно справляется)

0 (сильно нервничает, но справляется)

1 (немного нервничает, но контролирует)

2 (спокойно и уверенно)

11. Как ребёнок ведет себя в стрессовых ситуациях: успокаивается ли он сам или требуется помощь?

–2 (постоянно требует помощь)

–1 (часто требуется помощь)

0 (периодически требуется помощь)

1 (незначительная помощь требуется)

2 (успокаивается сам)

12. Как часто ребёнок проявляет активность и инициативу в стрессовых ситуациях, чтобы найти решение?

–2 (никогда не проявляет инициативу)

–1 (редко проявляет инициативу)

0 (иногда проявляет инициативу)

1 (часто проявляет инициативу)

2 (всегда проявляет инициативу)

Общее количество баллов _____

–24 12 0 12

.....–24

Не развита совсем

Высоко развита

Класс _____ ФИ _____ возраст _____

Анкета для оценки суггестивных способностей детей

Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько часто вы наблюдаете у ребёнка следующие поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от –2 (никогда) до 2 (всегда).

1. Уверенность и убедительность.

1. Как часто ученик проявляет уверенность в своих высказываниях перед классом?

–2 (Никогда)

–1 (Редко)

0 (Иногда)

1 (Часто)

2 (Очень часто)

2. Насколько убедительно ученик аргументирует свою точку зрения в дискуссиях?

–2 (Неубедительно)

–1 (Редко убедительно)

0 (Убедительно с некоторыми оговорками)

1 (Часто убедительно)

2 (Всегда убедительно)

3. Как часто ученик успешно убеждает других учеников принять его/ее точку зрения?

–2 (Никогда)

–1 (Редко)

0 (Иногда)

1 (Часто)

2 (Очень часто)

2. Использование аргументов и адаптация.

4. Способен ли ученик находить компромиссы в спорных вопросах, предлагая убедительные решения?

–2 (Не способен)

–1 (Скорее не способен)

0 (Способен в некоторых случаях)

1 (Скорее способен)

2 (Способен)

5. Насколько ученик использует разнообразные аргументы и примеры для подкрепления своей точки зрения?

–2 (Никогда не использует)

- 1 (Использует редко и ограниченно)
- 0 (Использует иногда, но не всегда эффективно)
- 1 (Часто использует разнообразные аргументы)
- 2 (Всегда использует разнообразные аргументы и примеры)

6. Как вы оцениваете способность ученика управлять вниманием слушателей при выступлении?

- 2 (Очень низкая способность)
- 1 (Низкая способность)
- 0 (Средняя способность)
- 1 (Высокая способность)
- 2 (Очень высокая способность)

7. Насколько ученик способен адаптировать свои аргументы под аудиторию для достижения большего эффекта убеждения?

- 2 (Никогда не адаптирует и не убеждает)
- 1 (Редко адаптирует и не всегда убеждает)
- 0 (Иногда адаптирует и пытается убедить)
- 1 (Часто адаптирует и убеждает)
- 2 (Всегда адаптирует и эффективно убеждает)

3. Влияние на окружающих.

8. Замечаете ли вы, что другие ученики охотно следуют предложениям этого ученика?

- 2 (Нет, никогда)
- 1 (Редко)
- 0 (Иногда)
- 1 (Часто)
- 2 (Да, почти всегда)

9. Как ученик реагирует на критику своих идей и как это влияет на его способность убеждать?

- 2 (Не воспринимает критику и не может убедить)
- 1 (Трудно принимает критику и теряет способность убеждать)
- 0 (Частично учитывает критику, но незначительно изменяет аргументацию)
- 1 (Принимает критику и корректирует свою позицию)
- 2 (Спокойно воспринимает критику и усиливает аргументацию)

10. Какую роль играет ученик в коллективной работе при принятии решений?

- 2 (Никогда не принимает на себя инициативу)

- 1 (Обычно не участвует в убеждении других)
- 0 (Часто остается в стороне, но иногда пытается убедить)
- 1 (Участвует в обсуждении и убеждает в свою пользу)
- 2 (Лидирующую, активно убеждает других)

4. Лидерство и эмоциональное воздействие.

11. Насколько ученик способен влиять на эмоции и настроение других учащихся своими словами и поведением?

- 2 (Не влияет)
- 1 (Слабо влияет)
- 0 (Влияет в некоторой степени)
- 1 (Сильно влияет)
- 2 (Очень сильно влияет)

12. Как часто ученик проявляет умение направлять действия и решения других учащихся в нужном ему направлении?

- 2 (Никогда)
- 1 (Редко)
- 0 (Иногда)
- 1 (Часто)
- 2 (Очень часто)

Общее количество баллов _____

-24.....-12.....0.....12.....

.....-24

Не развиты совсем

Высоко развиты

Класс _____ ФИ _____ возраст _____

Анкета для оценки эмоциональной выразительности детей

Инструкция: пожалуйста, оцените, насколько часто вы наблюдаете у ребёнка следующие поведенческие и эмоциональные реакции, используя шкалу от -2 (никогда) до 2 (всегда).

1. Выражение эмоций.

1. Как часто ребёнок открыто выражает свои радостные эмоции (например, улыбается, смеется)?

-2 (никогда)

-1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

2. Как часто ребёнок выражает свои грустные эмоции (например, плачет, выглядит подавленным)?

-2 (никогда)

-1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

3. Как часто ребёнок выражает свою злость или раздражение (например, кричит, злится)?

-2 (никогда)

-1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

2. Способности к эмоциональному выражению.

4. Как часто ребёнок демонстрирует разные эмоции через мимику и жесты?

-2 (никогда)

-1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

5. Как ребёнок реагирует на события, происходящие с другими (например, поддерживает друга, когда тот расстроен)?

- 2 (не проявляет эмоций)
- 1 (иногда проявляет эмоциональное участие)
- 0 (часто проявляет эмоциональное участие)
- 1 (регулярно проявляет эмоциональное участие)
- 2 (всегда проявляет эмоциональное участие)

6. Как ребёнок использует эмоции для выражения своих потребностей или желаний (например, просит о помощи, когда ему грустно)?

- 2 (не использует эмоции для выражения потребностей)
- 1 (редко использует эмоции)
- 0 (иногда использует эмоции)
- 1 (часто использует эмоции)
- 2 (всегда использует эмоции)

3. Адаптация и эмоциональные реакции.

7. Как часто ребёнок демонстрирует эмоциональную реакцию на изменения в своем окружении (например, на новое место, новых людей)?

- 2 (никогда)
- 1 (редко)
- 0 (иногда)
- 1 (часто)
- 2 (всегда)

8. Как ребёнок выражает свои эмоции в групповой активности или игре (например, во время игры с друзьями)?

- 2 (не выражает эмоций)
- 1 (выражает эмоции только иногда)
- 0 (выражает эмоции время от времени)
- 1 (выражает эмоции часто)
- 2 (выражает эмоции всегда)

9. Как ребёнок справляется с эмоциями, когда сталкивается с трудностями или разочарованиями (например, умеет ли он сохранять спокойствие или выражать эмоции конструктивно)?

- 2 (не справляется с эмоциями)
- 1 (справляется с трудностями редко)
- 0 (справляется с трудностями иногда)

1 (справляется с трудностями часто)

2 (справляется с трудностями всегда)

4. Эмоциональное восприятие и выражение в межличностных отношениях.

10. Как ребёнок выражает благодарность или признательность (например, говорит «спасибо» или демонстрирует это через действия)?

-2 (никогда)

-1 (редко)

0 (иногда)

1 (часто)

2 (всегда)

11. Как ребёнок выражает свои эмоции в отношениях с членами семьи (например, как он показывает свою любовь или привязанность)?

-2 (не выражает эмоции)

-1 (иногда выражает эмоции)

0 (выражает эмоции время от времени)

1 (часто выражает эмоции)

2 (всегда выражает эмоции)

12. Как ребёнок реагирует на комплименты или похвалу (например, благодарит, смущается или радостно реагирует)?

-2 (не реагирует)

-1 (незначительно реагирует)

0 (реагирует умеренно)

1 (реагирует заметно)

2 (реагирует ярко)

Общее количество баллов _____

-24-----12-----0-----12-----

-----24

Не развита совсем

Высоко развита

РАБОЧАЯ ПРОГРАММА КУРСА ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

«Я – исследователь»

начальное общее образование

базовый уровень

Москва, 2023

Раздел 1. Планируемые метапредметные результаты освоения программы

Настоящая рабочая программа внеурочной деятельности «Я – исследователь» для обучающихся 3-4 классов создана на основе ФГОС начального общего образования и авторской программы А.И. Савенкова «Я – исследователь».

Учебно-исследовательская деятельность является средством освоения действительности, и её главные цели – установление истины, развитие умения работать с информацией, формирование исследовательского стиля мышления. Особенно это актуально для учащихся начальной школы, поскольку именно на этом этапе учебная деятельность является ведущей и определяет развитие главных познавательных особенностей развивающейся личности. Результатом этой деятельности является формирование познавательных мотивов, исследовательских умений, субъективно новых для учащихся знаний и способов деятельности.

