

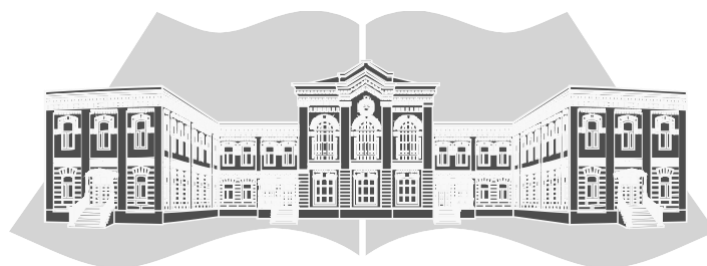
Министерство образования Московской области

**Государственное образовательное учреждение высшего образования
Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет»**

Психолого-педагогический факультет

Кафедра общей и социальной педагогики

Кафедра психологии и дефектологии



ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ

**Сборник статей
IV Всероссийской студенческой научно-практической
конференции с международным участием,
16 марта 2023 г.**

Орехово-Зуево 2023

УДК [37+159.9](063)
ББК 74я43 88я43
П86

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»*

Рецензенты:

Акимова М.К., доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии и психодиагностики Института психологии им. Л.С. Выготского ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет»;

Редакционный совет:

Ахметшина И.А., кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики;

Галстян О.А., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и дефектологии;

Петрова Е.А., кандидат психологических наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет».

П 86 Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник материалов IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, 16 марта 2023 года / отв. редактор И. А. Ахметшина. – Орехово-Зуево : РИО ГГТУ, 2023. – 540 с.
ISBN 978-5-87471-493-2

В сборнике представлены материалы IV Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием «Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации» (16 марта 2023 года, г.о. Орехово-Зуево). Сборникадресован специалистам органов управления образованием и руководителям образовательных организаций субъектов Российской Федерации, российским и зарубежным ученым, преподавателям вузов и СПО, педагогам, аспирантам, магистрантам и студентам.

Статьи представлены в авторской редакции. Ответственность за точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с мнением авторов публикуемых статей.

При перепечатке материалов ссылка на данное издание и авторов обязательна.

УДК [37+159.9](063)

ББК 74я43 88я43

© Авторы статей, 2023
© ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2023
© Оформление. РИО ГГТУ, 2023

ISBN 978-5-87471-493-2

СОДЕРЖАНИЕ

Абдрашитова Н.З., Мусс Г.Н. Формирование у младших школьников российской гражданской идентичности средствами содержания образования.....	9
Абрамова Н.С., Пазухина С.В. Особенности и сложности развития одаренных детей.....	14
Александрова Е.В., Романова Т.В. Особенности просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	17
Алякина Т.И., Атемаскина Ю.В. Педагогические условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста средствами мозаики.....	22
Анисимов Е.В., Зарединова Э.Р. Социально-педагогические основы проблемы формирования информационной безопасности обучающихся основной школы.....	25
Арбузов Р.Р., Гаврилова М.Н. Роль и значение «Президентских состязаний» в физическом воспитании школьников среднего возраста.....	29
Афанасова С.А., Козуб М.В. Нарушение обработки сенсорной информации у детей раннего возраста.....	32
Афонская Н.В., Графова О.П. «Открытые» задачи как средство развития у младших школьников навыка работы с информацией.....	34
Ахунова Л.Ю., Боронилова И.Г. Взаимодействие семьи и детского сада в современных условиях.....	37
Балацкий Д.С., Петряков П.А. Инновационные способы визуализации образовательного процесса в современной школе.....	40
Бекешева Т.Е., Соболева А.В. Чтение профессионально ориентированных текстов как средство развития критического мышления.....	44
Бекишева А.Т., Мусс Г.Н. Формирование у младших школьников представлений о культурных ценностях страны средствами содержания образования.....	47
Биккулова О.М., Скоробогатова А.И. Актуальные тенденции развития взаимоотношений родителей дошкольников и педагогического коллектива дошкольной образовательной организации.....	50
Боднар Ю.М., Максимчук В.Г. Социальные навыки у детей с расстройством аутистического спектра.....	55
Борисова И.В., Иванушкина Н.В. Формы и методы психолого-педагогической работы по педагогическому просвещению родителей, воспитывающих дошкольников.....	60
Боролдоева О.Б., Гордина О.В. К вопросу о профессиональном самоопределении подростков-воспитанников интернатного учреждения.....	64
Бугай Л.Г., Климанова Н.Г. Личностные особенности руководителей малого и среднего бизнеса.....	68
Булатова Д.Ю., Карпова Е.В. Динамика представлений участников образовательного процесса об адаптации учеников к условиям школы.....	70
Бутрим Т.С., Ворсобица Н.В. Нарушение речи у детей, как вторичный признак нарушения слуха.....	74
Бывчева В.А. Влияние скандинавской ходьбы на физиологическое и психологическое состояние людей пожилого возраста.....	77
Варфоломеева Т.В., Шайдунова Н.В. Ознакомление с произведениями немецкой народной культуры как средство формирования художественного образа в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.....	79
Василевич А.А., Зарединова Э.Р. Методические основы реализации технологии виртуальной реальности в курсе БЖД при изучении раздела «Чрезвычайные ситуации природного характера».....	84
Вернер В.В., Графова О.П. Наглядность при изучении геометрических понятий в начальной школе.....	89

Вилкова А.А., Груздова О.Г. Развитие интеллектуального потенциала студента посредством использования информационно-коммуникационных технологий.....	93
Вожжова Т.С., Кабушко А.Ю. Предпосылки формирования навыков чтения у младших школьников.....	97
Галина К.Р., Василина Д.С. Развитие компетенций предпринимателя в педагогическом ВУЗе.....	100
Галустян А.В. Использование кинни-культуры аниме в работе педагога-психолога со школьниками-подростками.....	103
Герасимов А., Зарединова Э.Р. Система рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету ОБЖ.....	106
Глазунова А.К., Максимчук В.Г. Особенности речевого развития детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.....	110
Глушченко Е.А., Заяц Ю.С. Возможности организации проектной деятельности для повышения качества формирования функциональной математической грамотности младших школьников.....	115
Годовикова Д.Н., Невзорова А.В. Формирование коммуникативной грамотности у младших школьников с ЗПР.....	119
Голованова Н.М., Невзорова А.В. Формирование профессионального интереса как средства коррекции отклоняющегося поведения обучающихся.....	121
Голубева Т.С., Невзорова А.В. Отношение студентов колледжа к арт-педагогическим технологиям.....	124
Горбунова Я.П., Мусс Г.Н. ИКТ как средство развития у младших школьников познавательных УУД (на примере умения работать с информацией).....	126
Гриненко В.А., Мышкина М.С. Этнические особенности самокатегоризации школьников.....	131
Гришина А.В., Данилова М.В. Аддикция как деструктивный фактор социализации в подростковом возрасте.....	134
Грошева А.Р. Реализация творческого наследия профессора Н.Н. Светловской в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина.....	139
Данилова Е.М., Сигитова Л.И. Ценностное отношение обучающихся к службе в Вооруженных силах Российской Федерации.....	142
Двинских М.А., Биктагирова Г.Ф. Использование медиа-технологий в развитии эмпатии как компонента социальной компетентности студентов-бойцов штаба студенческих отрядов Казанского федерального университета.....	145
Демина Т.С., Лебедева К.С. Исследование готовности учителей начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников.....	151
Демочкина Н.М., Щербакова Н.Е. Использование сюжетно-ролевой игры в работе по развитию коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе.....	155
Дмитрук Д.В., Пилюгина Н.Н. Формирование основных видов функциональной грамотности на уроках химии.....	158
Доброрадных А.В., Пазухина С.В. Развитие стрессоустойчивости у сотрудников сферы обслуживания.....	162
Дорина Д.А., Дорофеева Л.А. Взаимодействие STEAM-технологии и кейс-метода при формировании финансовой грамотности на уроке географии.....	165
Дроздова Е.А., Базулина А.А. Специфика подготовки социальных педагогов к профессиональной деятельности инспектора по делам несовершеннолетних.....	169
Егоров И.Е. Эмоции и мотивация спортивной деятельности младших школьников.....	172
Жеребцова Е.А., Деминцева О.А. Здоровьесберегающая среда современного ВУЗа....	177
Забудская В.В., Кочурова Н.О. Влияние детско-родительских отношений на учебную деятельность младшего школьника.....	181

Захарова Ю.А., Данилова М.В. Психологическое консультирование подростков по проблеме переживания субъективного чувства одиночества.....	185
Зуев А.Л., Бабич В.П. Понятие референтности в образовательной среде ВУЗа.....	189
Ибетова И.Р., Калацкая Н.Н. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся средствами музейной педагогики.....	192
Иванова Е.Д., Горленко Н.М. Опыт формирования естественно-научной грамотности при обучении биологии.....	196
Ивкин Е.В., Гудзовская А.А. Психологическое благополучие студентов-психологов разных лет обучения.....	200
Ишалина Г.Б., Политаева Т.И. Организация патриотического воспитания через систему изучения элементов русского народного танца в детской школе искусств.....	204
Казарина А.А., Гордина О.В. Арт-педагогика как средство улучшения социального самочувствия людей третьего возраста.....	208
Казюлькина И.И., Дюпина С.А. Родительское отношение и уровень агрессии дошкольников.....	212
Калякина В.В., Вандышева Л.В. К вопросу о социальной профилактике подросткового буллинга.....	217
Камалова М.Р., Хакимзянов Р.Н. Влияние различных механизмов психологических защит на формирование идентичности личности.....	220
Капичникова О.Б., Капичников А.И. Проблема самоотношения и самосознания одаренных старших подростков.....	222
Карпова С.С., Масалимова А.Р. Роль цифровых образовательных технологий на уроках химии.....	225
Карповская А.А., Изотова Е.Г. Мотивационная направленность педагогов с различным педагогическим стажем.....	229
Карташова А.О. Феномен профессиональной виктимности: содержательный анализ...	233
Козловская А.Э. Эмоциональное выгорание педагогов: понятие и симптомы.....	236
Король А.И., Березин С.В. Юмор как копинг-стратегия в условиях социального кризиса.....	240
Крапивина К.В., Васильева О.И. Социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения подростков.....	244
Крутских О.В., Чернова Г.Р., Захарова А.М. Особенности сформированности пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.....	248
Крылов А.В., Крылова Н.Н. Ассертивность и ассертивное поведение как способ адаптации в VUCA-мире.....	252
Кузнецова М.С., Чалдышкина Н.Н. Социальная значимость лидерства в российском движении школьников.....	255
Кузьмина Е.А., Мухина Т.К. Аддикция как фактор дезадаптации личности подростка.....	258
Лавренова Н.П., Смык Ю.В. Психологическая структура инклюзивной готовности.....	262
Ледовская Е.Д., Буренина С.Ю. Социально-педагогическая деятельность по улучшению детско-родительских отношений в неполных семьях посредством включения в культурно-досуговую деятельность.....	267
Леонова Ю.Н., Филиппова С.А. Актуальность развития коммуникативных навыков у тревожных дошкольников.....	271
Логункова Е.С., Кокорева О.И. Формирование природоведческой лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	274

Лоева Е.А., Торикова Е.Ф. Музыкально-театрализованные игры как средство психологической коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста.....	278
Лукьянов А.М., Панин Н.А., Забродина Т.А. Факторы повышения соревновательной готовности в пауэрлифтинге.....	282
Лысенко Ю.А., Кабушко А.Ю. Особенности развития семантического компонента речи у дошкольников с речевой патологией.....	286
Магалимова А.Э., Новик Н.Н. Художественная литература как средство формирования толерантности у дошкольников.....	289
Макашенец О.В., Атемаскина Ю.В. Формы благотворительности и их использование дошкольными образовательными организациями.....	294
Малинкина П.А., Изотова Е.Г. Особенности индивидуального стиля учебной деятельности студентов вуза в зависимости от типа темперамента.....	297
Малыгина К.С., Карпова Е.В. Особенности профессиональной мотивации первокурсников и выпускников педагогического ВУЗа.....	300
Махина Л.А. Теоретические основы проблемы формирования представлений о правах у детей 6–7 лет в процессе дидактической игры.....	303
Махрова А.А., Данилова М.В. Терапия как метод работы с расстройствами пищевого поведения в подростковом возрасте.....	307
Медведева А.И., Мышкина М.С. Вербальные показатели социальной идентичности первоклассников.....	312
Метелькова А.И., Шипова Н.С. Барьеры социализации молодых инвалидов.....	315
Михайлова Ю.Е., Семенова-Полях Г.Г. К вопросу о мотивационных основаниях переориентации в профессию «Психолог».....	318
Мокина А.П., Изотова Е.Г. Стиль семейного воспитания как фактор проявления агрессивности младших школьников.....	322
Мордвинцева Т.Ю., Зеленкова Т.В. Формирование представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста.....	326
Морозова В.В., Карпова Е.В. Динамика взаимосвязи адаптации, мотивации и социометрического статуса младших школьников.....	330
Мунзарова О.А., Боронилова И.Г. Технология ментальной арифметики в образовании детей старшего дошкольного возраста.....	334
Набиулина О.С., Гордина О.В. Особенности проявления личностной тревожности в подростковом возрасте.....	339
Оглоблина Д.Р., Изотова Е.Г. Половозрастные различия мотивации достижения младших школьников.....	343
Осокина А.В., Лукьянова Н.Н. Формирование орфографического самоконтроля на уроках русского языка в 3 классе.....	346
Палкина Э.А., Лукьянова Н.Н. Организация использования образовательных Интернет-ресурсов для дистанционного обучения младших школьников.....	351
Пальминова Н.Б., Чалдышкина Н.Н. Особенности карьерной мотивации студенческой молодежи и работающей молодежи.....	354
Панова Н.А., Данилова М.В. Взаимосвязь социализированности и эмпатических способностей подростков.....	358
Пасат Е.А., Максимчук В.Г. Особенности развития навыков самообслуживания у детей с РАС.....	364
Перевозчиков В.А., Долгополова А.В. Значение уровня организации личности в адаптации студентов к образовательному процессу в ВУЗе.....	368
Петрова Е.В., Зорина С.В. Оценка тенденций приближения и отдаления при восприятии смешанной мимики.....	372
Петрушкова Е.А., Сычёва М.В. Медиаобразование дошкольников в цифровой образовательной среде.....	376

Понкратова А.С., Кокорева О.И. Развитие изобразительного творчества детей 6 лет с нарушениями речи при ознакомлении с мультипликационным кино.....	380
Попова М.С., Мусс Г.Н. Использование содержания музыкальных занятий в развитии дошкольников.....	383
Порошина И.В., Петряков П.А. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология.....	386
Прохорова А.А., Данилова М.В. Психологического консультирование младших подростков с низким уровнем самооценки.....	390
Рахматуллина Д.М. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации как средство обеспечения индивидуальной траектории развития детей дошкольного возраста.....	396
Реверчук А.Р., Уткина Т.И. Организация проектной деятельности учащихся на основе исследования геометрических задач.....	400
Рогожникова П.А., Зорина С.В. Поведение приближения и отдаления к людям с особенностями кожи.....	407
Рыбченко А.Е., Боронилова И.Г. Проблемы валеологического воспитания в дошкольном образовании.....	410
Рябинин Н.Ю., Николаев Г.М. Педагогическая деятельность XXI века.....	413
Салькова Е.А., Изотова Е.Г. Локус контроля как детерминанта профессиональной мотивации будущих педагогических работников.....	418
Сальманова С.М., Новик Н.Н. Инновационные технологии в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста.....	420
Самойлова В.С., Сычёва М.В. Использование нетрадиционных техник рисования в работе с детьми дошкольного возраста.....	425
Саушкина О.С., Уленгов Р.А., Гайсин И.Т. Геоинформационные технологии и цифровые контурные карты как средства формирования пространственного мышления учащихся на уроках географии в школе.....	428
Семенова Я.С., Семенова Т.Н. Элементы методики ТРИЗ в развитии интеллектуально-творческих способностей у дошкольников с речевыми расстройствами.....	433
Семина И.С., Пазухина С.В. Применение мнемотехнический методик в рамках урока английского языка у старшеклассников.....	436
Серякова М.А., Данилова М.В. Взаимосвязь конфликтности и социализированности подростков.....	439
Сивков В.О., Митицина Е.А. Индивидуально-психологические особенности и природоохранное поведение учащейся молодежи.....	443
Соколова М.Р., Даниленко С.В. Развитие познавательного интереса у учащихся во внеурочной деятельности при изучении темы «Моделирование».....	448
Стадников С.Б., Подлиняев О.Л. Сравнительный анализ уровня мотиваций в двигательной активности студентов технического ССУЗа и гуманитарного ВУЗа.....	451
Сударева И.А., Сычёва М.В. Использование цифровых технологий при работе с родителями дошкольных образовательных учреждений.....	454
Суслова И.С., Кольцова И.В. Проблема психологической адаптации студентов первых курсов к обучению в высшем учебном заведении и ее разрешение.....	457
Сычева И.В., Федосова И.В. Тренинг как активная форма подготовки вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.....	460
Таранков Г.Д., Гудзовская А.А. Влияние ковидных ограничений на смысложизненные ориентации студентов ВУЗа.....	463
Терентьев В.А., Иванушкина Н.В. Исследование уровня сформированности мотивации старшеклассников к учебной деятельности.....	467
Tokovenko M.E., Shepetovsky D.V. Theatrical Art as a Factor of Socialization of Teenagers.....	471

Томас С.Н. Особенности использования коррекционной ритмики для развития психомоторной сферы детей с ОВЗ.....	473
Тукеева М.С., Ульянич А.Л. Особенности субъективного благополучия в период проживания пандемии COVID-19 у людей зрелого возраста (на примере профессорско-преподавательского состава ВУЗов).....	477
Тутурин А.Д., Серебренникова С.Ю. Логопедические характеристики депривированных детей 3-4 года жизни.....	481
Убейволк А.В., Максимчук В.Г. Сюжетные арки в нарративной части современного урока.....	485
Уварова В.С., Кокорева О.И. Роль сказки в формировании словесного творчества старших дошкольников с нарушением зрения.....	488
Фаловская А.А., Шлат Н.Ю. Развивающие игры и упражнения как средство коррекции внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	491
Фибих А.А., Митицина Е.А. Когнитивная обусловленность отношения студентов к дистанционному обучению.....	495
Харитонов И.Ю., Гучкова Т.Н. Психологический анализ виртуального образа «Я» обучающейся молодежи.....	500
Чернечикова Я.В. Межличностные отношения подростков с трудностями обучения в общеобразовательных классах.....	504
Чувилина Д.С., Карпова Е.В. Антимотивация в младшем школьном и подростковом возрасте.....	508
Чуриловская В.С., Кокорева О.И. Развитие художественного творчества детей старшего дошкольного возраста с нарушениями речи через ознакомление с яснополянскими куколками.....	511
Шагапова Е.Р., Иванов В.М. Педагогическая эффективность сопровождения современного образовательного процесса.....	515
Шаталова К.Е., Елизарова Е.Б. Исследование стилей межличностных отношений подростков с разным уровнем социализированности.....	520
Шафеева Э.И., Лутфуллин Ю.Р. Применение психологических приемов в образовательном процессе педагогических ВУЗов.....	524
Шаханова К.Е., Тимошенко А.Ю. Возможности использования графических редакторов для формирования информационной культуры школьников.....	528
Шиткин Д.Д., Пошехонова Ю.В. «Фаббинг»: новая форма Интернет-зависимого поведения молодежи.....	531
Шпийс А.Е., Гордина О.В. Арт-терапия как средство коррекции эмоционально-волевой сферы у детей-сирот.....	534

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абдрашитова Назиля Завдатовна

студентка 5 курса Института дошкольного и начального образования

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
дошкольного и начального образования,*

*директор Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы процесса формирования гражданской идентичности как уникального интегративного феномена, представляющего собой осознание личностью на общекультурной основе своей принадлежности к сообществу граждан российского государства; описаны особенности формирования российской гражданской идентичности у детей младшего школьного возраста; изучены возможности использования содержания образования в процессе формирования у младшего школьника российской гражданской идентичности.

Ключевые слова: младший школьник; российская гражданская идентичность; содержание образования; средства содержания образования.

Формирование российской гражданской идентичности одна из ключевых задач российского образования. Происходящие события в мире подтверждают потери современным обществом гражданского воспитания. В связи с этим формирование гражданской идентичности, воспитание патриотизма является необходимостью для сохранения единства и порядка в стране. Прогнозируемый процесс позитивных преобразований во всех областях жизнедеятельности современного поколения требует глубокого познания исторических ценностей, осознания героического прошлого Отечества, совершенствования самодисциплины, гражданственности и мужества.

Наиболее благоприятным периодом для формирования гражданской идентичности является младший школьный возраст. Отечественные психологи Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.Г. Маклаков, П.П. Блонский считают, что именно в младшем школьном возрасте происходит активный процесс накопления знаний о взаимоотношениях между людьми, о свободе выбора, об отрицательных и положительных сторонах в жизни общества, а также формирование ценностных ориентиров учащегося, его нравственных качеств. Именно младший школьный возраст представляет собой период становления личности. На данном возрастном этапе выстраиваются основы нравственности и патриотизма, а также отношения к обществу, к Родине. Приобретенные в этом возрасте знания и умения становятся основой для формирования устойчивых нравственных убеждений и представлений.

Несомненно, огромная роль при формировании гражданской идентичности младшего школьного возраста отводится содержанию образования. Обновления в федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее ФГОС НОО) устанавливают требования к личностным результатам освоения школьниками программ начального общего образования, которые включают формирование у обучающихся основ российской гражданской идентичности. Личностные результаты освоения программы начального общего образования достигаются в единстве учебной и воспитательной деятельности. Организации в соответствии с традиционными российскими социокультурными и духовно-нравственными ценностями, принятыми в обществе правилами и нормами поведения и способствуют процессам самопознания, самовоспитания и саморазвития, формирования внутренней позиции личности [13].

Так же в ФГОС НОО утверждаются следующие требования: «Личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность младшего школьника руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе, в том числе в части гражданско-патриотического воспитания:

- становление ценностного отношения к своей Родине – России;
- осознание своей этнокультурной и российской гражданской идентичности;
- сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края;
- уважение к своему и другим народам;
- первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений.

Теме исследования посвящено немало работ, но, несмотря на имеющиеся в педагогической науке разработки по вопросам формирования гражданской идентичности у младшего школьника, обоснование содержательных и организационных форм реализации этого процесса средствами содержания образования раскрыто не в полной мере, что и составляет проблему исследования.

Формирование российской гражданской идентичности среди учащихся младших классов позволяет школьникам социализироваться и ориентироваться в динамично развивающемся обществе с ярко выраженными интеграционными процессами во всех областях человеческой деятельности. Воспитанию патриотизма и гражданственности в начальной школе уделяют особое внимание, поскольку данный процесс соответствует социальному заказу общества. Именно поэтому формирование гражданской идентичности младших школьников Российской Федерации приобретает особое значение, как в образовательном пространстве, так и в научно-педагогических исследованиях.

Согласно ФГОС НОО формирование гражданской идентичности является базовой для развития гражданского общества, на основе принятых в обществе правил, порядков и норм поведения. Гражданское воспитание осуществляется с помощью развития личностных результатов, среди которых понимание основ российской гражданской идентичности и активное участие в деятельности государства занимает неотъемлемую часть в процессе формирования патриотизма [13].

Для того, чтобы раскрыть сущность понятия «гражданская идентичность», необходимо рассмотреть понятия «гражданственность» и «идентичность».

Анализ научно-педагогической литературы показал, что понятие «гражданственность» исследуется достаточно широко. Е.В. Ворожнищева приравнивает гражданственность к патриотизму, в то время как другие исследователи считают, что патриотизм – качество нравственное, а гражданственность является идейно-нравственным свойством личности [5].

По мнению А.В. Лабыгиной, гражданственность – это жизненная позиция индивида, предполагающая достаточную открытость ко всем текущим проблемам своей страны [8].

Педагогический словарь интерпретирует понятие «гражданственность» как качество личности, характеризующееся активным стремлением и умением работать в интересах страны, нации, также гражданственность определяется ответственностью по отношению к своим обязанностям и осознанием своих прав [10, с. 145].

В свою очередь, И.А. Зимняя определяет гражданственность как компетентность современного человека, который заинтересован в развитии государства и гражданского общества, а также в упрочении статуса общества и государства в мировом сообществе [7].

По мнению В.А. Сухомлинского, гражданственность – это личностное качество, характеризующее человека как представителя цивилизованного общества. К важным особенностям данного определения отечественный педагог относит:

- умение дорожить Отечеством, духовными ценностями;
- гармоничное единство общественного и личного, а также интеллектуальное и духовное богатства личности;
- понимание добра и зла, достоинства, чувства чести и долга;

– осознанная и глубокая переживаемая гражданская позиция [12, с. 49].

Следующий термин «идентичность» в педагогической энциклопедии характеризуется психологическим соотношением индивида с социальной группой или этно-социальной общностью, где он разделяет нормы, ценности и групповые установки. Кроме того, идентичностью также принято считать восприятие человека окружающими людьми [4].

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что идентичность – это восприятие индивидом себя как частью какой-либо группы, общности, нации, где личность имеет возможность взаимодействовать, осознавать свое социальное значение и статус в обществе.

Обратим внимание на понятие «гражданская идентичность». В настоящее время в научно-педагогической литературе термин «гражданская идентичность» получил широкое распространение. В энциклопедическом словаре по психологии и педагогике определяется гражданская идентичность как «осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл» [10, с. 85]. Исходя из данного определения, можно говорить о том, что гражданская идентичность младшего школьника является обязательным элементом образования, так как полученные знания и опыт отражают отношение школьника к социуму, культуре и государству.

Таким образом, гражданская идентичность младшего школьника подразумевает включение учащихся в гражданское общество, через осознание своей принадлежности, а также развитие гражданской позиции, умение отстаивать интересы государства.

Ученые и педагоги подчеркивают особое значение формирования гражданской идентичности учащихся младших классов, так как в младшем школьном возрасте закладывается основа нравственного поведения, начинает устанавливаться социальная направленность личности. По мнению В.А. Сухомлинского, знания и навыки, приобретенные в период развития школьника, становятся основой для формирования устойчивых нравственных привычек, убеждений и высоких жизненных идеалов [12].

Гражданская идентичность начинает формироваться у учащихся начальных классов тогда, когда школьники начинают осознавать себя частью культурно-исторической общности, приобщаются к народной культуре. Основной целью формирования российской гражданской идентичности у младших школьников по ФГОС НОО является:

– приобщение учащихся к культурным ценностям своей социокультурной или этнической группы, общечеловеческим ценностям, базовым национальным ценностям российского общества;

– формирование гражданской позиции как активного и ответственного члена российского общества, осознающего свои конституционные права и обязанности, уважающего закон и правопорядок, обладающего чувством собственного достоинства, осознанно принимающего традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности [13].

Формирование гражданской идентичности младшего школьника основывается на любви к малой Родине, к родному дому, семье, школе, к родной природе, культурному достоянию своего народа, своей нации и толерантного отношения к представителям других национальностей [13].

Рассмотрим главные задачи формирования гражданской идентичности учащихся начальных классов, по мнению Е.Е. Оруджалиевой. К ним относят:

1. Духовно-нравственная. Данная задача направлена на формирование приоритетных ценностей нравственности и гуманизма, чувства долга, ответственности; стремление гражданина знать и соблюдать порядки, принятые в обществе; изучение исторических событий страны; представлений о своем государстве.

2. Политико-правовая. Главной целью политико-правового воспитания является формирование представлений у школьников о государственно-политическом устройстве страны, об основных обязанностях и правах.

3. Патриотическая. Важной особенностью патриотической задачи является формирование ценностного отношения к Родине, чувства гордости за принадлежность к своему народу.

4. Трудовая. Знакомство школьников с профессиями, их социальной значимостью, адекватное отношение к труду, уважение и бережное отношение к предметам духовной культуры – важные аспекты трудового воспитания в процессе формирования гражданской идентичности.

5. Экологическая. Особую роль играет экологическая задача в процессе формирования гражданской идентичности младших школьников, так как природа является основой формирования образа Отечества и любви к нему. Кроме того, взаимодействие с природой у учащихся начальной школы выступает как самостоятельная деятельность, в которой школьники проявляют свою личностную позицию в отношении природного достояния [9].

Таким образом, под гражданской идентичностью в работе будем понимать осознание личностью на общекультурной основе своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства.

В своей работе А.Г. Асмолов выделяет ряд предпосылок для формирования гражданской идентичности: осознание себя как индивида, где важной особенностью личности является восприятие себя как коллективного субъекта; способность осознавать себя как гражданина, умение оценивать свою гражданскую деятельность в виде соблюдения правил и порядков страны [2]. Также анализ его идей указывает на то, что формирование гражданской идентичности учащихся младших классов включает в себя деятельностный (гражданская активность), эмоциональный (приятие или неприятие своей принадлежности), ценностно-смысловой (отношение к принадлежности) и когнитивный (знание о принадлежности к данной социальной общности).

В процессе формирования гражданской идентичности формы и методы работы могут быть разными:

1. Если формирование происходит в учебной деятельности, то необходимо использовать ролевые игры, проектную деятельность, урок-путешествие, где школьники могли бы познакомиться с особенностями различных регионов страны, с их образом жизни, обычаями и традициями.

2. Во внеурочной деятельности целесообразно проводить индивидуальные, групповые и массовые формы работы. Так, например, для индивидуальной формы внеурочной деятельности можно предложить учащимся подготовить сообщение о своей малой Родине, интересных людях-земляках; заучить или написать стихотворение, песню патриотического характера о своем крае или стране. К групповым формам можно отнести: тематические экскурсии, встречи с ветеранами войны, посещение выставок, музеев. Массовые формы внеурочной деятельности могут реализоваться в виде посадки деревьев (Аллея памяти), проведения викторин, тематических уроков (разговор о важном), где основной темой будет: любовь к Родине [2].

Изучая научно-педагогическую литературу, мы выяснили, что процесс формирования гражданской идентичности у учащихся младших классов происходит в результате становления мировоззрения и осознания себя как личности. Исходя из вышесказанного, можно выделить ряд социально-педагогических условий формирования гражданской идентичности в современном образовательном пространстве:

- знакомство с историей и культурой своей страны, изучение традиций, духовных и нравственных ценностей;
- приобщение к российской национальной культуре, русскому языку гражданским традициям;
- уважительное отношение к национальной культуре других народов, наций;
- непрерывный и постоянный воспитательный процесс школьника, где созданы необходимые условия для самореализации личности в поликультурном российском социуме.

Итак, в процессе формирования основ гражданской идентичности у младших школьников педагогу важно учитывать, что гражданская идентичность – не монолитное образование, а имеет многокомпонентную структуру; что следует использовать различные формы и методы работы с учащимися, соблюдать ряд условий, способствующие формированию гражданского воспитания.

Помимо методов и средств эффективным инструментом влияния на изучаемый феномен можно назвать содержание образования. По мнению Ю.К. Бабанского, содержание образования – «это система научных знаний, умений и навыков, овладение которыми обеспечивает всестороннее развитие умственных способностей школьников, формирование их мировоззрения, морали и поведения, подготовку к общественной жизни и труду» [3, с. 76]. Используя его, можно осуществлять эффективное воспитание гражданина и патриота, раскрыть способности и таланты учащихся, подготовить их к жизни в современном социуме. В школе закладываются основы нравственности личности, именно в ней формируются представления о Родине, о родной культуре, а также о формах поведения, необходимых для успешного функционирования человека в обществе, представления о том, что такое Отечество, малая Родина, семья. Тем самым задаются ориентиры процессу гражданской идентификации каждого конкретного школьника. Именно поэтому содержание образования играет важную роль в процессе формирования российской гражданской идентичности учащихся младших классов, так как в образовательных учреждениях сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная деятельность школьников.

Анализируя Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», мы выделили общие требования к содержанию образования:

1. Содержание образования – один из факторов экономического и социального развития общества, поэтому важным требованием является создание условий для самоопределения личности с целью развития, укрепления и самосовершенствование государства.

2. Формирование у учащихся адекватной картины мира; осознание школьника как гражданина страны; умение взаимодействовать между социальными группами, народами, при этом учитывать разнообразие мировоззренческих взглядов.

3. Формирование гражданской идентичности младшего школьника осуществляется в образовательном учреждении, где содержание образования определяется образовательной программой, поэтому важным условием является обеспечение разработки программы на основе государственных образовательных стандартов примерных образовательных программ [14].

Таким образом, формирование гражданской идентичности младшего школьника посредством использования содержания образования необходимо осуществлять с учетом интеграции и взаимодополнения различных форм и методов работы.

Список литературы

1. *Амонашвили Ш.А.* Основы гуманной педагогики. Воспитание и развитие личности. – М.: Свет, 2017 – 288 с.
2. *Асмолов А.Г.* О смыслах понятия толерантность. – М.: Респект, 2004. – 156 с.
3. *Бабанский Ю.К.* Методы обучения в современной общеобразовательной школе. – М.: Просвещение, 2007. – 208 с.
4. Большая советская энциклопедия. – М.: Сов. энцикл. – 2018. – Т. 19. – 647 с.
5. *Ворожищева Е.В.* Сущность гражданского воспитания в отечественной педагогике // Научные исследования в образовании. – 2007. - №3. – С. 49–53.
6. *Григорьева С.Н.* Проблема категории ценностей в философии, психологии, социологии, педагогике // Молодой ученый. – 2016. – №6.2 (110.2). – С. 37–41.
7. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. - №5. – С. 34-42.

8. *Лабыгина А.В.* Патриотизм и гражданственность как педагогические категории: единство и различие // Проблемы современного образования. – 2022. - №3. – С. 47-57.
9. *Оруджалиева Е.Е.* Организация гражданско-патриотического воспитания студентов на основе компетентного подхода // Известия ДГПУ. Психолого-педагогические науки. – 2019. – Т. 13. - №2. – С. 120-124.
10. Педагогический словарь / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закировой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352.
11. *Савинова Л.Ю.* Педагогические условия воспитания у младших школьников ценностного отношения к Родине: автореф. дис. ...канд.пед. наук. – СПб., 2015. – 21 с.
12. *Сухомлинский В.А.* Родина в сердце. – М.: Молодая гвардия, 1978. – 175 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования по иностранному языку / Министерство образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: www.consultant.ru (дата обращения: 01.03.2023).
14. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ И СЛОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Абрамова Надежда Сергеевна

студентка 1 курса психолого-педагогического факультета

Пазухина Светлана Вячеславовна

*доктор психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»*

г. Тула

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы выявления и сопровождения одаренных детей. Проводится анализ работ авторов, исследующих феномен одаренности. Приводятся задачи необходимые педагогу при работе с одаренными детьми.

Ключевые слова: одаренность; особенности одаренных детей; личностные черты; психологическая характеристика; проблемы одаренного ребенка.

Хорошо известно, что все дети обладают уникальными сильными сторонами и талантами. Однако некоторые дети обладают особенно продвинутыми или хорошо развитыми навыками и способностями в одной или нескольких областях. Таких детей можно назвать одаренными. Попытки определить одаренность с концептуальной точки зрения привели к небольшому консенсусу, потому что очень трудно понять, что такое одаренность.

По мнению некоторых авторов, одаренность – это многомерный феномен, который, несмотря на многочисленные исследования и различные подходы, остается недостаточно изученным. Известно, что в психологической теории и практике существуют разные взгляды на одаренных детей. Одаренность представляет собой общую интеллектуальную, творческую, продуктивную и созидательную способности, сумму специфических навыков, способность к мышлению, конкретную область интеллекта и творчества [1; 7].

Конечно, каждый ребенок заслуживает особого внимания родителей, школы и общества, но одаренный ребенок особенно, так как эти детьми с особыми образовательными потребностями.

Известно, что одаренный ребенок обладает специфическими характеристиками и свойствами, такими как оригинальность, индивидуальность, высокая степень интеллектуальных способностей, независимость, беглость речи и перфекционизм [4]. Развитие и проявление креативности у одаренных детей зависит от их когнитивного компонента, личностных черт, мотивации. Одаренный ребенок рано проявляет особый интерес к определенной области знаний. Такой ребенок обладает позитивным представлением о себе, высокой самооценкой, уверенностью в себе, высокими целями и чувством собственного достоинства.

Однако со временем появились новые концепции, которые помогли определить общие знания о природе одаренности. Одна из них заключается в том, что одаренность – это не результат одной характеристики, а сочетание большего количества качеств – способностей и индивидуальности [6].

Некоторые психологи и педагоги описали одаренных детей как детей, демонстрирующих высокие достижения или потенциал в любой из шести областей:

- общие интеллектуальные способности,
- специфическое академическое отношение,
- творческое или продуктивное мышление,
- лидерские способности,
- изобразительное и исполнительское искусство,
- психомоторные способности [3].

Очень часто одаренность остается не оцененной или даже незамеченной в тех ситуациях, в которых ребенок недостаточно успешен в учебной деятельности. Ведь большинство педагогов напрямую связывают одаренность и школьную успеваемость. Однако одаренность необходимо рассматривать как потенциал, а детские достижения в учебной деятельности, как одно из проявлений этого потенциала. В таком аспекте важным становится понимание проблем и трудностей одаренного ребенка в учебной деятельности, выявление причин школьной неуспеваемости с целью оказания психологической помощи и поддержки в их преодолении [9].

По мнению К. Хеллера, высокоодаренные дети обладают феноменальной памятью, высокой способностью к быстрому усвоению знаний, а также интеллектуальным любопытством [8]. Очень часто неординарные особенности детей воспринимаются окружающими как желание выделиться, а это может вызвать неодобрение учителей и насмешки одноклассников. Возникающие сложности в обучении одаренных детей, в первую очередь, связаны с их стремлением к самостоятельному исследованию окружающего мира.

Имея высокую скорость мыслительных процессов и высокий уровень развития вербальных способностей, одаренные дети могут строить собственные теоретические гипотезы и модели, которые очень часто вступают в противоречие со строгой последовательной системой учебного материала, а также с особенностями подачи и изложения занятий.

По мнению Д.Б. Богоявленской, уровень и направленность мотивационного развития ребенка является системообразующим фактором в структуре одаренности. Иногда мотивационный профиль, за которым стоит система личностных ценностей, может выступать как стимулирующий фактор, так и фактор, тормозящий развитие способностей одаренных детей. Особенность мотивации одаренных детей состоит в значительном доминировании внутренней мотивации над внешней [5].

Т.О. Гордеева отмечает, что внутренняя мотивация присуща всем одаренным людям и зависит от типа одаренности. При интеллектуальной одаренности у ребенка ведущую роль играет познавательная мотивация, проявляющаяся в желании изучать окружающий мир, каждый день узнавать что-то новое. Мотивация достижения и мотивация компетентности характерны для всех типов одаренности. Они являются основой деятельности для реализации потребностей в саморазвитии, совершенствовании и достижении высоких результатов [2].

Анализ исследований особенностей эмоциональной сферы одаренных детей не всегда позволяет сделать однозначный вывод об этой сфере, например, в одних исследованиях подчеркивается, что, в основном, одаренные дети высоко мотивированы, хорошо адаптированы, независимы, проявляют спокойствие в ситуациях неопределенности. В других отмечается повышенная уязвимость и даже сложности в социализации. Причиной этому, по мнению авторов, как правило, является сверхчувствительность, обусловленная особенностями интеллектуального развития.

Обычно педагоги выделяют в качестве признаков общей интеллектуальной одаренности высокое речевое развитие. Однако это не может свидетельствовать об одаренности, ведь это может объясняться просто развитыми процессами запоминания ребенка, такая информация чаще всего присваивается формально, без достаточного осмысления.

В концепции одаренности Д.Б. Богоявленской и В.Д. Шадрикова выделяются следующие критерии одаренности:

1. Тип деятельности и обеспечивающие ее сферы психики. Тип одаренности зависит от того вида деятельности, в котором ребенок талантлив.
2. Степень сформированности. В данном аспекте обозначается реальная и возможная одаренность ребенка.
3. Форма проявлений. Явная одаренность проявляется в деятельности, причем даже в неблагоприятных условиях, а скрытая проявляется замаскированной форме.
4. Широта проявлений в различных видах деятельности. Выделяется умственная и специальная одаренность.
5. Особенности возрастного развития.

При построении плана педагогической деятельности важным является определение типа и вида детской одаренности, а также уровень социализации ребенка. В работе с одаренными детьми педагог должен придерживаться следующих задач:

1. Обсуждение четкого плана для выполнения определенной деятельности.
2. Создание доброжелательной атмосферы для ребенка. Необходимо избегать психологического и физического насилия, чтобы ребенок понимал, что он может ошибаться и тем самым совершенствоваться.
3. Поощрение за любые, даже самые незначительные, успехи. Так ребёнок будет чувствовать поддержку со стороны педагога, что скажется на повышенной мотивации.
4. Использование конструктивной критики. При совершении ошибки необходимо спокойно и грамотно ее разобрать, чтобы ребенок не боялся в дальнейшем продолжить развиваться.
5. Разностороннее развитие личности ребенка.

Обзор исследований современных отечественных и зарубежных авторов показал, что анализ одаренности достаточно разнообразен и противоречив. Необходимо учитывать результаты при исследовании не только успешных одаренных детей, но и не успешных [9]. Ведь именно изучение выявленных трудностей различных сфер жизни одаренных детей, поможет создать особые условия в школе и в семье, раскрыть и развить творческий потенциал.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Работа с одаренными детьми в учреждении дополнительного образования: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2022. – 187 с.
2. *Гордеева Т.О.* Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Рензулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования. – 2016. - №1 (15). – С. 7.
3. Одаренные дети / общ. ред. Г.В. Бурменской, В.А. Слуцкого. – М.: Прогресс, 2013. – 376 с.
4. Психология одаренных детей и подростков / Под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Академия, 2016. – 95 с.

5. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, А.В. Брушлинский. – М.: Министерство образования Российской Федерации, 2013. – 95 с.
6. *Савенков А.И.* Психология детской одаренности. – М.: Генезис, 2017. – 448 с.
7. *Митина Л.М.* Исследование психологических особенностей субъектов инклюзивного образования с учетом международного опыта / Л.М. Митина, Л.И. Акованцева, В.Н. Барцевич, И.Г. Колмакова, Г.В. Митин // Материалы XI Междунар. науч.-практ. конференции «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования» / под ред. Л.М. Митиной. – СПб.: Нестор-История, 2015. – С. 220-224.
8. *Хеллер К.А.* Диагностика и развитие одаренных детей и подростков // Основные современные концепции творчества и одаренности / Под ред. Д.Б. Богоявленской. – М.: Молодая гвардия, 2014. – С. 243-264.
9. *Щебланова Е.И.* Неуспешные одаренные школьники. – М.: Изд-во БИНОМ, Лаборатория знаний, 2014. – 245 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОСОДИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Александрова Евгения Владимировна

студентка 4 курса факультета дошкольной и коррекционной педагогики и психологии

Романова Татьяна Владиславовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики

ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет

имени И.Я. Яковлева»

г. Чебоксары

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические подходы к определению понятия «просодическая сторона речи», факторы, определяющие своеобразие просодической стороны речи у детей с нарушениями слуха; представлены результаты экспериментальной работы по выявлению особенностей просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха.

Ключевые слова: просодика; просодическая сторона речи; компоненты просодики; дети с нарушениями слуха; дети старшего дошкольного возраста.

Проблема речевого развития детей является одной из актуальных на современном этапе развития дошкольного образования. Одной из основных задач развития речи в дошкольном учреждении является формирование просодической стороны речи, которая характеризует эмоциональное выражение произносимой речи, отражает смысловую сторону сообщения и отношение к ней говорящего.

Понятие «просодия» широко используется в научной литературе, но исследователи отмечают, что до сих пор не существует единой трактовки этого термина. А.В. Консур и М.В. Шорохова, анализируя исследования просодии в области психологии и педагогики, отмечают, что многие авторы характеризуют просодию как совокупность таких ритмико-интонационных элементов речи: логическое ударение, мелодика, интонация, сила голоса, паузация, темп речи, ритм, тембр и тон [4].

Н.С. Бочарникова под просодикой понимает сложный комплекс элементов, который включает ритм, темп, тембр и логическое ударение. Автор выделяет функцию просодики: выражение различных синтаксических значений и категорий; выражение экспрессии и эмоций [2].