Учебно-исследовательская деятельность позволяет привлекать к работе всех участников образовательного процесса, создаёт условия для работы с семьей, общения детей и взрослых, их самовыражения и самоутверждения, развития творческих способностей и способностей к самопрезентации. Обучающиеся получают возможность посмотреть на различные проблемы с позиции ученых, ощутить весь спектр требований к научному исследованию.

Программа позволяет реализовать актуальные в настоящее время – личностно-ориентированный, рефлексивно-деятельностный и системный подходы.

Основные принципы реализации программы: научность, доступность, преемственность, субъектность.

В основе построения данного курса лежит *принцип логарифмической спирали*, требующий от учителя многократного возвращения к проработке ранее рассматриваемых проблем, но каждый раз уже на новом, более сложном уровне.

Реализация курса внеурочной деятельности «Я – исследователь» для обучающихся 3-4 классов возможна в двух вариантах:

1. На реализацию курса отводится 68 часов:
в 3 классе – 34 часа (1 час в неделю),
в 4 классе – 34 часа (1 час в неделю).

2. На реализацию курса отводится 34 часа:
в 4 классе – 34 часа (1 час в неделю).

Литература, используемая при реализации курса внеурочной деятельности «Я –исследователь»:

1. Савенков, А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Издательство «Учебная литература», дом «Фёдоров», 2008. – 224 с.
2. Савенков, А.И. Я – исследователь. Рабочая тетрадь для младших школьников / А.И. Савенков. – М.: Издательство дом «Фёдоров», 2008. – 64 с.
3. Детские энциклопедии, справочники и другая аналогичная литература.
4. Интернет-ресурсы.

Используемые методы обучения: беседа, игра, тренинг, диспут, наблюдение, моделирование.

Цель программы: создание условий для успешного освоения обучающимися основ учебно-исследовательской деятельности и развития способностей к самопрезентации.

Задачи программы:

- развивать познавательные потребности младших школьников;
- развивать познавательные способности младших школьников;
- развивать способности к самопрезентации младших школьников;
- обучать детей младшего школьного возраста специальным знаниям, необходимым для проведения самостоятельных исследований;
- формировать и развивать у детей умения и навыки исследовательского

поиска;

- формировать представления об исследовательском обучении как ведущем способе учебной деятельности.

Формируемые УУД

Регулятивные УУД:

- самостоятельно обнаруживать и формулировать учебную проблему;
- выдвигать версии решения проблемы, осознавать конечный результат, выбирать средства достижения цели из предложенных, а также искать их самостоятельно;
- составлять (индивидуально или в группе) план решения проблемы (выполнения проекта);
- сверять, работая по плану, свои действия с целью и при необходимости исправлять ошибки самостоятельно.

Познавательные УУД:

- формировать представление об учебно-исследовательской деятельности, о её значимости в развитии цивилизации;
- проводить наблюдение и эксперимент под руководством учителя;
- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и интернета;
- использовать компьютерные и коммуникационные технологии для достижения своих целей;
- анализировать, сравнивать, классифицировать и обобщать факты и явления.

Коммуникативные УУД:

- самостоятельно организовывать учебное взаимодействие в группе (определять общие цели, договариваться друг с другом и т. д.);
- в дискуссии уметь выдвинуть аргументы и контраргументы;
- учиться критично относиться к своему мнению, с достоинством признавать ошибочность своего мнения и корректировать его;

– понимая позицию другого, различать в его речи: мнение (точку зрения), доказательство (аргументы), факты (гипотезы, аксиомы, теории);

– уметь взглянуть на ситуацию с иной позиции и договариваться с людьми иных позиций.

Предметные результаты:

Результаты первого уровня (приобретение школьником социальных знаний, понимания социальной реальности и повседневной жизни):

– развитие общеучебных умений, навыков и способов познавательной деятельности учащихся;

– освоение учащимися на более высоком уровне общих операций логического мышления: анализ, сравнение, обобщение, систематизация, в результате решения ими соответствующих задач и упражнений;

– приобретение школьниками навыков самостоятельного поиска, нахождения и обработки информации;

– приобретение опыта научного исследования, проявления самостоятельной творческой активности.

Результаты второго уровня (формирование позитивного отношения школьника к базовым ценностям нашего общества и к социальной реальности в целом):

– развитие ценностного отношения к научным исследованиям;

– приобретение опыта участия в мероприятиях познавательной направленности (олимпиады, конференции учащихся, интеллектуальные марафоны), предметных неделях, праздниках, конкурсах;

– приобретение опыта самоорганизации и организации совместной деятельности с другими детьми.

Результаты третьего уровня (приобретение школьником опыта самостоятельного социального действия):

– обучающийся может приобрести опыт самостоятельного проведения исследования.

Раздел 2. Содержание курса внеурочной деятельности

Программа курса включает в себя три раздела: тренинг исследовательских способностей, исследовательская практика, презентация результатов исследования.

Первый раздел является наиболее подходящим для развития когнитивного компонента способностей к самопрезентации: интеллекта, креативности и речи. Он включает в себя следующие темы: Научное исследование. Методы исследования. Гипотеза. Научная теория. Научное прогнозирование. Планирование исследования. Работа с источниками информации. Главное и второстепенное. Классификация. Анализ и синтез. Логика. Ассоциации и аналогии. Определение понятий. Выводы и умозаключения. Схемы и таблицы.

Второй раздел является наиболее подходящим для развития психосоциального компонента способностей к самопрезентации: социального восприятия и адаптации, саморегуляции, самоанализа и включает в себя проведение экспресс-исследования, выбор темы собственного исследования, индивидуальную работу и консультирование по планированию и проведению самостоятельных исследований, подведение итогов исследования.

Третий раздел является наиболее подходящим для развития поведенческого компонента способностей к самопрезентации: эмоциональной выразительности, суггестивных способностей и стрессоустойчивости. В данный раздел входят подготовка к публичной защите исследования и собственно защита.

Раздел 3. Тематическое планирование

Таблица Б.1 – Тематическое планирование: вариант № 1: 68 часов. 3 класс

№ раздел / темы	Наименование разделов и тем программы	Кол-во часов	Тема урока	Тематический контроль (формы, виды контроля)
		Всего		
1	Тренинг исследовательских способностей	1	Что такое исследование	Устный опрос
		1	Методы исследования	Устный опрос
		1	С чего начинается исследование	Устный опрос
		1	Что такое гипотеза	Практическая работа
		1	Наблюдение и экспериментирование	Практическая работа
		1	Основные логические операции	Практическая работа
		1	Как работать с источниками информации	Практическая работа
		1	Оценка идей. Главное и второстепенное	Практическая работа
		1	Как правильно классифицировать	Практическая работа
		1	Как давать определения понятиям	Практическая работа
		1	Как делать выводы и умозаключения	Практическая работа
		1	Как делать схемы и таблицы	Практическая работа
2	Исследовательская практика	2	Коллективная игра-исследование	Практическая работа
		1	Определение проблемы и выбор темы собственного исследования	Устный опрос
		5	Индивидуальная работа по планированию и проведению самостоятельных исследований	Устный опрос
		7	Индивидуальная консультационная работа по проведению самостоятельных исследований	Устный опрос
		1	Подведение итогов исследования	Устный опрос

3	Презентация результатов исследования	1	Подготовка к защите: как правильно делать сообщения	Практическая работа
		1	Подготовка к защите: как правильно задавать вопросы и отвечать на них	Практическая работа
		1	Подготовка к защите: как справиться с волнением	Практическая работа
		1	Подготовка к защите: как произвести на слушателей приятное впечатление	Практическая работа
		2	Защита собственных исследовательских работ	Практическая работа
Всего часов по программе		34 часа		

Таблица Б.2 – Тематическое планирование: вариант № 1: 68 часов. 4 класс

№ раздела / темы	Наименование разделов и тем программы	Кол-во часов	Тема урока	Тематический контроль (формы, виды контроля)
		Всего		
1	Тренинг исследовательских способностей	1	Место научных исследований в нашей жизни	Устный опрос
		1	Методы исследования	Устный опрос
		1	Гипотезы и провокационные идеи	Практическая работа
		1	Научная теория	Практическая работа
		1	Научное прогнозирование	Практическая работа
		1	Планирование исследования	Практическая работа
		1	Работа с источниками информации	Практическая работа
		1	Выделение главного и второстепенного	Практическая работа
		1	Классифицирование объектов	Практическая работа
		1	Анализ и синтез	Практическая работа
		1	Логика	Практическая работа
1	Ассоциации и аналогии	Практическая работа		

№ раздела / темы	Наименование разделов и тем программы	Кол-во часов	Тема урока	Тематический контроль (формы, виды контроля)
		Всего		
2	Исследовательская практика	1	Формулировка определений понятий	Практическая работа
		1	Формулировка выводов и умозаключений	Практическая работа
		1	Графическое представление результатов исследования	Практическая работа
		1	Экспресс-исследование	Практическая работа
		1	Определение проблемы и выбор темы собственного исследования	Устный опрос
		4	Индивидуальная работа по планированию и проведению самостоятельных исследований	Устный опрос
		6	Индивидуальная консультационная работа по проведению самостоятельных исследований	Устный опрос
		1	Подведение итогов исследования	Устный опрос
3	Презентация результатов исследования	1	Как подготовиться к защите. Искусство делать сообщения	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Умение слышать собеседника	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Искусство задавать вопросы и отвечать на них	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Встречают по одежке	Практическая работа
		2	Защита собственных исследовательских работ	Практическая работа
Всего часов по программе		34 часа		

Таблица Б.3 – Тематическое планирование: вариант № 2: 34 часов. 4 класс

№ раздела / темы	Наименование разделов и тем программы	Кол-во часов	Тема урока	Тематический контроль (формы, виды контроля)
		Всего		
1	Тренинг исследовательских способностей	1	Место научных исследований в нашей жизни	Устный опрос
		1	Методы исследования	Устный опрос
		1	Гипотезы и провокационные идеи	Практическая работа
		1	Научная теория	Практическая работа
		1	Научное прогнозирование	Практическая работа
		1	Планирование исследования	Практическая работа
		1	Работа с источниками информации	Практическая работа
		1	Выделение главного и второстепенного	Практическая работа
		1	Классифицирование объектов	Практическая работа
		1	Анализ и синтез	Практическая работа
		1	Логика	Практическая работа
		1	Ассоциации и аналогии	Практическая работа
2	Исследовательская практика	1	Формулировка определений понятий	Практическая работа
		1	Формулировка выводов и умозаключений	Практическая работа
		1	Графическое представление результатов исследования	Практическая работа
		1	Экспресс-исследование	Практическая работа
		1	Определение проблемы и выбор темы собственного исследования	Устный опрос
		4	Индивидуальная работа по планированию и проведению самостоятельных исследований	Устный опрос
		6	Индивидуальная консультационная	Устный опрос

			работа по проведению самостоятельных исследований	
		1	Подведение итогов исследования	Устный опрос
3	Презентация результатов исследования	1	Как подготовиться к защите. Искусство делать сообщения	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Умение слышать собеседника	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Искусство задавать вопросы и отвечать на них	Практическая работа
		1	Как подготовиться к защите. Встречают по одежке	Практическая работа
		2	Защита собственных исследовательских работ	Практическая работа
Всего часов по программе		34 часа		

Игры, задания и тренинги для развития способностей к самопрезентации у младших школьников

Развитие интеллекта и речи

1. Игра «Стань исследователем»

Класс делится на небольшие группы. Каждая группа получает простое задание, связанное с учебно-исследовательской деятельностью (например, исследовать, какие предметы тонут в воде, а какие – нет). Проведение мини–эксперимента, обсуждение.

2. Игра «Что сначала, что потом»

Учитель предлагает детям карточки с действиями или событиями, которые нужно выстроить в логическую последовательность. Примеры действий: «найти информацию», «проанализировать», «оценить идею», «сделать вывод». Дети должны выстроить карточки в правильной последовательности и обсудить, почему именно такая последовательность важна.

Обсуждение результатов:

- Почему важно соблюдать последовательность действий?
- Какие шаги оказались главными в каждом случае?

3. Практические задания на оценку идей и анализ информации

Учитель предлагает несколько идей или утверждений, и дети должны их оценить:

Пример 1: Сделать уроки на открытом воздухе.

Пример 2: Создать роботизированного помощника для дома.

Пример 3: Выращивать овощи на школьной территории.

Дети работают в группах, используя «матрицу по оценке идей» для анализа каждой из предложенных идей.

Обсуждение результатов в группах:

- Какие идеи оказались самыми перспективными?
- Что стало главным критерием для оценки?

4. Игра «Классификационный квест»

Учитель раздаёт детям карточки с различными объектами или явлениями.

Дети по очереди тянут карточку и должны классифицировать объект, называя основание для классификации. Другие дети проверяют правильность классификации и объясняют, в чём состоит ошибка, если она была.

Примеры карточек:

Животные (собака, кошка, рыба, птица).

Овощи (морковь, картофель, помидор, огурец).

Инструменты (молоток, отвёртка, ножницы, линейка).

5. Игра «Веер»

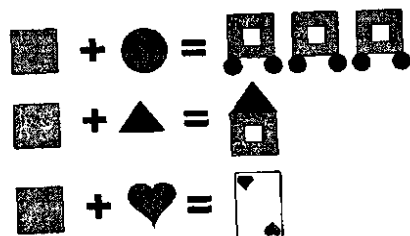


Рисунок В.4 – Игра «Веер»

Учитель даёт задание в левой стороне листка нарисовать какую-либо простую фигуру, например круг, треугольник или квадрат. В правой стороне – три таких же простых, но уже других фигуры. В течение трёх минут обучающиеся должны нарисовать три сложных предмета, в которых соединились бы простые фигуры из левой и правой половины вашего листа. Затем листки передаются по кругу. Все участники выставляют на них по пятибалльной системе свои оценки за остроумие и точность решения. Листки должны совершить круг и вернуться к своему хозяину. Просуммировав баллы, можно определить участника, предложившего самые неожиданные решения.

6. Игра «Кто исследователь?»

Учитель делит класс на группы по 4-5 человек. Каждая группа получает карточки с разными персонажами (например, ученый, повар, врач, животное, растение и т. д.) и объектами (например, книга, микроскоп, дерево, магнит и т. д.). Задача: В каждой группе выбрать персонажей и объекты, которые могут быть исследователями или результатом исследования. Учащиеся должны объяснить свой выбор.

Обсуждение после игры:

– Кто оказался исследователем и почему.

– Что нового узнали о том, кто и как может исследовать окружающий мир?

7. Игра «Выбери метод!»

Учитель делит класс на небольшие группы по 4–5 человек. Каждой группе даётся карточка с задачей, требующей исследования (например, «Как узнать, что находится внутри коробки, не открывая ее?», «Как понять, почему растение растет в одну сторону?»). Задача каждой группы: выбрать подходящий метод исследования для решения задачи и объяснить свой выбор. Группы обсуждают свой выбор и представляют его классу.

Примеры задач:

- Как узнать, сколько листьев на дереве за окном?
- Как понять, куда исчезает вода из лужи?
- Как узнать, какая птица чаще всего прилетает к кормушке?

8. Игра «Придумай гипотезу или провокационную идею»

Учитель делит класс на небольшие группы (по 3-4 человека). Каждой группе даётся тема или ситуация (например, «Почему листья меняют цвет осенью?», «Что было бы, если люди могли не спать целую неделю?»). Задача каждой группы: придумать одну гипотезу и одну провокационную идею по своей теме. Представление идей перед классом, обсуждение.

Развитие креативности и речи

1. Игра «Кто ты?»

Учитель выбирает объект (предмет или животное) и просит детей представить, что они стали этим объектом. Далее дети описывают, как они себя чувствуют в этой роли, что могут делать, где живут и т.д. Можно задавать наводящие вопросы.

Пример: «Представьте, что вы стали деревом. Что вы чувствуете, когда ветер дует на вас?»

2. Тренинг «Придумай историю»

Учитель задаёт тему или фразу начала истории. Дети по очереди продолжают историю, добавляя по одному предложению. Это развивает у детей способность находить нестандартные решения и продолжать мысли других участников.

Пример начала: «Однажды в волшебном лесу...»

3. Игра «Необычные функции»

Учитель показывает обычный предмет (например, ложку, карандаш или шарик). Задача детей – придумать как можно больше необычных способов его использования.

Пример: ложка может стать не только столовым прибором, но и музыкальным инструментом, веслом для мини-лодки или закладкой в книге.

4. Игра «Творческий дуэт»

Учитель делит класс на пары. Каждая пара должна придумать и нарисовать фантастическое существо, соединив в одном изображении черты разных животных. Один ребёнок рисует голову, другой – тело, а затем оба вместе придумывают историю о получившемся фантастическом животном.

5. Тренинг «Придумай игру»

Дети работают в группах и должны придумать свою оригинальную игру с простыми правилами. Можно ограничить их в использовании реквизита – например, только мяч и мел. Затем каждая группа представляет свою игру и объясняет правила.

6. Игра «На что похоже облако?»

Дети смотрят на изображение облаков (или на реальные облака, если позволяет погода). Их задача – найти как можно больше образов и форм, которые им напоминают облака (например, «Это похоже на дракона»).

7. Тренинг «Найди новый способ»

Учителю даёт задача – привычное действие, например, как переложить книгу с одного места на другое. Дети должны придумать как можно больше необычных способов выполнения задачи: с помощью веревки, шарика, веера и т.п.

8. Игра «Волшебная картина»

Учитель показывает детям абстрактное изображение или пятно. Дети по очереди называют, что, по их мнению, это может быть (облака, животные, фантастические существа и т.д.), а затем придумывают короткие истории, в которых объясняют/дорисовывают свою идею.

Развитие социального восприятия и адаптации

1. Игра «Найди друга»

Дети образуют круг, и одному из них завязывают глаза. Остальные дети встают на свои места, и ребёнок с завязанными глазами должен на ощупь найти «друга», определив его по ощущениям (голос, одежда, рост и т.д.). Эта игра учит детей замечать детали, которые помогают идентифицировать других.

2. Задание «Кто как себя чувствует?»

Учитель читает различные сценарии (например, «Ты потерял свою игрушку», «Твой друг не пришёл на прогулку»), а дети должны угадать, какие эмоции испытывают персонажи. После обсуждается, как можно помочь персонажам в этих ситуациях.