Рассматривая понятие просодики, нельзя не обратить внимание на существование множества дискуссий по поводу его разграничения с термином «интонация». Многие авторы отмечают, что зачастую эти понятия отождествляются. Так, С.Н. Пospelова считает важным разграничивать понятия «просодия» и «интонация». Автор отмечает, что все интерпретации понятия «интонация» можно разделить на две группы – на понимание в «широком» и «узком» смысле. Определение интонации в «узком смысле» ограничивается мелодическим компонентом – движением тона, в таком случае просодия включает в себя интонацию. По мнению С.Н. Пospelовой, наиболее важными являются следующие просодические характеристики: высота тона голоса, громкость голоса, темп речи, тембр и напряженность голоса, ударности, ритм [6].

Того же мнения придерживается и Н.Д. Светозарова. Она рассматривает просодику как способ организации звуковых последовательностей, начиная со слога, в то время как под интонацией она понимает просодическую организацию высказываний и синтагм. Автор указывает, что понятие просодики включает лишь средства просодической организации речевых единиц, а в понятие интонации входит и содержательная сторона.

Исследователи Е.Е. Михальчи и Е.В. Михальчи, рассматривая определения понятия «просодика», указывают на важность его изучения не только в аспекте психолингвистического подхода, но и в плане коррекционной педагогики. Они отмечают, что дети с нарушениями слуха имеют существенные ограничения в коммуникативной деятельности и взаимодействии с окружающими из-за нарушений просодической системы речи [5].

Просодическая сторона речи включает в себя темпо-ритмическую организацию речи, её интонационную выразительность, высоту, силу и тембр, слитность речи, физиологическое и фонационное дыхание, логическое ударение. Активное формирование и развитие просодической стороны речи начинается в дошкольном возрасте. При нормальном речевом развитии к старшему дошкольному возрасту просодическая сторона речи должна быть в целом сформирована, а употребление интонационных конструкций русского языка приближено к интонационным моделям у взрослых. Дизонтогенез оказывает влияние на коммуникативные способности речи, так как просодические характеристики помогают говорящему донести информацию до слушателя и выразить свое эмоциональное состояние [7].

Е.Э. Артемова выявила взаимосвязь между уровнем слухового самоконтроля и степенью сформированности просодической стороны речи. Она установила, что низкий уровень слухового самоконтроля является одним из факторов, негативно влияющих на формирование просодической стороны речи детей дошкольного возраста [1].

Многие сурдопедагоги отмечают, что речевое развитие детей с нарушениями слуха имеет свои особенности, так как оно проходит по-иному, своеобразному пути формирования, и на других, чем у слышащих, сенсорных основах. Это находит отражение и в специфичности овладения данной категорией детей просодической стороной речи.

И.А. Денисовой установлены факторы, которые определяют своеобразие просодической стороны речи у детей с нарушениями слуха. К ним относятся:

- состояние слуховой функции;
- наличие сопутствующих нарушений;
- уровень развития слухового восприятия;
- мотивация к обучению и к использованию устной речи;
- участие родителей в коррекционной работе;
- использование качественной звукоусиливающей аппаратуры (ЗУА) и современных технических средств развития и коррекции речи [3, с. 15].

Можно сделать вывод, что степень сохранности слуха у слабослышащих детей влияет на уровень развития слухового восприятия, которое может быть использовано при устранении недостатков темпо-ритмической и интонационной сторон речи. Чем выше уровень сохранности слуха у детей, тем выше его возможности в воспроизведении и восприятии просодических компонентов речи.

С целью выявления уровня сформированности и особенностей просодической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями слуха нами было проведено экспериментальное исследование на базе МБДОУ «Детский сад № 118» г. Чебоксары Чувашской Республики. В исследовании принимали участие 10 слабослышащих детей в возрасте 5-6 лет.

Задачи исследования:

1. Изучение уровня сформированности умения воспроизводить ритм.
2. Изучение уровня сформированности умения воспроизводить фразы с противоположными типами интонации.
3. Изучение уровня сформированности умения выделять логические ударения.
4. Изучение уровня сформированности умения изменять голос по высоте и силе.
5. Изучение уровня сформированности умения воспроизводить тембр голоса.

Для решения этих задач были использованы методические рекомендации по обследованию просодической стороны речи у дошкольников со стертой дизартрией (Е.Ф. Архипова).

Обратимся к результатам проведенной диагностики.

Методика «Исследование воспроизведения ритма» была направлена на выявление умения ребенка самостоятельно воспроизводить по подражанию (без опоры на зрительное восприятие) изолированные удары и серии простых ударов.

По результатам выполнения диагностической методики испытуемые распределились на следующие группы. Преобладающим уровнем сформированности способности правильно воспроизводить ритм является средний – 60% испытуемых. Дети этой группы только со второго раза правильно повторяли ритм, заданный педагогом, и не замечали своих ошибок в начале выполнения задания. Высокий уровень сформированности умения воспроизводить ритм по подражанию продемонстрировали лишь 10% испытуемых. Ребенок, показавший высокий уровень, правильно, без зрительной опоры, повторил изолированные удары и серии простых ударов. На низком уровне сформированности способности правильно воспроизводить ритм находились 30% испытуемых. Они допускали ошибки даже при повторном проведении исследования.

Методика «Исследование воспроизведения интонации» предполагала выявление умения ребенка воспроизводить отраженно за педагогом фразы с противоположными типами интонации.

Было установлено, что преобладающим уровнем сформированности умения воспроизводить интонацию является средний – 60% испытуемых. Дети этой группы умели преобразовывать повествовательные предложения в вопросительные и наоборот, но им требовалось больше времени, чтобы переключиться с одного типа интонации на другую. Низкий уровень наблюдался у 40% испытуемых. Они повторяли фразу за педагогом, переставляли слова местами, но не изменяли ее интонационно. Максимального количества баллов по методике исследования воспроизведения интонации не набрал ни один из испытуемых. Это позволяет утверждать, что дети с нарушениями слуха испытывают значительные трудности при восприятии интонационных структур.

Методика «Исследование восприятия логического ударения» была направлена на выявление умения ребенка определить слово, выделенное голосом в повествовательном предложении, и назвать его. Ребенку предлагалось внимательно прослушать одинаковые предложения, сравнить различные оттенки их звучания и ответить на вопрос, одинаково ли эти предложения произнесены.

При изучении уровня сформированности восприятия логического ударения было выявлено следующее. Низкий уровень продемонстрировали больше половины детей с нарушениями слуха – 60%. Данные испытуемые не дифференцировали фразы, одинаковые по лексическому и грамматическому содержанию, но имеющие разное логическое ударение, не могли назвать выделенное голосом слово в предложении, повторить за педагогом фразу, выделяя в ней главное слово. 40% испытуемых с нарушениями слуха показали средний

уровень сформированности восприятия логического ударения. Детям этой группы с трудом давалось задание по выделению главного слова в предложении, но им оказалось доступным задание, требующее составить предложения по сюжетным картинкам, а затем ответить на вопросы по составленным предложениям, с выделением важного по смыслу слова. Максимального количества баллов по методике исследования восприятия логического ударения не набрал ни один из испытуемых.

Методика «Исследование модуляций голоса по высоте» предполагала выявление умения ребенка воспроизводить изолированные звуки и звукоподражания с понижением и повышением высоты голоса. Ребенку предлагалось показать, как гудит большой и маленький пароход, как подают голос животные и их детеныши.

По результатам выполнения диагностической методики испытуемые распределились на следующие группы. Лишь 10% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности способности модулировать голос по высоте. Ребенок, показавший высокий уровень, справился с восприятием высоты голоса и воспроизведением данного просодического компонента в устной речи. Преобладающим уровнем сформированности умения изменять силу голоса по высоте является низкий – 60% испытуемых. Дети этой группы выполняли задание без модуляции голоса по высоте, не справились даже после сопряженного с педагогом выполнения задания. На среднем уровне находились 30% детей с нарушениями слуха. Данные испытуемые воспроизводили изолированные звуки и звукоподражания с понижением и повышением высоты голоса, но они нуждались в помощи педагога в виде сопряженного выполнения задания.

Методика «Исследование модуляций голоса по силе» была направлена на выявление умения ребенка воспроизводить отдельные звуки и звукоподражания, произнесенных с разной силой голоса. Ребенку предлагалось показать, как подают голоса разные животные, насекомые, птицы, если они далеко и, если они близко.

Было выявлено, что высокий уровень сформированности способности модулировать голос по силе продемонстрировали лишь 10% испытуемых. Ребенок правильно воспринимал тихое и громкое звучание отдельных звуков и звукоподражаний, изменение силы голоса в виде его нарастания и падения при произнесении одного и того же речевого материала. Средний уровень сформированности модуляции голоса по силе наблюдался у половины детей с нарушениями слуха – 50%. Для них характерно верное определение силы звучания, но недостаточность модуляции голоса при самостоятельном выполнении задания. Для воспроизведения постепенного нарастания и падения силы голоса при произнесении отдельных звуков и звукоподражаний им требовалась помощь педагога. Низкий уровень показали 40% детей с нарушениями слуха. Дети этого уровня не справились с модуляцией голоса по силе, даже при совместном с педагогом выполнении задания.

Методика «Исследование воспроизведения тембра голоса» предполагала выявление умения ребенка передавать междометиями с помощью разных оттенков голоса эмоциональное состояние. Ребенку предъявлялись серии сюжетных картинок с изображением разного настроения у действующих лиц. Ребенку предлагалось выразить состояние действующего лица, используя междометия, изменяя окраску голоса по ситуации на картинке.

При изучении воспроизведения тембра голоса было выявлено следующее. Преобладающим уровнем сформированности данного умения является средний – 60% детей с нарушениями слуха. Испытуемые этой группы могли менять окраску голоса в соответствии с заданиями, но при этом наблюдалась малая дифференцированность тембра. Высокий уровень продемонстрировали лишь 10% испытуемых. Этот ребенок без ошибок изменял тембровую окраску голоса по ситуации на картинке. Низкий уровень показали 30% испытуемых с нарушениями слуха. Для них характерна тусклость, монотонность голоса, и им требовалось больше времени на понимание задания.

Основываясь на количественных и качественных результатах, полученных при изучении уровня сформированности и особенностей просодической стороны речи детей с нарушениями слуха, можно сделать следующие выводы:

- дети испытывают трудности в воспроизведении звуков и звукокомплексов по высоте, силе, тембру голоса;
- дети недостаточно хорошо дифференцируют предложения по типу высказывания;
- детям характерны трудности дифференциации интонационных структур, предъявляемых на слух; при воспроизведении интонации они зачастую не понимают задания, нуждаются в помощи педагога, им требуются разъяснения и упрощенные инструкции с подключением разнообразной наглядности, мимики и естественных жестов;
- речь детей невыразительна, монотонна;
- отмечается несформированность умений правильно расставлять логическое ударение во фразе.

Таким образом, нарушения слуха у детей отрицательно влияют на формирование компонентов просодической системы языка и, как следствие, на формирование речи в целом. Выявленные особенности просодической стороны речи у детей с нарушениями слуха позволяют определиться в стратегии разработки методики по формированию просодических компонентов у данной категории детей.

Список литературы

1. *Артемова Е.Э.* Особенности формирования просодики у дошкольников с речевыми нарушениями: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: Моск. гос. гуманитар. ун-т им. М. А. Шолохова, 2005. – 25 с.
2. *Бочарникова Н.С.* Особенности развития просодии у детей с общим недоразвитием речи различного генеза // Концепт. – 2016. – № 8. – С. 12-18.
3. *Денисова И.А.* Дифференцированный подход в формировании произносительной стороны речи учащихся с нарушениями слуха младшего школьного возраста: автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – Череповец: Ленингр. гос. обл. ун-т им. А.С. Пушкина, 2012. – 24 с.
4. *Консур А.В.* Современный взгляд на структуру просодической стороны речи / А.В. Консур, М.В. Шорохова // Концепт. – 2018. – №4. – С. 108-112.
5. *Михальчи Е.В.* Особенности восприятия интонационной стороны речи и звуков детьми с ограниченными возможностями здоровья / Е.В. Михальчи, Е.Е. Михальчи // Коррекционно-педагогическое образование. – 2017. - №2 (10). – С. 23-32.
6. *Поспелова С.Н.* Просодические признаки речи в игровой коммуникации дошкольников: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2021. – 145 с.
7. *Тимохина Т.В.* Развитие просодических компонентов речи в начальной школе / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2023. - №2. – С. 8-13.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА СРЕДСТВАМИ МОЗАИКИ

Алякина Татьяна Игоревна

студентка 5 курса Института психологии и педагогики

Атемаскина Юлия Викторовна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дополнительного образования*

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. Развитие творческих способностей детей старшего дошкольного возраста – одна из задач, стоящих перед педагогом детского сада. Для ее решения автор предлагает использовать искусство мозаики и определяет комплекс педагогических условий, которые необходимо будет для этого создать. Объясняется их выбор.

Ключевые слова: творческие способности; развитие; искусство мозаики; старший дошкольный возраст; ребенок.

В настоящее время миру для решения проблем и задач современности требуются новые подходы, средства, способы, идеи. Для этого требуются люди способные нестандартно мыслить, творчески подходить к решению тех или иных задач, находить разные способы достижения результата. Творческие люди могут эффективнее и интереснее выполнять работу, в том числе в ситуациях неопределенности. Именно творческий подход к выполнению любого дела позволяет найти проблему и поставить перед собой задачу для самостоятельного ее решения. Способности человека принимать творческие решения, предлагать принципиально новые идеи, возможно развить.

Необходимость и важность развития творческих способностей граждан Российской Федерации осознается и поддерживается на государственном уровне. В Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» одной из задач в сфере образования является формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, основанной на принципах справедливости, всеобщности и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию всех обучающихся [7]. В сентябре 2021 г. было принято Распоряжение Правительства Российской Федерации «Об утверждении Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года», в котором определяются следующие цели: возможность для самореализации и развития талантов; достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство; цифровая трансформация [4].

Сенситивным периодом для развития творческих способностей личности Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, Б.М. Теплов и другие психологи называют дошкольный возраст [1; 5]. Данное положение учтено в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Среди основных задач, на решение которых он направлен, поставлена задача «...развития способностей и творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими детьми, взрослыми и миром», а среди условий, необходимых для создания социальной ситуации развития детей, соответствующей специфике дошкольного возраста, обозначено «организация видов деятельности, способствующих ... развитию детского творчества...» [3].

Развивать творческие способности дошкольников можно в разных видах деятельности: изобразительной, игровой, познавательной и других и с использованием довольно обширного арсенала средств. Мы остановили свой выбор на искусстве мозаики.

Мозаика – это древнейший вид художественного искусства, при котором создается целая картина из множества кусочков. Г.А. Тренин в своем исследовании утверждает, что монументально-декоративное искусство оказывает непосредственное влияние на формирование творческой активности личности [6]. Использование мозаики в процессе работы над композицией произведения способствует воспитанию чувства красоты, цветовой гармонии, развитию художественной культуры, воображения, образного мышления, фантазии.

При этом анализ научной литературы и педагогической практики позволяет заключить, что в дошкольных образовательных организациях приобщение детей к искусству мозаики с целью развития их творческих способностей осуществляется крайне редко в силу недостаточной изученности педагогических условий для этого и отсутствия методических рекомендаций.

Мы предположили, что педагогическими условиями развития у детей старшего дошкольного возраста творческих способностей средствами мозаики могут выступить следующие:

- построение педагогического процесса с учётом имеющегося эстетического опыта воспитанников, их индивидуальных особенностей и обеспечение его направленности на овладение детьми изобразительными умениями и навыками, позволяющими им смело, творчески воплощать свои изобразительные замыслы;

- использование в работе с детьми материалов, иллюстрирующих мозаичные картины и их историю, с помощью которых дети смогут больше узнать об искусстве мозаики, что будет служить мотивацией к занятию, а также для использования этих материалов как образца для создания своей работы;

- осуществление отбора содержания учебной информации с учётом дидактически адаптированных к возрасту обучаемых особенностей искусства мозаики (цвет, стилизация, композиционное решение);

- создание условий для переноса умений, приобретаемых детьми в процессе обучения, в их самостоятельную художественную деятельность.

Выбор данного комплекса условий обусловлен следующим.

Эстетический опыт ребёнка – это совокупность интуитивно-действующих отношений ребёнка к реальности, имеющих созерцательный, изображающий, декорирующий характер; отношение к действительности через мир художественных образов искусства. Выразиться эстетический опыт детей может двояко: как опыт отдельного ребёнка, который сопровождается или завершается духовным и эстетическим наслаждением субъекта; как позитивно-ценностная реакция ребёнка на продукт собственной творческой деятельности. И.А. Лыкова утверждает, что приобретенный ребёнком эстетический опыт, позволяет понимать художественный образ, представленный в произведениях искусства, пояснять использование средств выразительности в изобразительной деятельности, эстетически оценивать результат собственной творческой деятельности [2].

Чем богаче эстетический опыт ребенка, чем чаще взрослый помогает ему испытать радость от творческого процесса и получившегося продукта, тем смелее ребенок будет в воплощении своего замысла. И наоборот, чем беднее эстетический опыт ребенка, тем с большей осторожностью он подходит к созданию своего оригинального продукта. В связи с этим, незнание и непонимание взрослым эстетического опыта детей, может повлечь потерю интереса у ребенка к творческой деятельности вообще.

Эстетический опыт приобретается в процессе эстетического развития, которое идет в различных направлениях: в области ощущений и восприятия – от различения контрастных красок, форм, звуков, к более тонкому восприятию и активному осознанию красивых гармоничных сочетаний, к нюансам цветовой гаммы, разнообразию форм. К 5 годам дети способны эмоционально отзываться, сопереживать состоянию и настроению героя художественного произведения. К концу старшего дошкольного возраста дети начинают активно обращать внимание на красоту того места, в котором они живут, – природа, здания,

некоторые элементы их декоративного убранства, скульптуры. Дети испытывают потребность отразить впечатления от восприятия образов архитектуры, скульптуры, живописи в рисунках и играх, в сочинении историй. В продуктивной деятельности дети знают, что хотят изобразить и целенаправленно следуют к своей цели, преодолевая препятствия и не отказываясь от своего замысла, который теперь становится опережающим. Все, что вызывает у детей интерес, они способны изобразить в своей работе. Созданные изображения становятся похожи на реальный предмет, узнаваемы и включают множество деталей. Чем богаче эстетический опыт детей, тем более материальным обладает его воображение, от которого зависит творческая деятельность.

Важное место в построении образовательного процесса занимает принцип учета индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребёнок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования. Индивидуальный подход помогает педагогу увидеть актуальный уровень развития творческих способностей каждого ребенка, определить пути дальнейшей работы с ним. Организация на занятиях по изобразительному искусству индивидуальных форм взаимодействия педагога с детьми способствует обеспечению высокого уровня самостоятельности детей, предоставляет возможности для раскрытия творческого потенциала ребенка. Таким образом, дети приобретают компетентность и самоуважение, у них появляется готовность браться за еще более трудные задачи.

Искусство мозаики является для ребенка менее знакомым, чем другие виды искусства. Мозаика намного реже встречается в повседневной жизни, чем, например, живописные картины, скульптуры. В связи с этим использовать в образовательном процессе мозаичные изображения необходимо. Художественные произведения искусства мозаики (картины известных художников-мозаичистов, декоративные предметы и пр.), с которыми знакомится ребёнок, позволяют ему по-новому взглянуть на известный предмет или образ, раскрыть его новый смысл. Познавательный интерес ребенка будет способствовать развитию его творческих способностей.

В работе с детьми над мозаикой можно использовать произведения А. Денисенко и его учеников. Сюжеты созданных ими мозаичных картин просты для понимания дошкольниками, благодаря чему вызывают у них интерес. Для рассматривания подойдут мозаичные панно А. Андерсен, Б. Маджидова и других мозаичистов.

При изучении искусства мозаики детей нужно знакомить с ее историей, демонстрируя работы византийской, флорентийской мозаик. Это позволит детям дать представления о появлении мозаики и ее развитии как искусства, познакомить с разными техниками и материалами. За внешней простотой и доступностью мозаики скрывается сложная, тонкая, многогранная деятельность. Работе ребенка над мозаикой должна предшествовать его адаптация к данной технике. Для начала нужно изучить и исследовать мозаику, затем научить его прикладывать и вытаскивать элементы мозаики, закреплять их.

Выбирая дидактический материал для развития творческих способностей детей, необходимо учитывать особенности цветовосприятия у старших дошкольников, понимание ими композиции. Они должны видеть правильное расположение элементов на картине, приемы создания оттенков цвета.

Самостоятельная деятельность – это своеобразная форма активности ребенка, которая отражает уровень его развития. Проявление творческих способностей ребенка будет наблюдаться тогда, когда он сможет самостоятельно выбирать тему своей художественной деятельности, строить замысел, отбирать необходимые материалы. Главным условием самостоятельной деятельности детей является правильно организованная предметно-развивающая среда, которая должна обеспечивать ребенку возможность самостоятельно заниматься мозаикой, выбирать материалы для ее создания из большого многообразия, удерживать интерес к искусству посредством доступных детям иллюстраций и картин. Очень важно создавать условия для переноса умения в самостоятельную деятельность. Потому что именно этот фактор позволяет ребенку быть креативным, смелым, уметь нестандартно мыслить и принимать решения. Проявляется стремление и желание приложить усилия для

решения задач в повседневной деятельности, при этом – максимально независимо от взрослого, основываясь на своем опыте, знаниях, занимаясь поисковой деятельностью до полного решения проблем.

Проверка эффективности выделенных нами педагогических условий развития у детей старшего дошкольного возраста творческих способностей средствами мозаики осуществляется в настоящий момент в ходе опытно-экспериментальной работы.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 93 с.
2. *Лыкова И.А.* Художественный образ как обобщение: к проблеме взаимосвязи художественно-продуктивной и познавательной деятельности // Преддошкольное образование: материалы науч.-практ. конф. (Москва, 4-5 июня 2008 г.). – М., 2018. – С. 161-166.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/ (дата обращения: 01.03.2023).
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20.09.2021 г. №2613-р «О Концепции развития творческих (креативных) индустрий и механизмов осуществления их государственной поддержки в крупных и крупнейших городских агломерациях до 2030 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_396332/ (дата обращения: 01.03.2023).
5. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1961. – 536 с.
6. *Тренин Г.А.* Монументально-декоративное искусство в формировании творчески активной личности: автореф. – Омск: Ом. гос. пед. ун-т, 2013. – 19 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_297432/ (дата обращения: 01.03.2023).

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

Анисимов Евгений Витальевич

студент 4 курса факультета психологии и педагогического образования

Зарединова Эльвира Рифатовна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры биологии,
экологии и безопасности жизнедеятельности*

*ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»*

г. Симферополь

Аннотация. Статья посвящена формированию информационной безопасности обучающихся в основной школе, раскрыты содержание понятия «информационная безопасность», социально-педагогический аспект проблемы. Представленная нормативно-правовая база выступает основой формирования информационной безопасности обучающихся. С учетом мирового и отечественного опыта обеспечение информационной безопасности реализуется по направлениям: правовая защита, организационная защита,

инженерная и программно-техническая защита. Для повышения уровня безопасности в школах необходимо сформировать систему информационной безопасности, которая предполагает формирование информационной грамотности знаний, отношения и поведения в интернет-среде. Один из возможных путей разрешения проблемы информационной безопасности – обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей.

Ключевые слова: безопасность; формирование; информационная безопасность; обучающиеся; основная школа.

Глобальная цифровизация общества, привела к полной доступности к различным ресурсам, которые могут как положительно, так и отрицательно влиять на ещё не окрепшие умы детей. Ребенок, включенный в процесс познания, оказывается незащищенным от потоков информации. Проблема защиты детей от информации напрямую связана со сферой образования. Педагогу в решении вопросов информационной безопасности отводится особая роль, обеспечивающая формирование сознательного отношения к информации в интернет-ресурсах.

Деформация и деструктивные изменения духовной сферы общества в форме искаженных нравственных норм и критериев, неадекватных социальных стереотипов и установок, ложных ориентаций и ценностей, влияют на состояние и процессы во всех основных сферах общественной жизни.

Среди нормативных документов в области защиты ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящей вред его здоровью, нравственному и духовному развитию следует выделить:

- Федеральный закон от 27.07.2006 г. №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [3];
- Федеральный закон от 25.07.2002 г. №114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [4];
- Федеральный закон от 24.07.1998 г. №124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [5];
- Федеральный закон от 29.12.2010 г. №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [6].

Проблема формирования информационной безопасности детей и молодежи имеет социально-значимый и педагогический характер. Вопросы угрозы информационного воздействия на учащихся и методы противодействия им в образовательной организации рассмотрены в работах И.А. Ахметшиной, Ю.И. Богатыревой, Е.С. Калугиной, Е.Д. Рубцовой, А.Н. Приваловым и др., социально-педагогический аспект информационной безопасности современного школьника отражен Е.В. Климовым, Е.В. Гнатышиной, педагогические условия развития информационной безопасности младших школьников исследованы Т.А. Малых.

Цель статьи – раскрыть социально-педагогические основы формирования информационной безопасности обучающихся основной школы.

Интернет является источником новых знаний, позволяет получать информацию в одно мгновение, помогает в учебе, расширяет кругозор, занимает досуг. Но есть и обратная сторона медали – контент в Сети не всегда предназначен для психики ребёнка, поэтому нужно принимать меры по обеспечению безопасности детей в интернете. Стоит понимать, что, как и наш реальный мир, всемирная паутина так же может быть весьма опасна.

Согласно российскому законодательству информационная безопасность детей – это состояние защищенности детей, при котором отсутствует риск, связанный с причинением информацией, в том числе распространяемой в сети Интернет, вреда их здоровью, физическому, психическому, духовному и нравственному развитию (Федеральный закон от 29.12.2010 г. №436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию») [5].

С целью обеспечения информационной безопасности перед системой образования определен круг задач, направленных на обеспечение защиты учащихся от неправомерной информации:

- обеспечение безопасности информации, имеющейся в образовательной организации;
- формирование и развитие навыков цифровой компетенции;
- лицензирование программного обеспечения;
- публикация на сайте образовательной организации [1, с. 9-10].

В России действует Федеральный закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию». Закон запрещает распространение нежелательной информации среди детей в зависимости от их возраста. Это относится не только к интернету – фильмы в кино и книги, например, тоже попадают под ограничения.

Выделяют пять типов информационной продукции по возрастным категориям:

- для детей, не достигших возраста 6 лет;
- для детей, достигших возраста 6 лет;
- для детей, достигших возраста 12 лет;
- для детей, достигших возраста 16 лет;
- для совершеннолетних [6].

С 1 сентября 2012 г. вся информация стала маркироваться соответствующими отметками возрастной категории (0+, 6+, 12+, 16+, 18+). Конечно, маркировка контента не гарантирует полной информационной безопасности детей в интернете и тем не менее формирование информационной безопасности проблема, которая решается на личностном, общественном и государственном уровнях.

С учетом, как мирового, так и отечественного опыта обеспечение информационной безопасности осуществляется по следующим основным направлениям:

- правовая защита – это специальные законы, другие нормативные акты, правила, процедуры и мероприятия, обеспечивающие защиту информации на правовой основе;
- организационная защита – это регламентация производственной деятельности и взаимоотношений исполнителей на нормативно-правовой основе, исключая или ослабляющая нанесение какого-либо ущерба;
- инженерная и программно-техническая защита – это использование различных алгоритмических, программных и аппаратных средств, препятствующих нанесению ущерба.

При построении системы информационной безопасности образовательной организации решающую роль играет организационная защита. При этом в первую очередь необходимо учесть следующее: безопасность информации должна быть обеспечена только при комплексном использовании всех имеющихся средств защиты.

Система защиты информации не сможет обеспечить требуемого уровня безопасности без соответствующей подготовки персонала и пользователей, соблюдения ими установленных правил и норм, определяемых политикой безопасности. Разработка системы информационной безопасности не является единоразовым мероприятием – это перманентный процесс, который должен постоянно совершенствоваться и быть управляемым на всех этапах действия системы.

Информационная безопасность помимо компьютерной безопасности включает безопасность пользователей, причем в общеобразовательных организациях последний компонент имеет особое значение. Для повышения уровня безопасности в школах необходимо сформировать систему информационной безопасности, которая предполагает формирование информационной грамотности знаний, отношения и поведения в Интернет-среде. Эти компоненты выступают показателем культуры информационной безопасности личности.

Насыщенность современной информационно-образовательной среды деструктивной, вредной для развития детей информацией приобретает катастрофические масштабы. Дети и подростки, в силу возраста не обладают способностью фильтровать качество информации. У них не сформированы критерии различия, они не видят опасностей и не осознают рисков, принимают всю информацию, не понимая, что она может быть противозаконной, неэтичной,

недостовойной, вредоносной. Информационное воздействие становится главным рычагом управления людьми. Современные информационно-коммуникативные технологии (ИКТ) меняют не только структуру отношений, но и образ жизни людей, мышление, механизмы функционирования семьи, общественных институтов, органов власти.

Формирование информационной безопасности в общеобразовательной организации – серьезная, сложная и многоплановая проблема, требующая системного подхода. Педагоги способны быть проводниками детям в мир знаний, но в то же время не допустить, чтобы неустойчивая подростковая психика подвергалась информационному насилию, подготовить сознание детей к противодействию негативным информационным воздействиям, формировать информационную безопасность (навыки критического мышления), развивать способности к самоблокированию информации, учить отличать качественную информацию от некачественной. Один из возможных путей разрешения проблемы информационной безопасности – обучение ребенка адекватному восприятию и оценке информации, ее критическому осмыслению на основе нравственных и культурных ценностей. Для полноценного развития ребенка не нужно создавать идеальную информационную среду, важно продуктивно заниматься развитием информационной безопасности личности ребенка.

Для обеспечения компьютерной безопасности в образовательной организации необходимо обеспечить:

- защиту компьютеров от внешних несанкционированных воздействий (компьютерные вирусы, атаки хакеров). Реальное решение данной проблемы, как показывает опыт, возможно только при условии, исключающем вывод локальных сетей образовательного учреждения на Интернет, либо размещение своего сайта у удаленного провайдера;

- иметь дублирующие сервера. Наличие хороших серверов позволит протоколировать любые значимые действия работников образовательной организации и пользователей в локальной сети;

- установить строгий контроль за электронной почтой, обеспечив мониторинг всех обменов с внешней средой.

В рамках школьного и домашнего общения с компьютером имеется возможность использовать уже наработанные средства, ряд из которых хорошо известны и даже включены в различные программные средства. Так существует множество программ, позволяющих ограничить время работы за компьютером, отфильтровать содержимое Интернета, обезопасить маленького пользователя. Так называемые программы Родительского контроля. Это дает возможность контролировать использование компьютера ребенка в четырех направлениях:

- ограничивать время, которое он проводит за экраном монитора;
- блокировать доступ к некоторым сайтам;
- блокировать доступ к другим интернет-сервисам;
- запрещать запуск некоторых игр и программ.

Контроль деятельности детей в интернете с помощью современных программ поможет отфильтровать вредное содержимое, выяснить какие сайты посещает ребенок и что он делает на них.

Таким образом, обеспечение и формирование информационной безопасности детей и подростков в современных условиях имеет социально-значимый характер, решение этой задачи должно выполняться комплексно и систематически на каждом этапе работы в системе образовательной организации, с возможностью дополнения и варьирования по мере необходимости, исходя из результативности каждого этапа. Использование новых подходов, поиск современных форм и способов работы по обеспечению безопасности детей в интернете позволит сформировать культуру информационной безопасности в ученической среде.

Список литературы

1. *Богатырева Ю.И.* Угрозы информационного воздействия на учащихся и методы противодействия им в образовательной организации / Ю.И. Богатырева, Е.С. Калугина // Научный результат. Педагогика и психология образования. – 2016. – Т. 2. - № 3(9). – С. 8-13.
2. *Рубцова Е.Д.* Использование цифровых мобильных приложений на занятиях со студентами вуза / Е.Д. Рубцова, И.А. Ахметшина // Актуальные проблемы науки и перспектив развития образования: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 139-143.
3. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/24157> (дата обращения 01.03.2023).
4. Федеральный закон от 25 июля 2002 г. № 114-ФЗ «О противодействии экстремистской деятельности» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/18939> (дата обращения 01.03.2023).
5. Федеральный закон от 24.07.1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=441469> (дата обращения 01.03.2023).
6. Федеральный закон от 29.12.2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» (ред. 05.04.2021) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_108808/ (дата обращения 01.03.2023).

РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ «ПРЕЗИДЕНТСКИХ СОСТЯЗАНИЙ» В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНЕГО ВОЗРАСТА

Арбузов Родион Романович

студент 4 курса факультета физической культуры, спорта и туризма

Гаврилова Мария Николаевна

*кандидат биологических наук, доцент кафедры физической культуры
и безопасности жизнедеятельности*

ФГБОУВО «Марийский государственный университет»

г. Йошкар-Ола

Аннотация. Президентские состязания и президентские спортивные игры – это универсальный комплекс мероприятий для детей и молодежи, являющийся одним из приоритетных направлений в рамках организации внеурочной физкультурно-спортивной работы с обучающимся общеобразовательных учреждений. В данной работе проведен анализ роли президентских состязаний в физическом воспитании школьников.

Ключевые слова: школьники; физическое воспитание; Президентские состязания; здоровый образ жизни; многоборье; развитие физических качеств.

Актуальной задачей государства, отмеченной во многих нормативно-правовых документах, становится проблема сохранения народа России, а в частности здоровья граждан. Так, в новой Стратегии национальной безопасности от 02.07.2021 г. основной упор сделан на сбережение народа России и развитие человеческого потенциала, которое обеспечивается не только улучшением материального положения, экономическим ростом, но и ориентацией населения на здоровый образ жизни. В современном мире человек подвергается не только воздействиям измененной и загрязненной окружающей среды, но и сам активно создает «нездоровые» привычки у себя и детей. Например, всеобщая зависимость от гаджетов и

снижение активности, подвижности не только взрослых людей, но и школьников. В связи с этим, возникают все новые нарушения физического развития у детей уже раннего школьного возраста. Максимально эффективно создание «здоровых» привычек с самого раннего детства.

С каждым годом все большую роль во взрослении и социализации детей начинают играть спорт и физическая культура. Экономический, интеллектуальный и культурный потенциал страны, как и в целом, национальная безопасность, определяются показателями здоровья детей и подростков. Это было отмечено еще в первых Стратегиях национальной безопасности. Поэтому современное образование должно быть ориентировано не только на формирование знаний, умений и навыков, но и на сохранение и привитие здоровья и здорового образа жизни [5].

Обширным институтом, который может охватить максимальное количество детей школьного возраста, является школа, а в школах может быть применен мощный метод для этого, такой как «Президентские Спортивные Игры» и «Президентские состязания». Являясь участником данных программ, хочется отметить их значимость в жизни каждого школьника. Президентские состязания и Президентские спортивные игры имеют значимую в этом плане идеологию, а именно, гармоничное развитие ребенка.

Целью настоящего исследования стало изучение и выявление роли «Президентских состязаний» в физическом воспитании школьников. Президентские состязания охватывают все школы страны, в них могут принимать участие команды одного класса городских сельских общеобразовательных организаций. Для участия в данных состязаниях не обязательно профессионально заниматься спортом, в состав команды могут войти школьники, хорошо сдавшие нормативы или те, которые преуспели в определенном виде спорта. Для остальных учеников класса, не настолько успешных в физическом развитии, стимул попасть в команду класса может стать основой формирования или ориентации на здоровый образ жизни.

В президентских играх принимают участие более 11 млн. школьников, что также подчеркивает актуальность этих состязаний. Подготовка к каждому этапу соревнований может стать увлекательной для всех школьников. Здесь необходимо не только развитие физических качеств, но и изучение развития олимпийского движения, историй и биографии выдающихся спортсменов, правил разных видов спорта. Поэтому к подготовке к соревнованиям можно привлекать детей, увлекающихся не только физической культурой, но и историей, математикой, рисованием и другими предметами, дав им соответствующее задание. Это значительно расширит общий кругозор детей в классе.

В ходе ежедневных тренировок у школьников развиваются выносливость, гибкость, быстрота и ловкость. У детей появляется спортивный азарт, просыпаются интерес и любовь к спорту и здоровому образу жизни [4].

Так как первые этапы проходят во время учебного процесса, и необходимо совмещать школьные уроки с тренировками, вырабатываются крайне важные, по моему мнению, навыки:

- собранность;
- дисциплинированность;
- умение эффективно использовать время;
- умение сконцентрироваться на каком-либо вопросе.

В ходе подготовки к соревнованиям у команды школьников появляются болельщики, сначала – это самые близкие люди (одноклассники, родители, тренер, учителя), а затем круг заинтересованных людей расширяется, это могут быть и вся область, край, республика и т.д.

Президентские состязания и Президентские спортивные игры дают широкие возможности. Школьники могут посетить лучшие детские центры страны, пообщаться с олимпийскими чемпионами, которые приезжают на заключительный этап и рассказывают свои истории успеха. Такие люди и в целом соревнования способствуют формированию у школьников образа успешного человека. Такой человек любит спорт, ведет здоровый образ жизни, честен, целеустремленный, любит свою Родину.

Многоборье развивает не только физические качества школьников, но и выполняет многие оздоровительные задачи. Идет укрепление мышечного корсета, а следовательно, улучшается осанка, дети лучше адаптированы к физическим и интеллектуальным нагрузкам.

«Президентское многоборье» включает в себя следующие состязания:

- бег на 1000 м;
- поднимание туловища из положения «лежа на спине» за 1 мин;
- прыжок в длину с места;
- наклон вперед из положения «сидя»;
- подтягивание на перекладине (мальчики);
- сгибание – разгибание рук в упоре «лежа» (девочки);
- челночный бег 4 x 9 м;
- бег 30 м;
- 60 м;
- 100 м (с учетом возраста обучающихся) [6].

Как и любые другие соревнования, президентские игры мотивируют на достижение превосходства, лучшего результата (выигрыша, признания), присутствует дух соперничества. Это побуждает детей демонстрировать все лучшие результаты, следовательно, и активно тренироваться.

Физическая активность повышает потребность тканей в кислороде, что рефлекторно изменяет работу многих систем органов, сердечно-сосудистой, дыхательной, повышается общая тренированность. Для достижения результатов необходимы не однократные тренировки, а многократные повторения физических упражнений, это дисциплинирует детей и благоприятно сказывается на уровне физического развития [3].

В президентских состязаниях могут участвовать команды разного уровня, это может быть отдельный класс, школа, район. Поэтому у детей также развиваются и навыки работы в команде, они учатся взаимоподдержке. Работа команды – это основной принцип «Детской легкой атлетики». Практически все беговые виды спорта проводятся в формате эстафеты, в технических видах спорта важен командный зачет. Даже менее талантливые в спорте дети могут участвовать в работе команды и тем самым проявлять себя [6].

Президентские соревнования проходят уже в течение 8 лет, опыт проведения игр говорит об их успешности. Особое значение они имеют в развитии массового спорта и вовлечении детей и молодежи в спорт, а также благоприятно влияют на гармоничное развитие детей и формируют у них интерес к систематическим занятиям спорта [8]. Особенно важен данный вид состязаний для подростков, так как в этот возрастной период идет активное развитие скоростных и скоростно-силовых качеств, а также становление спортивного характера, что поможет не только в спорте, но и в повседневной жизни (например, умение справляться с трудностями) [7]. Не менее важен этот вид деятельности и для детей более младшего возраста, так как способствует развитию нервной системы, улучшению нервных процессов в коре головного мозга (подвижность и уравновешенность). Нервная система становится более пластичной, то есть приобретает способность быстрее приспосабливаться к новым видам работы и обстановке.

Президентские соревнования включают в себя множество различных видов состязаний, что позволяет участникам проявить себя и свои качества. Здесь есть возможность реализоваться и лидерским качествам сразу у нескольких школьников, и проявить навыки работы в команде сможет каждый участник.

Таким образом, все виды программы Президентских состязаний благоприятно влияют на улучшение физического состояния школьников разных возрастных групп, а также их здоровья и самого физического воспитания.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Возрастная физиология и психофизиология: учебное пособие / Р.И. Айзман, Н.Ф. Лысова. – М.: Инфра-М, 2018. – 175 с.

2. Влияние физических упражнений и спорта на физическое развитие и здоровье детей и подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.fizkulturasport.ru/fizvospitanie/teoriya/326-vliyanie-fizicheskix-uprazhnenij-i-sporta-na-fizicheskoe-razvitie-i-zdorove-detej-i-podrostkov.html> (дата обращения: 01.03.2023).

3. Методическая разработка на тему «Влияние физических упражнений на развитие физических качеств подростков [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://multiurok.ru/files/metodicheskaja-razrabotka-na-temu-vliyanie-fiziche.html> (дата обращения: 01.03.2023).

4. Методические рекомендации по организации и проведению областных соревнований школьников «Президентские состязания» и «Президентские спортивные игры» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://lib.podelise.ru/docs/1819/index1400.html> (дата обращения: 01.03.2023).

5. Методические рекомендации по организации и проведению областных соревнований школьников «Президентские состязания» и «Президентские спортивные игры» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://kumakschool.ucoz.ru/vospitanie/prezident/metod_rekomendacii.pdf (дата обращения: 01.03.2023).

6. *Миронова С.П.* Спортивная медицина: Сенситивные периоды развития отдельных физических качеств, официальные сроки допуска к занятиям отдельными видами спорта и принципы организации начального этапа подготовки. – М., 2013. – 245 с.

7. Формирование мотивации для занятий физической культуры школьников старшего возраста [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/25745/1/RSVPU_2018_679.pdf (дата обращения: 01.03.2023).

НАРУШЕНИЕ ОБРАБОТКИ СЕНСОРНОЙ ИНФОРМАЦИИ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Афанасова Софья Андреевна

студентка 1 курса института психологии и образования

Козуб Марина Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии,

педагогики и специального образования

ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет

имени П.П. Семёнова-Тян-Шанского»

г. Липецк

Аннотация. Сенсорная обработка включает в себя обработку, интеграцию и модуляцию сенсорной информации от собственного тела и среды, которая нас окружает. Сенсорная интеграция – это способность нервной системы давать адаптивный ответ на получаемые ощущения для совершения действий, обучения и нормального поведения. Нарушение сенсорной обработки – это недостаточная или чрезмерная чувствительность к различным стимулам, при которой ребенок искажает повседневную сенсорную информацию, что может приводить к тому, что ребенок не дает нормальной поведенческой реакции, к задержке речевого развития, к проблемам с координацией движений, к проблемам с получением новых знаний и др.

Ключевые слова: сенсорная интеграция; сенсорная система; сенсорная информация; дети раннего возраста; виды чувств.

Нарушение сенсорной обработки (далее НСО) информации может проявиться довольно рано. Если малыш позднее сверстников перевернулся, сел, пополз и т.п. – это может говорить о нарушении сенсорно-моторных процессов [5]. Если такой процесс нарушен, то ребенку могут возникать трудности с ориентацией в пространстве, с концентрацией внимания, трудности в самостоятельном надевании одежды.

В раннем возрасте, в первые семь лет все дети развиваются в определенной последовательности, отличаться может только темп данного развития, то есть кто-то может развиваться быстрее, а кто-то медленнее, чем другие ровесники, но все идут по одному пути развития. Ранний возраст играет ключевую роль для сенсорной интеграции. В период раннего развития головной мозг и нервная система наиболее чувствительны к принятию и обработке различных видов чувств: слуховые, зрительные, вкусовые, обонятельные, осязательные, вестибулярные, моторные и интероцептивные. Родители должны наблюдать за ребенком с самого рождения и обращаться к специалистам, если они замечают поводы для беспокойства.

Причинами для нарушения обработки сенсорной информации могут стать всевозможные травмы, падения, инфекционные и вирусные заболевания, как у ребенка, так и у матери во время беременности, патологические состояния беременности и родов. Зачастую нарушения сенсорной системы проявляются у глубоко недоношенных детей. Специалисту важно собрать информацию не только о развитии ребенка после рождения, но и о протекании беременности и состоянии здоровья родителей и ближайших родственников.

Признаками нарушений обработки информации в зрительной системе могут быть: пониженное или повышенное восприятие; при пониженном восприятии ребенок любит яркий свет; затрудняется контролировать глазами движения предмета; любит наблюдать за движениями, которые повторяются; при повышенном восприятии наоборот любит темноту; боится яркого света, жмурится, закрывает глаза, часто трет глаза или моргает при просмотре телевизора; избегает контакта глаза в глаза.