3. Игра «Один день из жизни»

Дети разыгрывают различные повседневные ситуации (например, первый день в школе, покупка в магазине, посещение врача), где каждый участник играет свою роль. После обсуждают, как они чувствовали себя в этих ролях и какие трудности возникли.

4. Игра «Зеркало»

Дети разбиваются на пары. Один ребёнок выступает в роли «зеркала», а другой – показывает различные эмоции с помощью мимики и движений. «Зеркало» должно точно

повторять эти эмоции. Затем дети меняются ролями. Эта игра помогает лучше воспринимать и копировать эмоции и жесты других.

5. Тренинг «Цепочка ассоциаций»

Дети садятся в круг. Первый ребёнок говорит любое слово (например, «море»), второй должен назвать ассоциацию, связанную с этим словом (например, «пляж»), третий – с предыдущим словом, и так далее. Это развивает навыки взаимодействия и поиска общего с другими.

6. Игра «История с пропущенными словами»

Учитель рассказывает историю и намеренно пропускает ключевые слова, связанные с эмоциями или действиями (например, «Мальчик был [радостный] когда шел в школу, но вдруг он понял, что забыл сменку. Он [испугался], что его будут ругать...»). Дети должны угадывать, какое слово должно быть на месте пропуска. После обсуждают, как они определяли эмоции по контексту.

7. Игра «Социальные роли»

Каждому ребёнку дают карточку с ролью (например, врач, учитель, друг, родитель). Дети должны разыграть сценки, в которых они выполняют свои роли, взаимодействуя друг с другом. Это помогает понять, как разные роли влияют на поведение и общение в обществе.

8. Игра «Эмоциональный компас»

Учитель называет ситуацию (например, «Твой друг опоздал на встречу»), а дети должны указать, какую эмоцию они бы испытали, и как они бы действовали в такой ситуации. Игра помогает понять, как эмоции влияют на поведение.

9. Тренинг «Социальная лестница»

Дети должны расположить несколько карточек с различными социальными ситуациями по степени сложности (например, «Знакомство с новым человеком», «Обсуждение конфликта с другом»). Затем обсуждают, как они бы справились с каждой ситуацией и что можно сделать для улучшения взаимодействия.

Развитие саморегуляции

1. Игра «Светофор настроений»

На доске рисуются три сигнала светофора: красный (гнев или раздражение), желтый (неуверенность или тревога), зеленый (спокойствие и уверенность). Учитель предлагает детям поделиться, в каких ситуациях они испытывают каждую из эмоций. Затем дети встают в круг, и учитель называет различные ситуации. Дети поднимают руки, показывая

цвет светофора, который отражает их эмоциональное состояние в этих ситуациях. После – обсуждение того, как переключиться с красного или желтого на зеленый.

2. Тренинг «Минутка тишины»

В течение минуты дети сидят с закрытыми глазами в полной тишине, сосредотачиваясь на своем дыхании. После завершения минуты каждый делится, как он себя чувствовал, удалось ли успокоиться. Со временем упражнение можно усложнять: добавлять визуализацию спокойного места или фиксировать внимание на отдельных частях тела.

3. Тренинг «Дыхание для спокойствия»

Дети учатся правильно дышать, чтобы успокоиться в стрессовых ситуациях. Учитель показывает несколько дыхательных техник: глубокое дыхание животом, «дыхание квадратом» (вдох на 4 счёта, задержка на 4, выдох на 4, задержка на 4, есть много видео в интернете).

4. Игра «Зеркало эмоций»

Один ребёнок изображает эмоции (грусть, радость, злость), а другие, как зеркало, должны повторять за ним, но затем учитель предлагает «свернуть» эмоцию и вернуться в спокойное состояние. Игра помогает развивать осознанность и контроль над выражением эмоций.

5. Тренинг «Остановка в потоке»

Дети двигаются по классу под музыку, а когда музыка останавливается, они должны замереть и сосредоточиться на своих чувствах и мыслях. Это упражнение учит быстро переключаться и контролировать себя в неожиданных ситуациях.

6. Игра «Тише–тише»

Ведущий говорит фразу с разными интонациями – громко, тихо, с радостью, тревогой и т. д. Дети повторяют фразу, регулируя свою громкость и эмоции. Это упражнение помогает детям осознавать и регулировать интенсивность своих эмоциональных проявлений.

7. Тренинг «Таймер терпения»

Учитель устанавливает таймер на небольшие интервалы (1–2 минуты), и дети должны заниматься определённым занятием, удерживая спокойствие до конца таймера. Постепенно время увеличивается, развивая терпение и способность сохранять внимание.

8. Игра «Контрольная точка»

Во время свободной игры/перемены или активного движения учитель неожиданно говорит: «Контрольная точка», и дети должны замереть в спокойной позе и

сосредоточиться на своих ощущениях. Это упражнение помогает детям учиться быстро переключаться и успокаиваться.

Развитие самоанализа

1. Задание «Моя личная карта»

Дети рисуют карту своего дня, на которой отмечают важные события и свои эмоции в течение дня. После этого они анализируют, что вызвало определённые эмоции, и как они реагировали на эти события. Это учит детей отслеживать свои эмоциональные реакции и анализировать причины своего поведения.

2. Тренинг «Дневник эмоций»

Учитель предлагает детям в течение недели вести «дневник эмоций». Каждый день они записывают по одной ситуации, которая вызвала сильные эмоции (радость, грусть, злость), и анализируют, что вызвало эти эмоции и как можно было бы поступить иначе. На следующем уроке проводится обсуждение.

3. Тренинг «Что я делал и почему»

Учитель задаёт детям вопросы о недавнем событии или задаче, например: «Что ты сделал сегодня на уроке?», «Почему ты решил сделать это именно так?» или «Мог бы ты поступить по-другому?». Дети анализируют свои действия и решения, размышляя о причинах и последствиях.

4. Тренинг «Плюсы и минусы»

Дети анализируют сложные ситуации, которые у них возникли в течение недели. Они пишут на карточках, что было хорошего и плохого в каждой ситуации, и обсуждают, как можно было бы улучшить поведение или реакцию. Это помогает осознать свои поступки и развить способность к рефлексии.

5. Тренинг «Мой лучший и худший момент»

Учитель просит детей рассказать о самом успешном и самом сложном моменте на уроке или за день. Затем они обсуждают, что привело к успеху или неудаче, что можно улучшить и какие уроки можно извлечь для будущего.

6. Игра «Как я справился?»

После выполнения задания (например, командной игры или сложной задачи) дети садятся в круг и обсуждают, что они сделали хорошо, с какими трудностями столкнулись и как справились с ними. Они учатся оценивать своё поведение и эффективность своих действий.

7. Игра «Эмоция – ситуация»

Дети вытягивают карточки с изображением эмоций (радость, тревога, злость и т.д.) и описывают ситуацию, когда они испытывали эту эмоцию, а затем анализируют, почему они так почувствовали себя и как можно было бы иначе отреагировать на событие.

Развитие стрессоустойчивости

1. Игра «Лови мяч – лови эмоцию»

Учитель бросает мяч ребёнку и называет сложную жизненную ситуацию (например, «ты потерял телефон»). Задача ребёнка – поймать мяч, назвать свою эмоцию и предложить, как можно справиться с ней.

2. Тренинг «Воздушный шар»

Дети представляют, что они – воздушные шары, наполненные стрессом. Учитель называет стрессовые ситуации, а дети «наполняются» стрессом (делают глубокие вдохи и «надуваются»). Потом дети по команде учителя «сдувают» напряжение, выдыхая воздух.

3. Методика «Коробка гнева»

В классе стоит коробка, куда дети могут сбрасывать бумажки, на которых записаны их неприятные эмоции и ситуации. В конце недели учитель с детьми "уничтожают" коробку, обсуждая, как можно было бы справиться с этими эмоциями.

4. Тренинг «Круг поддержки»

Дети садятся в круг и рассказывают о своих сложных ситуациях. Задача остальных – предложить добрые слова поддержки и советы.

5. Игра «Кто быстрее ответит?»

Учитель готовит карточки с вопросами по ранее изученным темам. Учащиеся делятся на две команды. Команды по очереди вытягивают карточки с вопросами. Каждому участнику даётся 30 секунд для ответа на вопрос. Если команда отвечает правильно, она получает баллы. В случае затруднений другой команде предоставляется шанс ответить и заработать баллы. Обсуждение, как справиться с волнением при быстром ответе.

6. Игра «Позитивный перерыв» с упражнением «Зато»

Учитель подготавливает карточки с возможными стрессовыми ситуациями (например, «Не успел подготовить презентацию», «Забыл важные детали»). Учитель раздаёт карточки учащимся, которые становятся участниками игры. Учащиеся по очереди берут карточку, читают стрессовую ситуацию и придумывают позитивное объяснение с помощью формулы «Зато» (Например, «Я не успел подготовить презентацию, зато

прекрасно владею текстом доклада»). Обсуждение найденных позитивных решений и того, как использование положительных аспектов может помочь справиться с волнением.

7. Игра «Гипотетический выбор» с упражнением «Если бы ..., то я ...»