Признаками нарушений обработки информации в слуховой системе могут быть: при пониженном восприятии ребенок часто не отзывается на свое имя; издает различные звуки в виде клацанья, свиста и др.; любит слушать громко музыку и смотреть телевизор; не может определить источник звука; не может дифференцировать звуки; любит шумные места; при повышенном восприятии ребенок часто закрывает уши руками; боится громких и неожиданных звуков; боится шума бытовой техники; не может одновременно слушать и смотреть.

Признаками нарушений обработки информации в тактильной системе могут быть: при пониженном восприятии ребенок испытывает потребность в прикосновениях; плохо чувствует боль или температуру; тянет предметы в рот, чтобы их изучить; практикует самоповреждения (кусает, щипает себя, бьетса головой); при повышенном восприятии ребенок не любит, когда его обнимают; не дает помыть и причесать себя, постричь ногти или волосы; избегает прикосновений до определенных текстур и материалов; родители могут не замечать нарушений, ссылаясь на характер ребенка, но все описанные выше признаки должны вызвать повод для беспокойства.

Признаками нарушений обработки информации во вкусовой системе могут быть: при пониженном восприятии ребенок может лизать, пробовать или жевать несъедобные предметы; часто жуёт волосы, одежду или пальцы; постоянно тянет предметы в рот, даже после того, как вырос из раннего возраста; при повышенном восприятии ребенок избирательно относится к еде; может есть только горячую или только холодную пищу; отказывается пробовать новые блюда; из-за проблем во вкусовой системе у родителей возникают проблемы с кормлением ребенка, иногда даже дошкольного возраста. Такие проблемы могут доставлять дискомфорт ребенку, родителям и педагогам при посещении ребенком дошкольных учреждений.

Признаками нарушений обработки информации обонятельной системы могут быть: при пониженном восприятии ребенок испытывает сложности в дифференциации запахов; изучает предметы, нюхая их; при повышенном восприятии ребенок отказывается от пищи в зависимости от её запаха; имеет сильную (часто отрицательную) реакцию на запахи; обычно

такие дети познают предметы через обнюхивание, что зачастую может насторожить родителя или специалиста.

Признаками нарушений обработки информации вестибулярной и проприоцептивной системы могут быть: отсутствие гравитационной безопасности; равновесие будет нестабильным, а мышечный тонус низким; ребенок не может определить свое местоположение в пространстве и понять как он движется; движения ребенка будут скованными и неловкими; тормозит развитие постуральных реакций, таких как переворот со спины на живот, перемещение тела в положении стоя на четвереньках; часто такие дети страдают от моторной неловкости, что ведет к частым падениям и постоянным синякам [4].

Коррекционную работу детей с нарушениями сенсорной интеграции стоит проводить с раннего возраста. Коррекцию, которая основывается на методах сенсорной интеграции, нужно строить на основе создания оптимальных условий для получения ребенком достаточной сенсорной стимуляции всех систем с нарушениями. Цель такой коррекции – усилить, сбалансировать и развить обработку сенсорных стимулов центральной нервной системы.

Список литературы

1. *Айрес Э. Джин.* Ребенок и сенсорная интеграция, понимание скрытых проблем развития. – М.: Теревинф, 2009. – 268 с.
2. *Ахметшина И.А.* Исследования в инклюзивном образовании / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов VII Международной научно-практической конференции. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2022. – С. 183-184.
3. *Гилберг К.* Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. – СПб.: ИСПиП, 1998. – 124 с.
4. *Кислинг Улла.* Сенсорная интеграция в диалоге: понять ребенка, распознать проблему, помочь обрести равновесие / под ред. Е.В. Ключковой; пер. с нем. К. А. Шарп. – М.: Теревинф, 2010. – 287 с.
5. *Крановиц К.С.* Разбалансированный ребенок. – СПб.: Редактор, 2012. – 396 с.
6. *Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Т.В. Тимохина, А.А. Лосева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №63-2. – С. 36-39.
7. *Шницберг И.Л.* Коррекция особенностей развития сенсорных систем у детей с синдромом раннего детского аутизма. – М.: Альманах ИКП РАО, 2005.

«ОТКРЫТЫЕ» ЗАДАЧИ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКА РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИЕЙ

Афонская Надежда Викторовна

*студентка 2 курса магистратуры факультета педагогики,
психологии и социальных наук*

Графова Ольга Петровна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
имени В.Г. Белинского»
г. Пенза*

Аннотация. В тексте статьи раскрываются понятия «открытой» и «закрытой» задачи; рассматриваются особенности организации творческой работы над текстовой арифметической задачей на уроке математики в начальной школе.

Ключевые слова: открытая задача; закрытая задача; текстовая задача; творческая работа; информация.

Работа с информацией – навык, который необходим каждому человеку современного мира. Обилие информации различного вида ежедневно огромным потоком выливается через различные источники: телевидение, печать, интернет т.е. все что относится к средствам массовой информации. Как различить достоверность, как понять какая информация несет в себе смысловую ценность, а какая наоборот приносит вред? Способность анализировать полученную информацию, делать выводы, умение отличить истинное от ложного, является одной из главных проблем, решением которой занимаются ученые не одно десятилетие.

Взрослый человек – сформировавшаяся личность, которая уже имеет определенный набор знаний, умений, навыков и определенный жизненный опыт. Но не всегда у него навык работы с информацией развит в совершенстве. Поэтому часто можно встретить человека, непонимающего смысла прочитанного или принимающего недостоверную информацию за истину, т.к. у него не сформировано такое качество работы с информацией, как критический анализ. Основы работы с информацией должны закладываться детям еще в детстве, в школе.

В связи с этим с 1 сентября 2022 года все российские школы перешли на новый Федеральный Государственный образовательный стандарт. По сути, новый Стандарт – это обновленный Стандарт второго поколения, в котором большое внимание уделяется формированию функциональной грамотности учащихся, которая напрямую связана с умением работать с информацией [3].

Составляющей функциональной грамотности, является функциональная математическая грамотность, формирование которой есть важная цель на уроках математики. Это значит, что ребенок должен точно понимать, где, когда и как он может применить знания и умения, полученные на уроках математики, в жизни, а отработанные до автоматизма умения, как правило, формируют навык, который в дальнейшем станет одним из компонентов характеристик личности.

Отметим, что при формировании функциональной математической грамотности, педагогу предстоит решить ряд задач, в число которых входит формирование умения работать с информацией, Данное умение, доведенное до автоматизма, развивает навык работы с информацией.

В начальном курсе математики текстовые задачи являются как объектом изучения, так и средством обучения. Это дает возможность педагогу уже с первых дней проводить необходимую работу с информацией, заложенной в тексте, развивая при этом такие навыки как:

- выделять условия и требования задачи;
- проводить семантический анализ текста;
- выделять опорные слова и слова-связки, характеризующие действия, требующиеся для решения текстовой задачи;
- четкое представление математических понятий, величин, их количественных характеристик, зависимости и отношения между величинами;
- выделять важную, второстепенную, лишнюю и недостающую информацию в тексте задачи;
- кодировать и декодировать информацию;
- переводить текстовую информацию на математический язык, используя различные модели (схемы, таблицы, чертеж и другие виды моделей);
- знать и применять на практике, наиболее удобный способ решения математической задачи [2].

Продумывая систему работы над задачей, педагогу необходимо включить в нее различные виды задач, способы их решения, а также показать ребенку каким образом осуществляется поиск, анализ, систематизация и обобщение информации. На первый взгляд, провести такую работу на одном уроке – невозможно, так как сам учебник математики

включает в себя в основном задачи закрытого типа, имеющие четкое условие и, как правило, только один верный ответ. Вот в этом случае, как средство выступают «открытые» задачи, которые можно применить в работе на творческом этапе работы над задачей. Цель решения «открытой» задачи – формирование креативного мышления, развитие умения генерировать идеи на основе той информации, которая есть или которую нужно будет найти самостоятельно и только потом приступить к ее решению. Причем условие у такой задачи расплывчатое или не полное и, как правило, однозначного ответа нет. Для нахождения ответа представляется использовать различные способы решения.

Такой «открытый подход» предполагает то, что сами задачи должны заключать в себе различные идеи. Для реализации данного подхода используют следующие типы задач:

- задачи-процессы: с неполными данными, учащиеся самостоятельно добавляют условие, формулируют его и затем решают;
- задачи с открытыми концами: переформулировав задачу, получают новую;
- порождающие задачи: «расширением» условия которых, получаются более сложные, показывающие оригинальные математические идеи;
- поисковые: для решения, которых, необходим поиск дополнительной информации не всегда математического содержания [1].

Приведем пример закрытой задачи и способы работы с ней.

Задача. «От станции «Пенза 1» в 8.30 утра по Московскому времени, в противоположных направлениях выехали два поезда. Скорость первого поезда – 60 км/ч, а второго – 50 км/ч. Какое расстояние будет между поездами через 2 часа?».

Эта задача закрытого типа, в условии которой есть все необходимые данные для ее решения и только один ответ. После ее решения у младших школьников в лучшем случае, отработаются умения решать задачу на движение двух объектов в противоположном направлении, используя известную ему формулу и понятие скорости удаления. Большого интереса такая задача не вызовет. После проверки решения, на творческом этапе можно провести такую работу.

Задача-процесс. «От станции «Пенза 1» в 8.30 утра по Московскому времени, в противоположных направлениях выехали два поезда. Скорость первого поезда – 60 км/ч, а второго – 50 км/ч. Сформулируйте вопрос задачи и решите ее». В этом случае, ребенку необходимо будет не просто сформулировать вопрос задачи, но еще и понять, какие величины отсутствуют в условии задачи. У ребенка возникает вполне закономерный вопрос, где взять эти величины, какая зависимость между ними. Необходимо будет обратить внимание на то, что в движении поезда могут быть любое время, как 2 часа, так и 3 часа и более. Соответственно, в этом случае ответ однозначным быть не может.

Задача с открытыми концами. «От станции «Пенза 1» в противоположных направлениях выехали два поезда. Скорость первого поезда – 60 км/ч, а второго – 50 км/ч. Какое расстояние будет между поездами через 1 час? 2 часа? 3 часа?». В этой задаче, нет условия, что поезда выехали «в одно и тоже время», как в ранее рассмотренных задачах. На отсутствие это факта следует обратить внимание детей. Это значит, что поезда могли выехать «в одно и тоже время», а могли с интервалом в 1 час, 2 часа, 3 часа и т.д. Соответственно в этой задаче также нет однозначного ответа и более того, нет четкого условия. Такую задачу называют «задачей с недостающими данными».

Задача на поиск информации. «От станции «Пенза 1» в 8.30 утра по Московскому времени выехали два поезда по маршруту Пенза – Москва. Скорость первого поезда – 60 км/ч, а второго – 50 км/ч. На сколько часов раньше прибудет первый поезд в место назначения? Что касается данной задачи, для того чтобы ее решить, детям необходимо выяснить, какое расстояние между городами, где эту информацию можно узнать, как работать с картой, как учитывать масштаб карты, т. е. знать, где искать, знать, как искать и как работать с той информацией, которую нашли. В этом же случае есть необходимость проверить полученные данные, а значит, ребенок должен знать, как можно проверить полученную величину.

Порождающая задача. «Из Сердобска и Пензы, расстояние между которыми 100 км, в поселок Кольшилей, выехали 2 поезда со скоростью 60 км/ч и 50 км/ч. соответственно. Какой из поездов прибудет в пункт назначения раньше и на сколько? Есть ли вероятность того, что они приедут одновременно?» В этой задаче есть данные, которые не используются в задаче, а именно расстояние между Сердобском и Пензой. Младшие школьники должны понимать, что в условии не указано направление движения поездов, нет информации и о том, что все упомянутые населенные пункты находятся на одной прямой. Поэтому возникает необходимость снова обратиться к карте, найти пункты отбытия и назначения, высчитать расстояния, на котором от пункта назначения находятся указанные города.

Отметим, что обязательным требованием будет построение чертежа к каждой из рассмотренных задач.

Педагогу вовсе не обязательно переформулировать все задачи учебника, но периодически включать «открытые» задачи в работу необходимо. В условиях урочной системы, когда необходимо успеть решить за урок определенное количество заданий, а скорость работы каждого класса разная и успеваемость тоже различна, такой вид деятельности предоставит педагогу разобрать родственные по сюжету задачи в рамках «одной задачи».

Задачи, в которых ученику начальной школы, необходимо использовать дополнительные источники информации, чтобы найти недостающую информацию, не только занимательные, но и расширяют кругозор учащихся. Как правило, такие задачи носят жизненно-практический характер. Они способствуют развитию креативного мышления младших школьников, формированию умений критично оценивать, сравнивать полученные сведения, анализировать их, что способствует формированию навыка работы с информацией.

Список литературы

1. Гин А. Открытые задачи как инструмент развития креативности / А. Гин, М. Баркан. – М.: Образование для новой эры, 2014. – 84 с.
2. Истомина Н.Б. Методика обучения математике в начальной школе. Развивающее обучение. – Смоленск: Издательство Ассоциация XXI век, 2009. – 228 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Просвещение, 2021. – 161 с.
4. Шульга Р.П. Решение текстовых задач разными способами – средство повышения интереса к математике // Начальная школа. – 1990. - №12.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ДЕТСКОГО САДА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ахунова Лилия Юрьевна
студентка 1 курса магистратуры

Боронилова Ирина Геннадьевна
кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа

Аннотация. Статья посвящена проблеме взаимодействия семьи и детского сада, актуальности данной темы в современном мире. Цель взаимодействия, это гармоничное развитие ребенка, как личности, умеющей жить в социуме и которое осуществляется в интересах развития ребенка дошкольника. О соединении двух полноценных систем: семьи и детского сада, где соединяются педагогический опыт и семейные устои и традиции.

Ключевые слова: семья; детский сад; взаимодействие; деятельность; воспитание; сотрудничество.

Существует два важных «института социализации ребенка», которые взаимодополняют друг друга и формируют социокультурное пространство ребенка. Это семья и детский сад. Их объединяют проблемы развития личности ребенка и условия организации образовательной среды. В современных условиях, взаимодействие с семьей, выдвигается на одно из ведущих мест в деятельности дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

Проблемы взаимодействия детского сада и семьи, в вопросах воспитания и образования детей актуальны не первое десятилетие. Данному вопросу посвящены как труды зарубежных ученых Ф. Фрубеля, Р. Оуэна, П. Кергомара, так и российских, например, данный вопрос интересовал Е.Н. Водовозову, С.А. Любеля, А.С. Симоновича. Приведем мнение Е.Н. Водовозовой, она считает, что задача родителей и воспитателей – изучать не только индивидуальные особенности детей в процессе воспитания и обучения, но и науку о воспитании, регулировать влияние внешней среды и создавать обстановку, необходимую для воспитания, а это возможно только при совместном желании и грамотном взаимодействии обеих сторон [1].

Мы рассматриваем семью, как первичный и важнейший этап жизни маленького человека. Именно в семье закладывается начало всех начал, так как воспитательная позиция взрослых в семье основана, прежде всего, на чувстве, а потом уже на общественном долге.

Семья и детский сад, должны быть равноправными участниками образовательного процесса, необходимо повышать потенциал семьи и родительскую компетенцию (В.Н. Бушина, Н.Н. Мизина, Н.А. Хрустальникова и др.), то есть родительство – должно стать осознанным (М.О. Ермихина).

Семья и детский сад: никто не будет отрицать, что воспитательные функции различны, но, чтобы ребенок развивался всесторонне, необходимо их плотное взаимодействие. И для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребенка, формирования основ полноценной, гармоничной личности необходимо укрепление и развитие тесной связи детского сада и семьи.

В последние годы произошли более глубокие изменения во взаимодействии семьи и детского сада. Изменения государственной политики в области образования повлекло за собой признание положительной роли семьи в воспитании детей и необходимости взаимодействия с ней. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что «государственная политика в области дошкольного воспитания основывается на следующих принципах: гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье» [10].

Сделан акцент на то, что необходимо воспитать не просто члена общества, а свободную и развитую личность, умеющей жить в социуме. Но, хоть в последнее время и наметились новые, перспективные формы сотрудничества, которые предполагают подключения родителей к активному участию в педагогическом процессе детского сада, чаще работа с родителями ведется только по одному из направлений педагогической пропаганды, при котором семья является лишь объектом воздействия. В результате обратная связь с семьей не устанавливается, а возможности семейного воспитания не используются в полной мере.

А ведь именно в наше время, возникает необходимость такого взаимодействия, так как потенциальные возможности семьи претерпевают серьезные трансформации, отмечается снижение ее воспитательного потенциала, изменения ее роли в процессе первичной социализации ребенка. Современным родителям приходится нелегко из-за нехватки времени, занятости, недостаточности компетентности в вопросах дошкольной педагогики и психологии, большого наплыва негативной информации, родители зачастую испытывают трудности в общении с собственным ребенком, особенно старшего дошкольного возраста. В

связи с чем, работу с родителями нельзя ограничивать только пропагандой педагогических знаний, в которой родители лишь пассивные участники. Необходимы новые формы взаимодействия с семьей, уйдя при этом от заорганизованности и скучных шаблонов.

Цель, которую мы ставим перед собой, это не поощрять принятие родителями позиции потребителя образовательных услуг, а помочь им стать своему ребенку настоящим другом и авторитетным наставником. Таким образом, перед педагогами ДОО стоит задача в необходимости разработки и внедрении нововведений в сотрудничестве с родителями. И этот вопрос поиска и осуществления современных форм взаимодействия детского сада с семьей на сегодняшний день является одним из самых актуальных. Ведь сложности в отношениях, зачастую связаны с несовпадением взаимных ожиданий, с имеющим место недоверием родителей к воспитателям. Непонимание между семьей и детским садом всей тяжестью ложится на ребенка.

Так как же осуществлять взаимодействие с родителями дошкольников, чтобы оно было продуктивным и успешным? А все очень предсказуемо, необходимо учитывать и использовать разнообразные формы работы (традиционные и нетрадиционные) и учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста, статус семьи, материальные возможности, количество поколений, живущих вместе и такие на первый взгляд незаметные, но столь важные моменты в жизни каждого ребенка.

Никто не будет отрицать, что наше будущее и будущее России зависит от того, какое воспитание, образование и развитие получают наши дети, как они будут подготовлены к жизни в социуме, так быстро меняющемся. И, как показывает опыт, нельзя достичь положительных результатов без помощи семей дошкольников, ведь именно семья, является одним из главных институтов воспитания, так как ребенок именно в ней находится в течение значительной части своей жизни. Именно в семье закладываются основы личности ребенка.

Мы должны соединить две полноценные системы: семья и детский сад. Педагогический опыт и семейные устои, традиции, научиться взаимодействовать, обмениваться информацией, ведь взаимодействие ДОО и семьи осуществляется в интересах развития ребенка дошкольника. Семья для педагогов не должна выступать как объект воздействия. Взаимодействие педагогов и родителей – это целенаправленно организованная совместная деятельность, основанная на взаимопонимании и взаимном доверии, уважении и мотивированная общим стремлением.

Список литературы

1. *Абашина В.В.* Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом / В.В. Абашина, С.Г. Шайбакова // Детский сад от А до Я. – 2008. - №5. – С.139-141.
2. *Антипина Г.А.* Новые формы работы с родителями в современном ДООУ / Г.А. Антипина // Воспитатель ДООУ. – 2011. - №12. – С. 88-94.
3. *Арнаутова Е.П.* Планируем работу с семьей // Управление ДООУ. – 2002. - №4. – С. 66.
4. *Асылбаева Э.Х.* Социально-педагогический аспект взаимодействия дошкольной образовательной организации с родителями и детьми / Э.Х. Асылбаева, И.Г. Боронилова // Педагогическое образование: традиции, инновации, поиски, перспективы. Материалы X Международной научно-практической конференции / Отв. Редактор Л.И. Пономарева. – Шадринск: Издательство ШГПУ, 2020. – С. 235-238.
5. *Григорьева А.В.* Общая характеристика интерактивного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи / А.В. Григорьева, И.Г. Боронилова // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика. Материалы Национальной научно-практической конференции, посвященной 100-летию дошкольного образования Республики Башкортостан. – Уфа: Мир печати, 2020. – С. 321-323.

6. Григорьева А.В. Проблема интерактивного взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи в психолого-педагогических исследованиях / А.В. Григорьева, И.Г. Боронилова // За качественное образование: Материалы V Всероссийского форума. – Саратов: Издат. центр Сарат. гос. мед. ун-та, 2020. – С. 125-128.
7. Зверева О.Л. Современные формы взаимодействия ДОУ и семьи // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2009. - №4. – С. 74-83.
8. Мазалов М.А. История педагогики и образования: конспект лекций / М.А. Мазалов, Т.В. Уракова. – М.: Высш. образование, 2006. – 192 с.
9. Матиташвили Е.Д. Социально-педагогический подход к просвещению родителей детей младшего школьного возраста / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции / Отв. ред. И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2019. – С. 302-305.
10. Скрябин К. Какие IT-платформы использовать в общении с родителями в новом году // Справочник руководителя дошкольного учреждения. – 2021. - №12. – С. 66-69.
11. Телина И.А. Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // Социальная педагогика. – 2011. - №6. – С. 59-66.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2023).
13. Шабаева Г.Ф. Разработка проекта по формированию готовности будущих воспитателей к взаимодействию с семьей воспитанника / Г.Ф. Шабаева, Е.А. Пилипенко, И.Г. Боронилова, Н.Ш. Сыртланова // Актуальные проблемы дошкольного образования: теория и практика: Сборник научных трудов / Отв. ред. Г.Ф. Шабаева, И.Г. Боронилова. – Уфа: Изд-во «БГПУ им. М. Акмуллы», 2022. – С. 220-224.

ИННОВАЦИОННЫЕ СПОСОБЫ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Балацкий Дмитрий Сергеевич

студент 1 курса магистратуры

кафедры технологического и художественного образования

Петряков Петр Анатольевич

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой технологического и художественного образования

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

Аннотация. В статье раскрываются особенности применения принципа наглядности в учебном процессе современной общеобразовательной организации. Анализируется понятие «визуализация» применительно к организации обучения школьников в условиях цифровой трансформации образования. Подробно рассмотрены инновационные способы визуализации учебного материала: таймлайн, интеллект карты, скрайбинг, глостер, инфографика и хронолайнер.

Ключевые слова: современная школа; цифровизация образования; образовательный процесс; принцип наглядности; визуализация; учебный материал.

Интенсивное развитие цифровых технологий в современном обществе способствует качественному изменению практически всех сфер деятельности человека, в частности образования. В настоящее время в российском образовании активно применяются различные инновационные технологии, которые создают дидактические возможности для формирования и развития личностных качеств и способностей обучающихся. Известно, что с годами темп человеческого развития замедляется, и многие упущения в школьном возрасте невосполнимы на дальнейших этапах возрастного развития. Следовательно, чем качественнее будут реализованы потенциальные возможности учащегося в период обучения в школе, тем выше вероятность того, что он добьется большего успеха в последующей профессиональной деятельности. Для этого в общеобразовательных организациях должны создаваться различные дидактические условия для качественного обучения школьников. Одним из таких условий является применение в образовательном процессе инновационных способов визуализации учебного материала.

В педагогической науке установлено, что образовательный процесс строится на передаче информации и в большей степени визуальной, поэтому дидактический принцип наглядности является одним из основных принципов как в теории, так и практике обучения. Данный принцип дидактики начал научно формироваться одним из первых в педагогической истории, поскольку еще с античных времен философы размышляли о том, какими способами можно повысить познавательные способности учеников. Однако первым, кто разработал и научно оформил теорию принципа наглядности, был Я.А. Коменский. Ученый определял задачи наглядности следующим образом: «Если мы желаем привить учащимся истинное и прочное знание вещей, вообще нужно обучать всему через личное наблюдение и чувственное доказательство... Кто сам однажды внимательно наблюдал анатомию человеческого тела, тот поймет и запомнит все вернее, чем, если он прочитает обширнейшие объяснения, не видав всего этого своими глазами. Отсюда известное выражение: наблюдение собственными глазами заменяет собой доказательство» [1, с. 303]. Помимо этого, Я.А. Коменский считал, что нужно использовать в обучении реальные предметы и наблюдать за ними, а если это не предоставляется возможным, то необходимо создавать копии или модели предметов или явлений.

Принцип наглядности способствует развитию визуального мышления, которое способно отражать, преобразовать и воплощать любые категориальные отношения реальности (пространственно-временные, атрибутивные, казуальные), но не через обозначение этих отношений словом, а посредством их визуализации в трансформированную чувственную форму – в форму зримого явления сущности [2, с. 170]. Под «визуализацией» понимается «процесс представления данных в виде изображения с целью максимального удобства их понимания; придание зримой формы любому мыслимому объекту, субъекту, процессу» [4, с. 113]. Визуализировать возможно практически все данные, например, географические и исторические явления и объекты, строение живых организмов, кулинарные рецепты, инструкции к выполнению лабораторных и практических работ.

В современной педагогике, благодаря научно-техническому прогрессу, инновационным способом реализации принципа наглядности, а по сути визуализации образовательного процесса стали цифровые технологии. Очевидно, что визуализация учебного материала благоприятно сказывается на понимании и запоминании обучающимися изучаемого содержания. В настоящее время большинство визуализационных процессов представлены мультимедийными средствами, которые реализуются с помощью звука, компьютерной графики, видеоряда. Это связано с развитием в системе образования цифровых технологий, благодаря которым в школе появилось множество инновационных способов визуализации. Изучение научной литературы показывает, что наиболее эффективными техниками визуализации в современном образовательном процессе являются: таймлайн, интеллект карты, скрайбинг, глостер, инфографика и хронолайнер.

Рассмотрим подробно данные способы визуализации учебного материала. Так, «таймлайн» представляет собой наглядную демонстрацию хронологической последовательности событий или план действий, или портфолио достижений, или все что угодно в хронологическом порядке. Временная линия представляет собой универсальный метод визуализации учебного процесса. Этот способ можно использовать в преподавании различных учебных предметов в школе. Например, в географии с его помощью изучают возраст Земли, а в биологии он используется для изучения эволюции человека. Данный способ визуализации, способствует лучшему восприятию и запоминанию различных дат, последовательности событий. Таймлайн способствует развитию аналитического и критического мышления обучающихся. Кроме этого, временная шкала своим необычным видом и обилием дополнительной визуальной информации самостоятельно вызывает интерес у обучающихся.

Следующий способ визуализации учебного процесса носит название «интеллект-карта». С помощью этого способа возможно графически изображать различные концепции и идеи в виде карты, структурными частями которой являются ключевые и вторичные темы. Данный метод позволяет учащимся качественно ориентироваться в потоке учебной информации и визуализировать свои планы и идеи. Интеллект-карты применимы не только практически во всех школьных предметах, но и в большинстве изучаемых тем. Адаптация и применение данного метода ограничивается лишь фантазией и компетенцией педагога. Для обучающихся преимуществами данного способа являются: быстрое восприятие и запоминание информации, а, следовательно, экономия времени, упорядочение мыслей и развитие ассоциативного мышления.

«Скрайбинг» представляет собой технику визуализации, в которой графические символы отображают содержание и мысль текста. Данный способ в учебном процессе используется следующим образом: речь учителя синхронно сопровождается картинками или рисунками, которые способствуют развитию ассоциаций у школьников, и тем самым позволяют им лучше усваивать учебный материал. Существует множество разновидностей скрайбинга, например, видеоролики, отрисовка основного смысла во время учебного процесса, 3D-скрайбинг, который используется для создания объемных образов. Скрайбинг, как и вышеупомянутые методы визуализации, довольно универсален, потому что в нем основным элементом является рисунок. Главным преимуществом данной техники является эффект параллельного следования, позволяющий учителю лаконично преподнести обучающимся сложную учебную информацию. С помощью скрайбинга обучающиеся также учатся воспроизводить информацию по визуальным образам и отслеживать причинно-следственные связи.

Одним из инновационных способов визуализации учебного материала является «инфографика». Инфографика представляет собой графический способ передачи информации, каких-либо данных и знаний небольшого объема. Главными преимуществами данного способа визуализации являются содержательность, глубокий смысл, аллегоричность и легкость восприятия. Техника инфографики имеет достаточно универсальный характер. В ней могут использоваться таблицы, схемы, карты, диаграммы, иллюстрации, эмблемы, другие графические элементы и даже комиксы [3]. Инфографику часто применяют для организации самостоятельной исследовательской работы обучающихся по изучаемой теме или решения проблемных вопросов. Данный способ в силу своей уникальности вызывает у школьников интерес, повышает их мотивацию к выполнению заданий, развивает творческое мышление.

Следующий способ, применяемый для визуализации учебных материалов, носит название «глостер». Этот метод используется для создания интерактивных плакатов с текстом, изображениями, видео и гиперссылками. Данная техника, как и предыдущие, имеет достаточно универсальный характер, ее можно использовать для создания различных проектов, например, лент времени, инфографики интерактивных презентаций. Глостер также применим для оформления результатов лабораторных работ и различных экспериментов. С помощью этой техники возможно создать виртуальный класс, где обучающиеся смогут

предоставлять разработанные ими интерактивные плакаты. Создание таких плакатов позволяет учащимся на практике реализовывать навыки исследовательской деятельности. Помимо этого, в ходе применения техники «глостер» учащиеся самостоятельно выбирают материал, что способствует развитию у них аналитического, критического и творческого мышления.

«Хронолайнер» является комплексным программным способом визуализации. Этот метод применяют для создания, визуализации, анализа и структурирования иллюстративно-хронологических материалов. Он дает возможность учащимся работать с разными временными промежутками, от нескольких секунд до множества лет. Это возможно благодаря созданию ленты времени с удобным графическим интерфейсом. Данный способ предполагает интеграцию информации из различных источников в единое целое на основе хронологических взаимосвязей и дает возможность их наглядного представления. Метод «хронолайнер» позволяет обучающимся актуализировать хронологическую информацию по уже изученному материалу на основе метапредметных и причинно-следственных связей. Кроме этого, хронолайнер может использоваться школьниками в творческой проектной деятельности, благодаря которой у обучающихся формируются ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, коммуникативная и другие виды компетенций.

Таким образом, можно констатировать, что инновационные визуальные технологии предполагают множество различных способов реализации дидактического принципа наглядности в образовательном процессе современной школы. Они являются достаточно эффективным способом передачи учебной информации, повышают степень ее восприятия обучающимися, позволяют школьникам оперативно применять полученные знания на практике. Активное использование педагогами инновационных способов визуализации учебного материала, на наш взгляд, будет способствовать повышению уровня познавательного интереса учащихся и качества учебного процесса в общеобразовательных организациях.

Список литературы

1. *Коменский Я.А.* Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1955. – С. 303-304.
2. *Макарова Е.А.* Визуализация как интросекция смыслообразов в ментальное пространство личности: монография / Под. ред. И.В. Абакумовой. – М.: Изд-во «Спутник+», 2010. – 170 с.
3. *Султанова И.В.* Анализ наиболее распространенных техник по визуализации информации в педагогике и психологии / И.В. Султанова, И.Ю. Василенко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №61-1. – С. 431–434.
4. *Трухан И.А.* Визуализация учебной информации в обучении математики, ее значение и роль / И.А. Трухан, Д.А. Трухан // Успехи современного естествознания. – 2013. - №10. – С. 113–115.

ЧТЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕКСТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

Бекешева Таисия Евгеньевна

студентка 2 курса магистратуры факультета иностранных языков

Соболева Александра Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка
естественнонаучных и физико-математических факультетов*

*ФГАО УВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»
г. Томск*

Аннотация. В статье охарактеризованы особенности обучения чтению иноязычных профессионально-ориентированных текстов с применением технологии критического мышления. Выявлены особенности аутентичных текстов, определено понятие критического чтения, описаны особенности видов чтения и их взаимосвязь с критическим мышлением.

Ключевые слова: чтение; иностранный язык; профессионально ориентированные тексты; технология критического мышления.

Овладение иностранным языком становится востребованным направлением в будущей профессиональной деятельности специалиста в любой области. На сегодняшний день в неязыковых вузах реализуется учебная дисциплина «Профессионально-ориентированный иностранный язык». Изучение данной дисциплины направлено на получение, интерпретацию и переработку научной, профессионально-значимой информации из иноязычных источников, а также на овладение обучающимися всеми видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо).

Основой обучения профессиональному иностранному языку являются иноязычные профессиональные тексты, которые способствуют интеграции иностранного языка со специальными дисциплинами, направлены на расширение запаса лексических единиц и служат опорой для развития иноязычных коммуникативных умений обучающихся. При отборе таких текстов рекомендуется использовать аутентичные материалы с учетом фоновых знаний, языкового и речевого опыта обучающихся на русском и иностранном языках [3; 7].

Аутентичный устный и письменный текст является реальным продуктом речевой деятельности носителей языка, не адаптированным к потребностям обучающихся с учетом их уровня владения языком, как утверждает Н.С. Новолодская [2].

К основным характеристикам аутентичного текста относят следующее: языковой материал заимствован из реальной коммуникативной практики (текст включает в себя дискурсивные признаки); аутентичный текст соответствует возрастным особенностям обучающихся и их уровню владения иностранным языком; аутентичный текст воспринимается обучающимися благодаря индивидуально-психологическими особенностями; аутентичный текст обладает специфическими лексическими и грамматическими признаками; аутентичный текст дает сильный мотивационный импульс; языковой материал содержит полезную информацию.

Обучение чтению на основе аутентичных текстов также способствует развитию умений критического мышления [4, с. 54]. С.К. Фоломкина классифицировала их как умения выделять в тексте основную мысль, существенные факты, логически соотносить части текста друг с другом, объединять их в смысловое целое, группировать их по признаку, обобщать изученные факты, устанавливать иерархию фактов в тексте, выносить суждение, делать вывод, понимать подтекст, интерпретировать [5].

В своем научном труде Т.М. Фоменко раскрывает сущность «критического чтения». Она определила, что критическое чтение – это совокупность разнообразных методов и приемов, призванных заинтересовать обучающегося, предоставить условия для осмысления

текста, помочь ему творчески переработать и обобщить полученную информацию. Данные образовательные условия необходимы для реализации критического чтения: читатель активно и конструктивно вовлечен в процесс чтения; читатель способен опираться на имеющийся у него опыт; читатель участвует в обсуждении смысла (сам с собой, с автором); читатель осознает, что он принимает активное участие в создании смыслов текста [6].

Критическое чтение может быть реализовано во всех видах чтения, а именно в просмотром, ознакомительном, изучающем, поисковом (С.К. Фоломкина). Просмотровое чтение характеризуется общим пониманием текста. Это беглое, выборочное чтение, которое необходимо при первичном ознакомлении с содержанием текста с целью определить интересующую для обучающегося информацию. Скорость просмотрового чтения не должна быть ниже 500 слов в минуту, а учебные задания должны быть направлены на формирование навыков и умений ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, умений извлекать и использовать материал текста источника в соответствии с конкретным коммуникативным заданием. Тексты могут быть разной тематической направленности. В просмотровом чтении могут быть реализованы навыки критического мышления, например, навык самостоятельности, навык прогнозирования при определении основной идеи текста по заголовку, ключевым словам и иллюстрациям.

Поисковое чтение заключается в нахождении конкретной информации в тексте. Оно предполагает наличие умения ориентироваться в логико-смысловой структуре текста, определить жанр текста, выбрать из него необходимую информацию по определенной проблеме. При этом скорость чтения не должна превышать 300 слов в минуту. В учебных условиях поиск информации осуществляется по указанию преподавателя. С точки зрения реализации навыков критического мышления можно выделить навык анализа смысловых частей текста, навык использования синтеза при группировке информации из текста по определенным признакам.

Ознакомительное чтение требует извлечение информации для ее дальнейшего использования, а также критического или эстетического восприятия. В таком случае коммуникативная задача состоит в том, чтобы при прочтении текста найти ответы на поставленные вопросы. Такой вид чтения направлен на умение различать главную информацию от второстепенной. Понимание основной информации не должно быть ниже 75%, а скорость чтения составляет 180-200 слов в минуту. Тексты могут быть взяты из художественных или научно-популярных произведений, а также из газет или журналов и т.п. Ознакомительное чтение включает в себя навыки критического мышления, например, навык проведения анализа, навык обработки информации.

Изучающее чтение предусматривает полное понимание текста и критическое его осмысление. Благодаря вдумчивому прочтыванию информация из текста сохранится в долговременной памяти. Поэтому скорость чтения сможет составить 50-60 слов в минуту. Кроме того, для такого вида чтения следует подбирать тексты, несущие в себе познавательную ценность, информативную значимость и по отношению языка в некоторой степени могут быть трудны для восприятия в содержании. Для изучающего чтения, характерны навыки критического мышления, которые направлены на рефлексию прочитанного и формированию собственного умозаключения. Из этого следует, что для развития критического мышления при обучении чтению могут быть использованы все виды чтения.

Мы также определили необходимые навыки и умения критического мышления и дали краткую характеристику каждого вида чтения (таблица 1).

Виды чтения и формирующиеся навыки и умения критического мышления

Вид чтения	Краткая характеристика вида чтения	Навыки и умения критического мышления
Просмотровое чтение (Skimming)	Беглое, выборочное чтение, которое необходимо при первичном ознакомлении с содержанием текста с целью определить интересующую для обучающегося информацию	Навык самостоятельности, умение прогнозировать при определении основной идеи текста по заголовку, ключевым словам и иллюстрациям
Поисковое чтение (Scanning)	Быстрое нахождение определенной информации в тексте	Навык анализа смысловых частей текста, навык использования синтеза при группировке информации из текста по определенным признакам
Ознакомительное чтение (Extensive reading)	Извлечение информации для ее дальнейшего использования (поиск ответов на поставленные вопросы)	Навык проведения анализа, навык обработки информации
Исходящее чтение (Intensive reading)	Полное понимание текста	Навыки рефлексии прочитанного и формирование собственного умозаключения

В следствии этого мы понимаем, что выявленные нами формирующиеся навыки и умения критического мышления у студентов требуют от них высокий когнитивный уровень. В особенности это касается чтения профессионально ориентированных текстов. Например, этой концепции придерживается Т.С. Серова, которая определяет профессионально ориентированное чтение как вид коммуникативной деятельности направленное на восприятие и понимание печатного текста, то есть студентам нелингвистам требуется овладеть иноязычной компетенцией реального чтения за счет их когнитивных функций (концентрации внимания, усидчивости, осмысления прочитанного, выделения основной мысли, решения задач, поставленных перед началом чтения текста).

Также проведенный эксперимент в 2018 году показал эффективность применения приемов технологии критического мышления при обучении чтению профессионально-ориентированных текстов [1]. В данном эксперименте принимали участие 40 аспирантов факультета социальных и гуманитарных наук Российского университета дружбы народов со средним показателем понимания иноязычных аутентичных текстов. Однако, в результате прохождения курса, в котором применялась технология критического мышления в учебном процессе, показатели восприятия иноязычного текста студентов улучшились. Таким образом, из полученных данных эксперимента, развитие критического мышления у обучающихся может происходить благодаря обучению чтению иноязычных профессионально-ориентированных текстов.

Список литературы

1. *Максимова О.Б.* Развитие навыков чтения профессионально-ориентированных текстов на английском языке // Мир науки. – 2018. - №6. – С. 1-8.
2. *Новолодская Н.С.* Значение аутентичного текста в процессе обучения иностранному языку // Достижение вузовской науки. – 2013. – С. 57-61.
3. *Порошин В.В.* Использование аутентичных текстов для развития критического мышления студентов неязыковых направления подготовки // Державинский форум. – 2020. - №6. – С. 53-60.

4. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вуз. – Свердловск: Урал, 1988. – 232 с.

5. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.

6. Фоменко Т.М. Критическое мышление как основа обучения критическому мышлению студентов языковых вузов // Проблемы современного образования. – 2017. - №6. – С. 249-255.

7. Харламова Н.С. Профессионально-ориентированный текст как объект обучения / Н.С. Харламова, И.Ю. Фролова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. - №9. – С. 118-126.

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЯХ СТРАНЫ СРЕДСТВАМИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Бекишева Айсулу Туребаевна

студентка 5 курса Института дошкольного и начального образования

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования,*

*директор Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В статье актуализируется проблема присвоения личностью культурных ценностей страны; описываются культурные ценности, знакомство с которыми осуществляется в начальных классах; изучен и актуализирован потенциал средств содержания образования, влияющий на формирование представлений о культурных ценностях страны у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: культура; ценность; ценностные ориентации; младший школьник; культурные ценности; содержание образования.

Указанная в заголовке и теме статьи проблематика передачи и освоения подрастающим поколением культурных ценностей страны далеко не нова. Современный этап развития общества, российские социально-экономические реалии выдвигают требования к подготовке человека нового типа – высококвалифицированного специалиста, социально активной личности, культурно, духовно и нравственно воспитанного, с творческим отношением к своей профессиональной и общественной деятельности, человеку, окружающему миру. Процессы, происходящие в современной начальной школе, и трактовка приоритетов воспитания в нормативно-правовых документах вызывают необходимость переосмысления проблемы формирования у младших школьников представлений о культурных ценностях страны.

Основой термина «культурные ценности» является понятия «культура» и «ценность». С аксиологической точки зрения в качестве основы культуры берётся система ценностей. В таком случае сами по себе общественные отношения и социальные группы относят к жизнедеятельности общества (социальной сфере), а всё, что связано с ценностным освоением мира, – к культуре [1, с. 25]. Ценность – это важность, полезность чего-либо, которая с внешней стороны выступает как свойство явления или предмета [3, с. 7].

С ценностями соотносят понятие ценностной ориентации. Д.А. Леонтьев дает им следующее определение: «Ценностные ориентации являются техникой, направленной на изучение индивидуальных или групповых представлений о системе значимых ценностей, определяющих наиболее общие ориентиры их жизнедеятельности. Эти представления формируются в процессе социализации путем интериоризации групповых и общекультурных ценностей» [4, с. 2].

Под культурными ценностями понимаются факты, явления и события культуры, которые приобрели универсальное значение и характер духовно-нравственных ориентиров в процессе накопления историко-социального опыта человечества. Культурные ценности условно делят на материальные и нематериальные (духовные). К материальным культурным ценностям можно отнести объекты, предметы, произведения художественного, исторического или научного значения, которые олицетворяют собой или отображают достижения человечества в поисках гармонии и совершенства. К материальным культурным ценностям относят памятники культуры: произведения архитектуры и искусства. Нематериальные культурные ценности находят свое воплощение в идеях, нормах, убеждениях гуманистической направленности (теории, цели, идеалы, нормы, традиции), а также в нравственных и волевых качествах личности.

Особенно необходимо отметить, что к культурным ценностям можно отнести только те достижения, которые основаны на гуманизме (человеколюбии), и что лежащие в основе культуры гуманистические идеи, среди которых – идеи нового космического мышления, эволюционного значения культуры и идея общего блага, должны стать доступными для понимания и осознания подрастающим поколением как самые передовые и необходимые. К нематериальным культурным ценностям относят нематериальные объекты: высокие традиции, образцы поведения, литературно-художественные тексты, музыка) [8].

С точки зрения психологии и педагогики, культурные ценности – качества личности, отражающие её гуманистическую направленность, а также развитие нравственных качеств и волевой сферы. К ним относят: готовность к сотрудничеству, доброжелательность, честь и достоинство, великодушие, мужество, оптимизм, патриотизм, сострадание, милосердие, терпение [6; 7].

Освоение младшими школьниками культурных ценностей с содержательной точки зрения не вызывает больших проблем в практике реализации. Для осуществления целенаправленного воздействия на формирование культурных ценностей у младших школьников, по мнению И.И. Соколовой, необходимо учитывать следующие компоненты:

- содержательно-знаниевый (осмысление понятий: Отечество, личность, «Я» сегодня и в будущем, семья, знания об истории своего края, культуре, традициях своего народа);
- эмоционально-чувственный (любовь к Родине, к истории, уважительное отношение к родному языку, осознание принадлежности к национальности);
- процессуально-деятельностный (учебно-познавательная, поисково-исследовательская, краеведческая, игровая);
- поведенческий (потребность беречь Родину и свою страну, приумножать её богатства, вести согласно приоритетам общечеловеческих, личностных, семейных, национальных ценностей) [5, с. 83].

В соответствии с ФГОС начального общего образования при получении начального общего образования осуществляется «личностное развитие обучающихся, в том числе духовно-нравственное и социокультурное» [9].

В Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России подчеркнута, что «духовное единство народа и объединяющие нас моральные ценности – это такой же важный фактор развития, как политическая и экономическая стабильность...и общество лишь тогда способно ставить и решать масштабные национальные задачи, когда у него есть общая система нравственных ориентиров, когда в стране хранят уважение к родному языку, к самобытной культуре и к самобытным культурным ценностям, к памяти своих предков, к каждой странице нашей отечественной истории» [3].