Учитель подготавливает карточки с гипотетическими сценариями (например, «Если бы вам задали вопрос, на который вы не знаете ответа...»). Учащиеся по очереди выбирают карточку с гипотетическим сценарием и придумывают, как бы они справились с этой ситуацией, используя формулу «Если бы ..., то я ...» (например, «Если бы мне задали трудный вопрос, то я бы попросил немного времени для размышления»). В процессе обсуждения учащиеся делятся своими ответами и обсуждают, какие стратегии могут быть наиболее эффективными.

Развитие суггестивных способностей

1. Игра «Продавец и покупатель»

Один ребёнок играет роль продавца, другой – покупателя. Продавец должен убедить покупателя приобрести предмет, описывая его достоинства и приводя аргументы, а покупатель должен решить, стоит ли покупать. Можно менять роли и объекты (например, продать не только товар, но и идею или услугу).

2. Игра «Убедительная история»

Дети делятся на пары. Один ребёнок рассказывает историю на заданную тему, стараясь убедить своего партнёра в истинности своих слов (например, о том, что они видели динозавра в парке). Партнёр может задавать вопросы, чтобы проверить, насколько рассказчик убедителен.

3. Игра «За и против»

Класс делится на две группы: одна должна приводить аргументы «за», другая – «против» по заданной теме (например, «Стоит ли жить в космосе?»). Дети учатся убеждать, используя логические доводы, и защищать свою позицию.

4. Игра «Убеди друга»

Один ребёнок предлагает своему партнёру выполнить какое-то задание (например, поиграть в новую игру), а его задача – убедить друга согласиться. Партнёр должен сопротивляться и сомневаться, задавать вопросы, на которые нужно найти убедительные ответы.

5. Игра «Поспорь с другом»

Дети по очереди спорят на предложенную тему (например, «Мороженое полезнее конфет» или «Лучше иметь кота, чем собаку»). Важно научить детей вежливо отстаивать свою точку зрения и находить убедительные доводы.

6. Игра «Капитан команды»

Один ребёнок становится «капитаном команды», и его задача – убедить остальных присоединиться к его плану (например, как лучше провести день или какое задание выполнить первым). Остальные дети могут предлагать свои идеи, и капитан должен аргументированно их отсеивать или учитывать.

Развитие эмоциональной выразительности

1. Игра «Эмоциональные статуи»

Учитель называет эмоцию (радость, страх, гнев, удивление и т.д.), а дети должны замереть в статической позе, которая отображает эту эмоцию. Затем каждый ребёнок объясняет, почему он изображал именно так.

2. Игра «Эмоциональный кубик»

Используется кубик с изображением различных эмоций на каждой грани (или названием эмоций). Ребёнок бросает кубик и изображает эмоцию, которая выпала.

3. Игра «Эмоциональные зарисовки»

Дети по очереди выходят в центр круга и, используя только движения и мимику, изображают заданную эмоцию (например, радость от встречи с другом, страх перед экзаменом, удивление от подарка). Остальные дети должны угадать, какую эмоцию показывает игрок.

4. Игра «Эмоциональная лотерея»

Детям раздаются карточки с описаниями различных ситуаций (например, «Ты нашёл потерянный телефон», «Ты узнал, что у тебя завтра контрольная»). Каждый ребёнок должен прочитать описание с интонацией, соответствующей эмоции, а остальные угадывают, какую эмоцию он пытается передать.

5. Игра «Пантомима эмоций»

Один ребёнок получает карточку с эмоцией, которую он должен передать без слов, используя только жесты и мимику. Остальные дети должны угадать эмоцию. Игра помогает развивать эмоциональную выразительность через движение.

6. Игра «Палитра эмоций»

Учитель раздаёт детям карточки с разными эмоциями, и они должны изобразить эту эмоцию, начиная с лёгкого её проявления (например, лёгкая радость) и заканчивая сильной формой (восторг). Эта игра помогает детям понимать градации эмоциональных состояний.

7. Игра «Сочиняем историю по эмоциям»

Учитель называет несколько эмоций (например, грусть, радость, удивление), а дети должны сочинить короткую историю, в которой главные герои испытывают эти эмоции в указанном порядке. Это тренирует понимание, как эмоции влияют на развитие событий.

8. Игра «Музыкальные эмоции»

Включаются музыкальные треки, передающие различные эмоции (медленная грустная мелодия, весёлая быстрая и т. д.). Дети должны двигаться в соответствии с эмоцией, передаваемой музыкой. После обсуждается, какие эмоции они чувствовали и как они выражали их через движение.

Результаты эмпирической проверки на диагностическом этапе

Таблица Д.1 – Результаты экспериментальной группы на диагностическом этапе эмпирической проверки

№ п/п	Интеллект	Креативность	Речь	Социальное восприятие и адаптация	Саморегуляция	Самоанализ	Стрессоустойчивость	Суггестивные способности	Эмоциональная выразительность
1	107	36	3	3	2	3	0	0	0
2	128	38	4	2	9	3	14	6	14
3	138	30	3	3	5	2	2	5	4
4	122	44	3	2	19	2	14	16	10
5	128	37	3	3	15	2	13	7	14
6	124	50	3	2	11	2	19	13	16
7	134	37	3	2	2	2	4	11	1
8	102	31	3	2	8	2	4	10	8
9	130	33	3	2	5	2	13	7	7
10	120	38	3	2	5	2	7	3	16
11	120	34	4	2	10	2	7	5	6
12	138	37	4	2	3	2	1	4	9
13	120	33	3	2	14	2	10	15	11
14	134	34	4	3	14	2	14	15	11
15	120	41	4	3	9	2	19	15	16
16	115	30	3	3	16	2	21	9	9
17	110	34	3	3	11	2	17	7	13
18	134	41	3	3	6	2	8	6	1
19	114	45	3	3	5	2	1	8	8
20	110	32	3	1	10	2	2	5	12
21	134	40	3	3	17	2	13	3	12
22	130	37	3	3	12	2	2	2	14
23	134	34	3	3	5	2	7	5	19
24	129	43	3	3	7	3	7	2	10
25	138	41	4	2	8	3	3	6	12
26	129	33	4	2	7	3	10	8	7

27	114	57	2	2	0	2	8	2	5
28	125	43	3	2	2	3	5	5	6
29	134	40	4	2	12	3	11	10	15
30	137	29	4	2	6	3	3	1	4
31	107	39	3	2	7	3	14	3	6
32	132	35	4	3	14	3	5	7	8
33	125	50	4	3	8	3	8	6	15
34	115	46	3	3	12	3	1	9	9
35	135	45	3	3	12	3	17	3	6
36	122	36	3	3	13	3	6	9	10
37	120	35	3	3	11	3	8	5	15
38	134	47	3	3	14	3	5	2	10
39	99	35	3	1	11	2	7	9	15
40	123	45	4	2	13	2	10	5	6
41	125	32	4	3	9	2	2	1	10
42	129	36	3	3	12	2	17	9	8
43	132	37	4	3	17	2	8	5	5
44	132	50	4	3	6	2	8	13	2
45	97	47	4	3	8	2	4	11	6
46	99	44	4	3	5	2	12	12	10
47	102	38	3	3	6	2	12	14	6
48	102	40	3	3	2	2	8	16	6
49	107	51	4	3	3	2	6	8	5
50	107	44	4	3	7	3	6	5	9
51	128	37	3	2	7	2	8	4	5
52	123	42	4	3	8	3	10	6	3
53	99	42	3	3	2	3	6	11	6
54	105	41	1	2	1	1	14	20	7
55	123	55	3	2	1	3	4	14	10
56	110	43	3	2	6	2	2	5	9
57	134	35	3	2	7	3	18	12	14
58	129	50	3	3	7	3	9	20	15
59	120	50	3	2	5	3	17	14	9
60	134	47	3	2	4	3	17	21	10
61	129	64	3	2	4	3	5	10	15
62	122	45	2	2	14	2	15	14	17
63	129	34	4	2	14	2	17	10	16
64	114	46	3	2	24	2	14	12	15
65	125	58	3	2	18	2	13	10	14

66	134	62	3	2	16	2	12	11	15
67	102	46	4	3	17	2	18	12	16
68	130	33	3	2	9	2	12	4	16
69	120	49	4	2	15	2	16	5	17
70	122	41	3	2	23	2	12	14	16
71	128	51	3	2	13	2	13	8	18
72	132	51	4	2	18	2	16	3	16
73	134	49	4	2	22	2	18	13	18
74	112	51	3	3	22	3	10	4	14
75	138	41	4	3	24	3	15	14	17
76	120	38	3	3	16	1	11	5	15
77	128	36	4	3	11	3	14	7	18
78	125	50	3	3	15	2	7	7	19
79	132	38	3	3	17	3	14	6	15
80	134	55	3	3	23	3	22	10	17
81	102	34	3	3	6	3	17	9	17
82	138	36	3	3	24	3	7	6	15
83	120	45	3	3	3	3	12	17	18
84	138	48	3	3	11	3	8	14	13
85	138	45	3	3	17	2	7	6	15
86	120	42	4	3	9	2	7	6	8
87	127	40	4	3	19	2	10	8	5
88	129	46	2	3	12	2	9	17	5
89	123	45	4	3	6	2	10	7	6
90	122	32	4	2	7	2	11	3	9
91	125	36	4	3	13	2	13	14	8
92	129	37	3	2	11	2	9	12	12
93	132	34	3	2	7	2	8	8	6
94	138	43	4	2	12	2	10	3	6
95	120	72	3	2	9	2	9	14	11
96	107	33	3	2	15	2	11	6	9
97	130	33	3	2	14	2	10	7	8
98	125	57	2	3	5	2	17	6	5
99	120	43	3	3	2	2	7	10	12
100	122	40	3	3	2	3	8	5	6
101	134	29	3	3	5	3	17	7	6
102	120	34	3	3	10	3	17	13	4