Так же во ФГОС НОО утверждаются следующие требования: «Личностные результаты освоения программы начального общего образования должны отражать готовность младшего школьника руководствоваться ценностями и приобретение первоначального опыта деятельности на их основе:

- сопричастность к прошлому, настоящему и будущему своей страны и родного края;
- уважение к своему и другим народам;
- первоначальные представления о человеке как члене общества, о правах и ответственности, уважении и достоинстве человека, о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений [9].

В младшем школьном возрасте закладываются духовно-нравственные основы личности, усваиваются нормы поведения, отношений и ценностей. Младшие школьники находятся в начальной стадии выбора, осмысления и принятия ценностей. На выбор ценностей влияет мнение близких людей, общество, и различные факторы. Поведение ребенка обусловлено нравственным сознанием, отношениями личности и является реализацией культурных ценностей.

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных его средств и факторов развития личности. В педагогике содержание образования определяется, как «совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутые в результате учебно-воспитательной работы»

В структуре содержания образования выделяют четыре компонента:

- знания о природе и обществе;
- общие интеллектуальные и практические навыки и умения;
- опыт творческой деятельности;
- опыт эмоционально-ценностного отношения к миру [7, с. 146].

Первые три компонента содержания образования связаны с познавательной деятельностью, ценностный (аксиологический), компонент предполагает целенаправленное формирование у учащихся системы значимых для личности и общества ценностных ориентаций и развитие их эмоционально-волевой сферы [7].

Для успешного формирования представлений о культурных ценностях рационально использовать различные методы и формы обучения и воспитания. Если оно происходит в процессе учебной деятельности, то необходимо использовать ролевые игры, проекты, уроки-путешествие, где младшие школьники могли бы познакомиться с обычаями и традициями тех или иных народов, узнать о культуре и истории своего региона, своей страны.

Среди теоретических занятий можно выделить следующие: беседы; доклады; встречи с известными людьми родного края; литературно-музыкальные композиции; просмотр видеоматериалов, обсуждения; экскурсии и пр. Практические занятия также отличаются разнообразием. Здесь можно организовывать и проводить: конкурсы; праздники; викторины; интеллектуально-познавательные игры; инсценировка проблемных ситуаций; проекты, презентации и др. Во внеурочной деятельности целесообразно применять индивидуальные, групповые и массовые формы работы.

Чуть менее года в системе образования Российской Федерации реализуется проект «Разговоры о важном», который направлен на развитие ценностного отношения школьников к своей родине – России, населяющим ее людям, уникальной истории, богатой природе и великой культуре. Целью проекта является формирование взглядов, убеждений, ценностных ориентиров обучающихся на основе базовых национальных ценностей. Центральными темами «Разговоров о важном» являются патриотизм и гражданское воспитание, историческое просвещение, нравственность, экология и др. Для них используется весь спектр средств содержания начального общего образования.

Таким образом, формирование представлений у младших школьников о культурных ценностях страны необходимо осуществлять с учетом требований, подходов и принципов, отражающих современные реалии, внешнюю геополитику. Все элементы содержания образования играют важную роль в формировании у учащихся начальных классов представлений культурных ценностей страны и вносят лепту в становление личностных универсальных учебных действий как маркеров освоения учениками программы начального общего образования.

Список литературы

1. *Бердяев Н.А.* Философия творчества, культуры и искусства. – М., 1994. – 1052 с.
2. *Гамрецкий И.С.* Воспитание в системе высшего образования // Педагогика высшей школы: учебник / Под ред. Д.В. Чернилевского. – Винница: АМСКП, Глобус-Пресс, 2010. – 408 с.
3. *Данилюк А.Я.* Концепция духовно - нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков // Стандарты второго поколения. – М.: Просвещение, 2009. – 29 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Методика изучения ценностных ориентаций. – М.: «СМЫСЛ», 1992. – 17 с.
5. *Соколова И.И.* Формирование ценностных ориентаций личности младшего школьника // Начальная школа. – 2007. - №6. – С. 82-83.
6. *Телина И.А.* Литературное краеведение как аспект подготовки учителя к обучению младших школьников чтению // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2018. - №1. – С. 29-32.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
8. *Уварова Л.И.* Культурные ценности как основа педагогики // Школьная библиотека. – 2019. - № 2. – С. 39-41.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. – М.: Министерство просвещения Российской Федерации, 2021. – 36 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ РОДИТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Биккулова Ольга Михайловна

студентка магистратуры факультета психологии и педагогики

Скоробогатова Анна Ильдаровна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой педагогической психологии и педагогики

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

имени В.Г. Тимирязова»

г. Казань

Аннотация. В статье описаны современные проблемы, сопровождающие образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях, связанные с участием в нем родителей обучающихся, а также особенности развития современных детей. Проанализированы актуальные проблемы семейного воспитания, влияние родительского примера на формирование нравственного сознания ребенка, вопросы истинных ценностей воспитания подрастающего поколения, отраженные в законодательстве Российской Федерации. Рассмотрены новые принципы и современный механизм организации эффективного взаимодействия образовательной организации и родителей обучающихся.

Ключевые слова: семья; семейное воспитание; дошкольная образовательная организация; взаимодействие; сотрудничество; психолого-педагогическое сопровождение; образовательные отношения.

Стремительно развиваясь, образовательный процесс в дошкольных образовательных организациях постоянно находится в условиях качественных изменений, которые имеют в своем основании не только актуальные запросы от родителей дошкольников, но и необходимость интенсивного интеллектуального, физического и нравственного развития детей. Данные преобразования в работе детских садов, равно как и других образовательных организаций, разработаны и утверждены, в частности, на уровне федерального законодательства, что, несомненно, указывает на высокую ценность воспитания подрастающего поколения [2].

Огромная ответственность ложится на плечи педагогов, ведь от качества их работы буквально зависит судьба нашего общества. Однако в последнее время образовательные организации столкнулись с проблемой слабого участия в воспитательном процессе родителей обучающихся. Особенно остро проявляются последствия такой родительской отрешенности в школах. Но именно на этапе дошкольного образования впервые начинается общение участников образовательных отношений. И перед воспитателями детского сада стоит задача организовать работу с родителями таким образом, чтобы они не просто изредка принимали участие в обсуждении основных задач, а осознанно вошли в механизм образовательно-воспитательного процесса как деталь, необходимая для непрерывной и налаженной его работы. Для того, чтобы добиться успешной организации совместной деятельности педколлектива с родителями дошкольников, сегодня назрела необходимость проведения масштабной работы по изменению формата их общения [1; 3].

В основе сотрудничества участников образовательных отношений всегда стоят интересы ребенка. Любые реформы, преобразования, нововведения всегда должны быть направлены в первую очередь на удовлетворение потребностей обучающихся. В противном случае они потеряют весь смысл. Это первый принцип, на который должны ориентироваться взрослые – и педагоги, и родители. Но как понять истинные ценности, которые должны показать нам, в каких направлениях следует прежде всего организовать развитие детей? Каков он – современный ребенок?

Жизнь в современном мире настолько динамична, что дети, появившиеся на свет буквально несколько лет назад, просто не ощущают своего детства, не успевают насладиться безмятежностью и радостью этого светлого периода – родители спешат познакомить ребенка с удобствами технологических достижений буквально с его рождения, тем самым облегчая себе труд самостоятельных занятий с ним. А при поступлении в детский сад на малыша ложатся первые настоящие учебные нагрузки – большинство родителей спешат сделать из своего ребенка образованного человека, развить в нем самые разнообразные умения.

Буквально, только встав на ноги, ребенок вливается в гонку достижений. Причем, дети успешно справляются с этой нагрузкой. Теперь никого не удивляет, когда ребенок двух-трех лет, помимо детского сада, посещает сразу несколько кружков – танцы, плавание. Любопытные и активные, они интересуются всем удивительным в окружающем мире, а огромный выбор развивающих занятий, который предлагают современные образовательные организации, удовлетворит запросы самого пытливого ребенка.

Конечно, в период интенсивного роста и развития ребенка, очень многое зависит и от того, насколько его семья готова помогать ему в этом процессе: отвечать на его множественные вопросы, учить пользоваться какими-то новыми вещами, показывать интересные места, объяснять явления. Но мы понимаем, что родительство сегодня претерпевает огромные изменения, и взрослые так же погружены в поток интенсивного развития и обучения, только касается оно, прежде всего, трудовой сферы. Домашние дела, семья, быт часто находятся в тени рабочих задач взрослых людей. Именно родители, являясь первым и самым главным поведенческим примером для своих детей, учат их, как можно

решить множество задач при помощи телефона, на все вопросы найти ответ в сети интернет, организовать онлайн-общение.

Сейчас созданы все приспособления для путешествий детей в любом возрасте. С рождения человек может ездить в машине и летать в самолете. Весь мир открыт ему. Находясь в среде широчайших возможностей, современный ребенок, однако, ограничен во внимании своих родителей. И в связи с тем, что современные быстроразвивающиеся дети рождаются у очень занятых работой родителей, которые зачастую не имеют возможности уделить должное количество времени и внимания интересам своего ребенка, в обществе укрепилась тенденция возлагать ответственность за образование и воспитание детей на педагогов – начиная с поступления ребенка в детский сад.

Негативно повлияло на эту ситуацию понятие «образовательная услуга», описанное в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» [5]. Многие родители, опираясь на важнейший нормативно-правовой источник в области образования, убеждены, что они, как заказчики образовательных услуг, выполняют свою воспитательную функцию, оплачивая образование своего ребенка. А непосредственный процесс развития детей – дело воспитателей и учителей. Однако, являясь достаточно удобной для родителей, такая схема распределения ролей в воспитании детей не правильна ни с законодательной, ни с моральной точки зрения и не является эффективной в деле воспитания детей. Ни один педагог не заменит родительского примера. Никто из учителей не сможет установить свой авторитет наставника выше родительского авторитета.

Семья – главный образец для родившихся и воспитывающихся в ней детей. Если ребенок, проводя весь день в обстановке культурного общения в детском саду, приучаясь к труду и самостоятельности, приходит домой и слышит плохие слова, видит беспорядок – полученные представления в детском саду не будут укрепляться в нем. Напротив, всё, что он видит и слышит дома, он будет воспроизводить в среде детского сада, как образец правильной жизни. И даже хорошие, ответственные родители всё же стараются больше уделить внимание интеллектуальному развитию своих детей, совершенно забывая о том, что в этот период гораздо важнее для их успешного развития – эмоциональное межличностное общение.

Рассмотрим этап первичной адаптации к условиям в детском саду. Ребенок, впервые оказавшись вне домашней «теплой» среды, в окружении чужих ему людей, испытывающий тяжелые стрессы в отсутствии мамы и папы, практически сразу погружается в учебную деятельность, которую чаще всего ему подбирают его родители, в соответствии с собственными представлениями о наиболее полезных для него областях развития. Ведь еще на этапе заключения договора с дошкольной образовательной организацией (далее ДОО), родители сразу же интересуются – какие есть кружки в детском саду. Они хотят, чтобы ребенок как можно скорее начал процесс развития.

Между тем, маленький человек, который еще не умеет выразить словами свои переживания, страхи и тревоги, оказываясь в одиночестве и ситуации непонимания со стороны взрослых, естественным образом выражает свою реакцию: он начинает плакать и не хочет ничем заниматься. Но взрослые зачастую называют детский плач удобным словом «капризы», совершенно не понимая, насколько глубокими и серьезными могут быть истинные причины для детских слез.

Анализируя сегодняшнюю ситуацию, в которой оказались современные дети, посещающие образовательные организации, становится очевидной необходимость реорганизации построения взаимодействия педагогов и родителей обучающихся. Каким же образом возможно изменить существующий порядок и на чем должно быть основано взаимодействие участников образовательных отношений?

Как уже было сказано выше, вся работа педагогов и все старания родителей должны быть направлены на интересы ребенка, а не на реализацию амбиций взрослых. Если взрослые придут к единому мнению по этому вопросу, это будет первый и самый важный шаг к успешному их сотрудничеству. Большинство родителей сталкиваются с самыми разными трудностями в воспитании и обучении детей. И у них есть возможность обратиться за профессиональной

помощью к воспитателям, которые знают и умеют преодолеть эти трудности.

С другой стороны, полноценный, насыщенный образовательный процесс невозможен без участия родителей. Сотрудничество родителей и воспитателей обогащает и украшает пребывание детей в детском саду. Дети всегда гордятся поделками, которые они сделали вместе с родителями, радуются их участию в утренниках, с удовольствием рассказывают о выполненных поручениях воспитателя. Родители, активно участвуя в жизни ребенка в детском саду, вызывают у своих детей чувство восхищения и уважения, укрепляют свой родительский авторитет самым правильным образом. А если в детском саду реализуется какое-то мероприятие, направленное на участие в нем отцов – это становится событием почти грандиозного масштаба для детей. Ведь старания папы в деле воспитания ребенка стали очень редким явлением в связи с большой нагрузкой на работе и нехваткой свободного времени.

Безусловно, педагогами ДОО должны учитываться индивидуальные обстоятельства каждой семьи и каждого родителя в вопросе уделения времени своему ребенку. Но и родители должны хорошо понимать, что никакая работа, никакой уровень занятости не может быть уважительной причиной для полной отрешенности от ответственного дела воспитания своих детей. Кроме того, мы должны учитывать, что в последние годы характерным стал постоянный рост количества ситуаций семейного неблагополучия. Институт брака и семьи переживает сложные времена, а педагогическая некомпетентность родителей не может способствовать успешному нравственному развитию современных детей [5].

Сотрудничество семьи и ДОО всегда будет позитивным, если оно основано на принципах взаимоуважения, взаимопонимания и взаимопомощи. Российское законодательство провозглашает воспитание главным направлением в образовательной системе, утверждает роль семьи как важнейшую в решении воспитательных задач и выделяет необходимое равноправное и творческое единение образовательных организаций и родителей обучающихся. И если мы подробнее рассмотрим вопрос построения такого взаимодействия взрослых участников образовательных отношений, которое имеет формат равноправного сотрудничества, становится ясным, что становятся неактуальными и неэффективными директивно-наставительные формы общения, которые считаются традиционными в образовательных организациях.

Сейчас успешное общение педагогов и воспитателей принимают такой современный вид, в котором все участники обращаются друг к другу с равным уважением, обязательно по имени и отчеству, как деловые партнеры. Отношения строятся на принципе безоценочности, отказа от критики или непрошенных советов или наставничества. Цель такого сотрудничества – желание сделать жизнь детей счастливой и наполненной, научить их правильно понимать свои чувства, не бояться рассказывать о своих проблемах, уметь дружить и радоваться окружающему миру.

Очень интересно и разнообразно развиваются сегодня форматы сотрудничества семьи и ДОО. Создаются службы психолого-педагогической поддержки, организуются так называемые клубы ответственных родителей, реализуются проекты по педагогическому просвещению родителей. Работа педагогов в рамках осуществления таких проектов и программ должна основываться на том, что любой родитель заслуживает уважения и понимания и может обратиться за консультативной помощью без страха быть раскритикованным и осужденным за свои воспитательные неудачи и упущения. Ведь именно из-за своих страхов быть непонятыми, родители чаще всего остаются один на один со своими переживаниями и не обращаются за помощью ни к воспитателям, ни к педагогу-психологу.

Родители должны быть уверены в том, что они посвящают в свои проблемы по-настоящему заинтересованных людей, которые искренне хотят помочь им разобраться и найти правильное решение. Любые возникающие проблемы всегда можно и нужно решать совместно, без обвинений и перекладывания ответственности. Такой позитивный опыт уже начали показывать многие специалисты дошкольного образования в самых разных уголках нашей страны.

Многие руководители образовательных организаций пришли к выводу, что крайне полезным на сегодняшний день является организация системной работы с родителями, которая включает в себя разнообразные мероприятия, направленные на повышение педагогического статуса родителей как главных воспитателей своего ребенка, а также привлечение к этому процессу специалистов (психолога, логопеда, методической службы и др.).

Взаимодействие участников образовательных отношений должно быть направлено на личное благо каждого ребенка. В партнерской работе максимально ярко проявляются лучшие воспитательные возможности и педагогов, и родителей. Вместе им намного лучше видны таланты ребенка, его способности к развитию, творческий потенциал. Конечно, успех работы с родителями зависит от принципа индивидуального подхода. Не бывает двух одинаковых семей с аналогичными проблемами. Все вопросы решаются исключительно с учетом реальных условий в данной конкретной семье.

Построение партнерских взаимоотношений педагогов и родителей обучающихся, несомненно, окажет значительное влияние и на культурно-нравственное, и на интеллектуальное развитие ребенка, поможет максимально реализовать его личностный потенциал, а главное – укрепит семейные связи, позволит увидеть и почувствовать необъятные возможности, которые появляются у детей, растущих в счастливых семьях у внимательных и заботливых родителей.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Содержание работы социального педагога по психолого-педагогическому просвещению родителей первоклассников / И.А. Ахметшина, В.В. Андреева, А.Д. Качалова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №75-3. – С. 36-39.

2. *Готтман Д.* Эмоциональный интеллект ребенка: практическое руководство для родителей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. – 296 с.

3. *Телина И.А.* Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // Социальная педагогика. – 2011. - №6. – С. 59-66.

4. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. №809 «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 01.03.2023).

5. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.03.2023).

СОЦИАЛЬНЫЕ НАВЫКИ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Боднар Юлиана Мирчевна

*студентка 2 курса магистратуры
факультета психологии и специальной психопедагогике*

Максимчук Виктория Георгиевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психопедагогике
и специальной психопедагогике
Кишиневский государственный университет
имени Иона Крянгэ
г. Кишинев*

Аннотация. У детей с расстройствами аутистического спектра не сформированы социальные навыки. В статье представлено исследование развития социальных навыков. Авторы изучили особенности развития социальных навыков при помощи социальной сказки и игры и разработала формирующие программы. Подтверждена эффективность разработанных программ.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра; развитие; коммуникация; социальные навыки; межличностное взаимодействие; игра.

Термин «расстройства аутистического спектра» (далее РАС) сравнительно недавно стал использоваться в специальной психолого-педагогической литературе. Международная классификация болезней (МКБ-10) определяет «расстройства аутистического спектра» как «спектр психологических характеристик, описывающих широкий круг аномального поведения и затруднений в социальном взаимодействии и коммуникациях, а также жестко ограниченных интересов и часто повторяющихся поведенческих актов».

Социализация – это процесс включения индивида в общество, результат усвоения знаний и ценностей, активного применения социального опыта. Данный процесс может происходить стихийно, так и целенаправленно (воспитание) [2].

Социальное взаимодействие, по Ю.Н. Кисляковой, – систематически устойчивое выполнение каких-то действий, которые нацелены на партнера, для вызова ответной реакции с его стороны, которая, в свою очередь, вызывает новую реакцию воздействующего [5].

Отвечая на вопрос, какова природа и каковы функции социального взаимодействия между детьми многие ученые (Nadel, Baudonniere, 1985; Winnykamen, 1990; Dubon et coll., 1981; Ricaud, 1998) отмечают, что в зависимости от периода развития ребенка на его социальное поведение воздействуют несколько психологических функций, но базой формирования социального поведения ребенка являются: зрительный контакт, социальная улыбка, выражение желаний с помощью жестов, потребность в тактильном контакте, осяпывающие, сопровождаемое зрительным контролем, протестное или заинтересованное поведение сопровождается взглядом и жестами, понятие о запретном и возможность предугадывать последствия своих действия [3].

Высокая социальная значимость проблемы расстройств РАС в последние годы проявилась наиболее остро в связи с увеличением количества детей с подобными нарушениями. Известно, что дети этой категории испытывают серьезные трудности в социализации. Одно из важных условий социализации – развитие социальной активности в дошкольном и младшем школьном возрасте. В отечественной науке проблема социализации стала рассматриваться как относительно самостоятельная (с использованием именно этого термина), начиная с 60-х годов XX века. До этого различные аспекты социализации в той или иной степени освещались в русле психологии развития (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и др.), а также в работах педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский,

С.Т. Шацкий и др.). Основатели комплексного, клинико-психолого-педагогического подхода к коррекции детского аутизма В.В. Лебединский, К.С. Лебединская, О.С. Никольская в начале 1980-х гг. писали о том, что помощь детям с аутизмом должна быть направлена на решение вопросов социальной адаптации и социализации [6].

Изучая становление процесса социализации в дошкольном возрасте, стоит отметить, что социальное влияние в этом периоде оказывают не только взрослые, но и сверстники, через активные игровые контакты. Однако семья остается главным социальным окружением для ребенка. Взаимодействуя со сверстниками, ребенок приобретает опыт формирования межличностных отношений, что определяет базу для развития мотивационных структур социального поведения [7; 8].

Для исследования социальных навыков у детей с РАС в эксперименте участвовало 46 детей в возрасте 6 лет, из которых, 22 дошкольника с РАС из которых у одного ребенка эпилептический синдром и у троих сочетание РАС и СДВГ, все они бенефициары Фонда «Все для детей» и 24 дошкольника с типичным развитием из детского сада №119 г. Кишинева.

В таблице 1 представляем структуру семьи, где воспитываются дети, принявшие участие в эксперименте.

Таблица 1

Структура семей

Тип семьи	Полная семья	Временно распавшаяся	Неполная семья
Дети с РАС	13	5	4
Нейротипичные дети	19	0	5

Анализируя данные из таблицы №1, дети с РАС воспитываются в временно распавшихся семьях (оба родителей уехали, а дети находятся на опеке других взрослых или родственников) и неполных семьях.

Для выявления социальных навыков мы применили следующие тесты: «Социальная сказка», «Поход в магазин», «Визуальный график», игра «Кидай мяч в корзину».

Социальные сказки или сценарии могут иметь разный формат и содержание: от простых, основанных на изображениях, до сложных, письменных. Они чрезвычайно полезны для объяснения социальных правил и поведения: как мы можем играть с другими, почему полезно смотреть в глаза, что делать, когда кому-то нужна помощь, что такое личное пространство, гигиена или безопасность [12].

При помощи социальной сказки «Поход в магазин» мы обучаем детей с РАС правилам поведения, от начала и до конца похода в магазин. При помощи сценария мы обучаем ребенка, как правильно дойти до магазина, правила поведения внутри магазина, что ему нужно делать, как обслуживаться покупатель, также при помощи сказки мы помогаем ребенку понимать за какими продуктами либо товарами он идет в магазин, учим как вести себя в данной обстановке. Обучаем всем этапам: забирает корзинку, как проходить через ряды, как брать предмет или товар, который нужен, как его ставить в корзину и идти дальше за покупками, как надо спрашивать, если не может что-то найти. Как идти в кассу, чтобы оплатить товар и как выходить из магазина.

Представляем сравнительные результаты по развитию изначальных социальных навыков при использовании социальной сказки «Поход в магазин» в рисунке 1.

Низкий уровень развития социализации наблюдается у 17 детей с РАС (77, 27%), у детей с типичным развитием наблюдаем низкий уровень только у 5 детей (20, 83%). Средний уровень у 12 детей с типичным развитием составил (50%), у детей с РАС только у 3 детей (13,63%). Высокий уровень развития социальных навыков наблюдаем у детей с РАС только у 2 детей (9,09%), а у детей с типичным развитием наблюдаем (29,16%), это составляет 7 детей.

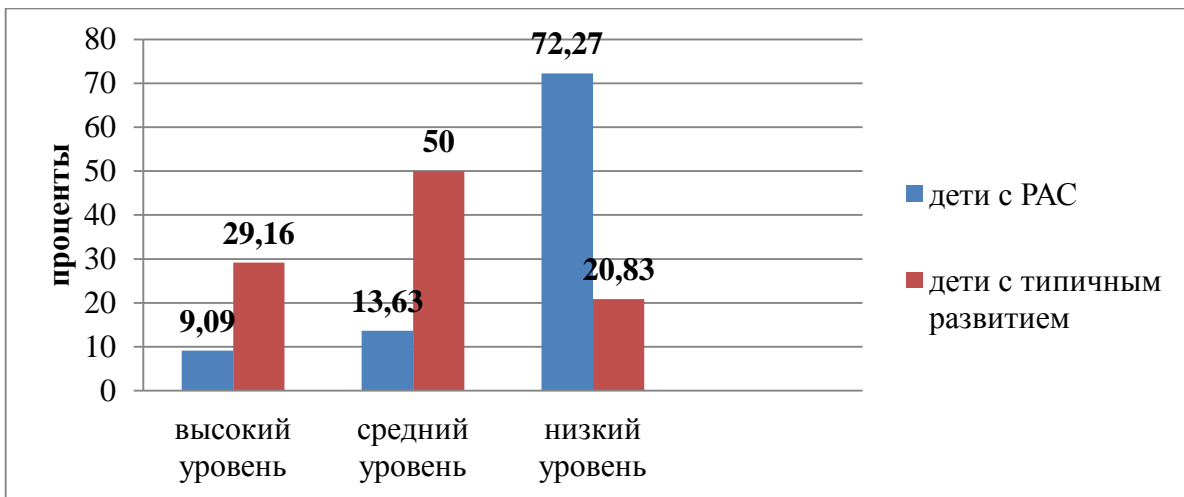


Рисунок 1. Уровень развития социальных навыков при использовании социальной сказки «Поход в магазин»

После исследования развития социальных навыков похода в магазин, мы решили повысить уровень развития выше указанных навыков. Разработали формирующую программу с применением карточек, различных 3D предметов, с помощью адаптации кабинета под нужный формат магазина, с использованием инвентаря. Мы проверили эффективность разработанной программы, подтверждая ее результативность. Полученные данные представляем на рисунке 2.

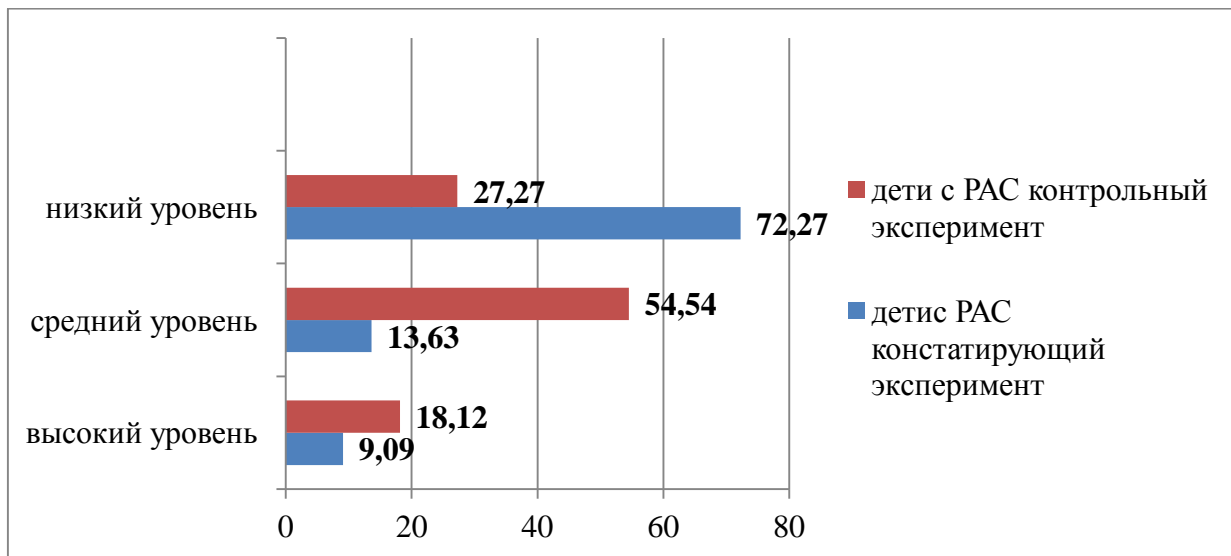


Рисунок 2. Проверка эффективности разработанной программы по развитию социальных навыков при использовании социальной сказки «Поход в магазин»

Изучение результатов повторной проверки показывает, что количество детей с низким уровнем социальных навыков при посещении магазина значительно уменьшилось, также наблюдаем у детей с РАС повышения среднего уровня до (54,54%), высокий уровень повысился до (18,12%).

Далее нас заинтересовало развитие социальных навыков в условиях игры. Для этого необходимо: отрабатывать игровые навыки, используя любимые или привлекательные игрушки ребенка для создания сценариев. Играя вместе, вы можете практиковаться в ожидании своей очереди, принятии выигрышных и проигрышных ситуаций, следовании правилам игры, созданию новых правил.

Используйте похвалу и поощряйте ребенка ждать своей очереди (теперь моя очередь, теперь ваша очередь), используя различные игры, одной из которых будет бросание мячей в корзину. При данной игре (чаще всего это групповая игра), дошкольники должны по очереди кидать мяч, чтобы тот попал в корзину. Для данной игры нам необходим стол (желательно чтобы он находился под наклоном), мяч которого ребенок сможет держать в одной руке, 2 корзины в которой будет падать мяч. В данной игре могут играть от 2 детей, они встают в противоположные стороны стола, один ребенок кидает мяч, другой ловит его в корзине, и так по очереди. Эта игра учит детей социализации при помощи того, что они ждут очередь, они говорят чья очередь, смотрят в глаза, то есть присутствует визуальный контакт.

Исходный уровень социального навыка при помощи игры «Кидай мяч в корзину» иллюстрировано в рисунке 3.



Рисунок 3. Исходный уровень развития социальных навыков при использовании игры «Кидай мяч в корзину»

Можем наблюдать низкий уровень социальных навыков у детей с РАС в игре (81,77%) что составляет 8 детей, когда у детей с типичным уровнем развития, низкий уровень только у 3 детей (12,5%), средний уровень у детей с РАС составляет 3 ребенка (13,69%) у детей типичным развитием 2 детей (8,33%). Можем наблюдать большой разрыв развития социальных навыков: высокий уровень развития навыков составляют у детей с РАС (4,54%) то есть 1 ребенок, а у нейротипичных детей (79,16%), то есть 19 детей.

После проведения данного исследования, мы разработали формирующую программу, которая включала: демонстрация правил игры, были проведены попытки освоить данный навык при помощи повторения, рассказа, вливание в группу детей с РАС.

Результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 4. Можем наблюдать, что у детей с РАС низкий уровень упал с 81,77% до 22,72% что составляет 59,02%; средний уровень повысился и составляет 72,74%, а высокий уровень не потерпел никаких изменений.

Визуальные подсказки могут помочь любому ребенку освоить новые социальные навыки или запомнить и использовать их. В зависимости от образовательных потребностей и уровня навыков ребенка, расписание визуальных социальных навыков может состоять из картинок, слов, карточек-подсказок.

Например, вы можете использовать карточки с картинками или словами, чтобы действовать как подсказки или подсказки для различных тем разговора, например, изображение кошки, чтобы напомнить ребенку поговорить с бабушкой и дедушкой о своей кошке. Или вы можете использовать карточки-подсказки, чтобы помочь вашему ребенку научиться играть в определенную игру.

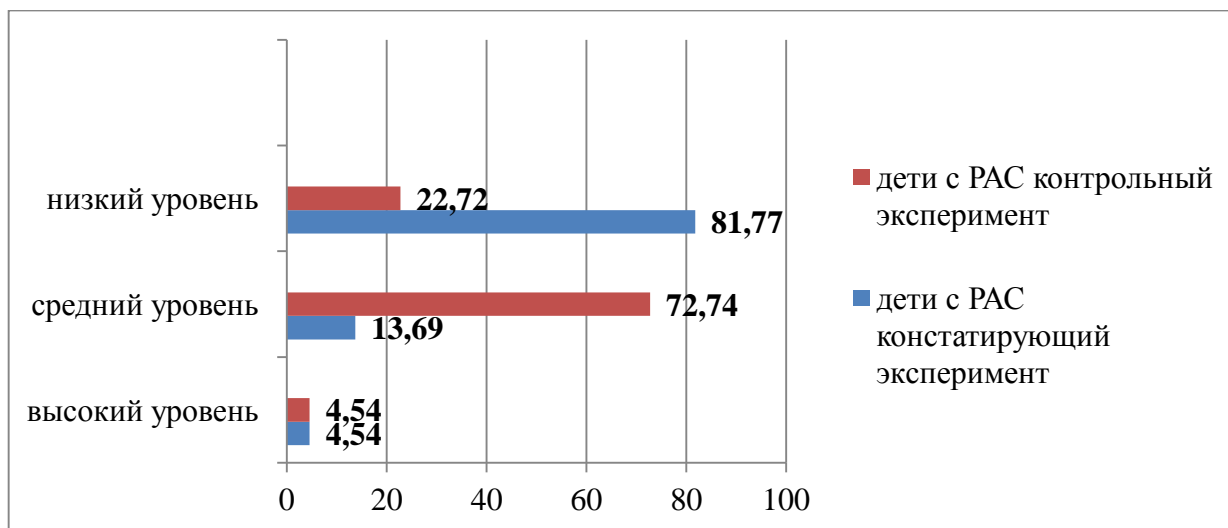


Рисунок 4. Сравнительные результаты констатирующего и контрольного эксперимента по развитию социальных навыков при использовании игры «Кидай мяч в корзину»

Изображения могут представлять этапы игры (принять заказ, приготовить еду, подать еду, убрать со стола, оплатить). Уровень социальных навыков с использованием визуальных подсказок представлены на рисунке 5.

Можем наблюдать, что у детей с РАС: низкий уровень 72,20%; средний уровень составляет 22,2% высокий уровень 5,55%; у детей с РАС и ЭС низкий уровень 0%, средний уровень составляет 100%, высокий уровень 0%; у детей с РАС и СДВГ низкий уровень 66,66%, средний уровень составляет 33,34%, а высокий уровень 0%.

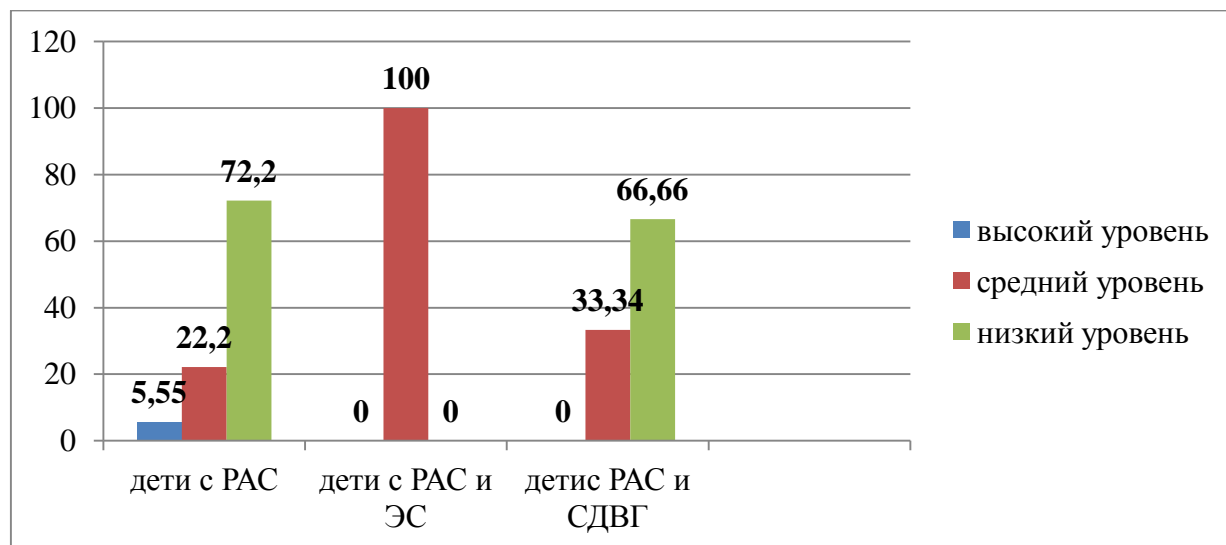


Рисунок 5. Социальные навыки при помощи визуальных подсказок игры «Ресторан»

Таким образом, главная задача психолого-педагогической помощи детям в РАС – прежде всего развитие социальных навыков. Мы разработали модель оценки развития социальных навыков при помощи социальных сказок и игры. В результате исследования были получены данные о том, что после проведения программы значительно улучшился уровень социальных навыков у детей с РАС. Увеличились показатели по навыкам просьбы, визуального контакта, способности к имитации движения, восприятию окружающей среды, вокализации у детей с РАС, способности к вступлению в общение (вербально или невербально) с другими детьми.

Список литературы

1. *Бодалев А.А.* Общая психодиагностика. – СПб.: Речь, 2002. – 440 с.
2. *Зауш-Годрон Шанталь.* Социальное развитие ребенка. – СПб.: Питер, 2004. – 123 с.
3. *Кон И.С.* Социология личности. – М.: Политиздат, 1967. – 384 с.
4. *Косоногов В.* Зеркальные нейроны: краткий научный обзор. – Ростов н/Д.: Феникс, 2009. – 24 с.
5. *Лебединская К.С.* Диагностика раннего детского аутизма / К.С. Лебединская, О.С. Никольская. – М.: Просвещение, 1991. – 53 с.
6. *Реан А.А.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
7. *Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Т.В. Тимохина, А.А. Лосева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №63-2. – С. 36-39.
8. *Carr E.G.* Setting generality of peer modeling in children with autism / E.G. Carr, M. Darcy // Journal of Autism Dev Disord. – 1990. – Mar 20(1). – P. 45-59.
9. *Dauphin M.* Using video-enhanced activity schedules and matrix training to teach sociodramatic play to a child with autism / M. Dauphin, E.M. Kinney, R. Stromer // Journal of Positive Behavior Interventions. – 2004. - №6 (4). – P. 238-250.
10. *Quill K.A.* Do-Watch-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism. – Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co, 2005. – 430 p.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ПРОСВЕЩЕНИЮ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Борисова Ирина Викторовна

студентка 2 курса магистратуры психологического факультета

Иванушкина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. В статье рассмотрены формы и методы психолого-педагогической работы по педагогическому просвещению родителей. Дана их характеристика, раскрыта возможность их применения как наиболее результативных. Разработана методика выявления уровня просвещенности родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, которая помогла педагогу-психологу выстроить дальнейшую работу по исследуемой проблеме.

Ключевые слова: дошкольник; родители; педагогическое просвещение; просвещенность; формы работы; методы работы.

В современном мире на развитие семейного института влияет очень много различных неблагоприятных факторов. Нестабильная экономическая ситуация, социальная дезадаптация – эти и многие другие проблемы семьи в нынешнее время влияют на эмоциональное и психическое состояние родителей. И, как следствие, недостаточно продуктивное развитие и воспитание своих детей. Усугубляет ситуацию влияние цифровой среды, в которой рождаются и живут современные дети.

В результате, как отмечают исследователи (А.О. Артемова, Е.В. Демко, О.Н. Родионова) сообщество подрастающего поколения становится частично скрытым от старшего. Различные гаджеты, виртуальная реальность, искусственный интеллект все чаще используются для организации общения со сверстниками. Авторы исследования отмечают,

что сворачивается и обедняется игровая деятельность детей. Коммуникационные технологии становятся популярнее живого общения. Более того, многие родители для того, чтобы облегчить свою жизнь, заменяя такое общение новым девайсом, прикрывая свою некомпетентность в вопросах воспитания и обучения своих детей, самоустраняясь от выполнения своей основной функции, во избежание конфликтов и истерик со стороны подрастающего поколения [5, с. 263-265].

В организованном и проведенном нами исследовании для выявления уровня педагогических и психологических знаний было проведено анкетирование родителей, которое показало, что большинство из них не знакомо с понятиями дошкольной педагогики, на многие вопросы отвечали, опираясь на родительский опыт. Анализ результатов показал небольшое превосходство показателей среднего уровня (41,7%) над низким (33,3%), высокий уровень сформированности знаний по вопросам педагогики, воспитания, обучения, возрастной психологии показали всего 25% респондентов. Полученные данные опроса говорят о необходимости организации психолого-педагогической работы по педагогическому просвещению родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста.

При составлении содержания такой работы педагоги исходят из предположений, поступающих от родителей, как о современном поколении, которые готовы к получению дополнительных знаний, к совершенствованию и сотрудничеству. Учитывая это, создаются соответствующие условия содействия с ними: индивидуальность, необходимость, интерактивность. На сегодняшний день применяются многообразные формы и методы по педагогическому просвещению родителей, как традиционные, так и инновационные, нестандартные.

Одно из важных условий взаимодействия педагога с родителями – опираться на требования и интересы семьи, в которой воспитывается ребенок. На этапе первого знакомства родителей с учреждением дошкольного образования, и до зачисления ребенка в детский сад, в процессе персональной беседы озвучивают перечень услуг, которые предоставляет дошкольная образовательная организация. Большая часть родителей заинтересована в том, чтобы их ребенок был благополучен, развивал свой интеллект, повышал свои коммуникативные умения. Важно стремиться к тому, чтобы родители были инициативными участниками, а не безучастными свидетелями педагогического развития.

Анализ научной литературы показал, что к традиционным формам и методам психолого-педагогической работы по формированию педагогической просвещенности родителей можно отнести следующие: посещение семьи, наглядная агитация, день открытых дверей и др. Рассмотрим их подробнее. Визит в семью, знакомство с условиями проживания дошкольника является важным источником информации реального положения ребенка. Каждый визит имеет определенную цель. Цель первоначального похода в семью - выяснить методы воспитания.

Следующая форма организации взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями, воспитывающих детей дошкольного возраста - «День открытых дверей». Это одна из часто используемых форм работы и один из лучших вариантов, знакомства родителей с детским садом, его ценностями, порядками. В рамках этого мероприятия проводится экскурсия по дошкольному учреждению с визитом в группу, где обучается ребенок.

Наглядная агитация как форма информирования дошкольной образовательной организации семей воспитанников способствует не только знакомству родителей с принципами воспитания и обучения при помощи размещения информации на стендах, в соответствии с тематикой выставки, но и из первоисточников демонстрирует им образовательно-воспитательную систему, в целом, ее инновационные средства работы. Доходчиво и логично родителям предоставляется полезный педагогический материал.

Папки-передвижки. В работе с родителями достаточно эффективно используется такое динамическое средство педагогического просвещения. С их помощью осуществляется персональный подход во взаимодействии с каждой семьей.

Педагогические беседы с родителями носят открытый характер установкой взаимосвязи воспитателя с семьей. Ее можно использовать как индивидуально, так и в совокупности с другими методами работы: беседа при визите в семью, на собрании родителей, во время консультирования. Ее задачей является оказание родителям актуального содействия, демонстрация возможности обмена взглядами, идеями по той или иной теме воспитания, обучения, развития ребенка.

Тематические консультации. Эта форма психолого-педагогической работы похожа на беседу. Основное их различие заключается в том, чтобы дать родителям грамотный совет. Консультации бывают запланированными и незапланированными, персональными и коллективными.

Практические семинары. Полезно посещать родителям, преимущественно молодым, для получения практических знаний в воспитании ребенка. Такая форма занятия дает возможность рассказать о методах и средствах развития детей с учетом их возрастных особенностей, продемонстрировать их (как правильно читать книгу, смотреть иллюстрации, разговаривать о том, что услышал, как подготовить руку ребенка к письму, как тренировать артикуляцию).

Родительские собрания – это одна их традиционных и самых распространенных форм психолого-педагогической работы с родителями. Педагоги проводят собрания, как в группе, так и объединенные для всех родителей детского сада. Здесь родители знакомятся с программой работы дошкольной образовательной организации, с особенностями возрастного развития детей, приглашаются специалисты для организации профилактической работы в детском саду и семьях воспитанников. Повестка собрания родителей в группе содержит доклад педагога по особо значимой теме на текущий период; лекция врача или медицинской сестры, работника музыкальной культуры; выступление кого-то из родителей о практике воспитания в семье; рассмотрение основных повседневных вопросов [4; 6].

Родительские конференции. Главная задача конференции – практический обмен опытом в воспитании в семье. Родители предварительно готовятся к выступлению, педагог при необходимости помогает в определении темы, проведении выступления [3, с. 69].

Методы, используемые в работе с родителями: беседа, групповые дискуссии, мозговой штурм, арт-техники, аутотренинг, психологические упражнения, рефлексия и др. Анализ научной литературы показал, что существуют инновационные, нетрадиционные формы сотрудничества дошкольных образовательных организаций с семьями их воспитанников. Одним из них может выступать, например, «Презентация детского сада». Родителям дают представление о детском учреждении, знакомят с регламентом, планом работы организации и с коллективом воспитателей; демонстрируют (фрагментарно) все разновидности работы по развитию индивидуальной личности ребенка. По итогу такой формы взаимодействия родители узнают информацию о содержании работы с ребенком, об услугах, которые оказываются опытными и грамотными работниками, логопедом, психологом, педагогом-психологом, тренером по плаванию и др.

Еще одна инновационная форма – «Круглый стол» с родителями. Проводится в неформальных условиях с неременной поддержкой экспертов. С родителями разбирают наиболее проблемные вопросы и ситуации, которые возникают с ребенком в детском саду или в семье. На проведение «круглого стола» приглашают родителей, которые изъявили желание участвовать в обсуждении той или иной темы со специалистами.

Семейные клубы. В таком клубе родителей связывает общая трудность и обоюдные решения приемлемых форм поддержки для ребенка. Тема разговоров определяется и запрашивается родителями.

Как отмечает Л.Г. Богославец, О.И. Давыдова, набирает обороты такая форма педагогического просвещения родителей как организация киноинститутов или кинолекториев, в рамках которых используются как короткометражные научно-популярные и хроникально-биографические фильмы, так и художественные, с последующим обсуждением проблем, поднятых в просмотренных сюжетах [1].

Игротека. Нетрадиционная форма работы с семьей, так как в игре требуется участие взрослого. Это подталкивает родителей чаще контактировать со своим ребенком.

«Почта для родителей» и «Телефон доверия». Каждый член семьи может в маленькой записочке написать вопрос по поводу применения средств, форм и методов воспитания, обучения, развития своего ребенка, и получить консультацию у квалифицированного специалиста. Звонок по телефону доверия гарантирует родителям анонимную, квалифицированную помощь различных специалистов (педагогов, психологов, медицинского работника, юриста и др.).

Интервью родителей для педагогов. Запись осуществляется на диктофон или видеокамеру. Может использоваться на собрании, конференции, семинаре, проводимые для родителей. Темы таких интервью могут быть следующие: «Каким вы мечтаете увидеть вашего ребенка?», «Какой обязан быть безупречный педагог для моего ребенка», «Какими могут быть условия в дошкольном учреждении».

Игровой тренинг. Занятия проводятся в виде игровых тренингов. Родители по-разному оценивают методы влияния на ребенка и характер отношения к нему, находят наиболее адекватные, меняют деструктивные на конструктивные [2].

Вечера встреч вопросов и ответов. На таких вечерах обсуждаются всевозможные темы. Родители получают педагогические рекомендации, организуются дискуссии и дебаты, анализ ответов на заданные вопросы зачастую сводятся к эмоциональным обсуждениям. Значимость таких встреч заключается не только в получении родителями педагогических знаний, но и в отработке возможных вариантов их проведения в той или иной жизненной ситуации.

Взаимодействие педагога-психолога с семьей позволяет не только определить сложность отношений родителей с ребенком, но и выявить способы их разрешения. В целом, совместную деятельность дошкольного учреждения с семьей можно выполнять с использованием широкого спектра форм и методов работы. В этой связи, разработанный нами цикл занятий, в котором используются, в большинстве своем, перечисленные ранее средства работы педагога-психолога, продемонстрировал положительный результат, который проявился в повышении уровня педагогической просвещенности родителей на высоком уровне более чем в 2 раза, а низкий снизился в 4 раза, что говорит о результативности проведенной психолого-педагогической работы.

Список литературы

1. *Давыдова О.И.* Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход / О.И. Давыдова, Л.Г. Богославец, А.А. Майер. – М.: Сфера, 2005. – 144с. – С. 57.
2. *Инновационные формы взаимодействия ДОУ с семьей: родительские собрания и конференции, дискуссии, практикумы, встречи за круглым столом / авт.-сост. Н.М. Сертакова.* – Волгоград: Учитель, 2013. – 203 с.
3. *Майер А.А.* 555 идей для вовлечения родителей в жизнь детского сада / А.А. Майер, О.И. Давыдова, Н.В. Воронина. – М.: Сфера, 2011. – 128 с.
4. *Матиташвили Е.Д.* К проблеме педагогического просвещения родителей детей младшего дошкольного возраста в условиях дошкольного образовательного учреждения / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Проблемы и перспективы развития образования: Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием) / Отв. ред. И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, А.А. Лосева. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2018. – С. 32-33.
5. *Родионова О.Н.* Педагогическое просвещение родителей о познавательном развитии детей старшего дошкольного возраста в условиях цифровой социализации / О.Н. Родионова, Е.В. Демко, А.О. Артемова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №76-1. – С. 263-265.
6. *Телина И.А.* Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // Социальная педагогика. – 2011. - №6. – С. 59-66.

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ ПОДРОСТКОВ-ВОСПИТАННИКОВ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Боролдоева Ольга Борисовна
студентка 2 курса магистратуры

Гордина Ольга Васильевна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования готовности к обоснованному выбору будущей профессии у подростков-воспитанников интернатного учреждения. Рассмотрены научные подходы к сущности профессионального самоопределения, факторы, влияющие на данный процесс. Авторами представлены диагностические методики для выявления уровня профессионального самоопределения у подростков.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение; воспитанник интернатного учреждения; выбор профессии; самореализация; подростковый возраст.

В настоящее время большое внимание уделяется вопросам социальной адаптации выпускников учреждений интернатного типа. Приоритетным направлением работы в части организации жизнедеятельности несовершеннолетних является решение вопросов, связанных с их профессиональной ориентацией и созданием условий для последующего трудоустройства.

Проблема поиска эффективных подходов к организации профессионального самоопределения воспитанников интернатных учреждений актуальна по ряду причин. Во-первых, важнейшая задача таких учреждений – формирование полноценных граждан своей страны, а это во многом зависит от того, чем будут заниматься повзрослевшие воспитанники, какую профессию они выберут, и где будут работать. Во-вторых, грамотно организованное профессиональное самоопределение позволяет решать и многие насущные проблемы ещё в период обучения, так как оптимистическая перспектива жизни, и прежде всего, реальная и привлекательная профессиональная перспектива, оберегают многих подростков от необдуманных шагов и различных «соблазнов».

Однако, не смотря на внимание специалистов к данной проблеме, приходится констатировать, что выпускники интернатных учреждений по-прежнему оказавшись в ситуации профессионального выбора идут по пути наименьшего сопротивления, не проявляют инициативы и готовности взять на себя ответственность за собственное профессиональное становление.

Формирование и планирование профессионального пути человека во многом определяется его собственным миром, а также его окружением. Не удивительно, что воспитанники интернатных учреждений испытывают большие трудности в выборе профессии, т.к. помимо отсутствия семейного воспитания (пример, преемственность) затруднен в целом процесс социализации, весьма сужен круг выбираемых профессий в силу низкой информированности о мире профессий, крайне ограничена мотивация выбора.

Подросток, прежде всего, воспринимает складывающиеся взаимоотношения между взрослыми и воспитанниками интернатного учреждения как эталонные отношения, тем самым деформируется понимание других социальных норм, что создает трудности для его адекватного социального и профессионально развития.

В связи с важностью и значимостью проблемы самоопределения в настоящее время, исследователи разработали психолого-педагогические подходы к рассмотрению интереса и предрасположенности к определенной сфере деятельности. Так, к примеру, Ф.Н. Гоноболин,

связывает интересы и склонности с потребностями. Он утверждает, что потребность и интересы служат источником активности личности. В своих исследованиях автор пишет: «На основе потребностей у людей возникают интересы и склонности. Под интересом понимается стремление человека обращать на что-то внимание, познавать какие-либо предметы и явления. Стремление к какой-либо деятельности называют склонностью» [3, с. 240].

Профессиональное самоопределение, по мнению Ю.Е. Смирновой – это сознательный акт выявления собственной внутренней позиции субъекта относительно будущей профессии, выражающаяся в наличии определенной жизненной установки, осознанного отношения к себе и миру, своего мировоззрения [2, с. 264].

Отметим, что профессиональное самоопределение многими исследователями рассматривается как многоступенчатый процесс, который рассматривается в рамках следующих подходов:

- социологический подход – как серия задач, которые общество ставит перед личностью;

- социально-психологический подход – как процесс поэтапного принятия решений, посредством которых индивид формирует баланс между собственными предпочтениями и потребностями системы разделения труда в обществе;

- дифференциально-психологический подход – как процесс формирования индивидуального стиля жизни, частью которого является профессиональная деятельность [6, с. 9-12].

Педагогам-психологам интернатного учреждения важно учитывать разные подходы в организации профориентационной работы с воспитанниками. Подросткам необходимо помочь в познания себя, своих сильных сторон, способностей, склонностей. Это поможет выбрать ту профессию, в которой они реализуются наилучшим образом.

Мы определили для себя компоненты, составляющие профессионального самоопределения:

- когнитивные: индивидуально-психологические особенности, интересы, самооценка, уровень самосознания;

- мотивационные: формирование целей, ценностей, мотивов, потребностей, знание потребностей рынка труда, адекватная оценка социального окружения, возможностей семьи;

- деятельностные: формирование направленности и стремления действовать в соответствии с ней.

При гармоничном сочетании этих компонентов определяется успешность профессионального самоопределения.

Также исследователи выделяют два фактора, влияющих на выбор профессии у подростков: объективные и субъективные. К субъективным факторам относятся личностные особенности подростков такие, как сформированность профессиональных интересов и наличие представлений о траектории получения профессии. Также сюда относятся способности; склонности; самооценка; уровень притязаний; информированность; личные профессиональные планы. К объективным факторам относятся: потребности рынка труда; возможности семьи; влияние друзей; психолого-педагогическая поддержка в школе [8].

Для успешного выбора профессии необходимо учитывать социальные условия, объективные возможности и индивидуально-личностные характеристики воспитанников. У подростка в сознании должны присутствовать критерии выбора профессии – знания о своих личностных качествах, интересах и возможностях. Воспитаннику интернатного учреждения необходимо представить вопрос выбора профессии как проблемный, жизненно важный. Только в этом случае он включается в поисковую деятельность и становится субъектом собственного выбора. Таким образом, решается вопрос делегирования ответственности за собственное принятое решение.

При выборе профессии учитываются следующие факторы: социокультурный (субъективная оценка престижности и значимости профессии); социально-экономический (оценка материального положения той или иной профессии); социально-психологический

(влияние педагогов и друзей, особенности характера и личностные качества).

С.А. Будасси, Е.А. Климовым, А.П. Чернявской, И.А. Юрьевой были выделены критерии и показатели для профессионального самоопределения у подростков (таблица 1).

Таблица 1

**Критерии, показатели определения готовности
к профессиональному самоопределению у подростков**

Критерии	Показатели сформированности готовности к профессиональному самоопределению старшекласников
Целевой	Наличие целевых установок, значимых для процесса профессионального самоопределения
Информационный	Профессионально-образовательная информативность
Мотивационный	Профессионально-трудова мотивация
Рефлексивный	Осознание процесса своего профессионального самоопределения, способность к самооценке

В качестве диагностического инструментария могут быть применены следующие диагностические методики: «Профессиональная готовность» (адаптация А.П. Чернявской); дифференциально-диагностический опросник Е.А. Климова; тест Дж. Голланда (Дж. Холланда); анкета «Выбор мотивов» И.А. Юрьевой; карта самоконтроля готовности к самоопределению И.А. Юрьевой; тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (по С.А. Будасси) и др. Мы провели диагностическое исследование в группе подростков-воспитанников интернатного учреждения, в количестве 18 человек от 14 до 17 лет, с применением данных диагностических методик.

По методике «Профессиональная готовность» (адаптация А.П. Чернявской) у испытуемых выявлено, что преобладает эмоциональное отношение и низкий уровень информированности (35%). Из-за неосведомленности, у подростков малый круг выбора профессии. Нет источников откуда могли бы узнать о наиболее востребованных профессиях. Воспитанники больше опираются на свои эмоции, свой настрой, плохо отделяют свои цели, от целей сверстников, и др.

Карта самоконтроля готовности к самоопределению И.А. Юрьевой позволила определить наличие профессионального плана у подростков, мотивов выбора профессии. Диагностика показала, что у подростков-воспитанников на низком уровне знание о своих профессиональных возможностях.

Результаты исследования по дифференциально-диагностическому опроснику Е.А. Климова показали явное преобладание склонности к деятельности в сферах «человек-природа», «человек-техника», «человек-художественный образ». Эти данные безусловно будут учтены при организации индивидуальной работы с воспитанниками.

В тесте Дж. Голланда (Дж. Холланда) на определение профессионального типа личности испытуемым необходимо из каждой пары выбрать одну профессию. У подростков-воспитанников преобладает артистический тип личности – 57%. На данный тип может быть влияние социума, также у таких личностей сложный взгляд на жизнь, гибкость и независимость в принятии решений. Очень чувствительны, не социальные.

Тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» (по С.А. Будасси) позволил в ходе исследования выявить количественное выражение уровня самооценки. Преобладает низкая самооценка подростков (41%), средняя составила 26%, высокий уровень самооценки имеют 33% испытуемых.

У подростков-воспитанников профессиональная готовность наблюдается на низком уровне, также выявлена низкая мотивация к выбору будущей профессии, недостаточное информирование в профессиях. Подростки больше опираются на свои эмоции, чем на ситуацию. Выявлена неготовность брать ответственность за себя, свои поступки, воспитанники зависимы от мнений окружающих, нерешительны на в планировании и принятии решений.

Стоит отметить, что отклонения и задержки в психическом и личностном развитии ребенка, который воспитывается в интернатном учреждении, не являются фатальными. Так как подростковый возраст является таким периодом, в котором происходит профессиональное самоопределение в большей степени, чем в другом возрастном этапе, то актуальным будет следующий вопрос. При каких условиях профессиональное самоопределение у подростков-воспитанников интерната будет наиболее успешным?

Учреждения интернатного типа обязаны оказывать своим воспитанникам помощь в адаптации к современным условиям жизни, а также к будущей профессиональной деятельности. Подростки, которые воспитываются вне семьи, по ряду существенных психологических характеристик, отличаются от подростков, воспитывающихся в семье. Необходимо разработать и применять на практике специальные психолого-педагогические условия для их успешного личностного и профессионального становления.

Полагаем, что процесс профессионального самоопределения подростков будет эффективным при следующих организационно-педагогических условиях:

- работа осуществляется системно, комплексно на основе индивидуального подхода с учетом результатов диагностирования склонностей и направленности личности воспитанника;
- разработана и реализуется программа интерактивных занятий по профориентации, которая включает в себя: блок развития уверенности в себе, жизненного, профессионального целеполагания; просвещение обучающихся, знакомство их с миром профессий и возможностью их получить;
- работа с воспитанниками ориентирована на расширение образовательной среды, выход её в широкий социум, чтобы привлечь успешных профессионалов и организовать профессиональные пробы для формирования положительного отношения к избранной профессии и в целом к труду.

Список литературы

1. *Болучевская В.В.* Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий: монография. – Волгоград: Волгму, 2010. – 264 с.
2. *Гоноболин Ф.Н.* Психология: учебное пособие. – М.: Просвещение, 1973. – 240 с.
3. *Гордина О.В.* Социокультурная деятельность школы малого города как фактор развития жизненных ориентаций учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2001. – 198 с.
4. *Сафонова Л.Д.* Особенности волевых качеств подростков // Гуманитарные науки. – 2016. - №1. – С. 226-230
5. *Чистякова С.Н.* Новые подходы к формированию профессионального самоопределения школьников в условиях непрерывного образования // Школа и производство. – 2013. - №1. – С. 9-12.
6. *Шаров А.А.* Современное понимание термина «Психолого-педагогическое сопровождение» и его трактовка в русле специального образования // Психология, социология и педагогика. – 2015. - №11(50). – С. 108-110.
7. *Ahmetshina I.A., Filina N.A., Petrova E.A., Sokolovskaya I.E.* The Psychological Aspects of Social Integration of a Person // E3S Web of Conferences. Сер. «Ural Environmental Science Forum» Sustainable Development of Industrial Region», UESF 2021». – 2021. – P. 07031.

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ МАЛОГО И СРЕДНЕГО БИЗНЕСА

Бугай Лилия Габдылнуровна

студентка 2 курса магистратуры факультета психологии

Климанова Наталья Георгиевна

кандидат психологических наук, доцент

ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет

имени В.Г. Тимирязова»

г. Казань

Аннотация. В статье обоснована значимость изучения личности руководителя на общегосударственном уровне и на уровне успешности деятельности конкретной личности. Представлены результаты исследования личностных особенностей руководителей малого и среднего бизнеса. Охарактеризована специфика личностных профилей руководителей малого и среднего бизнеса. Обозначена практическая значимость полученных результатов исследования.

Ключевые слова: руководящая должность; личностные качества; малый бизнес; средний бизнес; личностный профиль руководителя.

Современная действительность характеризуется распространённостью предпринимательской деятельности, которая значима на общегосударственном уровне благодаря созданию возможностей для работы для людей, размещению прослойки среднего класса [3]. Актуальность исследования личностных особенностей руководителей малого и среднего бизнеса обусловлена теми политическими, социально-экономическими условиями современной действительности, которые предъявляют особые пожелания к личности руководителя, к умениям принимать решения в нестандартных ситуациях, адаптивно реагировать на происходящие перемены в ситуациях дефицита времени и информации, способностях брать ответственность и управлять собой и другими людьми [5].

Между тем, включение людей в малый и средний бизнес неструктурировано. В итоге, предпринимателями часто становятся те люди, которые априори не смогут себя в ней реализовать именно в силу личностных особенностей. Их бизнес априори не может быть результативным. От личностных качеств руководителей зависит не только успешность конкретного предприятия, но и вектор развития малого и среднего бизнеса в целом [4]. В данном контексте активное развитие получает психология предпринимательства, а психологические характеристики предпринимателя и предпринимательской деятельности начинают выступать как важнейшие темы изучения психологии труда [2].

В статье освещено исследование личностных особенностей действующих руководителей в сфере малого и среднего бизнеса. В исследовании приняли участие 60 руководителей, работающих не менее 5 лет, возраст 30-40 лет (30 руководителей малого бизнеса и 30 руководителей среднего бизнеса). Методика выявления личностных черт Р. Кеттела показала, что для руководителей малого и среднего бизнеса свойственны различные личностные черты. Расчеты проводились на основании первичных оценок.

С помощью t-критерия Стьюдента достоверно подтверждены статистические значимые различия по достаточно большому числу личностных факторов (11 личностных черт): «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность», «подчиненность – доминантность», «сдержанность – экспрессивность», «низкая нормативность поведения – высокая нормативность поведения», «реализм – чувствительность», «практичность – мечтательность», «прямолинейность – пронизательность», «спокойствие – тревожность», «консерватизм – радикализм», «зависимость от группы – самостоятельность», «низкий самоконтроль – высокий самоконтроль» [1].

На основании проведенного исследования можно утверждать, что руководители малого и среднего бизнеса имеют различные личностные характеристики. Руководителей среднего бизнеса можно описать через черты эмоциональной стабильности, подчиненности, экспрессивности, практичности, прямолинейности, консерватизма, зависимости от группы, низким самоконтролем. Для руководителей малого бизнеса характерны высокая нормативность поведения, чувствительность и тревожность.

Представим портрет личности руководителя среднего бизнеса. Руководители среднего бизнеса характеризуются эмоциональной устойчивостью, выдержанностью, устойчивостью в интересах (фактор С). Им свойственны мягкость, ориентация на уступку, а не на доминирование, тактичность, определенная степень застенчивости, готовность брать вину на себя, скромность (фактор Е). Руководители среднего бизнеса также отличаются жизнерадостностью, импульсивностью. Для данной группы руководителей имеют особую важность социальные контакты, в которые они включаются эмоционально. Сами по себе руководители среднего бизнеса имеют высокий уровень экспрессии, они стремятся к яркости в общении, динамичности взаимодействия.

Все эти особенности делают человека, в данном случае руководителя среднего бизнеса, хорошим эмоциональным лидером (фактор F). Руководители среднего бизнеса практичны, ориентируются на объективные характеристики ситуации, при этом их характеризует хорошее, живое воображение (фактор М). Они откровенны, прямолинейны, непосредственны, испытывают трудности в анализе мотивов партнера (фактор N). Руководители среднего бизнеса трудно отказываются от имеющихся знаний и стратегий поведения, от опыта предшественников. Они трудно переориентируются на новые веяния, на изменения вплоть до игнорирования противоречий. Склонны к осторожности и к компромиссам. Им трудно принимать перемены, они ценят традиции и проверенные способы действий, стараются опираться на них (фактор Q1). Руководители среднего бизнеса – консерваторы по натуре, они способны замедлять принятие групповых решений (фактор Q2), не всегда могут продемонстрировать высокий самоконтроль (фактор Q3).

Графически результаты представлены на рисунке 1.

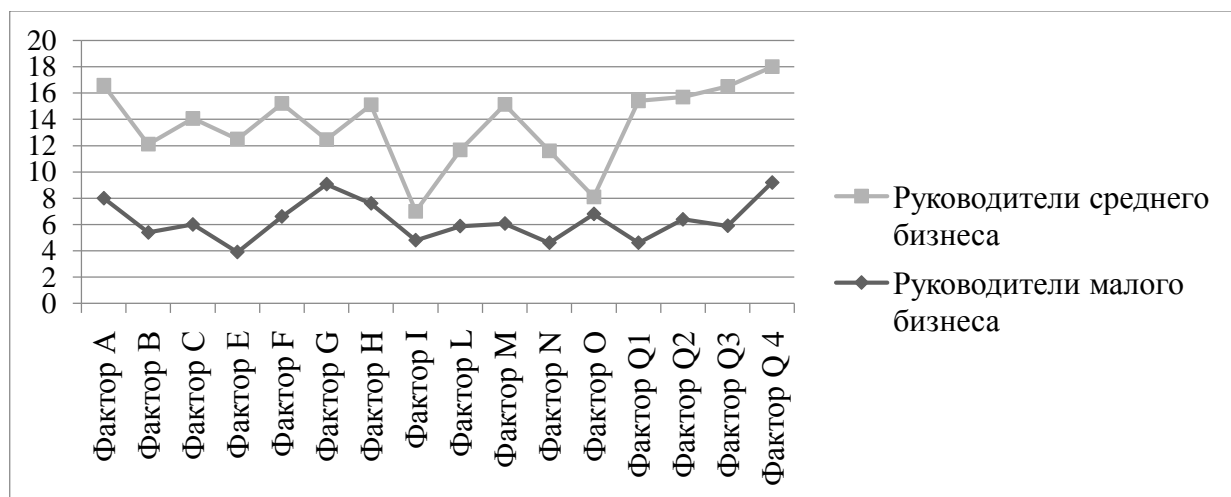


Рисунок 1. Личностные профили руководителей малого и среднего бизнеса, в баллах

Примечание: ось X – факторы, ось Y – баллы.

Представим портрет личности руководителя малого бизнеса. Для руководителей малого бизнеса свойственны добросовестность, ответственность, постоянство в решениях и действиях, уравновешенность, настойчивость, склонность к морализированию, разумность, совестливость, развитое чувство долга и ответственности, высокий уровень морально-нравственной воспитанности, целеустремленность, общая деловая направленность (фактор G). Их характеризует повышенная сензитивность, широкий спектр эмоциональных переживаний, развитая эмпатия и компоненты эмоционального интеллекта (фактор I). Кроме

того, руководители малого бизнеса склонны испытывать беспокойство, озабоченность, ранимость, подвержены переменам настроения, склонны к самобичеванию и самообвинениям (фактор О).

Полученные результаты имеют ценность и могут быть применены в программах дополнительного образования предпринимателей, могут стать частью курсов «Психология предпринимательства», а также использоваться практическими психологами в сфере бизнес-консультирования.

Список литературы

1. *Капустина А.Н.* Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. – СПб.: Речь, 2006. – 99 с.
2. *Карпов А.В.* Психология менеджмента. – М.: Гардарики, 2006. – 582 с.
3. *Плотникова О.А.* Малое предпринимательство и его роль в обеспечении развития национальной экономики Российской Федерации. – М.: Моск. гуманит. ун-т, 2006. – 216 с.
4. *Трусъ А.А.* Психология управления: учебное пособие. – Минск: Вышэйшая школа, 2014. – 317 с.
5. *Чирковская Е.Г.* Психологические особенности руководителей разного типа инновационной готовности / Е.Г. Чирковская, Е.В. Снесарева, Н.В. Инкина // Акмеология: Специальный выпуск. – 2014. - №3-4. – С. 191-194.

ДИНАМИКА ПРЕДСТАВЛЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ОБ АДАПТАЦИИ УЧЕНИКОВ К УСЛОВИЯМ ШКОЛЫ

Булатова Дарья Юрьевна

студентка 2 курса магистратуры педагогического факультета

Карпова Елена Викторовна

*доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. Статья содержит результаты лонгитюдного исследования, выполненного в течение ряда лет, направленного на анализ представлений родителей и педагога об адаптации школьников. Установлено, что представления и родителей, и педагога об адаптации школьников в начале и конце обучения в начальной школе и в начале и конце обучения в 5 классе имеют определенную динамику и существенно отличаются. Выявлено, что представления учителя об уровне адаптации школьников являются более точными, чем представления родителей. Совпадение представлений родителей и педагога об адаптации детей является фактором, учет которого может оптимизировать усилия и педагогов, и родителей в направлении обеспечения успешной адаптации учащихся.

Ключевые слова: адаптация; дезадаптация; родители; педагоги; школа; представления об адаптации.

Поступление в школу вносит значительные перемены в жизнь каждого ребенка. Родители и классные руководители сталкиваются с множеством проблем, связанных с периодом адаптации детей к школе, к новой среде. Поэтому закономерно, что проблема адаптации исследовалась в психолого-педагогических работах достаточно широко и интенсивно. Процесс адаптации ребенка к школе на всех ступенях обучения остается одним из наиболее актуальных вопросов, имеющих большое и теоретическое, и практическое

значение. Поступление в школу – это переломный период в жизни ребенка, требующий совместных действий и учителей, и родителей, направленный на то, чтобы период адаптации сделать как можно более безболезненным [3; 4].

Вместе с тем, и переход в среднее школьное звено для любого ребёнка – это важный этап в его жизни. К сожалению, при переходе из начальной в среднюю школу вопросам адаптации уделяется гораздо меньше внимания. Психологические и психофизиологические исследования свидетельствуют, что в начале обучения в пятом классе школьники переживают период адаптации к новым условиям обучения во многом схожий с тем, который был характерен для начала обучения в первом классе. Причины заключаются в том, появляются новые учебные предметы, разные учителя, возрастает сложность школьной программы, меняется школьный статус детей, возрастают требования к интеллектуальному и личностному развитию школьников [2; 5; 6].

В связи с этим пятиклассникам необходима помощь со стороны взрослых. Сказанное свидетельствует как об актуальности данной проблемы, так и ее высоком, прежде всего, практическом значении. Как было указано выше, проблема адаптации уже длительное время находится в центре внимания педагогов и психологов. Однако существуют еще недостаточно исследованные аспекты данной проблемы, изучение и разработка которых могут способствовать, в конечном итоге, решению важнейшей задачи – скорейшей адаптации школьников. К этим аспектам проблемы адаптации относятся и представления родителей и педагога об адаптации школьников. Они изучены явно недостаточно. По-нашему мнению, знание о совпадении или несовпадении их представлений является фактором, учет которого может оптимизировать усилия и педагогов, и родителей в направлении обеспечения успешной адаптации учащихся.

Исходя из сказанного, мы предположили, что, во-первых, представления и родителей, и педагога об адаптации младших школьников меняются на протяжении обучения в школе; во-вторых, динамика представлений об уровне адаптации школьников учителем является более точной, чем родителей.

Исследование носило лонгитюдный характер, представления всех участников образовательного процесса изучались на протяжении нескольких лет. В качестве испытуемых выступили ученики Гайнской СОШ в количестве 21 человека. Использовались следующие методики: Опросник для изучения особенностей адаптации первоклассников к школе (Л.М. Ковалева), его заполнял педагог; методика «Экспертная оценка адаптированности ребенка к школе» (В.И. Чирков, О.Л. Соколова, О.В. Сорокина), её выполняли родители.

Представим полученные результаты. По мнению учителя, на момент обучения в первом классе 62% детей имеют серьезную степень дезадаптации. Причинами ее являются такие показатели как импульсивность; низкая мотивация учебной деятельности; нарушения интеллектуальной деятельности. Меньше всего первоклассников со средней степенью адаптации. И только у 28% учащихся педагог отметил нормальный уровень адаптации.

Согласно представлениям родителей детей этого же класса, 59% детей характеризуются как нормально-адаптированные к школе. Эта категория детей положительно относится к школе, быстро усваивает учебную программу. 39% детей – с неполной адаптацией. Это дети, у которых в выполнении домашних заданий встречаются ошибки, требуется контроль со стороны взрослых к ребенку. Лишь 12% детей, по мнению родителей, имеют серьезную степень дезадаптации. Это проявляется в плохом усвоении школьной программы, в отказе выполнять домашнее задание, агрессии. Налицо весьма существенное несовпадение представлений педагога и родителей об адаптации детей. Родители в отличие от педагога высоко оценивают уровень адаптации детей Их мнения носят противоположный характер. Этот факт подтверждает и подсчет коэффициента ранговой корреляции по Спирмену между показателями этих двух методик. Он является значимым, отрицательным (- 0.88, $p=0.001$). Следовательно, чем выше оценивают уровень адаптации детей родители, тем ниже дает оценку уровня их адаптации педагог. Налицо, таким образом, подтверждение факта резко противоположного характера представлений об адаптации первоклассников педагога и

родителей.

Наряду с этим, было выявлено расхождение мнений родителей и педагога об особенностях протекания адаптации у девочек и мальчиков. Так, анализ результатов родителей позволяет заключить, что они одинаково хорошо оценивают уровень адаптации как мальчиков, так и девочек. По мнению педагога, девочки (большинство их) попадают в зону адаптации и меньшее их количество – в зону неполной адаптации. Все мальчики находятся в зоне неполной адаптации и дезадаптации.

Эти же методики были проведены на этих же испытуемых и в конце обучения в четвертом классе. Оказалось, что, по мнению учителя, 19% детей имеют серьезную степень дезадаптации. У 33% детей педагог отметил среднюю степень адаптации. У 48% учащихся уровень адаптации достигает нормы. Согласно представлениям родителей 90% детей являются нормально адаптированными. И лишь 10 % учащихся входят в зону неполной адаптации. Далее был подсчитан коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями этих двух методик. Он является сильным и обратным ($-0,852$, $p=0.001$). Другими словами, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая. Таким образом, можно заключить, что так же, как и в первом классе, представления родителей и педагогов об адаптации детей в 4-ом классе остаются несовпадающими и носят резко противоположный характер.

Педагог отмечает рост уровня адаптации, дает более точные, дифференцированные оценки уровня адаптации детей к моменту окончания ими начальной школы. По мнению родителей, изначально хороший уровень адаптации детей в начале обучения в начальной школе становится еще лучше и на момент ее окончания. Родители демонстрируют не критичную оценку адаптации детей, что может иметь негативные последствия.

Результаты диагностики адаптации детей в 5 классе заключаются в следующем. По мнению педагога, количество детей с нормальной адаптацией составляет 38%, что приблизительно равно количеству детей с серьезной степенью дезадаптации 43% (19% из них нуждаются в консультации невролога). И меньшее количество учащихся имеют среднюю степень адаптации. Эти данные демонстрируют, на наш взгляд, действительно, наличие проблемы адаптации у школьников при переходе в среднее звено школы.

Согласно представлениям родителей, на начало обучения в 5 классе больше половины детей входят в зону адаптации, а, именно, 71%, Зона неполной адаптации составляет 24% испытуемых, в зоне дезадаптации находится только один ученик. Можно заметить некоторую тенденцию: мнения родителей относительно адаптации пятиклассников носят несколько более дифференцированный характер по сравнению с оценками ими адаптации детей в 1 и 4 классах, характеризуются меньшей безусловностью, хотя и не отличаются точностью. Подсчитанный коэффициент ранговой корреляции по Спирмену между показателями этих двух методик является умеренным и обратным ($-0,664$ $p=0.005$). Другими словами, коэффициент ранговой корреляции статистически значим и ранговая корреляционная связь между оценками по двум тестам значимая. Таким образом, мы видим подтверждение существенного расхождения оценок адаптации детей - пятиклассников педагогом и родителями.

Относительно половых различий в уровне адаптации можно квалифицировать сходство представлений об адаптации мальчиков и девочек и у педагога, и у родителей: они считают, что девочки успешнее, легче и быстрее адаптируются к условиям школьной жизни и в первом классе, и при переходе в среднее звено школы.

Результаты данных методик в конце учебного года показали, что по мнению учителя в 5 классе количество детей с нормальной адаптацией достигает 48%. 38% учащихся имеют среднюю степень дезадаптации. И только у 14% педагог отмечает серьезную степень дезадаптации. По мнению родителей, у 90% детей адаптация достигает нормы, и лишь 10% входят в зону неполной адаптации. У этих учащихся отмечаются вспыльчивость, раздражительность, упрямство и тревожность. Подсчитанный коэффициент ранговой

корреляции по Спирмену между показателями этих двух методик является слабым и обратным (-0,119).

Итак, на основании представленных данных можно сделать следующие основные выводы:

1. Проблема адаптации к школе является не только сложной, но и имеющей место на протяжении гораздо более длительного периода времени, чем это указывается в научной литературе, она существует в достаточно явном виде, по крайней мере до конца обучения школьников в 5 классе.

2. Представления родителей и педагога об адаптации детей на протяжении обучения их в 1, 4 и 5 классах качественно отличаются: родители не критично оценивают уровень адаптации к школе детей в течение всего этого периода, в подавляющем большинстве уровень адаптации детей характеризуется ими как «полный», ни один школьник не был отнесен к категории дезадаптированных. Представления педагога – более объективные, точные и обоснованные.

3. Представления родителей об уровне адаптации детей практически не меняются на протяжении рассматриваемого периода, характеризуются определенной степенью стереотипности. В качестве тенденции появилась лишь некоторая дифференцированность в представлениях об адаптации детей в конце обучения их в 5 классе. Представления педагога об адаптации детей меняются на протяжении рассматриваемого периода и отражают реальную картину уровня адаптированности детей.

4. Имеет место выраженное рассогласование представлений об уровне адаптации детей в 1, 4 и в 5 классах у родителей и педагогов. Вместе с тем, и родители, и педагоги едины во мнении, что адаптация у девочек в 5 классе протекает лучше, чем у мальчиков.

5. Полученные данные необходимо использовать в практике работы школ, поскольку совпадения представлений, правильное понимание и родителями, и педагогом того, как именно адаптируются ребенок, выступают важнейшим фактором, который необходимо учитывать при оценке адаптации школьников и оптимизации на этой основе учебно-воспитательного процесса.

Список литературы

1. *Анфалова Д.Ю.* Сравнительный анализ представлений педагогов и родителей об адаптации первоклассников. // Современные тенденции развития начального образования: материалы IV Междунар. студ. науч.-прак. конф. (в рамках Международного форума «Студенческая наука – инновационный потенциал будущего») [23 апреля 2020 г.]. – Минск: Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка, 2020.

2. *Ахметшина И.А.* Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №71-1. – С. 268-272.

3. *Гасилина М.А.* Исследование проявлений дезадаптации у детей 6-7 лет к образовательной среде дошкольной организации // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки. – 2017. – Т. 9. - №3. – С. 51-60.

4. *Заика Д.А.* Адаптация первоклассников к школе // Молодой ученый. – 2014. - №12. – С. 333-335.

5. *Карпова Е.В.* Социально-психологическая адаптация первоклассников // Вестник ЯГПУ. – 1996. - №2. – С. 15-17.

6. *Крайнова Ю.Н.* Адаптация школьников к обучению в среднем звене как психологическая проблема // Практическая психология и логопедия. – 2009. - №1 – С. 51-54.

7. *Перминова Ю.А.* Психолого-педагогические условия адаптации пятиклассников при переходе в среднее звено // Молодой ученый. – 2015. - №4. – С. 664-667.

8. *Шилова Т.А.* Диагностика психологической дезадаптации детей и подростков. – М.: Айрис-Пресс: Айрис-Дидактика, 2004. – 108 с.

НАРУШЕНИЕ РЕЧИ У ДЕТЕЙ КАК ВТОРИЧНЫЙ ПРИЗНАК НАРУШЕНИЯ СЛУХА

Бутрим Татьяна Сергеевна
студентка 2 курса Института педагогики

Ворсобина Наталия Владимировна
кандидат биологических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного,
начального и специального образования
ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет
имени К.Э. Циолковского»
г. Калуга

Аннотация. В статье описан важный аспект о том, как состояние слухового анализатора влияет на формирование речи. Приводится влияние взаимодействия слуха и речи на произносительную сторону речи. Отмечается, как овладевают речью дети с нарушением слуха в сравнении с детьми с нормальным слухом. Авторы раскрывают необходимость ранней диагностики нарушения слуха для эффективности дальнейшей коррекции и речевого развития.

Ключевые слова: слух; слуховой анализатор; речь; нарушение слуха; нарушение речи; формирование речи.

В жизни каждого человека одну из главенствующих ролей занимает слуховой анализатор. В первую очередь, при помощи слуха человек воспринимает речь других людей. Благодаря этому, человек может общаться с окружающими людьми, своими близкими, а также, обучаться, получать профессию и в дальнейшем выполнять свои трудовые обязанности. Кроме того, слух помогает человеку воспринимать звуки природы, ориентироваться в пространстве и наслаждаться музыкой. Важно отметить, что слух непосредственно связан с речью. Перед тем, как научиться говорить, ребенок слушает и понимает речь окружающих [7; 8].

От состояния слуха зависит формирование речи у ребёнка, что в свою очередь является одним из важных аспектов развития. Речевое нарушение может выступать вторичным признаком, а первичным - нарушение слуха. Если у ребенка снижен слух, то цепочка «слышать – понимать – говорить» прервется.

Любые отклонения в физическом или психическом развитии ребенка приводят к нарушению его общего развития. Нарушение слухового анализатора приводит к существенным отклонениям в речевом развитии, а именно, в формировании устной и письменной речи [8]. Снижение или отсутствие слуховой функции негативно отражается и на психическом развитии ребёнка. Так, Р.М. Боскис (1963) приводит один из главных критериев роли слуха в общем развитии детей – самостоятельность в овладении речью. Дети с нормальным слухом овладевают этим процессом самопроизвольно. А вот дети с нарушенным слухом нуждаются в специальном обучении, потому что они не могут самостоятельно применять остаточный слух, чтобы накопить достаточный словарный запас, необходимый для овладения речью [5]. Слабослышащие дети, в сравнении с глухими, способны самостоятельно накапливать словарный запас и овладевать экспрессивной речью. Однако, результат будет лучше при специальном обучении [6].

Также, взаимодействие речи и слуха непосредственно влияет на произносительную сторону речи. Исследования Р.М. Боскис (1963), Л.П. Назаровой (1976), Л.В. Неймана (1961), Е.П. Кузьмичевой (1981) показывают, что по мере того, как развивается слуховое восприятие речи, накапливается словарный запас и повышается уровень развития речи. Овладевая речью, возрастает способность к развитию и использованию слуха [2].

В г. Брянске на базе медицинского центра «МастерСлух» на протяжении 5 дней был проведен анализ обращений к врачу-сурдологу детей в возрасте 3-7 лет с нарушением речи. На этапе диагностики был проведен ряд субъективных и объективных обследований. Из 55 детей, направленных на обследование слуха, 48 детей (87,2%) обратились по направлению врача невролога, 6 детей (10,9%) по направлению логопеда и дефектолога, и только одна семья (1,9%) самостоятельно обратилась проверить слух, так как ребенок не всегда реагирует на обращенную речь, речь ребенка невнятная, часто переспрашивает. На основании этого, можно утверждать о необходимости ранней диагностики слуховой функции на предмет его снижения.

Приведём ряд признаков ребёнка с нарушением речи, которые должны насторожить родителей и педагогов:

1. При наличии громких звуков ребенок не просыпается.
2. Отсутствует реакция на тихие звуки в тишине.
3. Ребенок не отзывается на свое имя (после 1,5 лет).
4. Речь ребенка развивается с задержкой.
5. Ребенок отвлекается, игнорирует просьбы или неверно их выполняет, не отвечает на вопрос, просьбы или отвечает вне контекста.
6. Ребенок лучше понимает, если речь взрослого подкреплена жестами.
7. Речь ребенка шестого года жизни полна аграмматизмов. Отмечаются пропуски предлогов и слогов в словах, не произносит высокочастотные звуки речи [с], [ц], [х], [ф].
8. Ребенок при общении постоянно смотрит на лицо говорящего.
9. Ребенок часто переспрашивает.
10. Ребенок увеличивает громкость при просмотре телевизора.
11. Ребенок испытывает трудности в учебном процессе, особенно сложно для него выполнение диктантов.

Существует несколько классификаций нарушения слуха. Это говорит нам о неоднородности категории лиц с нарушениями слуха. Согласно психолого-педагогической классификации Р.М. Боскис, выделяют глухих детей, которые родились уже с нарушенным слухом и слабослышащих детей с частичной потерей слуха на ранних этапах развития. Дети первой группы не могут самостоятельно овладеть устной речью, а слабослышащие дети, в зависимости от степени нарушения слуха имеют способность к самостоятельному овладению устной речью. Однако, эта речь будет иметь нарушения во всей речевой системе.

По типу нарушения механизма преобразования звуковых сигналов выделяют следующие виды нарушения слуха:

– Кондуктивная тугоухость. В этом случае, повреждения локализованы в наружном (серная пробка) или среднем (воспаление-отит, разрыв барабанной перепонки) ухе. Многие из этих нарушений можно корректировать медикаментозным или хирургическим вмешательством. Однако, у части пациентов сохраняется стойкое снижение слуха, которое можно компенсировать только при помощи слуховых аппаратов.

– Сенсоневральная или нейросенсорная тугоухость. В этом случае повреждаются волосковые клетки во внутреннем ухе, локализованные в улитке. Как правило, эти повреждения носят необратимый характер и могут возникнуть в результате менингита, возрастных изменений, травм, действия шума, приема ототоксичных антибиотиков и др.

– Сенсоневральную тугоухость невозможно скорректировать при помощи медикаментов, однако, возможность слышать у таких пациентов можно достичь с помощью современных цифровых программируемых слуховых аппаратов разных мощностей [9]. При поражении, локализованном во внутреннем ухе, возникает глухота. Глухому пациенту не помогают даже сверхмощные слуховые аппараты. В таком случае необходима операция кохлеарной имплантации. При помощи кохлеарного импланта глухой человек может слышать звуки, приближенно к тому, как слышит человек с сохраненным слухом [1].

– Смешанная тугоухость. У части пациентов поражения локализуются и в среднем, и во внутреннем ухе. Таким пациентам, как раз может помочь медикаментозное и

хирургическое вмешательство. В случае стойкого снижения слуха может быть рекомендовано слухопротезирование.

– Слуховая нейропатия. В этом случае нарушения связаны с поражением слухового нерва. Такие пациенты реагируют даже на тихие звуки, при этом, они плохо понимают речь, особенно быструю. У детей данной группы речевое развитие задержанное, с нарушениями или вообще не развивается без специальных занятий и слухопротезирования.

– Центральные расстройства слуха. Эти расстройства обусловлены повреждением подкорковых и корковых центров слухового анализатора. Такой тип расстройств может быть изолированным. Например, они характерны для некоторых пациентов с афазией после инсульта или черепно-мозговой травмы, детей с сенсорной алалией.

Уровень влияния нарушения слуха на развитие речи в жизни ребенка зависит от степени снижения его слуха. Выделяют 5 степеней снижения слуха – I, II, III, IV степень и глухота.

По данным Минздрава на 2020 г. в России насчитывается приблизительно 200 тысяч людей со снижением слуха. Мировая статистика показывает, что снижение слуха встречается у 10% населения. Большинство людей имеет незначительное или среднее снижение слуха. На 1000 новорождённых детей у одного выявляется тяжелая тугоухость. У 10% детей дошкольного и школьного возраста расстройства слуха обусловлены нарушением обработки звуковой информации в центральной нервной системе. Это приводит к нарушениям слухового внимания и памяти. В дальнейшем, это становится причиной речевых нарушений и трудностей овладения школьной программой.