103	104	35	3	3	8	3	9	12	8
104	115	65	4	2	6	3	15	11	7
105	125	46	3	2	7	3	16	5	11
106	115	45	4	2	1	3	14	13	9
107	125	31	3	2	1	3	11	14	8
108	129	35	3	2	1	2	16	12	10
109	134	45	3	2	13	2	12	6	5
110	133	49	4	3	2	2	12	16	7
111	123	34	3	3	6	2	13	8	5
112	131	61	3	3	4	2	16	10	7
113	128	51	3	3	3	2	12	7	11
114	130	49	3	3	7	2	10	7	6
115	134	51	3	3	7	2	14	10	5
116	132	41	3	3	4	2	13	12	3
117	132	38	3	2	8	2	17	5	8
118	132	36	3	2	1	2	16	11	3
119	120	67	3	2	1	2	16	9	7
120	129	38	3	2	0	2	17	7	5
121	130	55	3	2	8	2	15	7	5
122	134	34	3	2	5	2	7	8	3
123	125	36	3	2	10	2	10	11	10
124	132	45	4	3	14	3	16	7	3
125	125	48	4	3	12	3	8	9	5
126	132	49	4	3	8	3	7	5	4
127	123	36	2	3	15	2	12	8	9
128	138	61	3	3	12	2	7	3	6
129	132	51	4	3	2	2	14	10	5
130	110	49	3	3	3	2	9	5	6
131	110	51	3	2	8	2	7	5	6
132	99	41	3	2	7	2	9	7	6
133	130	35	3	2	10	2	9	6	4
134	128	48	4	2	2	2	12	8	8
135	110	41	4	2	14	2	10	5	5
136	105	39	4	2	16	2	10	9	4
137	127	44	4	2	3	2	12	13	4
138	110	49	3	2	3	2	10	8	5
139	134	33	4	3	9	2	10	4	6
140	124	42	4	3	14	2	16	7	7

141	107	46	3	2	16	2	16	4	3
142	107	38	4	2	1	2	11	13	3
143	107	40	3	3	11	2	10	10	3
144	123	34	2	2	4	2	10	5	5
145	105	33	3	2	14	3	13	7	7
146	102	48	4	3	10	3	15	9	3
147	113	45	3	2	12	3	7	6	6
148	138	30	1	2	3	3	15	9	5
149	124	40	4	3	15	3	14	8	4
150	130	34	4	2	14	3	15	6	4
151	107	43	4	2	8	3	14	7	4
152	123	31	3	2	3	3	13	7	7
153	114	37	4	3	9	3	14	7	4
154	132	40	4	2	12	3	13	5	3
155	124	34	4	2	12	3	15	6	3

Таблица Д.2 – Результаты контрольной группы на диагностическом этапе эмпирической проверки

№ п/п	Интеллект	Креативность	Речь	Социальное восприятие и адаптация	Саморегуляция	Самоанализ	Стрессоустойчивость	Суггестивные способности	Эмоциональная выразительность
1	114	41	3	3	2	3	3	5	12
2	128	36	4	3	9	2	14	6	21
3	139	38	3	3	5	2	2	5	10
4	120	31	2	3	19	2	14	16	13
5	124	44	2	3	15	2	13	7	15
6	117	43	3	3	11	2	19	13	18
7	128	32	3	3	2	2	4	11	1
8	101	33	4	3	8	2	4	10	4
9	125	31	4	3	5	2	13	7	11
10	120	34	4	3	5	2	7	3	20
11	118	42	4	3	10	2	3	5	12
12	130	40	4	3	3	2	1	4	8
13	112	36	4	3	14	2	10	15	22

14	129	38	4	3	14	2	12	15	20
15	115	34	4	3	9	2	19	15	22
16	110	37	4	3	16	2	21	9	21
17	115	50	4	2	11	3	17	7	19
18	132	37	2	2	6	2	8	6	7
19	110	31	2	2	4	2	2	8	6
20	110	33	4	1	10	2	2	5	14
21	128	32	3	3	17	2	13	3	4
22	124	34	3	3	12	2	2	2	17
23	134	37	3	3	4	2	7	5	21
24	129	33	3	3	7	2	7	2	2
25	134	45	3	3	7	3	3	6	6
26	122	32	4	3	13	3	11	8	6
27	110	36	2	2	0	3	8	2	6
28	123	37	2	2	2	2	5	5	4
29	131	34	3	3	12	3	11	6	12
30	131	43	3	3	5	2	4	0	7
31	108	72	3	2	6	2	14	8	12
32	126	33	4	2	14	2	3	10	4
33	120	33	3	3	8	3	9	1	11
34	120	57	3	3	12	3	1	3	1
35	138	43	3	3	6	3	10	7	4
36	120	40	4	3	3	3	2	6	1
37	111	29	3	3	13	3	6	10	14
38	128	34	3	3	11	3	10	3	2
39	110	35	3	2	9	2	7	1	6
40	120	65	3	1	13	3	9	10	8
41	119	46	4	3	9	1	2	5	12
42	122	45	3	3	12	2	16	2	4
43	126	31	4	2	16	2	7	8	16
44	126	35	4	2	5	3	9	6	16
45	104	33	4	2	7	1	5	1	1
46	104	37	4	2	5	2	14	9	12
47	120	41	4	3	6	1	3	11	3
48	100	46	3	2	2	2	3	5	4
49	110	37	3	3	2	2	1	4	7
50	100	36	4	2	4	2	1	2	1
51	126	40	3	2	7	2	2	6	10
52	122	36	3	3	5	2	1	0	6
53	105	37	2	2	8	2	6	8	3

54	110	33	3	2	2	2	12	4	11
55	124	40	2	2	1	2	6	4	3
56	112	43	3	3	0	2	3	4	3
57	130	48	3	2	6	2	6	9	3
58	122	33	3	2	7	2	10	7	6
59	119	42	3	2	7	2	15	8	12
60	129	33	3	2	5	3	2	5	6
61	127	43	2	2	4	3	2	3	4
62	120	67	3	3	14	3	18	5	6
63	136	50	3	2	14	2	8	10	4
64	115	50	3	2	24	2	15	20	7
65	122	47	3	3	18	2	17	14	3
66	134	64	3	3	16	3	6	3	4
67	108	48	3	3	17	3	16	12	6
68	123	41	3	2	9	2	18	20	12
69	124	44	3	3	15	2	14	14	8
70	120	64	3	3	23	2	18	21	5
71	124	40	3	3	13	3	14	10	2
72	124	51	2	3	18	3	14	14	8
73	135	46	3	3	22	3	16	17	9
74	117	44	3	3	22	2	16	12	10
75	130	61	4	3	24	3	21	22	4
76	122	37	4	2	16	2	14	11	8
77	119	42	4	2	11	3	17	13	6
78	127	48	4	3	15	2	16	4	5
79	125	41	4	3	17	2	12	1	6
80	126	55	4	3	25	2	19	23	10
81	103	43	4	2	6	2	12	17	12
82	129	35	4	2	24	2	19	14	8
83	122	33	3	2	3	2	10	9	13
84	130	37	3	2	11	3	18	16	13
85	132	69	4	3	17	3	16	7	6
86	128	68	3	2	9	2	16	10	11
87	124	62	3	2	19	2	16	18	3
88	122	45	3	2	12	2	14	10	7
89	125	42	4	2	5	3	13	4	12
90	121	34	3	1	7	2	7	12	1
91	120	46	3	2	13	3	11	2	3
92	136	58	3	2	11	2	9	9	8
93	128	62	3	3	7	2	9	4	12

94	132	33	3	3	12	1	6	14	6
95	128	49	3	2	9	2	6	3	3
96	113	61	3	2	15	3	10	11	3
97	121	51	3	2	14	1	7	2	8
98	127	49	3	2	5	2	4	11	5
99	128	51	3	2	2	3	1	8	9
100	122	41	3	2	1	3	5	4	10
101	135	38	3	2	5	2	0	7	3
102	120	36	3	2	10	3	8	2	9
103	110	67	3	3	8	3	9	5	11
104	117	38	3	2	6	2	10	13	11
105	126	55	2	1	7	2	9	2	7
106	118	34	4	3	1	2	6	7	4
107	128	36	2	2	1	3	8	5	5
108	123	45	2	3	1	2	2	10	11
109	127	48	2	2	13	2	13	7	6
110	135	38	3	3	2	3	3	3	2
111	130	33	3	2	6	2	1	2	1
112	122	50	3	2	4	2	2	4	3
113	132	33	3	2	3	2	0	6	0
114	125	37	4	3	2	2	1	1	1
115	134	40	3	2	6	2	2	4	4
116	130	34	3	2	3	2	3	7	9
117	129	43	4	3	4	2	1	5	5
118	133	34	3	2	8	2	1	8	6
119	122	44	4	2	1	2	3	1	6
120	124	33	4	2	1	2	4	2	11
121	125	37	4	2	0	2	4	9	5
122	136	38	4	3	8	3	4	13	0
123	121	35	3	2	5	2	11	1	7
124	130	41	3	2	10	2	10	12	11
125	122	36	3	3	14	2	7	1	2
126	131	46	3	3	12	2	10	15	5
127	121	34	2	2	3	2	5	1	7
128	136	36	3	3	15	2	10	13	2
129	135	38	3	2	12	3	7	4	9
130	115	43	3	2	1	2	0	13	0
131	110	33	3	2	2	2	1	5	19
132	104	40	3	1	8	3	8	5	9
133	138	36	3	2	6	2	5	5	1