Таблица 1

Способность к восприятию речи в зависимости от степени снижения слуха

Степень снижения слуха	Порог восприятия (в децибелах, дБ)	Способность восприятия речи
Норма	0-25 дБ	Не затруднено
I степень	26-40 дБ	Затруднено восприятие тихой особенно на фоне шума или в больших помещениях, однако в тишине общение проблем не вызывает
II степень	41-55 дБ	Затруднено понимание разговорной речи, особенно на фоне шума. Требуется повышенная громкость при просмотре ТВ или прослушивании музыки
III степень	56-70 дБ	Разборчивость значительно снижена. Речь пациента громче, чем обычно, значительно затруднено общение в группе
IV степень	71-90 дБ	Разговорная речь не слышна. Затруднено восприятие даже громкой речи. Общение возможно только криком
Глухота	91 и более	Даже усиленная речь значительно затруднена к восприятию или невозможна

Речевые функции в онтогенезе формируются в разное время. На начальной стадии психического развития формируется экспрессивная и коммуникативная функции речи. Затем формируются и дифференцируются интеллектуальные функции: номинативная, обобщающая, регулятивная, планирующая. У детей с нарушениями слуха формирование этих функций происходит неравномерно [3].

Последовательность функционального развития речи в процессе нормального развития и сопоставление их с формированием у детей с нарушенным слухом, может стать ориентиром для организации коррекционной работы. Поэтому, очень важно, как можно раньше выявлять нарушения слуха у детей, чтобы наиболее эффективно скорректировать речевое развитие.

Список литературы

1. *Богданова Т.Г.* Динамика интеллектуального развития лиц с нарушениями слуха. – М.: Спутник+, 2009. – 247 с.
2. *Богданова Т.Г.* Динамика интеллектуального развития детей с нарушениями слуха / Т.Г. Богданова, Ю.Е. Щурова // Вопросы психологии. – 2009. - №2. – С. 46-55.
3. *Богданова Т.Г.* Структурно-динамические изменения интеллектуальной деятельности лиц с нарушениями слуха в онтогенезе // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. - №3. – С. 101-109.
4. *Королева И.В.* Введение в аудиологию и слухопротезирование. – СПб.: КАРО, 2012. – 397 с.
5. *Королева И.В.* Кохлеарная имплантация и слухоречевая реабилитация глухих детей и взрослых: учебно-методическое пособие. – СПб.: КАРО, 2009. – 186 с.
6. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. – 328 с.
7. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.
8. *Шиф Ж.И.* Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей. – М.: Просвещение, 1968. – 318 с.
9. *Яни П.А.* Воспитание и обучение глухого ребенка. Сурдопедагогика как наука. – М.: Академия, 2003. – 247 с.

ВЛИЯНИЕ СКАНДИНАВСКОЙ ХОДЬБЫ НА ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА

Бывчева Виолетта Александровна

*студентка 2 курса факультета Образование в области физической культуры и спорта
ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет
имени Ярослава Мудрого»
г. Великий Новгород*

Аннотация. В результате многочисленных преимуществ скандинавской ходьбы, таких как простота движений, ее доступность для людей пожилого возраста и с разным уровнем физической подготовки, эта относительно молодая физическая активность заметно развивается в последнее время. Она потенциально может повысить физическую активность среди пожилых людей. Скандинавская ходьба улучшает функциональную способность, качество жизни и положительно влияет на психоэмоциональное состояние.

Ключевые слова: люди пожилого возраста; физическая активность; скандинавская ходьба; мотивация к занятию спортом.

Демографические прогнозы указывают на прогрессивный процесс старения населения во всех странах мира. Ожидается, что к 2050 году численность пожилого населения мира резко возрастет и достигнет 22% человечества [1]. Инволюционные процессы в организме чаще всего негативно влияют на качество жизни пожилых людей. Одним из методов решения проблемы стареющего общества является деятельность, направленная на поддержание или улучшение физического здоровья и качества жизни.

Скандинавская ходьба обеспечивает множество преимуществ для физического и психического здоровья. Это высокоэффективное тренировочное занятие, которое является социальным и простым, независимо от того, находится человек в горах или в центре города. Тренировка всего тела в сочетании с социальным аспектом и простотой изменения интенсивности упражнений делает скандинавскую ходьбу идеальным занятием для пожилых людей.

Изначально такой вид деятельности был летним тренировочным режимом для лыжников. Он основан на использовании специально разработанных палок. Это признанный способ превратить обычную прогулку в упражнение для всего тела. Скандинавская ходьба работает как на верхней, так и на нижней части тела и использует более 90% мышц тела.

Как и другие формы умеренной активности, регулярная скандинавская ходьба может снизить риск хронических заболеваний, таких как сердечные заболевания, диабет 2 типа, астма, инсульт и другое. Кроме того, его также можно использовать в рамках программы упражнений для помощи в потере веса.

Скандинавская ходьба, как тренировка всего тела, позволяет: снять напряжения в шее и плечах; улучшить осанку и походку; укрепить спину и мышцы живота; уменьшить воздействие на суставы; уменьшить жировую массу и плохой холестерин; справиться с тревогой и депрессией. Также по сравнению со стандартной высокоинтенсивной интервальной тренировкой и непрерывной тренировкой средней и высокой интенсивности скандинавская ходьба у пациентов с ишемической болезнью сердца приводит к большему улучшению функциональных возможностей.

Скандинавская ходьба со скоростью 7,7 км в час дает преимущества, аналогичные бегу со скоростью 9,8 км в час – при этом нагрузка на колени уменьшается на 30% [3]. Скандинавская ходьба также распределяет нагрузку на все тело, что делает её менее трудной, чем некоторые другие виды упражнений. Она позволяет здоровым людям и пациентам с сердечной недостаточностью безопасно увеличивать интенсивность физических упражнений и получать дополнительные кардио-респираторные преимущества.

Скандинавская ходьба – это занятие на свежем воздухе, позволяющее наслаждаться не только природой, но и получать регулярную дозу витамина D, которого большинству людей не хватает. Физическая активность, такая как скандинавская ходьба, может быть такой же эффективной, как антидепрессанты или психотерапия, при лечении легкой или умеренной депрессии, особенно в долгосрочной перспективе.

В статье «Влияние скандинавской ходьбы на снижение уровня тревожности у пожилых людей» авторы отмечают, что занятия скандинавской ходьбой являются действенным средством коррекции эмоционального состояния пожилого населения, могут уменьшить уровень хронического стресса и депрессии, и в свою очередь, могут снизить растущие расходы на здравоохранение на национальном и международном уровнях [2, с. 532]. С депрессией следует бороться на ранней стадии, поскольку она может увеличить вероятность смерти, самоубийства или психологического заболевания, такого как деменция.

Было проведено мало исследований о влиянии скандинавской ходьбы на депрессию пожилых людей, что делает эту тему актуальной для изучения. У людей пожилого возраста возникают разные причины, которые препятствуют занятиям физической активностью. Приведем аргументы, которые показывают преимущества скандинавской ходьбы:

1. **Время.** Независимо от того, работают ли пожилые люди на постоянной работе или ведут активный образ жизни на пенсии, свободное время для занятий спортом для них – это проблема. Решение: на скандинавскую ходьбу не нужно тратить, чтобы получить пользу от общей тренировки тела. Можно начать с 15–20 минут в день три раза в неделю, а затем постепенно увеличивать нагрузку.

2. **Возраст.** При наличии хронических заболеваний у людей пожилого возраста могут быть ограничения для занятий определенными видами спорта. Также некоторые физические упражнения сложны в освоении. Решение: скандинавская ходьба проста в использовании, поэтому идеально подходит для пожилых людей. В то же время перед началом занятий нужно проконсультироваться с лечащим врачом.

3. **Деньги.** Многие пожилые люди могут иметь фиксированный доход или не хотят тратить деньги на что-то для себя, например, на абонемент в спортзал. Решение: скандинавская ходьба является недорогой деятельностью. Единственное, что требуется, это палки. Также требуются некоторые средства на покупку хорошей пары обуви для ходьбы.

4. Расположение. В зависимости от того, где пожилой человек живет, он может находиться далеко от учреждения или организации с программой упражнений. Решение: скандинавская ходьба не привязывает к местоположению. Например, вы можно гулять в одиночку или с группой в любом удобном месте.

5. Страх. У некоторых пожилых людей может быть низкая мотивация к занятиям спортом из-за боязни травм, падений или отсутствия информации о безопасном выполнении упражнений. Решение: скандинавская ходьба относительно безопасный вид деятельности. Риск падения все еще может быть, но равновесию способствует использование специальных палок.

Таким образом, скандинавская ходьба улучшает функциональную способность (способность выполнять обычные повседневные задачи), положительно влияет на здоровье, качество жизни и снижает симптомы депрессии у людей пожилого возраста.

Список литературы

1. Население Земли стремительно стареет [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.aa.com.tr/ru/мир/население-земли-стремительно-стареет/2378954> (дата обращения 28.02.2023).

2. Преимущества скандинавской ходьбы [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://spinet.ru/news/?id=2696> (дата обращения 28.02.2023).

3. *Ревенько А.И.* Влияние скандинавской ходьбы на снижение уровня тревожности у пожилых людей / А.И. Ревенько, Л.В. Лагунова, М.В. Морозов, А.В. Исхакова, Т.Ю. Степина // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2021. - №12 (202). – С. 527.

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ НЕМЕЦКОЙ НАРОДНОЙ КУЛЬТУРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА В ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Варфоломеева Татьяна Владимировна

*студентка 1 курса магистратуры профиль подготовки
«Управление воспитательной работой образовательной организации»*

Шайдурова Нелли Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дополнительного образования
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. На современном этапе своего существования различные формы народной художественной культуры сопровождают быт и отдых человека, изменившись и обретая новые формы. Возрождение традиций народной художественной культуры сегодня – это путь духовно-нравственного исцеления и обновления нашего общества. Особая роль в сохранении и распространении в обществе традиций русского и других народов отводится сегодня сфере общего и специального образования, в том числе дошкольного.

Ключевые слова: воспитание; немецкая народная культура; художественный образ; изобразительная деятельность; дошкольный возраст.

Народная культура признается особой формой культуры. В отличие от элитарной культуры народная, культура создается анонимными творцами, не имеющими профессиональной подготовки. Народную культуру называют любительской (не по уровню, а по происхождению) или коллективной. Она включает мифы, легенды, сказания, эпосы, сказки, песни и танцы.

Идеи воспитания детей на основе народной культуры были воплощены в трудах Д.С. Лихачева, В.В. Розанова, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других русских просветителей. Среди ученых, рассматривающих значимость народной культуры для воспитания подрастающего поколения, можно назвать Т.Н. Бакланову, Г.Н. Волкова, В.Е. Гусева и др.

Фундаментом развития человека, который закладывается практически с рождения ребенка, является дошкольный период, определяющий старт всех человеческих помыслов и начал. Как правило, этот возраст соотносится с быстрым вхождением в социум и формирует у детей первичные представления о себе, природе и обществе, расширяя эмоциональный опыт познания.

В современном обществе есть опасность растерять то, что годами создавали наши предки. Часто современные дети не знают, как жили русские люди, как отдыхали и как работали, о чем размышляли, во что верили, какие праздники отмечали, с какими игрушками играли.

Приобщение детей к истокам народной культуры - одна из первостепенных задач современной дошкольной педагогики, для нас важно сохранить народные традиции, обычаи, промыслы, сделать так, чтобы наши дети знали свою культуру и гордились ею. Очевидно, что приобщение детей к истокам народной культуры способствует нравственному, гражданскому познавательному развитию, это богатейший пласт для речевого, художественного, эстетического и социального развития детей. Современные требования к содержанию дошкольного образования, предметно-развивающей образовательной среде дошкольной образовательной организации, содержащиеся в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, и реализуемые через 5 основных образовательных областей, сделали необходимым создание в детском саду условий для патриотического, гражданского воспитания детей, которое невозможно без приобщения дошкольников к традициям и обычаям своего народа.

Сказки, легенды, танцы, песни и другие формы народной культуры являются ее частью. Так, сказки позволяют расширить представления детей о доброте, о людях с добрым сердцем, показать их красоту. Доступные для детей дошкольного возраста сказки народов мира разнообразны по содержанию, объему и динамичности.

В связи с местом проживания нам показалось логичным ознакомить детей именно с культурными традициями немцев, проживающими на территории Алтая, их родной язык (Muttersprach), а также предметы быта (Хювекосте, Зетбет, Шпрух). Так, по опросам родителей детей, посещающих детский сад, только 20% из них рассказывают детям про произведения немецкой народной культуры. 75% родителей не могут указать на какие-либо особенности немецкой народной культуры, кроме национального костюма. А оставшиеся 5% родителей вообще не понимают, зачем детям знать отличия одной народной культуры от другой.

Однако мы считаем, что колорит и неповторимость данной народности не должны потеряться или раствориться в ассимиляции с другими народами. Так, И.Ю. Дизендорф в статье «Культура и быт российских немцев Алтайского края» указывает, что на Алтае немцы занимают второе место по численности, и, несмотря на смешение культур, обладают локальными особенностями и ярко выраженной самобытностью. Труд Н.Э. Вашкау «Немцы в России: история и судьба» освещает двухсотлетнюю историю немецкого народа в России, вклад немцев в экономическое и культурное развитие Поволжья. Большой вклад в изучение всего культурного комплекса немецкого населения Западной Сибири внесли омские этнографы. В работах П.П. Вибе и Т.Б. Смирновой впервые дан общий анализ всего комплекса духовной и материальной культуры немцев в Западной Сибири, в том числе приводится краткий общий обзор хозяйственных занятий, выделяются основные тенденции развития хозяйства у немецкого населения в Западной Сибири в период с конца XIX – первой трети XX веков.

Как видим, авторы изучали вклад переселившихся в Россию немцев не только в культурной, но и в материальной жизни. При этом вполне очевидно, что повседневная жизнь людей влияла на ее отображение в духовной составляющей. Поэтому одной из задач изучения любой народной культуры, в том числе, и немецкой, является анализ отображения в ней художественного образа, так как это напрямую относится к философии и образу жизни отдельно взятого народа.

Художественный образ – это конкретно чувственное и, в то же время, обобщенное видение и воссоздание жизни, которое обогащено эмоционально-эстетической оценкой художника. У человека, воспринимающего художественный образ, эстетическая реакция может изменяться в зависимости от жизненного опыта, психологической установки, знаний специфики данного вида и жанра искусства, особенностей изобразительного «языка».

В эстетике существуют две концепции художественного образа как такового. Согласно первой из них, образ – это специфический продукт труда, который призван «опредметить» определенное духовное содержание. Такое представление об образе имеет право на жизнь, но оно удобно в большей мере для пространственных видов искусства, особенно для тех, которые имеют прикладное значение (скульптура и архитектура). Согласно второй концепции, образ как особая форма теоретического освоения мира должен рассматриваться в сопоставлении с понятиями и представлениями как категориями научного мышления.

Художественный образ есть конкретно-чувственная форма воспроизведения и преобразования действительности. Образ передает реальность и в то же время создает новый вымышленный мир, который воспринимается нами как существующий на самом деле. По характеру обобщенности художественные образы можно разделить на индивидуальные, характерные, типические, образы-мотивы, топосы и архетипы. Именно в народных произведениях встречается огромное количество различных образов. Художественные образы отражают особенности мышления народа, специфику его культуры.

По нашему мнению, самым простым и ясным для восприятия художественным образом в дошкольном возрасте является рисунок. Дети старшего дошкольного возраста при целенаправленном обучении на доступном им уровне создают в своих рисунках художественный образ, в котором отражают жизненные обобщения. Дети выделяют определенные свойства и признаки предметов, эмоционально и эстетически их оценивают, находят между ними взаимосвязь. Эстетическое восприятие объектов и явлений действительности способствует развитию у детей умения наблюдать, выделять существенные функциональные, цветовые и пространственные признаки предметов, обобщать их, давать им оценку. В процессе создания образа цвет является сильным эмоциональным побудителем и выражает идейно-образное содержание в рисунке.

В ходе реализации программного содержания занятий мы обращаемся к произведениям не только русской, но и других народных культур. Как уже указывалось выше, при том, что в районе проживает большинство населения немецкой национальности, многие из них не могут назвать особенности немецкой народной культуры, кроме народного костюма. Родители детей отметили, что хотели бы, чтобы их дети в области народных культур были образованными разносторонне, в том числе, знали и немецкую.

Знакомство детей с народным искусством (поэтическим, музыкальным, танцевальным, декоративно-прикладным) в дошкольный период позволяет сформировать у них первичные представления о народной культуре, что очень важно для дальнейшего процесса обучения и воспитания, одной из задач которого является формирование художественного образа в изобразительной деятельности детей. Однако возникает противоречие между необходимостью ознакомления дошкольников с культурой народов, проживающих в родной местности, формированием художественного образа, и недостаточным уровнем разработанности методических рекомендаций для работы с детьми дошкольного возраста в данном направлении в условиях образовательной организации.

Выявленное противоречие обуславливает актуальность проблемы исследования - необходимости поиска эффективных методов и приемов формирования художественного образа в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста под влиянием произведений немецкой народной культуры.

Мы предположили, что формирование художественного образа в работах детей старшего дошкольного возраста будет протекать успешнее, если:

- на занятиях и в самостоятельной художественной деятельности знакомить детей с произведениями немецкой народной культуры,
- способствовать нахождению взаимосвязей между содержанием, эмоциональным состоянием, выраженным в произведении культуры и установлению соотношений между художественным образом и выразительными средствами изобразительной деятельности;
- опираться на имеющийся изобразительный опыт с целью преобразования своих представлений в новые художественные образы;
- создавать художественно-эстетическое пространство с использованием произведений немецкой культуры;
- организовывать активное взаимодействие родителей с детьми, педагогами по решаемой проблеме.

Работа осуществлялась в форме педагогического эксперимента, проводилась на базе Подсосновского детского сада «Солнышко» Немецкого Национального района Алтайского края. На разных этапах исследовательской работы в ней участвовало 24 ребенка.

Педагогическими условиями ознакомления с произведениями немецкой народной культуры как средством формирования художественного образа в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста являются следующие:

1. Освоение языка искусства ребенком как языка выразительного, а процесса художественного восприятия как процесса одухотворения формы, что будет способствовать нахождению взаимосвязей между содержанием, эмоциональным состоянием, выраженным в произведении культуры и установлению соотношений между художественным образом и выразительными средствами изобразительной деятельности.

2. Опора в процессе обучения на опыт эмоционально-непосредственного восприятия ребенка, что будет помогать преобразовывать свои впечатления в художественный образ посредством изобразительной деятельности.

3. Активное использование игры как метода обучения, что позволяет детям закрепить новые знания на подсознательном уровне.

4. Взаимодействие в обучении двух видов деятельности (восприятия и созидания), что развивает у детей воображение, а значит, способность создавать новое.

Реализация этих условий в педагогической практике позволяет сделать процесс ознакомления с произведениями немецкой народной культуры как средством формирования художественного образа в изобразительной деятельности детей дошкольного возраста эффективным.

Нами был разработан проект «Сказка в гости к нам спешит». Целью проекта являлось формирование художественного образа в изобразительной деятельности посредством ознакомления детей дошкольного возраста с произведениями немецкой национальной культуры.

В процессе проведения формирующего этапа было реализовано три направления педагогической работы:

1. Непосредственно образовательная деятельность с детьми. Все сказки, использованные в проекте, являются народными немецкими сказками. В процессе работы было выявлено, что дети старшей группы способны глубоко осмысливать содержание народной сказки, могут выделить ее особенности, чтобы перевести их в изобразительную деятельность.

Например, по прочтению сказки «Студенты и хитрый солдат» дети сделали выводы, что в ней говорится о двух студентах и солдате. По мнению детей, сказка учит сообразительности, а также указывает на то, как важно проявлять щедрость, благодарность и гостеприимство в любой ситуации. Также по данной сказке с детьми было проведено занятие по лепке фигуры человека, а по сказке «Маленькие человечки» дети делали аппликацию немецкого национального детского костюма. Таким образом, закрепление художественного образа сказки в изобразительной деятельности происходило посредством взаимосвязи мелкой моторики и интеллектуального развития.

2. Работа с родителями. Целью работы с родителями являлось их активное приобщение к совместной деятельности с детьми в контексте реализации задачи повышения интереса детей к изобразительной деятельности. Нам было необходимо, чтобы родители не только говорили ребенку: «Да, ты молодец, хорошо нарисовал!», но и могли обсудить с ним ту или иную сказку, помогли выделить ее главную мысль, подсказать, как перенести художественный образ на бумагу и отобразить в поделке.

3. Создание и использование мини-музея немецкой народной культуры. Цель создания мини-музея: формирование у детей познавательного интереса к немецкой народной культуре, подготовка юного поколения к взрослой жизни через игру и с помощью музейных средств, приобщение родителей и детей к музейному искусству.

Музейная педагогика – одно из новых направлений дошкольной педагогики, которое быстро развивается. Мини-музей стал новой особой формой работы с детьми и родителями. Создание мини-музеев в детском саду решает такие задачи как обогащение предметно-развивающей среды ДОУ, формирование у дошкольников представления о музее, развитие познавательных способностей и познавательной деятельности, формирование проектно-исследовательских умений и навыков, развитие речи и расширения словарного запаса, воспитание культуры поведения. Так, в мини-музее нашего ДОУ присутствуют такие экспонаты как немецкий народный костюм, немецкая Библия.

Мы проводили срез уровня развития детей до и после эксперимента по выделенным нами критериям понимания художественности образа у детей, на основе которых и была построена работа для формирования умений отразить художественный образ в изобразительности после ознакомления с произведениями, в частности, с народными немецкими сказками.

По результатам работы мы пришли к выводу, что после внедрения нашего проекта у детей стали наблюдаться четкие представления о тех предметах, которые они будут рисовать или создавать, а также об их свойствах и особенностях, что позволило детям изображать предметы во взаимосвязи, например, если это немецкий народный костюм, что там обязательно присутствует жилет.

Также умение представить образ, найти взаимосвязь между объектами в процессе замысла продукта изобразительной деятельности и адекватно его передать стало доступно для большинства детей. В своих рисунках большинство детей достаточно четко передавали композиционное построение рисунка; пропорции в изображении и движение. Многие дети стали без подсказок указывать на цвет, композицию, форму в художественных образах, переданных в картинах. Предложенные нами задания, игры и упражнения развивали у детей чувство цвета, воображение и фантазии, способствовали формированию умения строить цветовой образ.

Считаем, что необходимой дальнейшую разработку учебно-методической базы освоения немецкой художественной культуры для детей дошкольного возраста, так как она способствует не только знанию народной культуры, но и умению отображать ее в изобразительной деятельности.

Список литературы

1. Актуальные проблемы развития ребенка в дошкольном и дополнительном образовании / Под ред. А.А. Майера. – СПб.: Детство-пресс, 2013. – 192 с.

2. *Алексахин Н.А.* Учимся лепить и расписывать // Дошкольное воспитание. – 1994. – № 9. – С.23-27.
3. *Баландина Е.А.* Освоение образовательной области «Труд»: формы работы, практический опыт, конспекты образовательной деятельности / Е.А. Баландина, И.Г. Истомина, Е.В. Загорская. – Волгоград: Учитель, 2013. – 95 с.
4. *Братья Гримм* // Литературные сказки [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://pr-001.narod.ru/brat.html> (дата обращения: 24.02.2023).
5. *Вайнерман С.М.* Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / С.М. Вайнерман, А.С. Большев, Ю.Р. Силкин. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 224 с.
6. *Веракса А.Н.* Индивидуальная психологическая диагностика ребенка 5-7 лет. – М.: Издательство: Мозаика-Синтез, 2012. – 128 с.
7. *Веракса Н.Е.* История возрастной психологии. Детская психология / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. – М.: Академия, 2008. – 304 с.
8. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк. – М.: Просвещение, 1991. – 93 с.
9. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: Академия, 2010. – 480 с.
10. *Гамезо М.В.* Старший дошкольник и младший школьник: психодиагностика и коррекция развития / М.В. Гамезо, В.С. Герасимова, Л.М. Орлова. – М.: Институт практической психологии, 2008. – 256 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КУРСЕ БЖД ПРИ ИЗУЧЕНИИ РАЗДЕЛА «ЧРЕЗВЫЧАЙНЫЕ СИТУАЦИИ ПРИРОДНОГО ХАРАКТЕРА»

Василевич Александр Александрович

*студентка 2 курса магистратуры факультета психологии
и педагогического образования*

Зарединова Эльвира Рифатовна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры биологии, экологии
и безопасности жизнедеятельности*

*ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет
имени Февзи Якубова»
г. Симферополь*

Аннотация. В статье обоснована актуальность цифровизации в современном обществе и проникновение этого явления в различные сферы жизни общества, в частности в образование. Внедрение цифровых образовательных технологий не предполагает полной отмены традиционных занятий в школах, колледжах и университетах. Представлена VR технология и ее образовательные возможности. Раскрыты методические основы реализации технологии виртуальной реальности в курсе «Безопасность жизнедеятельности» при изучении раздела «Чрезвычайные ситуации природного характера». Представлен опыт внедрения технологии виртуальной реальности, предусматривающий обучение учеников мерам безопасности и действиям в условиях чрезвычайных ситуаций посредством решения ситуационных задач в условиях виртуальной среды. Выявлена педагогическая ценность внедрения интерактивной технологии, которая подтверждается востребованностью среди обучающихся и педагогов, что позволило повысить эффективность практического обучения действиям в условиях чрезвычайных ситуаций.

Ключевые слова: цифровизация образования; образовательные технологии; виртуальная реальность; технологии виртуальной реальности; безопасность жизнедеятельности; методические основы; чрезвычайные ситуации природного характера.

XXI век ознаменовался переходом человечества к новому типу общества – информационному, в котором особое место занимают информационно-коммуникационные, цифровые технологии [1]. На современном этапе интеграция информационных и образовательных технологий становится одним из наиболее значимых факторов в обеспечении высокого уровня безопасности населения, защиты от чрезвычайных ситуаций (ЧС) различного характера, а также от угроз, возникающих при террористических актах.

Время диктует, что теоретические знания, не подкрепленные практическими умениями, сформированными компетенциями не представляют никакой ценности и значимости для современного общества. Необходимо создавать новые модели обучения и воспитания в аспекте единства теории с практикой, рационального взаимодействия с окружающей средой, формирования нового типа мировоззрения, целостной картины мира, в совокупности позволяющих личности ориентироваться в самой разнообразной обстановке, системе человек – природа – общество, анализировать опасные объекты, явления во всех связях и отношениях, оценивать риски, прогнозировать ближайшие и отдаленные последствия реализации опасных ситуаций.

Цифровизация в образовании – предполагает переход на электронную систему обучения. При этом внедрение цифровых образовательных технологий не предполагает полной отмены традиционных занятий в образовательных организациях – школах, колледжах, университетах, в системе дополнительного образования [1, с. 112]. Напротив, современные образовательные технологии направлены на совершенствование, обновление содержания образования посредством инновационной деятельности педагога.

Цель статьи – охарактеризовать методические основы реализации технологии виртуальной реальности в преподавании раздела «Чрезвычайные ситуации природного характера» в курсе «Безопасность жизнедеятельности» (далее БЖД).

Образование является основой процветания и развития общества, а культ и распространение знаний с самого начала было главным приоритетом развивающихся цивилизаций. Люди постоянно ищут способы сделать передачу знаний проще, эффективнее, интереснее и быстрее.

В эпоху цифровых устройств у нас есть возможность улучшить свои навыки с помощью технологий. Технологизация не обошла своим вниманием сферу образования. В педагогической теории и практике разработан и активно применяется широкий спектр образовательных технологий: личностно-ориентированные технологии, игровые технологии обучения, технология развивающего обучения, модульного обучения, технология сотрудничества, исследовательской деятельности и другие. Арсенал образовательных технологий с учетом современных требований значительно расширился, так в школьном, среднем профессиональном и высшем образовании применяются инновационные интерактивные технологии – технологии дистанционного обучения, технологии виртуальной реальности, STEAM-технологии и др. К особенностям инновационных образовательных технологий следует отнести организацию процесса преподавания и усвоения знаний с учетом человеческих и технических ресурсов и из взаимодействия.

Технологии виртуальной реальности вошли в образовательный рынок относительно не так давно, но получили стремительное развитие и применение. В педагогике виртуальная реальность в основном используется как особая разработка информационного пространства, где обучающийся может получить сведения, осуществлять контакты, элементы учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельности.

Со времени изобретения прототипа виртуального шлема (видеошлема) Иваном Сазерлендом (IvanSutherland) в 1966 г., его идеи о создании «вымышленных» или виртуальных миров, использования термина «виртуальная реальность» (VR) в программировании

Джароном Ланье (JaronLanier) в 1989 г., это понятие имеет много смыслов: от работы в Интернете до создания иммерсивных 3-D информационных сред с помощью сложных технических приспособлений – шлемов виртуальной реальности, комнат, сенсоров, трекеров, гироскопов, сервокостюмов [8].

Применение виртуальной реальности в процессе преподавания БЖД направлено как применение теоретических знаний, формирование практических навыков, и на формирование мотивации ученика к изучению предмета в целом и отдельным его темам. Интересным представляется опыт создания виртуального музея-библиотеки, в котором представлены научные труды, статьи, творческие материалы, фото-, видео материалы, воспоминания ученых в разные исторические периоды, современные информационные интерактивные ресурсы (форумы, видеоконференции, интерактивные модели, обучающие курсы) [2]. Создание подобных информационных ресурсов (по типу «баз данных») с элементами интерактивности определяется как перспективное направление обучения в современных условиях.

Эффективность применения VR технологий была выявлена в формировании практических умений и навыков детей и взрослых в области безопасности жизнедеятельности, в частности, при изучении мер безопасности технологических производственных процессов (например, при производстве бетона) [3]; для отработки алгоритмов действий в условиях пожара [4]; в системе обучения детей правилам безопасного поведения на водных объектах и профилактике утоплений [5] и др.

Необходимость формирования практических навыков у обучающихся с применением дистанционных форм обучения актуализировала необходимость активного внедрения в образовательный процесс VR технологий отмечает Р.С. Чик [7].

Рассмотрим VR технологии как инструмент организации практико-ориентированного обучения детей и взрослых основам безопасности жизнедеятельности и действиям в условиях чрезвычайных ситуаций. Виртуальная реальность дает пользователю возможность полностью погрузиться в смоделированную компьютерную (виртуальную) среду. При этом у пользователя возникает ощущение пребывания в этой среде, а не в той, в которой он на самом деле находится. Виртуальная реальность использует гарнитуру со встроенным экраном, который отображает виртуальную среду, чтобы мы могли исследовать созданный виртуальный мир, используя технологию отслеживания движения головы, которая позволяет осматриваться вокруг виртуального мира, делая движения головой. Сегодня VR доступен на миллионах устройств (Oculus Rift (очки виртуальной реальности, HTC Vive и PlayStation VR (шлемы виртуальной реальности) и Google Daydream (платформа виртуальной реальности)). Однако, эта технология применяется преимущественно в игровой индустрии, геймификации, развлечениях, розничной торговле, дизайне интерьеров, ландшафтном дизайне и городском планировании, недвижимости, туризме, рекламе и других областях [9].

Дистанционное обучение по вопросам безопасности, информационной безопасности, кибербезопасности и соблюдения различных нормативных требований в той или иной ситуации при помощи очков и шлемов виртуальной реальности может быть намного эффективнее, чем традиционное обучение и стандартные способы формирования культуры безопасности. Это обстоятельно объясняется тем фактом, что при применении VR технологий обучение происходит с помощью интерактивной и, в тоже время, развлекательной образовательной платформы, которая использует накопленную теоретическую базу, чтобы гарантировать пользователям VR технологий прохождение максимально качественной подготовки по вопросам безопасности [10].

VR технологии имитируют реальные воспоминания учащегося, как если бы полученный им виртуальный опыт был его собственным и вызывают сильные эмоциональные реакции, что содействует запоминанию новой информации. Следовательно, можно утверждать, что обучение на основе виртуальной реальности действительно способствует лучшему вовлечению участников в образовательный процесс и повышению количества и качества усвоенной информации.

Модули электронного обучения с эффектом присутствия в области безопасности могут быть основным инструментом в создании прочной и устойчивой культуры безопасности и в России. Наполненные легко усваиваемой информацией и разработанные с использованием лучших методов информирования, они могли бы сделать сотрудников отечественных организаций более осведомленными, внимательными и информированными [2].

Еще одно направление формирования (и даже пропаганды) культуры безопасности при помощи VR технологий – это распространение программы VR-ОБЖ, обучение школьников основам безопасности жизнедеятельности (далее ОБЖ) посредством применения шлемов и очков виртуальной реальности. Программа разработана с участием учителей, экспертов Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий (далее МЧС), Министерства внутренних дел Российской Федерации (далее МВД), Федеральной службы безопасности Российской Федерации (далее ФСБ), Транспортной прокуратуры, института развития образования, методических центров и содержит методические, дидактические и контрольно-измерительные материалы. Ее бесспорным преимуществом в сравнении с традиционными способами повышения культуры безопасности у обучающихся является тот факт, что она позволяет привлечь до 100% учеников школы и обеспечить привлечение школьников других школ, фактически обеспечивая сетевое взаимодействие с образовательными организациями района, региона через создание центра практического образования «Культура безопасности» [10].

Формирование знаний и представлений, на их основе опыта поведения с деятельности представляет собой самую сложную задачу, которую призваны решить технологии виртуальной реальности. Виртуальная реальность как интерактивная технология предлагает учебным центрам способы обучения школьников и студентов по системе «погружения». Симуляторы и виртуальная реальность используются при обучении в смоделированных ситуациях, которые не должны происходить в реальности (в опасных ситуациях). а сегодняшний день разработан целый ряд практических занятий, направленных на повышение качества знаний и умений, приобретение практического опыта поведения в различных ситуациях, приближенных к реальным. К наиболее успешным можно отнести проект «VR-ОБЖ» фирмы ООО «Цифровое пространство». Проект разработан с участием педагогов-практиков, экспертов МЧС, МВД, ФСБ, институтов развития образования, методических центров и содержит методические, дидактические и контрольно-измерительные материалы.

VR-ОБЖ – это концепция преподавания ОБЖ, целью которой является обучение школьников информационной, пожарной, техносферной, антитеррористической безопасности, автономному существованию и правилам дорожного движения с использованием современных тренажеров виртуальной реальности и новых форм интерактивного взаимодействия.

Образовательный проект «VR-ОБЖ» способствует выполнению задач центров «Точка Роста»:

- 1) обновление содержания преподавания основных общеобразовательных программ по предметным областям на обновленном учебном оборудовании;
- 2) совершенствование и обновление форм организации основного и дополнительного образования с использованием соответствующих современных технологий;
- 3) организация системы внеурочной деятельности в каникулярный период, разработка и реализация образовательных программ для пришкольных лагерей;
- 4) организационно-содержательная деятельность, направленная на проведение различных мероприятий в Центре, создание и развитие общественного движения школьников.
- 5) обеспечение реализации мер по непрерывному развитию педагогических и управленческих кадров, включая повышение квалификации педагогов [3].

Технология виртуальной реальности перспективное направление в образовании. При этом ее применение возможно с научно-методических позиций на всех школьных предметах. Представим опыт работы по внедрению методических основ реализации технологии

виртуальной реальности в курсе БЖД при изучении раздела «Чрезвычайные ситуации природного характера».

В 2020 г. в школе №573 Приморского района Санкт-Петербурга создан VR класс и запущен проект «Диджитал спасатель», предусматривающий обучение учеников мерам безопасности и действиям в условиях чрезвычайных ситуаций посредством решения ситуационных задач в виртуальной реальности. Проект «Диджитал спасатель» заключается в обучении детей, подростков и молодежи правилам поведения в ЧС, формировании умений предугадывать и минимизировать последствия. А также в обучении преподавателей общеобразовательных школ новым методикам преподавания уроков ОБЖ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Для изучения при помощи VR технологий доступны 5 модулей учебной программы: противопожарная безопасность, безопасность на дороге, безопасность на водных объектах, безопасность в местах массового скопления людей и безопасность при ЧС природного характера. Система представляет собой своего рода симулятор, в котором обучающемуся нужно выбирать варианты действий в разнообразных ситуациях. Каждый выбор комментируется – ученику объясняется, почему тот или иной выбор является верным или неверным.

В 2019 г. проект был удостоен статуса лауреата ежегодного конкурса МЧС России «Есть идея!» в номинации «Надзорная и профилактическая деятельность подразделений МЧС России» и апробирован на базе Всероссийского детского центра «Артек». В настоящее время проект включает интерактивную программу и дополнительные материалы для дистанционной информационно-профилактической работы по направлениям МЧС России, в которую включены 20 школ Санкт-Петербурга. Образовательный процесс в дистанционной форме на начало 2021 г. охватывает 700 учащихся и 22 учителя петербургских школ. Внедрение VR технологий оказалось востребованным как среди учеников, так и среди учителей и позволило повысить эффективность практического обучения действиям в условиях пожара, на водных объектах и других чрезвычайных ситуациях [5; 6].

В системе образования и практической профилактической работе сотрудников МЧС России по обучению населения мерам безопасности и действиям в условиях чрезвычайных ситуаций будущее виртуальной реальности сегодня кажется многообещающим. Благодаря интерактивному контенту, доступному любому человеку, имеющему соответствующее оборудование, технология VR может эффективно преобразовать систему образования. Повышая культуру безопасности каждого ученика в будущем, мы обеспечиваем будущее, в котором условия формирования опасных и чрезвычайных ситуаций и человеческие жертвы (в случае, если они все же произошли) будут минимальными.

Технология виртуальной реальности применяются в изучении разных дисциплин, учебно-исследовательской и проектной деятельности, делая обучение наглядным, позволяют активизировать обучаемых, полнее вовлечь их в образовательный процесс. Поэтому необходимо как можно быстрее осуществить материально-техническое оснащение и методическую реализацию всех образовательных организаций Российской Федерации VR-технологиями. Особого внимания требует работа по обучению педагогов применению этих технологий на уроках ОБЖ и других, и обязать их вести видео запись таких уроков, при помощи которым можно будет контролировать реальность прохождения VR-обучения безопасности обучающихся.

Список литературы

1. Гордеева Е.В. Цифровизация в образовании / Е.В. Гордеева, Ш.Г. Мурадян, А.С. Жожоян // Journal of Economy and Business, vol. – 2021. – 4-1(74). – С. 112-115.
2. Мельник О. Digital спасатель. ОБЖ в онлайн формате // Информационно-методическое издание для преподавателей «Основы безопасности жизнедеятельности». – 2021. - №3. – С. 52-55.

3. Сулейманов Д.Ш. Виртуальный музей-библиотека «Научные школы РТ» как образовательная Интернет-среда / Д.Ш. Сулейманов, Д.М. Шакирова, Р.А. Гильмуллин // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». – 2013. – Т.16. - №3. – С. 655883.

4. Ardiny H., Khanmirza E. The role of AR and VR technologies in education developments: opportunities and challenges // 2018 6th RSI International Conference on Robotics and Mechatronics (IcRoM). – IEEE, 2018. – P. 482-487.

5. Chick R. C. et al. Using technology to maintain the education of residents during the COVID-19 pandemic // Journal of surgical education. – 2020. – Т. 77. – V. 4. – P. 729-732.

6. Chen H. et al. Development of BIM, IoT and AR/VR technologies for fire safety and upskilling // Automation in Construction. – 2021. – Т. 125. – P. 103.

7. Inspirede Learning демонстрирует первый в отрасли тренинг по безопасности на основе виртуальной реальности на конференции RSA 2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cybersecurityventures.com/is-virtual-reality-the-next-generation-in-security-awareness-training/> (дата обращения 01.03.2023).

8. Joshi S. et al. Implementing Virtual Reality technology for safety training in the precast / prestressed concrete industry // Applied ergonomics. – 2021. – Т. 90. – P. 286.

9. Lila Ballav Bhusal What is the Difference between AR and VR technologies? [Электронный ресурс] Режим доступа URL: <https://www.researchgate.net/publication/346521070> (дата обращения 01.03.2023).

10. Nesenbergs K. Use of Augmented and Virtual Reality in Remote Higher Education: A Systematic Umbrella Review // Education Sciences. – 2021. – Т. 11. – V. 1. P. 8-9.

НАГЛЯДНОСТЬ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Вернер Виктория Владимировна

*студентка 2 курса магистратуры факультета педагогики,
психологии и социальных наук*

Графова Ольга Петровна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
дошкольного и начального образования*

*ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
имени В.Г. Белинского»*

г. Пенза

Аннотация. В статье раскрывается актуальность вопросов использования средств наглядности, а также особенности применения наглядных средств при изучении геометрических понятий в курсе математики начальной школы.

Ключевые слова: геометрические формы; геометрические фигуры; наглядность; иллюзии; модели.

Процесс формирования у младших школьников представлений о геометрических фигурах строится на способности обучающихся воспринимать формы [3]. За счет данной способности младшие школьники получают возможность распознавать, различать, сравнивать и изображать фигуры. Но обычной демонстрации той или иной фигуры, у которой имеется название, недостаточно [4]. Объяснением этого служат те факторы, при которых ученик может допустить ошибку в узнавании фигуры, например, изменив ее размер или расположение. Таким образом, наглядность занимает особое место в изучении математики и других дисциплин.

Например, учащиеся могут назвать обе фигуры ромбом, так как имеется схожесть его демонстрации с изображением, которое дается в учебниках по математике (рисунок 1). Но ответ окажется частично верным по причине того, что свойства квадрата гораздо шире, чем у ромба. Разнообразие средств наглядности может привести к ошибкам в восприятии, если неправильно ими владеть.

В качестве примера по данному вопросу воспользуемся зрительной иллюзией – иллюзией Геринга [1]. Рассматривая изображение вертикально или горизонтально, две основных линии выглядят выпукло из-за наличия косых линий, но они параллельны (рисунок 2).

Некоторые элементы (косые линии) не позволяют увидеть четкость изображения и сравнить основные объекты. Так, может показаться дугообразность горизонтальных и вертикальных линий, тем самым привести к выводу о том, что прямые не параллельны.

В продолжение темы иллюзии представим следующее изображение – Иллюзия Мюллера-Лайера (рисунок 3).

Задание. Без измерения отрезков попробуйте ответить на вопрос: равны ли они между собой?

Дети 6-10 лет при просмотре изображения сосредотачивают внимание на их общем восприятии. Если рассматривать иллюзию глазами ребенка и попытаться ответить на поставленный вопрос, мы отметим, что верхний отрезок короче нижнего. При этом учащийся увидит не столько отрезок, сколько стрелку, и назовет ее, скорее всего именно так. Виной неправильному ответу будут считаться стрелки, смотрящие в разные стороны. Поэтому здесь важно выделить отрезки среди остальных элементов рисунка, чтобы не допустить ошибку (рисунок 4).

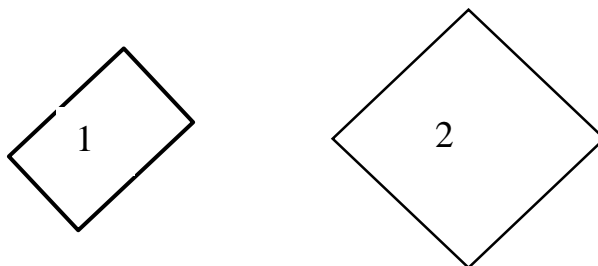


Рисунок 1. Квадрат и ромб

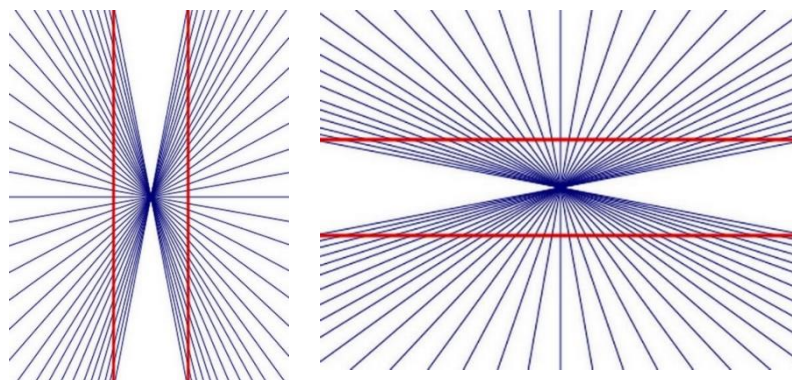


Рисунок 2. Иллюзии Геринга

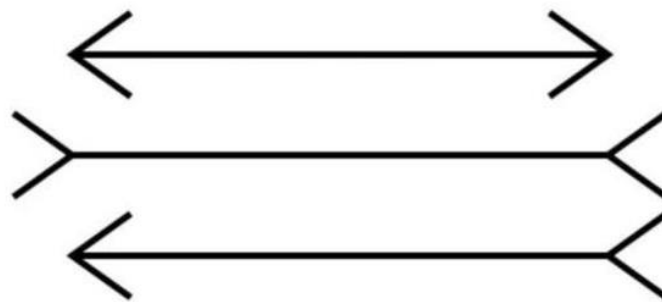


Рисунок 3. Иллюзия равных отрезков



Рисунок 4. Равные отрезки

Определив визуально начало и конец каждого отрезка, приходим к выводу, что изначальный ответ неверен, так как отрезки идентичны.

При изучении отдельной темы «Плоские фигуры» некорректным будет считаться их изображение в совокупности с объемными геометрическими фигурами (рисунок 5).

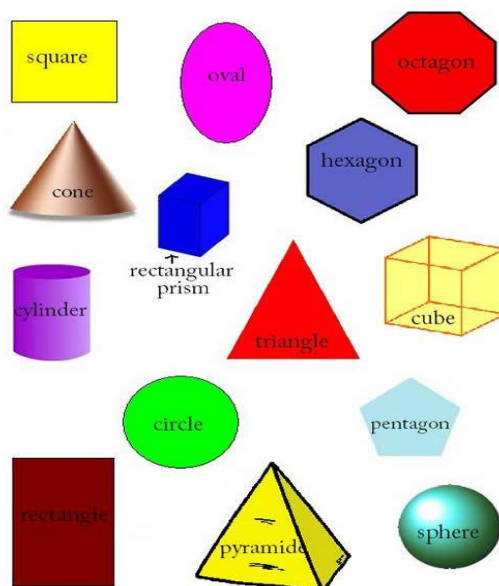


Рисунок 5. Плоские и объемные фигуры

В дальнейшем учащимся возможен допуск ошибок в их определении. Неопытность учителя в большинстве случаев заостряет внимание учеников на дополнительных деталях. Ложная идея: предоставить учебный материал в ярких красках для лучшего усвоения и без четких очертаний.

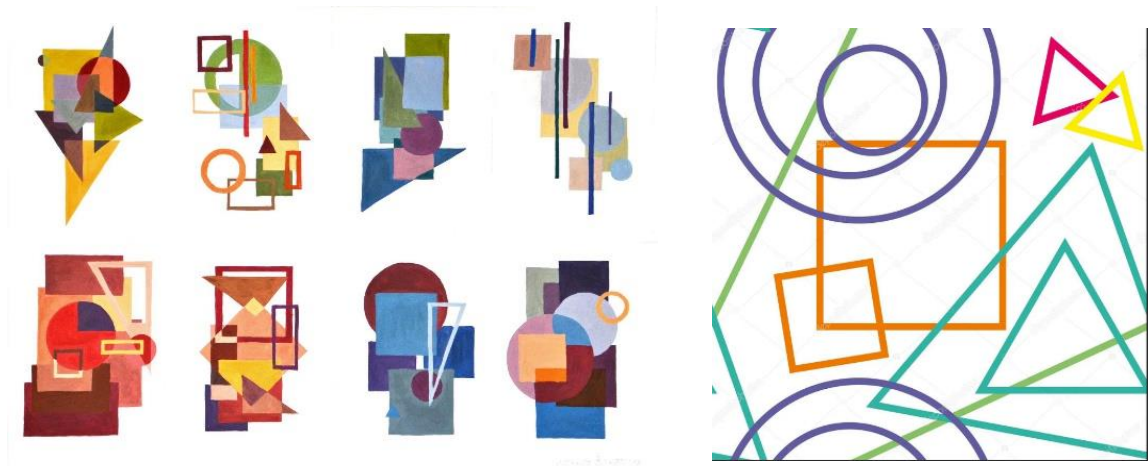


Рисунок 6. Геометрические фигуры в цвете

Роль наглядных методов заключается во всестороннем восприятии образов. Поэтому в школьных учебниках и пособиях часто приведены задачи, которые ориентированы на жизненный опыт младших школьников [2]. Например, какую геометрическую фигуру имеют предметы вокруг нас? (рисунок 7).

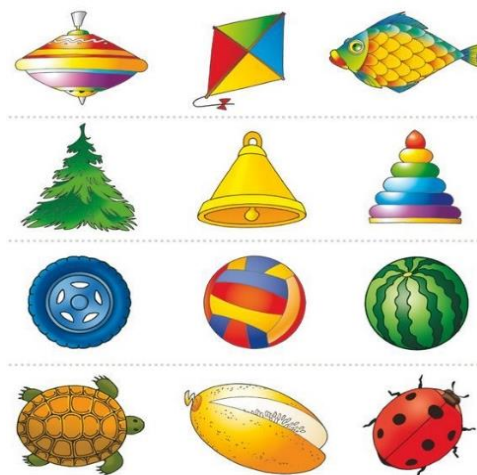


Рисунок 7. Геометрические фигуры в окружающем мире

Наглядность нужна и важна в обучении, а особенно в геометрии, но использовать ее надо с умом, ставя определенные дидактические цели. Учитель должен методически грамотно использовать средства наглядности в обучении, в этом заключается его педагогическое мастерство.

Список литературы

1. Геринг Э. Beiträge zur Physiologie. – Лейпциг: Энгельманн, 1961 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.hmong.press/wiki/Hering_Illusion#cite_note-1 (дата обращения 03.03.2023).
2. Графова О.П. Использование наглядности при изучении геометрического материала в начальной школе / О.П. Графова, В.В. Вернер // Педагогический институт им. В.Г. Белинского: традиции и инновации. Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 82-летию Педагогического института им. В.Г. Белинского Пензенского государственного университета. – Пенза, 2021. – С. 72-75.
3. Люблинская А.А. Учителю о психологии младшего школьника. – М.: Просвещение, 1977. – 224 с.

4. *Сбитнева Н.С.* Развитие пространственного мышления младших школьников в процессе изучения геометрических понятий и представлений. – Анжоро-Судженск: ГОУ СПО Анжоро-Судженский педагогический колледж, 2009. – 158 с.

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Вилкова Анастасия Александровна

*студентка 1 курса магистратуры факультета педагогики,
психологии и социальных наук*

Груздова Ольга Геннадьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет
имени В.Г. Белинского»
г. Пенза*

Аннотация. В статье описаны особенности развития интеллектуального потенциала студентов посредством использования информационно-коммуникационных технологий. Раскрывается понятие «интеллектуальный потенциал» и описываются особенности его формирования у студентов, а также влияние информационно-коммуникационных технологий на данный процесс. Авторы акцентируют внимание на том, что информационно-коммуникационные технологии оказывают положительный эффект на развитие интеллектуального потенциала студентов.

Ключевые слова: интеллект; интеллектуальный потенциал; информационно-коммуникационные технологии; развитие; онлайн-сервисы.

Быстрое развитие технологий, растущий поток информации, процессы глобализации, изменения в социально-экономическом укладе многих стран заставляют общество сталкиваться с новыми вызовами во всех сферах жизнедеятельности. В таких условиях интеллектуальная развитость, интеллектуальный потенциал общества и личности становятся все более востребованными современной жизнью. Возникает потребность в личности, готовой к эффективному решению неоднозначных задач, созданию высокоинтеллектуальных технологий, участию в развитии страны в условиях становления современного общества.

В связи с этим усиливается внимание к наращиванию интеллектуально-творческого потенциала личности, что обеспечит как ее личную конкурентоспособность, так и конкурентоспособность страны в целом. От способностей современных студентов, их интеллектуально-творческого потенциала зависит будущая способность общества в адаптации к быстро меняющимся современным условиям, способность справляться с новыми вызовами в разных сферах жизнедеятельности, к поиску новых способов и путей решения социально-экономических, культурных проблем.

В национальной доктрине образования Российской Федерации подчеркивается, что проблема развития интеллектуального потенциала современной молодежи является одной из наиболее социально значимых детерминант. Очевидно, что решение вышеназванной проблемы имеет четкую практическую направленность, а именно – оно позволяет определить оптимальное направление обновления системы образования по совершенствованию интеллектуального потенциала студентов.

Интеллектуальный потенциал личности – это тот ресурс, позволяющий обществу достигать высоких результатов в разнообразных направлениях деятельности. Исследователи связывают интеллектуальный потенциал личности с ее способностью генерировать новые

идеи, производить инновации опираясь на полученную в процессе жизнедеятельности совокупность теоретических и практических знаний умений и навыков, а также индивидуальных способностей [2].

Безусловно, интеллектуальный потенциал – это системное свойство, имеющее множественную и разноуровневую детерминацию: образовательный уровень населения, развития науки и техники, уровень развития общественного сознания, степень творческой активности в процессе деятельности, содержание интеллектуальных способностей, общих и специальных дарований, знаний, накопленных населением, и их применения.

Интеллектуальный потенциал обучающихся формируется в процессе мыслительной деятельности, которая, в свою очередь, обеспечивает умственное развитие личности. В период студенческого возраста активно развивается вербальный интеллект, совершенствуется умение ставить и решать творческие задачи. Интеллектуальный потенциал личности обеспечивает возможность ее саморазвития и развития социальной системы.

В подготовке будущих специалистов в настоящее время наиболее приоритетным является учет взаимосвязи наследственных и внешних факторов развития интеллектуального потенциала. Так, в работах М.Н. Карпенко, Е.М. Чмыхова и Н.Ф. Шляхты подчеркивается, что генотип только определяют потенциальные возможности, которые с рождения даны человеку, а их развитие зависит от социальной среды, в частности от образовательных и воспитательных воздействий, учебных учреждений. Именно поэтому нельзя недооценивать вклад средовых воздействий в развитие потенциала человека [2].

Образовательная деятельность студентов в специализированных учреждениях является чрезвычайно существенным средовым фактором. Именно поэтому важно организовывать образовательный процесс таким образом, чтобы студенты занимали активную позицию в процессе образования, проявляли интерес и инициативу как в урочной, так и внеурочной деятельности. В результате такого взаимодействия у студента будут развиваться интеллектуальные способности, мотивационная и познавательная сферы личности, а приобретенные интеллектуальные возможности в совокупности с врожденными способностями позволят будущему выпускнику приспособиться к условиям конкурентной среды и осуществить профессиональную деятельность с высокой степенью эффективности.

Таким образом, интеллектуальный потенциал – это комплексная характеристика уровня развития интеллектуальных и творческих способностей, их организации, распространения и использования обществом [1].

Интеллектуальный потенциал включает в себя ряд характеристик, таких как:

1. Интегративные личностные характеристики. К данным характеристикам можно отнести: любопытство (познавательная потребность), открытость новому опыту, способность к прогнозированию, саморегуляции, саморефлексии и самооценке.

2. Характеристики сферы умственного развития включают: креативность, гибкость мышления, продуктивность, способность к анализу и синтезу, классификации и категоризации, высокую интеграцию внимания, развитую память, стремление решать сложные задачи.

3. Характеристики сферы личностного развития: увлеченность содержанием обучающей задачи, инициативность, лидерство, широкий кругозор, высокая настойчивость и готовность преодолевать препятствия.

Уровень влияния обучения учебных заведениях на развитие интеллектуального потенциала обучающихся во многом определяется тем, как на практике реализуется принцип индивидуального подхода к каждому участнику процесса. В современных российских вузах и учебных заведениях, которые осуществляют образовательную деятельность в сфере профессионального образования, в основном учебный процесс строится с использованием лекционно-семинарских форм учебной работы, то есть на основе группового принципа, который предполагает высокую долю самостоятельной работы учащихся.

Но при организации самостоятельной работы часто бывают ситуации, когда не учитываются два важных фактора: необходимо составить индивидуальный план студента, который будет отражать интересы, мотивы и потребности обучающегося, а вторым условием является наличие форм индивидуальной учебной работы с опорой на современные информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ).

Высокий уровень включения в самостоятельную работу студентов средств ИКТ создает благоприятные условия для реализации внутреннего потенциала студента. Именно включение современных технологий делает возможным практику обучения студентов по индивидуальному учебному плану, планирование, в свою очередь, предусматривает составление индивидуального плана на основе вариативности как содержания обучения, так и его темпов. Причем студент самостоятельно принимает решение по расширению содержания учебного материала или же по сведению его к минимуму, установленному государственными стандартами, а также корректировка темпа обучения определяется также студентом [3; 4].

Перечислим основные компоненты образовательных технологий с использованием ИКТ:

1. Создание обучающей среды не только в помещениях вуза, но и непосредственно по месту жительства студента, например, создание общей электронной информационно-образовательной среды.

2. Погружение в сферу развивающего обучения, при котором для студента предоставлена возможность самостоятельного поиска информации, ее творческого осмысления, ему предоставляется возможность самому действовать, принимать решения в постоянно меняющихся условиях.

3. Регулярное применение глоссарного и алгоритмического видов обучения. Первый включает в себя системное изучение понятий, факторов и персоналий, которые в словари той или иной профессиональной сферы, а второй вид обучения предполагает умение действовать по определенному алгоритму в ситуациях схожих с будущей профессиональной деятельностью.

4. Использование «обзорного» обучения, которое создает целостную картину, изучаемого явления или учебного раздела. В результате студент может самостоятельно выбрать определенную сферу деятельности для подробного изучения [5].

Выделяют несколько оснований классификаций ИКТ, которые могут быть задействованы в образовательном процессе. Классификация по решаемым педагогическим задачам, представлена на рисунке 1.

Вклад образовательных учреждений в организацию развивающей среды осуществляется также за счет использования технологий дистанционного обучения. Помимо всего вышесказанного ИКТ повышают доступность образования для студентов и в тоже время способствуют индивидуализации учебного процесса.

Ниже перечислены преимущества использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения студентов:

1. Обучение с опорой на ИКТ изначально ориентировано на индивидуальную работу студентов, в которой в меньшей степени учитывается регламентация места и времени изучения материала по той или иной теме. Если у студентов сталкиваются с проблемами, то у них должна быть возможность установить связь с преподавателем. Это может быть онлайн-встреча в конференции, посредством использования какой либо-платформы или сервиса, или связь с помощью электронной образовательной среды.

2. Обучающиеся имеют возможность изучать информацию по той или иной теме, которую подготовили ведущие специалисты из разных уголков мира. Например, работая с различными учебно-методическими пособиями каждый студент может получить индивидуальную подборку информации, которые можно структурировать исходя из образовательных потребностей студента.

3. Использование современных технологий позволяет студентам получать материал для изучения в удобной для себя форме: текст, видеолекция, медиа презентация, работа в онлайн режиме на какой-либо обучающей платформе [3].

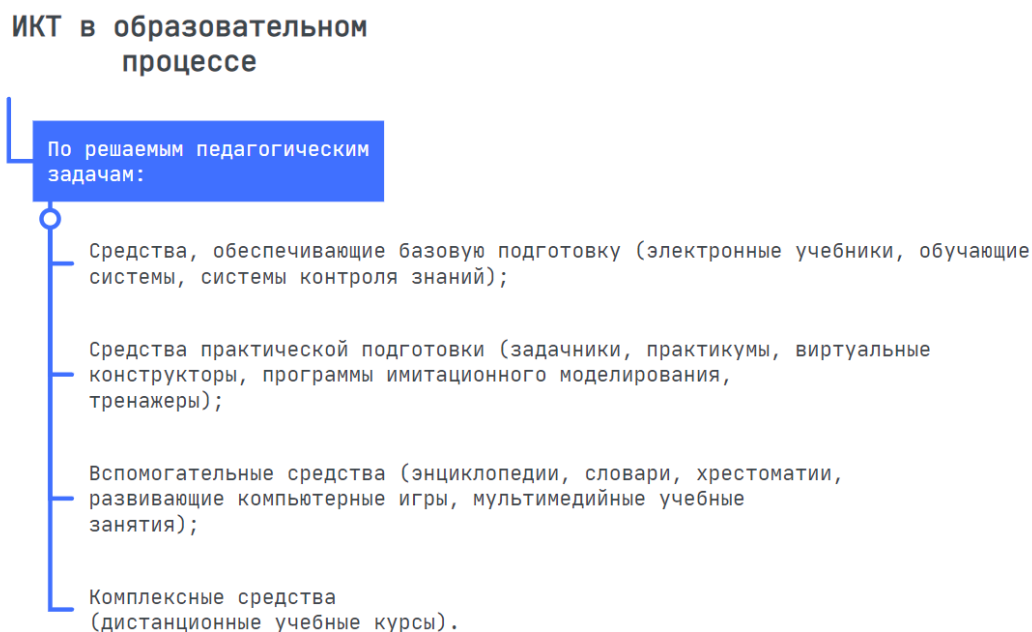


Рисунок 1. Классификации ИКТ по решаемым педагогическим задачам

Как мы видим, речь идет о создании эффективной образовательной среды, которая способствует развитию мотивационной и познавательной сферы личности, способствует выработке у обучающихся систематической привычке к самостоятельной работе, а также способствует развитию интеллектуального потенциала личности [1].

Включение современных информационных технологий в образовательный процесс способствует не только усвоению и закреплению теоретических знаний и практического опыта; развитию навыков самостоятельной работы с потоками информации: поиском, анализом, переработкой и представлением информации в удобной для себя форме; улучшению активности познавательной деятельности, углублению межпредметных связей и в целом повышению качества образования; самосовершенствованию студента в реализации функции самоконтроля и самокорректирования учебно-познавательной деятельности; формированию ценностного отношения к будущей профессиональной сфере деятельности и выработке ответственности за применяемые решения, но также является одним из факторов формирования интеллектуального потенциала личности.

Таким образом образовательные учреждения реализуют уникальную функцию – создание обучающей среды, базы для развития интеллектуального потенциала будущих специалистов.

Список литературы

1. *Вьюгина С.В.* Развитие интеллектуального потенциала студента в современной образовательной среде // Вестник Казанского технологического университета. – 2006. - №5. – С. 193-196.
2. *Емельянова И.Н.* Развитие интеллектуального потенциала студентов в образовательной среде вуза // Инженерное образование. – 2020. - №27. – С. 55-63.
3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: учебно-методическое пособие / И.В. Роберт, С.В. Панюкова, А.А. Кузнецов, А.Ю. Кравцова; под ред. И.В. Роберт. – М.: Дрофа, 2008. – 312 с.

4. Рубцова Е.Д. Использование цифровых мобильных приложений на занятиях со студентами вуза / Е.Д. Рубцова, И.А. Ахметшина // Актуальные проблемы науки и перспектив развития образования: Сборник статей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2022. – С. 139-143.

5. Садова В.А. Современные информационные технологии как фактор развития познавательной самостоятельности студентов университета // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2010. - №9 (115). – С. 196-202.

ПРЕДПОСЫЛКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Вожжова Татьяна Сергеевна

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии

Кабушко Анна Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
и инклюзивного образования*

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Аннотация. Статья посвящена изучению предпосылок формирования навыков чтения у младших школьников. Закономерностями формирования предпосылок овладения чтением детьми в младшем школьном возрасте считаются: сформированность процессов зрительного восприятия, зрительного внимания, кратковременной зрительной памяти, развитии пространственных представлений, фонетического анализа и синтеза, фонематического восприятия, развитие лексико-грамматической стороны и связной речи. Необходим достаточный уровень фонематического развития и осознание прочитанного, осуществляемое только в том случае, если ребенок понимает значение каждого слова, осознает те связи между ними, которые есть в предложении.

Ключевые слова: обучающиеся; обучение; развитие; навык чтения; восприятие; младшие школьники.

Чтение – это базовый компонент воспитания, образования и развития человека. Оно является одним из самых важных навыков, которым необходимо овладеть в школе, поскольку чтение является основным источником информации. Навыки чтения развиваются в начальной школе. Начальная школа – это особый этап в жизни любого ребенка, который связан с его способностью учиться, организовываться. Именно полноценный навык чтения дает учащимся возможность самостоятельно усваивать новые знания и создает необходимую основу для самостоятельного изучения в старших классах и получения высшего образования.

Согласно требованиям ФГОС НОО, учащиеся младших классов не только учатся читать, но и учатся рассматривать слова и тексты как источники информации. В ФГОС НОО отмечается, что основные результаты программы базового образования на начальном общем уровне должны отражать «овладение навыками смыслового чтения текстов различных стилей и жанров в соответствии с целями и задачами; умение осознанно строить речевое высказывание в соответствии с задачами коммуникации и составлять тексты в устной и письменной формах».

Овладение учащимися полноценными навыками чтения является ключом к успешному обучению по всем предметам. Как особый вид деятельности, чтение предоставляет большие возможности для психологического, эстетического и фонологического развития учащихся. Научить детей читать правильно, бегло, осознанно и выразительно – одна из задач образования в начальной школе.

По определению А.Р. Лурия, чтение является одной из сложных и важных форм речевой деятельности человека, которая выполняет психологические и социальные функции. В настоящее время чтение рассматривается как одна из высших психических функций, как целенаправленная деятельность, обладающая способностью повышать осведомленность, изменять взгляды, влиять на поведение, воссоздавать опыт, совершенствовать личность [9].

Обучение чтению – это целенаправленный педагогический процесс. Для того чтобы обучение было успешным, должны быть сформированы соответствующие предпосылки [12].

А.Н. Корнев отмечал, что чтение начинается со зрительного восприятия, различения и распознавания букв. На этой основе буквы ассоциируются с соответствующими звуками, а звуки и образы слов воспроизводятся и читаются. Наконец, понимание прочитанного достигается путем сопоставления звуковой формы слова с его значением. Таким образом, в процессе чтения можно условно выделить два аспекта: технический (взаимосвязь между визуальным видом написанного слова и его произношением) и семантический, составление которого является основной целью обучения детей дошкольного возраста чтению [4; 5].

В работах Р.И. Лалаевой отмечается, что способность ребенка к овладению навыком чтения зависит от того насколько полноценно сформированы у него фонематические процессы (восприятие, анализ и синтез), языковой анализ и синтез, зрительно-пространственные представления, зрительный гнозис и мнезис [7].

О сформированности этих предпосылок для овладения навыком чтения говорилось и в исследованиях Л.Ф. Спириной. Помимо вышеперечисленных к предпосылкам навыка чтения Л.Ф. Спириной отнесла сформированность звукопроизводительной стороны речи (нельзя предлагать ребенку буквы, если звук в разговорной речи ребенка отсутствует или искажен), и интеллектуальную готовность (дети должны иметь достаточные знания и представления об окружающем, иначе читаемые слова не будут вызывать у ребенка определенных зрительных образов и ассоциаций, а навыки чтения будут носить механический характер без осознанного смысла прочитанного) [10].

Процесс чтения включает следующие операции: восприятие словесных графических образов, преобразование графической формы в звуковую форму и понимание прочитанного [8].

Т.Г. Егоров выделяет следующие четыре уровня овладения элементами чтения: овладеть звуко-буквенными обозначениями; чтение по слогам; становление синтетических способов чтения; синтетическое чтение [3]. Каждый уровень характеризуется спецификой, качественными характеристиками, определенной психологической структурой, сложностью, задачами и техниками овладения. Сложный процесс овладения звуко-буквенными символами начинается с распознавания звуковой стороны фонетики, различения и выделения фонетических звуков, потому что звуки не считаются названиями букв, а напротив, буквы являются знаками, символами, фонетическими символами звуков.

После изучения алфавита ребенок учится читать слоги и слова. Т.Г. Егоров, анализируя особенности слияния звуков детей, указывал, что дети должны переходить от изолированных обобщенных звуков к тому звучанию, которое звук приобретает в потоке речи, т.е. произнести слог так, как он звучит в устной речи. «Основная трудность слияния звуков заключается в необходимости преодолевать типовое звучание отдельно взятых звуков при сочетании их в слоги и воплотить перевод типового звучания в звуки живой речи» [3].

Для преодоления проблем слияния звуков в слоги нужно сформировать у детей не только умение различать и выделять звуки, но и отчетливые представления о звуковом составе слога, слова устной речи, т.е. нужен достаточный уровень фонематического развития. Как отмечал Т.Г. Егоров, на втором этапе (этапе слогового чтения) буквы легко опознаются, а звуки сливаются в слоги. Слоги в процессе чтения быстро связываются с соответствующим звуковым комплексом. Поэтому единица чтения считается слогом. На этом этапе еще трудно синтезировать и соединять слоги в слова, особенно при чтении длинных и сложных слов, трудно установить грамматические связи между словами в предложении [1; 2; 3].

Изучая данную тему М.Е. Хватцев определил, что этапом формирования общей технологии восприятия считается переход от анализа к технологии синтетического чтения. На этом этапе легкие и знакомые слова читаются вместе, а слова менее знакомые и сложные по их слоговой структуре – читаются по слогам. Важную роль играет смысловая догадка. Подчеркивая смысл предыдущего чтения и не имея возможности быстро и точно контролировать его посредством зрительного восприятия, ребенок часто заменяет слово, окончание слова, то есть у него имеется угадывающее чтение. Он по-прежнему считает, что существует огромная разница между окончательной догадкой и печатным чтением, и может быть найдено большое количество ошибок. Ошибки чтения могут привести к частым регрессиям, возврату к тому, что ранее было прочитано для исправления, уточнения или контроля. Догадки присутствуют только в пределах предложения, а не в общем содержании текста. На данном этапе более зрелым является синтез слов в предложении [6; 11].

Р.И. Лалаева отмечала, что этап синтетического чтения характеризуется общими навыками чтения: словами, группами слов. Технические аспекты чтения больше не усложняют процесс чтения, т.е. процесс понимания содержания имеет приоритет над процессом восприятия. На этом этапе читатель не только синтезирует слова в предложении, как на предыдущем этапе, но и объединяет словосочетания в едином контексте. Следовательно, если ребенок понимает значение каждого слова и отношения между ними, существующие в предложении, он может понимать то, что читает [7].

Таким образом, теоретический анализ исследований показывает, что для полноценного овладения навыком чтения у ребенка должна быть сформирована группа предпосылок, включающая сформированность устной речи и фонематических процессов, зрительно-пространственную ориентировку, зрительный гнозис и мнезис. Достаточный уровень развития фонетики и осведомленности при чтении осуществляется только тогда, когда ребенок понимает значение каждого слова и осознает, как они связаны в предложении.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Детская психология. Собрание сочинений в 6 томах. – М.: Просвещение, 2004. – 241 с.
2. *Дель С.В.* Система работы по преодолению нарушений слоговой структуры слова у детей старшего школьного возраста с ОНР // С.В. Дель, А.П. Непокорова // Практическая психология. – 2006. - №4. – С. 49-57.
3. *Егоров Т.Г.* Психология овладения навыком чтения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1953. – 263 с.
4. *Журова Л.Е.* Формирование звукового анализа слов у детей дошкольного возраста: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.00. – М., 1965. – 157 с.
5. *Корнев А.Н.* Нарушения чтения и письма у детей. – СПб.: Речь, 2003. – 330 с.
6. *Кулешова Л.А.* Занятия по обучению грамоте в ДОУ: Практическое пособие для воспитателей и методистов ДОУ. – Волгоград: Учитель, 2005. – 127 с.
7. *Лалаева Р.И.* Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
8. *Лалаева Р.И.* Развитие фонематического анализа и синтеза. – М.: ВЛАДОС, 2004. – С. 112-129.
9. Логопедия / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 680 с.
10. *Спирова Л.Ф.* Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. – М., 1980. – 192 с.
11. *Хватцев М.Е.* Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. В двух книгах. Книга 1 / под ред. Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: ВЛАДОС, 2009. – 272 с.

12. *Шемонаева О.С.* Подготовка младших школьников к восприятию букварного текста как первая ступень формирования читателя / *О.С. Шемонаева, И.А. Ахметшина, О.В. Брекина* // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №70-2. – С. 31-34.

РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Галина Камила Рустамовна

*студентка 4 курса Института исторического, правового
и социально-гуманитарного образования*

Василина Дарья Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры культурологии
и социально-экономических дисциплин*

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы специфики развития компетенций предпринимателя в педагогическом вузе. Особое внимание уделено вопросу организации занятий и мероприятий по молодежному предпринимательству. Авторы раскрывают опыт развития предпринимательской компетенции в Республике Башкортостан. Достаточно подробно рассматривается особенность проведения деловых игр для будущих учителей экономических дисциплин.

Ключевые слова: предпринимательская деятельность; педагогический университет; молодежное предпринимательство; предпринимательская компетенция; предпринимательская активность.

Вопросы молодежного предпринимательства являются приоритетными, поскольку широко обсуждаются в Правительстве Российской Федерации. Так, в 2014 г. были приняты «Основы государственной молодежной политики до 2025 года» [1]. В данном документе молодежное предпринимательство рассматривается как предпринимательская деятельность граждан, а также юридических лиц, средний возраст штатных работников которых не превышает 30 лет. Добавим к этому факт, что Президент Российской Федерации В.В. Путин неоднократно отмечал повышение роли молодежи в укреплении позиции страны в мировом сообществе и обеспечении конкурентоспособности Родины. Поэтому сегодняшний день диктует потребность общества в инициативной, энергичной, целеустремленной молодежи, способной к предпринимательской активности, созданию и реализации инновационных идей.

В этой связи становится очевидным, что уже в рамках вузов необходимо готовить студентов к предпринимательской деятельности. А это означает лишь одно: педагогическому сообществу необходимо использовать все механизмы формирования у молодого поколения необходимых знаний, качеств, а также готовности к предпринимательской деятельности.

Но как это сделать эффективно и в те сроки, которые определяют обучение студентов в высшей школе? Обратимся к опыту Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. В Институте исторического, правового и социально-гуманитарного образования обучение осуществляется по двум профилям подготовки, один из которых – «Экономика». Поэтому многие занятия затрагивают вопросы предпринимательской деятельности. Например, самой важной следует считать дисциплину «Основы предпринимательства».

Обозначим цели этой дисциплины:

- формирование положительной мотивации к предпринимательской деятельности;
- приобретение системы специальных знаний об организации собственного дела;
- формирование предпринимательских умений и навыков посредством выполнения практических работ по исследованию рынка, поиску предпринимательской идеи, разработке бизнес-плана, решения задач и использованию других активных методов обучения;
- воспитание инициативности, предприимчивости, самостоятельности, целеустремленности, лидерских качеств и других, входящих в основу предпринимательской компетенции и необходимых для осуществления предпринимательской деятельности.

В соответствии с вышеуказанными целями, легко определяются механизмы формирования предпринимательской компетенции:

А) Компетентностный подход в организации учебно-воспитательного процесса, который предполагает построение учебного процесса с позиций развития предпринимательских компетенций, а не просто трансляции определенного набора знаний умений и навыков.

Б) Установка на формирование проектных компетенций, определяющих прогностические и технологические качества личности.

В) Направленность учебно-воспитательного процесса на подготовку студентов к успешному самоопределению и самореализации.

В рамках этой дисциплины студенты изучают:

1. Сущность предпринимательской деятельности.
2. Ключевые компетенции в бизнесе.
3. Предпринимательскую деятельность.
4. Технологии организации предпринимательской деятельности.

Применяются такие формы работы, как деловые игры, работа с электронными презентациями. Рассмотрим их более детально.

А) Деловые игры. Они направлены на развитие предпринимательских качеств и умений, навыков коммуникации и командной работы, формирование умения адаптироваться, на укрепление способностей к совместному принятию решений.

Б) Разработка электронных презентаций. Это позволяет значительно повысить информативность и эффективность докладов, способствует увеличению выразительности излагаемого материала в рамках практических занятий. От этого производительность обучения значительно повышается, так как одновременно задействованы зрительный и слуховой каналы восприятия (так называемый «принцип модальности»). Более того, наличие конспектов в виде тематических электронных презентаций предоставляет возможность организации качественной самостоятельной работы.

Особенной популярностью пользуется деловая игра «Предприниматель», цель которой направлена на активизацию творческой инициативы, предоставление возможности применить полученные теоретические знания в практических ситуациях. Для этого группа делится на 4 команды (в каждой команде есть капитан (директор), и его помощники (юрист, менеджер по рекламе, бухгалтер, экономист) [2]. В задачи команды входит:

- сформулировать предпринимательскую идею бизнес-проекта, особенности развития предприятия;
- определить стратегию развития предприятия, общую концепцию осуществления проектов создания новой продукции, технологий;
- провести оценку предпринимательского потенциала, сильных и слабых сторон бизнеса;
- выявить резервы предприятия;
- обосновать привлечение инвестиций, получение банковских кредитов, привлечение потенциальных партнеров;
- представить бизнес-план предприятия.

Обучающимся необходимо:

- составить бизнес-план как программу действий предпринимателя и определить краткое содержание его разделов;
- выбрать месторасположения организации;
- разработать стратегии и тактики нового предприятия;
- определить организацию управления предприятием, преимущества и недостатки структур управления;
- осуществить планирование деятельности предприятия;
- определить механизм функционирования предприятия;
- обосновать сущность предпринимательского риска;
- выявить особенности налогообложения малого бизнеса;
- определить сущность культуры предпринимательства;
- разрабатывать свою идею – составляя бизнес-план, обучая персонал и зарабатывая первоначальный капитал.

В конце игры представители команд представляют свой бизнес-план и получают оценку своего проекта.

Однако предпринимательские компетенции формируются не только на теоретических занятиях. С прошлого года студенты принимают участие в Неделе предпринимательства, приуроченной ко Дню российского предпринимательства. Основные мероприятия проходят на базе Дома инновационного предпринимательства «Фабрика будущего». Организатором выступает Министерство предпринимательства и туризма Республики Башкортостан. Этому способствует то, что День российского предпринимательства установлен Указом Президента России от 18 октября 2007 г. №1381. Профессиональный праздник призван привлечь внимание общественности к вопросам развития российской экономики, проблемам среднего, малого и крупного бизнеса. Такие мероприятия стимулируют студентов к качественному изучению основ предпринимательства.

Можно много изучать теории, но если не проверишь свои знания на практике, то все напрасно. Поэтому ежегодно на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы проходит Фестиваль предпринимательства им. Никиты Кузнецова. Организатором выступает профессорско-преподавательский состав и студенты кафедры культурологии и социально-экономических дисциплин Института исторического, правового и социально-гуманитарного образования.

Уже не первый год Фестиваль собирает более 50 участников – обучающихся ведущих образовательных учреждений Башкортостана и России. Данное мероприятие нацелено на стимулирование предпринимательской активности и повышение грамотности молодежи. Работа секций фестиваля предусматривает соревнование команд студентов ВУЗов Республики Башкортостан в форме Брейн-ринга за кубок предпринимателя (согласно трем турам): викторина; игра «Черный ящик»; командная игра «Я – предприниматель».

Итак, все описанные формы работы по развитию предпринимательских компетенций в педагогическом вузе доказали свою эффективность, они носят интегрированный характер. Однако важно придерживаться единого системного подхода и использовать современные формы и методы, которые способны обеспечить развитие всего комплекса предпринимательских компетенций у будущих педагогов нашей страны.

Список литературы

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29.11.2014 г. №2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://docs.cntd.ru/document/420237592> (дата обращения: 26.02.2023).

2. Шубина Е.Ю. Игровые практики в контексте предпринимательской деятельности // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. - №1 (57). – С. 202-206.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИННИ-КУЛЬТУРЫ АНИМЕ В РАБОТЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА СО ШКОЛЬНИКАМИ-ПОДРОСТКАМИ

Галустян Анастасия Валериковна

*студентка I курса магистратуры психологического факультета
ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет
имени В.Н. Татищева»
г. Астрахань*

Аннотация. В статье рассматривается такой феномен как «кинни-культура», которая представляет собой проведение ассоциации между персонажем аниме и собой. Анализ и рассмотрение кин-листов (список персонажей, с которыми подросток себя ассоциирует) показали, что школьники-подростки ассоциируют себя с четырьмя основными категориями персонажей аниме: типичный главный герой, тихие и замкнутые персонажи, вспыльчивые персонажи и двуличные. В ходе анализа кин-листов так же было выявлено, что второстепенных персонажей киннят намного чаще, чем главных. После описания каждой категории персонажей указываются основы для работы педагога-психолога с данными школьниками-подростками.

Ключевые слова: культура; национальная культура; подростки; аниме; киннинг; кин-листы.

Социально-психологические, искусствоведческие, антропологические, социологические, этнологические и культурологические исследования много внимания уделяют влиянию культуры на человека, на его сознание, структуру мышления, эмоциональную сферу, межличностные отношения и стратегии поведения [2]. С уверенностью можно сказать, что культура играет ведущую роль в формировании и развитии современного общества. Культура создает определенные условия и предпосылки для всестороннего формирования личности, в частности духовной и морально-нравственной сферы. Кроме этого, культура выполняет функции хранения и передачи жизненного опыта между поколениями, устанавливает стандартные формы и стили традиционного поведения, принимает участие в создании и формировании общечеловеческих ценностей [6].

Одной из важнейших составляющих культуры являются различные произведения искусства, которые несут в себе определенную смысловую нагрузку. Исследователи в области психологии искусства считают, что «восприятие художественного произведения представляет собой эвристическую активность, в ходе которой зритель, встречаясь с произведением искусства, в своем воображении творчески перерабатывает полученную информацию, а также заложенные художником в его произведении идеи» [3, с. 34]. Помимо перечисленного, благодаря произведениям искусства человек осознает, как реагировать и вести себя в разнообразных жизненных ситуациях, то есть научается навыкам социального поведения.

Значимое влияние на человека оказывает именно национальная культура, целью которой является объединить людей, тем самым создав единую социальную систему. Среди национальных культур одной из популяризированных на территории Российской Федерации является японская национальная культура. Культура Японии отличается от культуры других стран, в первую очередь тем, что представляет собою специфически развивающийся культурный пласт, включающий в себя множество уникальных сюжетных и идейных символов, шаблонов, стереотипов и типажей [5].

С самого момента рождения ребенка и в течение всей его жизни происходит процесс включения ребенка в культуру, в ходе которого он познает ценности культуры, усваивает характерные стили поведения и мировоззрения. Благодаря этому формируется его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходство с представителями данной культуры и качественное отличие от членов других культур. Процесс этот чаще происходит под влиянием внешней среды: средства массовой информации, интернет, телевидение, кино,

мультфильмы. В структуре жизнедеятельности современных детей и подростков просмотр мультфильмов играет важную роль.

В японской культуре мультипликационные произведения носят название «аниме». Аниме (англ. animation – «анимация») – японская мультипликация. Аниме выделяется среди других мультипликационных культур своим противоречивым положением в обществе. С одной стороны, аниме очень популяризуется в Японии и других странах; с другой стороны, в обществе часто обсуждается вред и проблематика данного вида искусства. Это объясняется специфической направленностью аниме, так как часто в произведениях затрагиваются важные общественные проблемы, которые раскрываются с достаточно жестокой и откровенной стороны. Можно сделать вывод о том, что зачастую аниме ориентировано не на детей, а на более взрослую возрастную категорию – взрослых и подростков.

В российском обществе «аниме» или японские мультфильмы появились сравнительно недавно, в середине 90-х годов прошлого века. Первоначально они носили точно такой же развлекательный характер, как и другие мультипликационные фильмы. Но постепенно они приобрели статус отдельного культурного направления, молодежной субкультуры [4, с. 92]. Популярность аниме в России особенно возросла с января 2021 года и с тех пор сохраняет стабильную популярность. Статистика на 2020 год говорит о том, что количество запросов в Яндексе с ключевым словом «аниме» составляет 16,5 миллионов в месяц, а количество посетителей трёх крупнейших аниме-сайтов (jut, narutoplanet, animeanimedub) в месяц составляет около 25 миллионов в общей сумме. Если сложить оба фактора, то средний результат составит 41,5 миллионов человек. Сейчас же, спустя 3 года, эти значения стали еще выше, особенно среди подростков.

Однако с каждым годом в культуре аниме многое меняется. Если раньше увлекаться аниме было «стыдно» и такое хобби чуть ли не табуировалось, сейчас же аниме культура глубже проникла в общество и принимается большинством людей. Каждый второй подросток либо слышал что-то об аниме, либо смотрит аниме сам.

Помимо обычного просмотра аниме, в последние два года стала популяризоваться «кинни-культура». Что же такое «киннить»? В современной аниме культуре термин «киннить» (to kin) – ассоциировать себя с каким-то персонажем, находить в нем отражение своих черт, внутренних переживаний или схожего жизненного опыта [1, с. 7]. При этом одна часть подростков находит персонажа, похожего чем-то на себя, и использует этот факт, как мотивацию к развитию своих положительных качеств и сторон, а другая часть – отказывается от своей собственной личности и начинает отыгрывать ролевую модель поведения понравившегося героя. В первом случае сценарий положительный, во втором же более деструктивный, ведь персонажи могут быть совершенно разными.

Для выявления особенностей кинни-культуры у современных подростков в интернет-пространстве были изучены так называемые кин-листы. Кин-лист – список персонажей, с которыми подросток себя ассоциирует. Кин-листы изучались по нескольким параметрам: частота выбора конкретных популярных персонажей; особенности характера и психологические качества персонажей; категории выбранных персонажей. Большая часть персонажей в кин-листах была представлена из популярных подростковых аниме – «Бродячие псы: литературные гении», «Найкуи!!» (Волейбол), «Магическая битва», «Хантер x Хантер». Анализируя кин-листы школьников-подростков, можно выделить несколько категорий персонажей, с которыми подростки себя ассоциировали.

Можно отметить, что подростки были склонны ассоциировать себя не с главным героем, а второстепенным. Этот факт является довольно логичным, ведь во многих аниме главные герои имеют схожий типаж храброго человека, который идет вперед и не сдается. Второстепенные же герои встречаются очень разнообразные, представляя собой всевозможный спектр черт человека, потому подросткам и легче найти с такими персонажами нечто общее. Персонажей, выбранных школьниками-подростками, можно условно поделить на несколько категорий. В зависимости от категории, к каждой группе школьников-подростков можно найти особенный подход, который будет способствовать их комфортному

развитию и обучению.

Первая категория – типичный главный герой. Персонаж, который не обладает особенными характеристиками, но имеет большую силу духа и храбрость. Такой персонаж является олицетворением добра и усердия, готов бороться ради своей цели и защищать своих друзей. В эту категорию персонажей входят: Накаджима Ацуши («Бродячие псы: литературные гении»), Итадори Юджи («Магическая битва»), Гон Фрикс («Хантер x Хантер»). Школьники-подростки, выбравшие в свой кин-лист таких персонажей, тоже обладают схожими чертами личности, что характеризует их как храбрых, добрых людей и хороших друзей. При взаимодействии с такими подростками важно поддерживать их упорство и трудолюбие, давать положительную оценку их деятельности для их личностного развития и самосовершенствования.

Вторая категория – тихие, скромные, даже замкнутые персонажи. Такие персонажи отличаются молчаливостью, скрытностью, в некотором роде неловкостью. Некоторые персонажи из данной категории могут быть интровертами, некоторые же социофобами. В эту категорию можно включить следующих персонажей из кин-листов: Фушигуро Мегуми («Магическая битва»), Тобио Кагеяма, Козуме Кенма, Цукишима Кей («Волейбол»), Эдгар Аллан По («Бродячие псы: литературные гении»), Курута Курапика («Хантер x Хантер»). Школьники-подростки, выбор которых пал на таких персонажей, могут быть интровертами, что является абсолютной нормой, а могут иметь определенные проблемы и страхи социализации в обществе. Во втором случае педагог-психолог или классный руководитель должен обратить внимание на таких подростков и организовать деятельность, которая помогла бы школьникам гармонично и комфортно социализироваться в школьном коллективе. Ведь социализация – это вся наша жизнь и от социализации в школьном классе зависит социализация подростка в обществе.

Третья категория – вспыльчивые персонажи, которые пытаются быть лучшими и первыми абсолютно во всем, однако на деле имеют низкую самооценку и ищут признания. Такие персонажи на первый взгляд действительно кажутся уверенными в себе, победителями, однако все это лишь «маска», за которой таится ранимость и ожидание похвалы от окружающих. К этой категории можно отнести следующих персонажей: Накахара Чуя и Акутагава Рюноске (Бродячие псы: литературные гении), Тоору Ойкава («Волейбол»). Школьники-подростки, которые ассоциируют себя с перечисленными персонажами, часто страдают «синдромом отличника», стараются быть лучше всех в классе, ожидают похвалу от учителей, а при малейшем замечании или невысокой оценке могут вести себя агрессивно, не принимая «поражения». Очень важно вовремя заметить эти паттерны поведения подростка, чтобы начать работать с заниженной самооценкой. Учителям может казаться, что это хорошая мотивация для учебы, однако последствия такой позиции для самого подростка могут быть деструктивными, поэтому очень важно показать подростку, что допускать ошибки и не быть во всем первым – нормально, ведь важнее получать удовольствие от процесса, а не результата. Самооценка легко подвергается влиянию в подростковом возрасте, поэтому педагогу-психологу необходимо проводить соответствующие тренинги и занятия, давать упражнения по повышению самооценки школьника.