134	125	42	3	2	10	3	8	1	10
135	101	34	4	3	2	2	6	15	2
136	120	45	4	3	13	3	17	17	6
137	131	44	4	2	16	2	18	2	11
138	115	28	2	3	2	2	10	2	11
139	137	34	4	2	2	2	5	7	7
140	131	36	4	2	9	2	8	5	12
141	106	34	2	2	14	2	17	4	2
142	110	38	4	2	1	2	8	6	6
143	113	39	3	2	10	2	12	4	0
144	120	32	3	2	4	3	9	3	5
145	100	35	3	3	14	2	15	18	2
146	98	35	3	2	10	2	10	2	0
147	120	47	3	3	6	3	7	6	11
148	133	39	1	2	3	2	4	1	5
149	108	44	3	3	15	2	13	11	3
150	128	49	3	2	14	2	10	2	4
151	128	33	4	2	8	3	9	7	11
152	95	46	3	2	3	3	9	3	4
153	130	60	3	3	9	2	6	7	9
154	123	46	3	2	12	3	15	10	5
155	118	12	3	2	6	3	6	7	3

Мобильное приложение для учителей начальных классов, реализующих программу внеурочной деятельности «Я – исследователь»

Ссылка: <https://ya-issledovatel-fkbi.glide.page/>

QR-код:



Фото «коробки гнева» в одном из классов экспериментальной группы



Рисунок Ж.1 – Коробка гнева

Приложение И

**Результаты эмпирической проверки на контрольном этапе
эксперимента**

Таблица И.1 – Результаты экспериментальной группы на контрольном этапе эмпирической проверки

№ п/п	Интеллект	Креативность	Речь	Социальное восприятие и адаптация	Саморегуляция	Самоанализ	Стрессоустойчивость	Суггестивные способности	Эмоциональная выразительность
1	110	41	3	3	13	3	22	15	22
2	130	44	4	3	12	3	18	6	14
3	140	35	4	3	5	3	22	12	22
4	128	46	4	3	22	3	14	16	10
5	132	45	4	3	15	3	13	7	14
6	128	52	3	2	12	3	22	13	16
7	140	52	4	3	4	3	24	12	22
8	122	42	3	3	10	3	4	14	24
9	140	45	3	3	5	3	13	7	7
10	131	46	3	2	5	3	17	13	16
11	126	48	4	3	12	3	14	10	22
12	141	50	4	3	10	3	11	14	9
13	128	52	3	3	16	2	14	15	12
14	141	55	4	2	14	2	14	15	11
15	141	55	4	3	13	2	19	15	16
16	121	50	4	3	16	2	21	19	9
17	124	52	4	3	11	2	17	7	13
18	140	55	4	3	18	2	19	16	22
19	124	52	3	3	15	3	11	8	20
20	120	48	4	3	10	3	2	5	12
21	142	50	3	3	17	2	13	12	12
22	141	52	3	2	12	2	22	2	14
23	142	52	3	3	15	2	17	5	19
24	133	50	3	3	7	3	17	12	10
25	142	52	4	2	18	3	13	16	12
26	132	45	4	2	17	3	10	8	12
27	112	60	2	2	20	2	18	2	5
28	132	48	3	2	12	3	15	5	17
29	138	50	4	2	12	3	12	10	15

30	141	45	4	2	6	3	13	22	4
31	114	45	3	2	7	3	14	13	16
32	142	46	4	3	14	3	15	17	8
33	132	55	4	3	8	3	18	16	15
34	123	52	4	3	12	3	11	19	9
35	143	52	4	3	12	3	17	18	16
36	130	52	4	3	13	3	16	22	17
37	138	55	3	3	11	3	22	15	15
38	138	52	4	3	14	3	15	22	15
39	110	56	3	3	11	2	17	19	15
40	127	52	4	3	13	2	10	14	6
41	132	55	4	2	19	3	12	21	14
42	133	56	3	3	12	3	17	9	18
43	138	45	4	3	17	3	18	5	5
44	142	55	4	3	16	3	18	13	14
45	110	55	4	3	8	3	14	14	6
46	111	57	4	3	5	3	12	12	24
47	122	45	3	3	16	3	12	14	16
48	122	50	3	3	12	3	8	16	16
49	127	55	4	3	13	2	6	8	15
50	127	56	4	3	7	3	16	5	16
51	131	56	3	2	17	2	8	4	5
52	132	58	4	3	18	3	12	6	13
53	110	58	3	3	2	3	6	11	6
54	120	45	2	2	21	3	14	20	7
55	130	60	3	2	12	3	14	14	15
56	120	52	4	2	16	3	2	5	19
57	140	42	4	2	17	3	18	12	14
58	139	55	4	3	7	3	9	20	15
59	140	55	3	2	5	3	17	14	9
60	143	53	4	2	4	3	17	21	10
61	135	67	3	2	4	3	15	15	15
62	145	56	2	2	14	2	15	14	17
63	133	60	4	2	14	3	17	15	16
64	114	62	3	2	24	3	14	12	15
65	130	62	3	2	18	3	13	15	14
66	132	65	3	2	16	3	12	13	15
67	102	46	4	3	17	3	18	12	16
68	130	45	3	2	9	3	12	4	16
69	120	49	4	2	15	2	16	5	17

70	122	41	3	2	23	2	12	14	16
71	128	51	3	2	13	2	13	8	18
72	132	51	4	2	18	2	16	3	16
73	134	43	4	2	22	2	18	13	18
74	112	55	3	3	22	3	10	4	14
75	138	45	4	3	24	3	15	14	17
76	120	50	3	3	16	2	11	5	15
77	128	46	4	3	11	3	14	7	22
78	125	55	3	3	15	2	7	7	19
79	132	53	4	3	17	3	14	6	15
80	134	55	4	3	23	3	22	10	17
81	102	45	4	3	6	3	17	24	17
82	138	51	3	3	24	3	7	6	15
83	120	52	4	3	12	3	12	17	18
84	138	50	3	3	11	3	8	14	13
85	138	52	3	3	17	3	17	6	15
86	120	55	4	3	14	3	17	6	8
87	127	66	4	3	19	3	10	8	5
88	129	68	2	3	12	3	19	17	16
89	123	66	4	3	6	3	10	7	6
90	122	69	4	2	7	2	11	22	20
91	125	46	4	3	13	2	13	14	15
92	129	43	3	3	13	3	19	12	12
93	132	48	3	3	7	3	8	8	6
94	138	45	4	3	13	3	10	3	6
95	120	72	3	2	14	3	9	14	12
96	107	43	3	2	15	3	11	6	16
97	130	45	4	2	14	3	10	24	18
98	125	66	4	3	5	3	17	6	5
99	120	45	4	3	20	3	17	10	14
100	122	48	3	3	22	3	8	5	6
101	134	36	4	3	15	3	17	7	15
102	120	40	3	3	13	3	17	13	4
103	104	43	3	3	8	3	22	12	18
104	115	65	4	3	6	3	15	11	7
105	125	46	3	3	13	3	16	5	14
106	115	45	4	3	19	3	14	13	19
107	125	48	3	2	16	3	11	14	8
108	129	45	3	2	11	2	16	12	14
109	134	46	3	3	13	2	12	22	5

110	133	55	4	3	2	2	12	16	7
111	123	58	3	3	6	2	13	8	15
112	131	66	3	3	12	2	16	10	7
113	128	68	4	3	13	2	12	7	14
114	130	55	4	3	13	2	10	7	6
115	134	63	4	3	17	2	14	13	5
116	132	54	3	3	14	2	13	12	13
117	132	45	4	3	8	2	17	5	14
118	132	45	4	3	14	2	16	15	3
119	120	72	4	3	18	2	16	12	14
120	129	48	4	3	12	2	17	22	20
121	130	65	3	3	8	2	15	7	5
122	134	46	4	3	15	2	12	8	11
123	125	48	3	3	16	2	10	11	13
124	132	55	4	3	14	3	16	22	20
125	125	56	4	3	14	3	8	12	12
126	132	51	4	3	8	3	7	5	4
127	123	45	2	3	15	2	12	8	14
128	138	66	3	3	12	3	17	3	6
129	132	62	4	3	12	3	14	12	5
130	110	61	3	3	13	3	19	15	16
131	110	66	3	2	18	3	17	15	16
132	110	58	3	2	20	3	22	22	16
133	141	58	3	3	14	3	20	16	14
134	128	52	4	3	2	3	12	8	12
135	120	50	4	3	14	3	10	5	5
136	130	52	4	3	16	3	10	19	4
137	124	52	4	3	13	3	12	13	14
138	120	58	3	3	20	2	22	22	20
139	141	55	4	3	19	2	10	4	6
140	124	58	4	3	14	2	16	14	17
141	120	56	3	2	16	2	16	14	13
142	127	58	4	2	1	2	11	13	13
143	132	52	3	3	11	2	10	14	13
144	128	56	4	2	14	2	10	5	5
145	120	50	4	2	14	3	13	17	7
146	121	61	4	3	10	3	15	9	3
147	123	58	3	3	18	3	17	13	12
148	141	53	4	3	18	3	15	9	5
149	143	55	4	3	15	3	14	18	14

150	142	48	4	3	14	3	15	16	14
151	110	46	4	3	8	3	14	13	4
152	132	48	3	3	12	3	13	12	7
153	145	51	4	3	18	3	14	17	12
154	134	55	4	2	15	3	13	5	13
155	145	49	4	2	17	3	15	22	13

Таблица И.2 – Результаты контрольной группы на контрольном этапе эмпирической проверки

№ п/п	Интеллект	Креативность	Речь	Социальное восприятие и адаптация	Саморегуляция	Самоанализ	Стрессоустойчивость	Суггестивные способности	Эмоциональная выразительность
1	121	35	3	3	0	3	3	5	13
2	128	40	4	3	9	2	13	6	13
3	138	38	3	3	12	3	2	5	9
4	120	35	2	2	19	3	13	6	13
5	124	44	2	3	15	3	13	7	13
6	120	43	3	3	11	3	13	13	13
7	128	32	3	3	7	2	13	11	11
8	110	33	4	3	8	3	2	0	4
9	125	35	4	3	0	3	0	7	1
10	120	34	4	3	5	3	3	3	13
11	118	42	4	3	10	2	3	5	12
12	130	40	4	3	3	3	1	4	8
13	112	36	4	1	14	3	2	5	22
14	129	38	4	3	14	3	12	15	20
15	115	34	4	3	9	2	13	15	22
16	110	37	4	3	16	2	21	9	21
17	115	50	4	2	11	3	13	7	19
18	132	35	2	2	6	2	2	6	7
19	110	35	2	2	4	3	2	8	6
20	110	33	4	2	10	2	2	5	14
21	128	32	3	3	17	3	13	3	4
22	124	34	3	3	12	3	2	2	17

23	134	37	3	3	4	3	2	5	21
24	129	33	3	3	7	2	2	2	2
25	134	45	3	3	7	3	3	6	6
26	122	32	4	3	13	3	11	3	6
27	110	36	2	2	0	3	8	2	6
28	123	37	2	2	2	2	5	5	4
29	131	34	3	3	12	3	5	6	12
30	131	43	3	3	5	2	4	0	7
31	108	72	3	2	6	2	14	8	12
32	126	33	4	2	14	2	3	10	4
33	120	33	3	3	8	3	9	1	11
34	120	57	3	3	12	3	1	3	1
35	138	43	3	3	6	3	10	7	4
36	120	40	4	3	3	3	2	6	1
37	111	29	3	3	13	3	6	10	14
38	128	34	3	3	11	3	10	3	2
39	110	35	3	3	9	2	7	1	6
40	120	65	3	1	13	3	9	10	8
41	119	46	4	3	9	2	2	5	12
42	122	40	3	3	12	2	13	2	4
43	126	31	4	2	16	2	7	8	16
44	126	35	4	2	5	3	9	6	16
45	104	33	4	2	7	2	5	1	1
46	104	37	4	2	5	2	13	9	12
47	120	41	4	3	16	2	3	11	3
48	100	46	3	2	2	2	3	5	4
49	110	37	3	3	12	2	1	4	7
50	100	36	4	2	4	2	1	2	1
51	126	40	3	2	17	2	2	6	10
52	122	36	3	3	5	2	1	0	6
53	105	37	2	2	18	2	6	8	3
54	110	33	3	2	2	2	12	4	11
55	124	40	2	2	11	2	6	4	3
56	112	43	3	3	0	2	3	4	3
57	130	48	3	2	6	2	6	9	3
58	122	33	3	2	7	2	4	7	6
59	119	42	3	2	7	2	15	8	12
60	129	33	3	2	5	3	2	5	6
61	127	43	2	2	14	3	2	3	4
62	120	67	3	3	14	3	18	5	6
63	136	50	3	2	14	2	8	10	4

64	115	50	3	2	24	2	15	20	7
65	122	47	3	3	18	2	17	14	3
66	134	50	3	3	16	3	6	3	4
67	108	48	3	3	17	3	16	12	6
68	123	41	3	2	9	2	18	20	12
69	124	44	3	3	15	2	14	14	8
70	120	64	3	3	23	2	18	21	5
71	124	40	3	3	13	3	14	10	2
72	124	51	2	3	18	3	14	14	8
73	135	46	3	3	22	3	16	17	9
74	117	44	3	3	22	2	16	12	10
75	130	61	4	3	24	3	21	22	4
76	122	37	4	2	16	2	14	11	8
77	119	42	4	2	11	3	17	13	6
78	127	48	4	3	15	2	16	4	5
79	125	41	4	3	17	2	12	1	6
80	126	55	4	3	25	2	19	23	10
81	103	43	4	2	6	2	12	17	12
82	129	35	4	2	24	2	19	14	8
83	122	33	3	2	3	2	10	9	13
84	130	37	3	2	11	3	18	16	13
85	132	69	4	3	17	3	16	17	6
86	128	68	3	2	19	2	16	10	12
87	124	62	3	2	19	2	16	18	13
88	122	45	3	2	12	2	14	10	7
89	125	42	4	2	5	3	13	14	12
90	121	34	3	1	7	2	7	12	1
91	120	46	3	2	13	3	11	2	3
92	136	58	3	2	11	2	9	9	8
93	128	62	3	3	7	2	9	4	12
94	132	33	3	3	12	2	6	14	6
95	128	49	3	2	19	2	6	13	3
96	113	61	3	3	15	3	10	11	3
97	121	51	3	2	14	1	7	2	8
98	127	49	3	2	5	2	4	11	5
99	128	51	3	2	2	3	1	8	9
100	122	41	3	2	1	3	5	4	10
101	135	38	3	3	5	2	0	7	3
102	120	36	3	2	10	3	8	12	9
103	110	67	3	3	8	3	9	15	11
104	117	38	3	2	16	2	10	13	11

105	126	55	2	2	7	2	9	2	7
106	118	34	4	3	1	2	6	17	4
107	128	36	2	2	1	3	8	5	5
108	123	45	2	3	11	2	2	10	11
109	127	48	2	2	13	2	13	7	6
110	135	38	3	3	2	3	3	3	2
111	130	33	3	2	6	2	1	2	11
112	122	50	3	2	4	2	2	4	3
113	132	33	3	2	3	2	0	16	0
114	132	37	4	3	12	2	1	0	1
115	134	40	3	2	6	2	2	12	4
116	130	34	3	2	3	2	3	7	9
117	129	43	4	3	4	2	1	5	5
118	133	34	3	2	8	2	1	8	16
119	122	44	4	2	1	2	3	0	6
120	124	33	4	2	1	2	4	2	11
121	125	37	4	2	0	2	4	9	5
122	136	38	4	3	8	3	4	13	0
123	121	35	3	2	15	2	11	11	17
124	130	41	3	2	10	2	10	12	11
125	122	36	3	3	14	2	7	1	2
126	131	46	3	3	12	2	10	15	5
127	121	34	2	2	3	2	5	1	7
128	136	36	3	3	15	2	10	13	12
129	135	38	3	2	12	3	7	14	9
130	115	43	3	2	11	2	10	13	10
131	110	40	3	2	2	2	1	5	19
132	104	40	3	1	8	3	8	5	9
133	138	36	3	2	6	2	5	5	1
134	125	42	3	2	10	3	8	11	10
135	101	34	4	3	12	2	6	15	2
136	120	45	4	3	13	3	17	17	6
137	131	44	4	2	16	2	18	2	12
138	115	35	2	3	2	2	10	12	11
139	137	40	4	2	2	2	5	7	17
140	131	36	4	2	9	2	18	5	12
141	106	34	2	2	14	2	17	4	2
142	110	38	4	2	1	2	8	6	6
143	113	41	3	2	10	2	12	14	0
144	120	32	3	2	14	3	9	3	5
145	100	38	3	3	14	2	15	18	2

Продолжение Таблицы И.2

146	102	35	3	2	10	2	3	2	0
147	120	47	4	3	6	3	7	6	11
148	133	39	2	2	3	2	14	1	15
149	108	44	3	3	15	2	13	11	3
150	128	49	3	2	14	2	4	2	14
151	128	33	4	2	8	3	9	7	11
152	100	46	3	2	3	3	13	3	4
153	130	60	3	3	9	2	6	7	19
154	123	46	3	2	12	3	13	10	15
155	118	30	3	2	6	3	6	7	3