Четвертая категория – двуличные персонажи, которые скрывают свою истинную личность от окружающих за разными «масками». В аниме такие персонажи чаще всего демонстрируют веселость, беспечность, юмор, истинная же их личность является более грустной, вдумчивой, загадочной. Такие персонажи чувствуют себя «лишними» или «неполноценными», из-за чего и используют социально приемлемые «маски», которые помогут им не быть «чужими». К этой категории персонажей можно отнести: Дазай Осаму и Николай Гоголь («Бродячие псы: литературные гении»), Годжо Сатору («Магическая битва»), Тендо Сатори («Волейбол»). Эти персонажи, пережив травматический опыт или осознав свою «непохожесть» на других людей, прибегают к созданию другой личности, которую и транслируют, находясь рядом с людьми. Настоящими такие люди становятся только наедине с собой.

Использование опросов об аниме-кинах или кин-листов в работе с такой категорией школьников-подростков может очень помочь педагогу-психологу, так как сложно определить, показывает ли подросток себя или очередную «маску». При организации работы педагога-психолога со школьниками-подростками этой категории важно грамотно подойти к рассмотрению вопроса принятия себя школьниками, работать над развитием навыков самопознания, саморефлексии, самоидентификации. Важным аспектом деятельности будет осознание «Образа Я» подростком. При успешном выполнении данных видов деятельности, подростки придут к осознанию себя как личности, не будут стремиться надевать «маски», притворяясь кем-то другим.

Таким образом, можно подвести итог о том, что любой педагог-психолог не должен бояться современных витков развития культуры, в частности аниме и кинни-культуры. Всякое модное направление необходимо изучать, не игнорируя, так как без понимания того, чем живет школьник-подросток, сложно оказывать ему необходимую помощь и поддержку. В меняющемся информационном обществе быть «в тренде» и быть всесторонне развитым – основная задача современного педагога-психолога.

Список литературы

1. Дедов Н.П. Влияние японской аниме-культуры на формирование субкультуры поведения российских подростков / Н.П. Дедов, В.А. Кулакова // Психология: историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. - №1. – С. 133-139.
2. Леонтьев Д.А. Введение в психологию искусства. – М.: МГУ, 1998. – 111 с.
3. Матвеева М.П. Рецепции российского искусства в культуре Японии // Философский полилог: журнал международного центра изучения русской философии. – 2017. - №1. – С. 89-98 с.
4. Пронников В.А. Японцы (этнопсихологические очерки) / В.А. Пронников, И.Д. Ладанов. – М.: Наука, 1985. – 288 с.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. – 320 с.
6. Pellot E. What does «kin» mean? // The term comes from anime. Intheknown. – 2021. – V. 57. – P. 7-8.

СИСТЕМА РЕЙТИНГОВОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ ОБЖ

Герасимов Александр

студент 4 курса факультета психологии педагогического образования

Зарединова Эльвира Рифатовна

доктор педагогических наук, доцент кафедры

биологии, экологии и безопасности жизнедеятельности

ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет

имени Февзи Якубова»

г. Симферополь

Аннотация. В статье на основе анализа научной литературы осуществлено исследование системы рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Раскрыты особенности системы рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности». Результаты исследования отражены в описанных функциях и критериях оценки рейтингового контроля по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности», а также в обосновании результатов рейтингового оценивания учебных достижений обучающихся.

Ключевые слова: обучающиеся; система; рейтинговая оценка; учебные достижения; предмет «Основы безопасности жизнедеятельности».

Смена базовой парадигмы образования со «знаниевой» на системно-деятельностную предопределяет перенос акцента в образовании с изучения основ наук на обеспечение развития универсальных учебных действий на материале основ наук. Важнейшим компонентом содержания образования, стоящим в одном ряду с систематическими знаниями, становятся универсальные, или метапредметные умения (и стоящие за ними компетенции). Основной задачей и критерием оценки выступает уже не освоение обязательного минимума содержания образования, а овладение системой учебных действий с изучаемым учебным материалом.

В условиях внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования идет широкое обсуждение необходимости создания новых подходов к оценке образовательных результатов учащихся. Современные требования к качеству знаний стимулируют поиск принципиально новых путей повышения эффективности системы обучения за счет такой организации учебного процесса, которая как можно более широко использовала бы творческий потенциал школьников. Такое повышение эффективности обучения возможно благодаря внедрению рейтинговой оценки знаний и стимулированию самостоятельной работы учащихся под руководством учителя.

Анализ работ В.А. Болотова, И.А. Вальдман, Т.Ю. Овсянниковой, О.А. Решетниковой, Е.В. Сергеевой, М.Ю. Чандры, М.А. Шаталова и др. позволил выявить, что в школьной практике рейтинговая система оценки учебных достижений учащихся используется намного реже, чем в вузовской.

Анализ современного состояния педагогической теории и практики позволил выделить противоречие между необходимостью использования потенциала рейтинговой системы для оценки учебных достижений учащихся на уроках по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ) в школе и отсутствием теоретико-методического обоснования рейтинговой системы как средства оценки учебных достижений учащихся по учебной дисциплине «Основы безопасности жизнедеятельности».

Цель статьи – раскрыть особенности системы рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету ОБЖ.

На всех этапах развития школы при усилении демократических начал в ее организации на первое место выходит проблема выбора эффективной оценочной системы. Организовать учебно-познавательную деятельность без оценки невозможно: она является одним из компонентов деятельности, ее регулятором, показателем результативности. Традиционная система оценивания в школе при помощи четырех-пяти показателей мало способствует эффективному обучению. Ее существенные недостатки: неполнота, ограниченность, а также несориентированность на психофизиологические возможности детей различных возрастных групп.

Именно поэтому в школьной практике уделяется серьезное внимание способам организации оценивания учебных достижений обучающихся, её содержанию. Одним из способов организации оценивания учебных достижений обучающихся выступает рейтинговая система оценивания.

В работах Е.В. Сергеевой и М.Ю. Чандры рейтинг рассматривается как «комплексный показатель, позволяющий учитывать достижения обучающихся, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий, по возможности с учетом коэффициента значимости этих действий в достижении образовательных целей» [5].

Система рейтинговой оценки успешности обучения выполняет дидактическую, воспитательную, развивающую, профилактически-предупреждающую и диагностическую функции, что возможно лишь в условиях систематической и непрерывной проверки и оценивания классной и внеклассной деятельности обучающихся.

По мнению В.А. Болотова и И.А. Вальдман рейтинговая система предусматривает оценивание результатов в баллах, которых достиг обучающийся на каждом этапе текущего (ежемесячного, модульного), промежуточного (аттестация знаний) и итогового контроля (в конце четверти, семестра или учебного года). Все набранные баллы суммируют и составляется индивидуальный индекс обучающегося» [1, с. 41].

В нашем понимании цель внедрения рейтинговой системы контроля и оценки знаний состоит в том, чтобы создать условия для мотивации самостоятельности учащихся средствами современной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

Далее остановимся на обосновании системы рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету ОБЖ. В целом оценка учебных достижений учащихся на уроках ОБЖ в школе рассматривается как процесс по выявлению уровня усвоения учащимися знаний, умений и навыков (структурных элементов учебных достижений учащихся), реализуемый на всех этапах контроля обучения, результат которого выражен в виде качественно-количественной характеристики.

В свою очередь система рейтинговой оценки учебных достижений, обучающихся по предмету ОБЖ выполняет следующие функции:

- стимулирует их активность;
- мотивирует обучающихся к получению знаний более высокого уровня;
- формирует навыки систематического и добросовестного отношения к учебным обязанностям;
- воздействует на умственную работу обучающихся с целью осознания ими процесса этой работы и понимания им собственных знаний;
- позволяет непрерывно отслеживать качества знаний учащихся, измерять уровень знаний на различных этапах обучения, выявлять причины отклонения от заданных целей и своевременно корректировать учебную деятельность и др.

В основе рейтинговой системы контроля знаний по предмету ОБЖ лежит комплекс мотивационных стимулов, среди которых – своевременная и систематическая отметка результатов в точном соответствии с реальными достижениями учащихся, система поощрения хорошо успевающих учащихся [4].

Параметрами контроля при рейтинговой системе оценки учебных достижений, обучающихся по предмету ОБЖ целесообразно считать:

- уровень знаний по предмету путем индивидуального, фронтального опроса, выполнения контрольных заданий, работ;
- текущий уровень знаний по предмету за определенный период времени и по результатам промежуточной аттестации;
- качество выполнения обучающимися контрольных и практических работ;
- самостоятельное изучение и усвоение предмета ОБЖ;
- уровень овладения учебным материалом по итоговому (семестровому) контролю знаний;
- активность, инициативность и самостоятельность обучающихся во время проведения практических уроков и других учебных мероприятий;
- участие в конкурсах, олимпиадах, конференциях, проектной деятельности, кружках;
- состояние посещения уроков, своевременность выполнения учебных заданий, наличие системности в овладении знаниями [2, с. 1004].

Критерием оценки объектов рейтингового контроля по предмету ОБЖ должны быть: уровень овладения обучающимися материалом, предусмотренным учебным планом и учебной программой. Учитель-предметник обеспечивает объективные и единые требования к оцениванию обучающихся, их готовности к самостоятельной деятельности, способности творчески реализовать свой интеллектуальный потенциал. Уровень знаний, умений и навыков, обучающихся может оцениваться как традиционной пятибалльной системой, так и

рейтинговой шкалой оценивания (при текущем, промежуточном, и итоговом видах контроля).

Система рейтингового оценивания устанавливается в школе согласно положению «О системе оценивания образовательных достижений, обучающихся», который принимается на педагогическом совете и утверждается директором школы. Данное положение составляется с учетом требований о ФГОС [3] и Федеральному закону от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [6].

Учитель по ОБЖ может устанавливать количество баллов, которое характеризует качество усвоения учебного материала, или оценивать знания обучающихся традиционными баллами. При определении общей суммы баллов или итоговой оценки на основании текущих оценок по традиционной 5-балльной системе кроме оценивания знаний за каждый вид учебной деятельности, обязательно оценивается участие обучающихся в учебной классной работе, их отношение к учебе, участию в творческих конкурсах, олимпиадах и др. [4].

За нарушение учебной дисциплины, пассивное участие в уроках, за невыполнение соответствующих заданий обучающийся может получать штрафные баллы (затем они вычитаются от общей суммы набранных баллов). Это может выглядеть следующим образом: пропуски уроков без уважительных причин и слабые знания – минус 1-3 балла; опоздание на уроки и недостаточные знания – минус 1-3 балла; несвоевременная отработка пропущенных уроков (более недели) и посредственные знания – минус 1-3 балла; низкий уровень усвоения учебного материала, отведенного для самостоятельного изучения обучающимися – минус 1-3 балла. Штрафные баллы могут увеличиваться в арифметической прогрессии. Например, за первый пропущенный урок без уважительных причин вычитается 1 штрафной балл, за второй прогул – 3, третий – 4; за пропуски уроков по уважительной причине выставляется – «0» баллов [7, с. 210].

Такая же система выставления штрафных баллов применяется при других нарушениях. Для перехода от оценок по многобалльной системе (если она применяется) к традиционной пятибалльной предметная комиссия (которая образуется и реализует свою деятельность согласно утвержденному положению, директором школы о создании данной комиссии) утверждает шкалу пересчетов. Результаты рейтингового контроля обсуждаются на общем собрании класса. Определяются и поощряются лучшие обучающиеся, уточняется план действий в отношении обучающихся (индивидуальная работа, дополнительные уроки и тому подобное), которые заняли низкие позиции по успеваемости.

Желательно полученные результаты по результатам рейтингового оценивания учебных достижений по предмету ОБЖ обсудить с классом и на родительском собрании. Классный руководитель совместно с учителем ОБЖ составляют перспективный план по улучшению успеваемости, по овладению необходимыми знаниями и умениями по предмету [5, с. 35].

Если по результатам рейтингового оценивания были выявлены низкие показатели уровня знаний обучающихся по учебному предмету ОБЖ, тогда в ходе беседы следует выяснить причины снижения учебной мотивации, неуспеваемости обучающихся, помочь им повысить уровень знаний путем вовлечения таких обучающихся в различные виды учебной деятельности и внеклассных мероприятий. А также можно осуществить делегирование полномочий успевающим обучающимся по предмету ОБЖ как оказание помощи одноклассникам в качественном усвоении и овладении знаний по предмету.

Таким образом, изучение системы рейтинговой оценки учебных достижений обучающихся по предмету основы безопасности жизнедеятельности позволило прийти к выводу, что главная ее цель – влияние на активность обучающихся в получении знаний, оценка динамики уровня знаний, создание условий для мотивации самостоятельности учащихся средствами современной и систематической оценки результатов их работы в соответствии с реальными достижениями.

Рейтинговая система оценивания на уроках ОБЖ выполняет ряд функций: стимулирует активность обучающихся; мотивирует их к получению знаний более высокого уровня; формирует навыки систематического и добросовестного отношения к учебным обязанностям; воздействует на умственную работу обучающихся с целью осознания ими процесса этой

работы и понимания им собственных знаний; позволяет непрерывно отслеживать качества знаний обучающихся и др. Рейтинговая система оценивания в практике на уроках ОБЖ используется в проблемном, дифференцированном обучении, с применением игровых, проектных, информационно-коммуникативных технологий на этапе контроля, проверки и оценки учебных достижений, обучающихся при помощи индивидуального числового показателя – рейтинга.

Список литературы

1. *Болотов В.А.* Условия использования результатов оценки учебных достижений школьников / В.А. Болотов, И.А. Вальдман // Проблемы современного образования. – 2012. - №4. – С. 41–49.
2. *Овсянникова Т.Ю.* Опыт внедрения альтернативной системы оценки успеваемости в российских школах // Молодой ученый. – 2016. - №8 (112). – С. 1004-1007.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 г. №413 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70188902/8ef641d3b80ff01d34be16ce9bafc6e0/> (дата обращения: 16.01.2023).
4. *Решетникова О.А.* Качественный сбор информации – как одно из условий эффективного использования результатов оценки учебных достижений учащихся // Управление образованием теория и практика. – 2011. - №4 (4). – С. 55-59.
5. *Сергеева Е.В.* Современные технологии оценки учебных достижений обучающихся: учебное пособие / Е.В. Сергеева, М.Ю. Чандра. – Волгоград: ПРИНТ, 2013. – 115 с.
6. Федеральный закон от 21.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 16.01.2023).
7. *Шаталов М.А.* Об оценивании метапредметных образовательных результатов в обучении основам безопасности жизнедеятельности // Педагогика высшей школы. – 2016. - №3.1 (6.1). – С. 210-213.

ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА

Глазунова Анна Кирилловна

*студентка 2 курса магистратуры факультета психологии
и специальной психопедагогике*

Максимчук Виктория Георгиевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психопедагогике
и специальной психопедагогике*

*Кишиневский государственный университет
имени Иона Крянгэ
г. Кишинев*

Аннотация. С каждым годом растет число детей с интеллектуальной недостаточностью во всем мире. Речь является главным дирижером в успехе социальной интеграции таких детей. Следует отметить, что в специальной литературе проблема особенностей развития речи детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью остается недостаточно изученной. Авторы статьи предлагают свою модель исследования особенностей развития речи у дошкольников со средней и тяжелой степени интеллектуальной недостаточности.

Ключевые слова: интеллектуальная недостаточность; степень тяжести; речь; повседневная жизнь; сферы развития речи.

На современном этапе развития образовательного процесса главной задачей выступает развитие личности ребёнка с особыми образовательными потребностями, его адаптация и социализация. Вопросы, связанные с изучением нарушений интеллекта, относятся к числу наиболее важных в современном специальном образовании. Подобное внимание обусловлено тем, что количество людей с этим видом нарушения развития не уменьшается, о чём свидетельствуют статистические данные по всему миру.

Изучением развития детей с нарушениями интеллекта занимались такие исследователи как Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер, С.Я. Рубинштейн. Авторы отмечают, что на развитие речи у детей с интеллектуальной недостаточностью есть целый ряд проблем: тотальность и иерархичность повреждения, особенности функционирования нейрофизиологических процессов, недостаточность интегративной функции мозга, глубокое недоразвитие мышления, быстрое истощения за счет слабого функционирования первого блока по А.Р. Лурии, хаотичность деятельности за счет нарушения целенаправленности [4, с. 36].

Однако число работ, посвященных особенностям развития речи у детей со средней и тяжелой степени интеллектуальной недостаточности, немного: Е.Н. Алексеева, Е.Ю. Курьшина [1], Г.Н. Пирогова [3] (логопедическая характеристика и логопедическая работа); С. В. Клевцова [2] (дифференцированный подход к диагностике слуховых агнозий и артикуляционных апраксий для прогнозирования перспектив речевого развития).

В настоящее время структура речевого дефекта у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта стала сложнее и разнообразнее. Этот факт обуславливает необходимость адаптации методов исследования речи к особенностям развития детей данной категории, для получения более точных и актуальных данных об особенностях их речевого развития.

Цель констатирующего эксперимента: изучить и выделить речевые особенности детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

- осуществить подбор подходящего диагностического материала, соответствующего возрастным и психологическим особенностям детей с нарушениями интеллекта дошкольного возраста;
- изучить особенности развития речи детей с нарушениями интеллектуального развития;
- проанализировать результаты и сделать выводы на основе проведенной диагностики об уровне речевого развития дошкольников с нарушениями интеллекта.

Гипотезой исследования является предположение о том, что дошкольникам с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени свойственно неравномерное развитие речи, а также её существенные нарушения во всех сферах.

Экспериментальная база. Констатирующий эксперимент проходил на базе дошкольного образовательного учреждения СЕІС «Orfeu», г. Кишинёв. Детский сад посещают дети в возрасте от 4 до 7 лет с множественными нарушениями развития.

В исследовании особенностей речи на базе дошкольного образовательного учреждения приняли участие 10 детей в возрасте 5-6 лет со средней и тяжелой степенью умственной отсталости. Из них 4 детей с умеренной степенью умственной отсталости и 6 – с тяжелой степенью.

Обследование речи дошкольников проводилось в следующих направлениях:

1. Изучение анамнеза, динамики общего и речевого развития в раннем возрасте;
2. Наблюдение за поведением детей в свободной и организованной деятельности;
3. Исследование речевого развития детей: обследование фонематического слуха; обследование слухового ритма; обследование артикуляционной моторики; обследование

связной речи; исследование лексического развития.

Содержание комплексного исследования особенностей развития речи у дошкольников (организованное на базе диагностических методик Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Г.И. Чиркиной) составили наблюдения за детьми в различных ситуациях в течение дня: во время взаимодействия со сверстниками, во время игры и занятий.

Обследование проводилось в виде индивидуальных диагностических занятий с использованием наглядно-дидактических материалов и пособий. Продолжительность занятия не превышала 15 минут для предотвращения снижения концентрации внимания ребенка. В течение диагностического обследования фиксировались все речевые и неречевые реакции ребёнка, особенности его поведения.

Обследование речевого развития группы дошкольников с нарушениями интеллекта состояло из трёх этапов.

Первый этап исследования – предварительный. Главной целью этого этапа являлся сбор анамнестических данных о развитии ребенка с нарушениями развития речи.

Второй этап – основной. На этом этапе главной целью было обследование речевого развития у дошкольников с умственной отсталостью умеренной и тяжелой степени. Первым методом, который мы применили на данном этапе исследования, стал метод наблюдения. На основании полученных данных были составлены диагностические карты, благодаря которым мы смогли увидеть общую картину развития каждого из детей. Диагностика речевого развития включала в себя исследование 5 сфер: обследование фонематического слуха; обследование слухового ритма; обследование артикуляционной моторики; обследование связной речи; обследование лексического развития.

Третий этап – заключительный, изучение результатов исследования и их интерпретация.

Результаты констатирующего эксперимента. Первый этап исследования – сбор анамнестических данных показал, что из десяти детей, принявших участие в исследовании, четверо имеют нарушение интеллекта умеренной формы, шестеро – тяжелой формы. Двое детей – старшие дети в семье, у них есть младшие братья или сестры; у пятерых детей есть старшие братья или сестры, при этом у трёх из них большая разница в возрасте со старшими детьми; у двоих детей есть как младшие, так и старшие братья и сестры, разница в возрасте не большая; один из детей единственный ребёнок в семье. Все дети воспитываются в полных семьях.

Изучение медицинских документов и беседы с родителями также показали, что один из детей перенёс перинатальную травму, следствием чего явились нарушения физического и интеллектуального развития. Мать другого ребёнка во время беременности перенесла инфекционное заболевание, протекавшее в тяжелой форме, эта болезнь вызвала истощение матери и спровоцировало преждевременные роды, нарушения в развитии ребёнка стали заметны в первые месяцы жизни. Трое других детей родились у родителей в возрасте старше 42 лет. Один из детей перенёс инфекционное заболевание в возрасте 3 месяцев. В истории развития остальных детей не было зафиксировано каких-либо пренатальных, перинатальных или постнатальных травм и заболеваний.

На втором этапе исследования проводилось обследование речевого развития дошкольников с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости. Обследование проводилось постепенно. В первой части исследования основным методом исследования было наблюдение, мы обращали внимание на поведение ребенка в хорошо знакомой ему среде, во время занятий, свободных игр, взаимодействия со сверстниками.

Наблюдая за детьми в течение всего дня, нами было замечено, что поведение большинства из дошкольников с нарушениями интеллекта различается во время занятий и во время свободной игры. Во время занятий детям тяжело концентрировать внимание, они быстро утомляются и теряют интерес к происходящему. Во время свободной игры дети предпочитали играть самостоятельно, без участия в этой деятельности сверстников. Игра у большинства из детей представляла собой монотонные повторяющиеся действия с

предметами. Например, Екатерина П. во время свободной игры предпочитала играть с одной машинкой; при этом она садилась за стол и катала машинку от одного края стола к другому, затем действие повторялось. Двое из детей, Артур Ш. и Дмитрий К., старались привлечь внимание других детей и организовать совместную игру. При этом, приглашение к игре не озвучивалось вербально, а представляло собой жесты, движения и привлечение внимания; очень редко дети обращались к своим сверстникам фразами: «Смотри», «Дай мне», «Давай ты», «Давай играть».

В результате проведения комплексного диагностического исследования мы получили данные о речевом развитии детей дошкольного возраста с умеренной и тяжелой формами умственной отсталости, результаты представляем в таблице 1.

Таблица 1

Результаты проведения комплексного диагностического исследования речевого развития дошкольников с нарушениями интеллекта

Дети	Баллы за выполнение задания														Общ. балл	Уровень нарушения
	фонемат. слух				слуховой ритм			арт. моторика				связная речь		лексика		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
Д.	2	3	3	2	3	1	2	3	2	2	2	1	2	2	28	средний
Е.	1	1	2	1	1	0	1	1	1	2	0	0	1	1	13	высокий
В.	1	2	1	2	1	1	1	2	1	1	0	1	0	1	16	средний
Г.	3	3	1	2	2	1	2	3	2	1	1	1	2	2	24	средний
Е.	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	8	высокий
А.	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	1	2	1	2	29	средний
Д.	0	1	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	7	высокий
С.	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	7	высокий
А.	0	2	0	1	0	0	1	0	1	1	0	0	1	1	8	высокий
Д.	2	1	1	0	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	14	высокий

Проанализировав данные результаты, представленные в таблице 1, мы определили, что высокий уровень нарушения речи наблюдается у 6 детей, средний уровень – у 4 детей, низкий уровень нарушения речевого развития – ни у одного ребёнка.

Анализ таблицы 1 также показал, что некоторые из предложенных заданий вызвали у дошкольников большие трудности в выполнении, нежели другие. Исходя из этого, мы посчитали процент выполнения каждого блока заданий. Так, лучше всего дошкольники справились с заданиями из первой сферы исследования (фонематический слух)– 45%. Наибольшие трудности вызвали задания четвертой сферы исследования (связная речь), процент выполнения – 23%. Связная речь – это более сложный уровень развития речи и из-за глубоких нарушений психики связная речь нарушена.

Полученные результаты представим на рисунке 1.

Структура речевого дефекта умственно отсталых дошкольников многообразна и затрагивает все уровни речевой деятельности. Речевое развитие умственно отсталых детей проходит те же этапы, что развитие типичных детей, но своеобразно и со значительным запозданием [2].

В нашем исследовании мы выяснили, что для детей с нарушениями интеллекта средней и тяжелой степени характерны выраженные нарушения речевого развития. У 40% детей из экспериментальной группы были выявлены нарушения речевого развития среднего уровня, у 60% – высокого уровня.

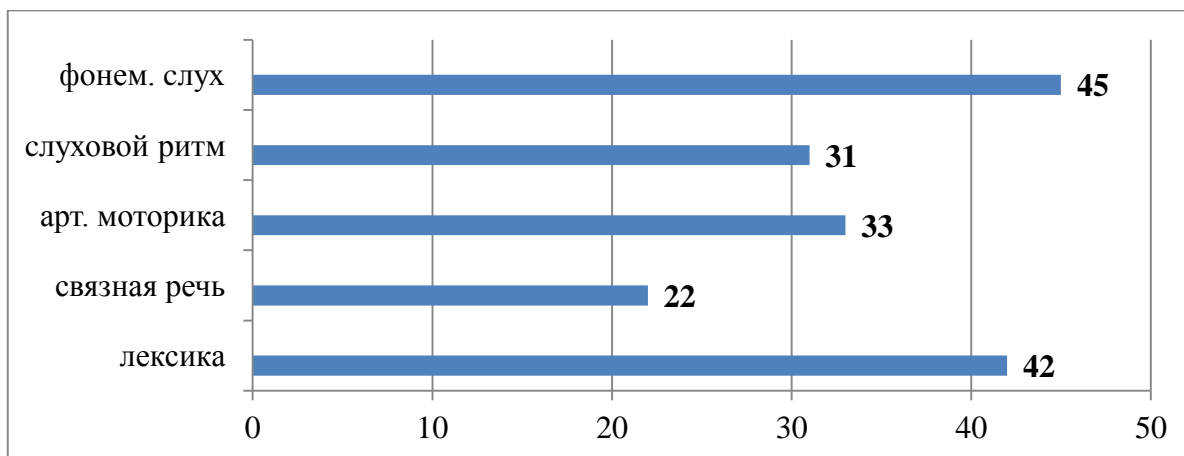


Рисунок 1. Сравнительные результаты обследования разных сфер речевого развития у детей, принявших участие в эксперименте

Анализ результатов обследования показал, что наименее развитой сферой речевого развития для детей с нарушениями интеллекта является связная речь. Кроме того, мы можем отметить, что для большинства детей характерным является неравномерное развитие речи. Качественный анализ результатов исследования показал, что большинству детей было тяжело концентрировать внимание на задании, они быстро теряли интерес и отвлекались на другие занятия. Во время свободной деятельности дети мало контактировали со своими сверстниками.

Список литературы

1. *Алексеева Е.Н.* Специфика организации логопедической работы с детьми с интеллектуальными нарушениями / Е.Н. Алексеева, Е.Ю. Курышина // Логопед. – 2021. - №7. – С. 6-19.
2. *Ахметшина И.А.* Развитие фонематического слуха детей дошкольного возраста со стертой дизартрией // Инклюзивное образование: теория и практика: Сборник материалов VI Международной научно-практической конференции / Отв. ред. И.А. Ахметшина, Т.В. Тимохина, Г.А. Романова, О.С. Мишина, О.С. Кузьмина, Р.И. Остапенко. – Орехово-Зуево: ГГТУ, 2021. – С. 174-180.
3. *Клевцова С.В.* Из опыта изучения детей с тяжелыми нарушениями речи // Специальное образование. – 2022. - №2 (66). – С. 64-74.
4. *Пирогова Г.Н.* Логопедическая работа с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в период начального школьного обучения // Специальное образование. – 2008. - №2. – С. 57-59.
5. *Рубинштейн С.Я.* Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
6. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.

ВОЗМОЖНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Глуценко Екатерина Александровна
студентка 2 курса магистратуры

Зяц Юлия Степановна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики начального образования
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул

Аннотация. В статье рассматриваются возможности организации проектной деятельности для повышения качества формирования функциональной математической грамотности младших школьников. Авторами представлены результаты педагогического эксперимента по апробации условий организации учебных математических проектов: создание книжки-малышки с математическими сказками и обучающего мультфильма на платформе Joyteka.

Ключевые слова: функциональная грамотность; математические проекты; проектная деятельность; младшие школьники.

Функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться в ней, функционировать в ней и действовать. Современные требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), государственная программа РФ «Развитие образования» указывают на актуальность формирования функциональной математической грамотности, которая в свою очередь представляет собой способность применять полученные в процессе обучения знания для решения различных жизненных практических задач [1].

Функциональная грамотность основывается на следующих способностях обучающегося:

- умение добывать новые знания;
- умение использовать полученные знания на практике;
- умение оценивать свои пробелы в знаниях;
- стремление к саморазвитию.

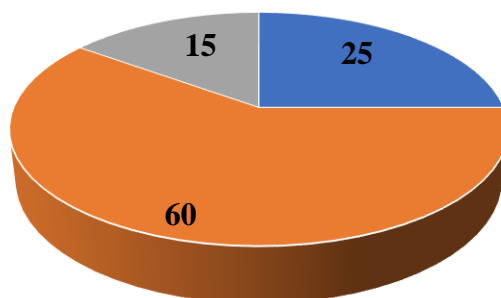
Вместе с тем в функциональную грамотность младшего школьника включены и познавательные действия, а также коммуникативные и регулятивные.

С целью оценки функциональной математической грамотности младших школьников нами был проведен констатирующий эксперимент среди обучающихся третьих классов МБОУ «Лицей №130 «РАЭПШ» г. Барнаула. В исследовании приняли участие 20 младших школьников. С целью выявления уровня сформированности математической функциональной грамотности нами были выбраны комбинированные диагностические работы, разработанные Н.В. Жидких и М.А. Кокиной.

Результаты представлены на рисунке 1.

Нами было выявлено, что более половины школьников 3 класса имеют средний уровень сформированности функциональной математической грамотности [1]. В связи с этим перед нами встала проблема, как повысить качество функциональной математической грамотности младших школьников. С целью решения данной проблемы нами был организован формирующий эксперимент. Проектная деятельность является одной из технологий, основанной на развитии познавательных навыков школьников, способностях самостоятельно выявить свои знания и пробелы в них, развитии критического и творческого мышления.

Учебный проект – это тот способ обучения, где школьнику знания преподносятся не в готовом виде, а он сам должен их получить посредством учебной и познавательной деятельности. Это один из видов школьной работы, при котором полученные академические знания преобразуются в реальный жизненный опыт школьников.



■ низкий уровень ■ средний уровень ■ высокий уровень

Рисунок 1. Уровни сформированности функциональной математической грамотности младших школьников, %

Основываясь на важности организации проектно-исследовательской деятельности, которая подчеркивается в задачах и в метапредметных результатах ФГОС НОО, нами была выбрана проектная деятельность, которая является активной творческой деятельностью с определенной структурой и направленной на определенную цель (получение продукта). Проектная деятельность в начальной школе требует особой организации и подготовки, так как следует учитывать интеллектуальные, возрастные и психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста [3, с. 21].

Нами была выбрана тема проекта: «Математические сказки». Также важно подчеркнуть, что дети с раннего детства встречаются со сказками, сказки учат мудрости и принятию решений в трудных ситуациях, с которыми мы можем столкнуться в обычной жизни. Проект предполагает создание учащимися книжки-малышки, содержащей математические сказки [2, с. 27].

Были реализованы следующие этапы проектной деятельности:

1. Ориентационный.

- формулирование проблемы;
- постановка цели;
- анализ объектов с целью выделения признаков; синтез, определение задач.
- создание алгоритмов деятельности при решении проблем, выбор наиболее эффективных способов.

2. Поисковый.

- смысловое чтение, поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний; подведение под понятие;
- определение основной и второстепенной информации; осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме;
- установление причинно-следственных связей, представление цепочек объектов и явлений.

3. Аналитический.

- рефлексия способов и условий действия;
- контроль и оценка процесса и результатов деятельности.

На финальном этапе состоялась защита проектов – в результате были созданы книжки-малышки. Дети представили следующие сказки:

- Капельки дождя (сложение, умножение)
- Как поделить яблоки? (деление, сложение)
- Добрый ёжик (вычитание и деление)
- На поиски Карлсона (скорость и расстояние)
- Кто быстрее? (скорость и расстояние)
- Завистливое персиковое дерево (масса)
- Кто щедрее (части, умножение и деление)
- Пропавший кошелек (нахождение целого по части)
- Золотые сливы (нахождение целого по части)
- Что сколько стоит (цена и стоимость)

В организации проектной работы нами был реализован дифференцированный подход в трех направлениях: школьники сами создавали сказку; школьники выбрали готовую сказку; делали всё под руководством учителя.

На защите своего проекта каждый школьник оценивал своего одноклассника по следующим критериям по пятибалльной шкале, где 5 – максимальный балл:

- оригинальность;
- креативность;
- творческий подход;
- верные расчеты;
- сама защита презентации.

На рисунке 2 представим результаты защиты проектов младших школьников.

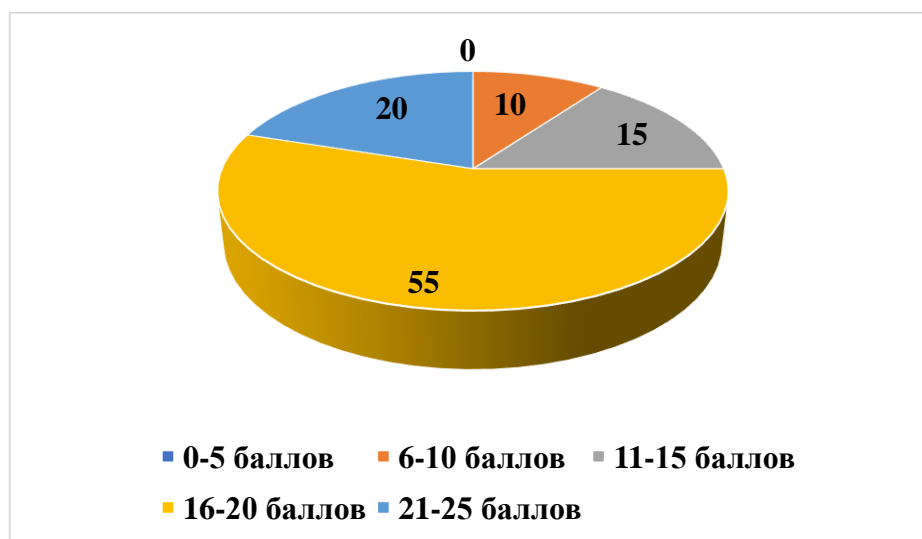


Рисунок 2. Результаты защиты проектов младших школьников, %

Еще одним вариантом организации проектной деятельности послужило создание мультфильма на обучающей платформе Joyteka (<https://joyteka.com/ru/cabinet>) при помощи веб-сервиса «Интерактивное видео». Сюжет мультфильма можно предоставить любой, предварительно наделив полномочиями школьников. Кто-то будет сценарист, кто-то режиссер, а кто-то займется иллюстрациями или озвучкой. Для этого на платформе была создана своя анимация, выбран подходящий шаблон из библиотеки. Каждый шаблон оснащен сотнями тематических сцен: школьные классы, учебные предметы, анимация текста и многое другое. При этом можно было выбрать сцены вручную или шаблоны с готовым сюжетом, чтобы ускорить процесс. После этого они были отредактированы в редакторе, а затем создан мультфильм, соответствующий теме проекта. Настроить видео, изменить текст, стиль и цветовую гамму, загрузить свои медиафайлы и подобрать эффектные переходы можно с

помощью гибких инструментов, встроенных в видеоредактор. На финальном этапе создания мультфильма был подобран музыкальный трек и загружен голос школьников за кадром. В разделе «Предварительный просмотр» мы оценили окончательный результат и перешли к экспортированию мультфильма в нужном качестве. Защита проекта предполагала размещение ролика в социальных сетях.

На контрольном этапе исследования по результатам проектной деятельности школьникам были даны задания на выявление сформированности функциональной математической грамотности младших школьников (рисунок 3).



Рисунок 3. Результаты контрольного этапа исследования сформированности функциональной математической грамотности младших школьников, %

Отметим, что сократилась доля школьников, у которых наблюдался низкий уровень сформированности на констатирующем этапе на 10 %, по сравнению с контрольным этапом. Доля школьников, у которых был высокий уровень сформированности, наоборот, выросла на 5% на контрольном этапе по сравнению с констатирующим.

Таким образом, организация проектной деятельности является эффективным средством повышения качества функциональной математической грамотности младших школьников. Перспективой исследования является разработка тематики проектов и уточнение педагогических условий использования проектной деятельности для формирования функционально-грамотной личности младшего школьника.

Список литературы

1. Бажанова С.И. Метод проекта – эффективное средство формирования функциональной грамотности обучающихся начальных классов // Дополнительное профессиональное образование педагогических кадров в контексте акмеологических идей: Материалы международной электронной научно-практической конференции. В 4-х томах, Донецк, 01–31 октября 2020 года. Том 4. Ч.1. – Донецк: Донецкий республиканский институт дополнительного педагогического образования, 2020. – С. 27-32.

2. Примерная рабочая программа начального общего образования предмета «Математика». Одобрена решением федерального методического объединения по общему образованию, протокол 3/21 от 27.09.2021 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://edsoo.ru/Rabochie_programmi_po_uch.htm (дата обращения 01.03.2023).

3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения 01.03.2023).

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

Годовикова Дарья Николаевна

студентка 2 курса педагогического факультета

Невзорова Анна Витальевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье представлен анализ проблемы функциональной грамотности. Коммуникативная грамотность проанализирована как один из ее видов, рассмотрена ее суть и содержание. Рассмотрена специфика формирования коммуникативной грамотности у младших школьников с задержкой психического развития. Охарактеризованы особенности реализации педагогической деятельности с детьми данной категории.

Ключевые слова: функциональная грамотность; коммуникативная грамотность; младший школьник; задержка психического развития.

Функциональная грамотность – это определенный уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающих нормальное функционирование личности в системе социальных отношений, т.е. это приближение образовательной деятельности к повседневной жизни [2; 3]. К 70-м годам прошлого века понятие функциональной грамотности все чаще стало появляться в педагогике, поскольку учиться решать жизненные задачи нужно начинать уже со школьного возраста. Постепенно функциональная грамотность приобрела большую значимость, чем базовая.

Одной из составляющих функциональной грамотности является коммуникативная грамотность. Это знания, умения и навыки, позволяющие работать в команде, начиная от контроля собственного настроения и функционирования, как часть группы, заканчивая способностью организовать работу группы. Внутри данного вида деятельности можно выделить два крупных блока – это владение базовыми знаниями психологии общения и знания культуры речевого общения [1].

Коммуникация сама по себе представляет передачу информации в процессе общения. Отталкиваясь от этого понятия, коммуникативную грамотность можно расшифровать, как способность к передаче информации.

Термин «коммуникация» достаточно молодое понятие, постепенно замещающее более привычное нам «общение». Этот термин появился в зарубежной научной литературе в начале XX века. Яркими представителями теории коммуникации в этот период являются Д. Уотсон и Дж. Г. Мид, которые уже тогда попытались проводить межпредметные связи новой теории с развивающейся дисциплиной – педагогикой. Уже тогда, у истоков формирования своего направления они говорили о необходимости воспитания человека посредством использования речевых сигналов, а сам процесс коммуникации рассматривали как способность человека открывать в себе чувства другого.

Если переносить элементы, которые выделяют в теории коммуникации, то соотнося их со школьным образованием, урок будет выступать средством передачи информации. Между учеником и учителем создается коммуникационное поле. Учитель создает единство этого поля: используя один язык с ребенком, одно мышление, настрой, тем самым вводя ребенка в коммуникативное поле, приобщая его к знанию. Знание, которое передает учитель, зависит от дисциплины, школьного предмета. В ходе обучения ребенок овладевает языком предмета, это значит, что он умеет передать на языке дисциплины то знание, которое он получил от учителя – источника информации. Уже на этом этапе учащийся не только получает теоретические

знания, но и учится свободно общаться на языке какого-либо учебного предмета.

Одна из главных задач образования – научить детей не только говорить на специфическом языке дисциплины, но и свободно ориентироваться в быстро меняющейся, текущей информации [4]. Свобода говорения, в данном случае, во-первых, отражает свободу и ясность мышления, а во-вторых, свободу общения в конкретной ситуации, когда есть понимание, и школьник может донести свои мысли по конкретному поводу, опираясь на полученные знания. Истина познания оказывается возможной только через говорение, через использования языка – основного инструмента коммуникации. Коммуникация достигается в процессе речевой деятельности, и это указывает на коммуникативную стратегию в теории современной педагогики.

Формирование коммуникативной грамотности в современной российской школе начинается с младших классов [5]. Данный этап развития характеризуется особым вниманием к воспитанию у учащихся способности к совместной деятельности, умению находить общий язык с окружающими, активно и позитивно взаимодействовать с другими. Коммуникативная грамотность в младшем школьном возрасте – это, прежде всего, совокупность умений, обеспечивающих детям возможность самореализации во взаимодействии с окружающими, это база их знания и опыта межличностного взаимодействия. Это период коммуникативного становления ребенка.

На старте формирования функциональной грамотности детей основным инструментом выступает русский язык. На уроках русского языка основными умениями являются владение устной и письменной речью, а далее – умение работать с текстом. Это не только специальные учебные умения, но в дальнейшем и основной инструмент изучения остальных предметов в школе.

При рассмотрении функциональной грамотности важно также учитывать такого навыка, как деятельностная грамотность – способность ставить и изменять цели и задачи собственной деятельности, использовать коммуникацию как инструмент и реализовывать простейшие виды деятельности в ситуации неопределенности. Отсюда можно сделать вывод, что наиболее продуктивным методом развития функциональной грамотности будет процесс действия. И, соответственно, от каждодневной работы учителя, от выстраивания образовательного процесса, выбора технологии зависит процесс формирования функциональной грамотности младших школьников.

Сегодня на процесс формирования коммуникативной грамотности влияет использование возможностей информационной среды или информационных технологий. Овладение коммуникативными способностями с позиции информационной образовательной среды – это способность ставить и достигать цели устной и письменной коммуникации в различных социальных условиях и продуктивно использовать информационные средства общения для достижения целей общения. Но образовательное пространство обеспечивает доступность получения знаний для всех детей, об этом свидетельствует интеграция образования. Какие же особенности в формировании коммуникативной грамотности встречаются при работе с детьми с задержкой психического развития (ЗПР).

Задержка психического развития – синдром временного отставания развития психики или отдельных ее функций. Поскольку психика – это основной механизм, обеспечивающий возможность получения и формирования знаний, то нарушения ее функционирования усложняют образовательный процесс. Установлено, что дети с ЗПР испытывают значительные трудности в проявлении себя, у них повышен уровень тревожности, чаще испытывают опасения и страхи, эмоциональное неблагополучие, хуже работают в новой или стрессовой ситуациях, склонны воспринимать угрозу своей жизни в обширном диапазоне ситуаций и реагируют весьма напряженно.

Из этого уже можно сделать предположение, что процесс коммуникации вызывает трудности у таких детей, особенно если это малознакомая ситуация. Даже основной инструмент коммуникации – речь имеет специфические особенности. Словарных запас скуден, речевая активность на низком уровне, высказывания односложны, а их

грамматическое оформление неполноценно. Такие дети редко завязывают длительные и глубокие отношения со своими сверстниками, что опять же будет затруднять умение работать в команде. Установлено, что к школьному возрасту дети с ЗПР не достигают необходимого развития общения: им не хватает знаний и умений в сфере межличностных отношений, у них не сформированы необходимые представления об индивидуальных особенностях людей, страдает произвольная регуляция эмоциональной сферы.

Все эти характеристики особенностей позволяют сделать вывод, что базовые психоэмоциональные характеристики либо усложняют, либо не позволяют совсем развивать коммуникативную грамотность, обеспечивая лишь формирование теоретических знаний о предметах и явлениях, без возможности перенесения их на реальные жизненные ситуации.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Психолого-педагогические аспекты социально-коммуникативной деятельности педагога: учебное пособие / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, О.В. Брекина, С.А. Дюпина, Т.В. Зеленкова, С.А. Озерова, И.Э. Соколовская, Н.А. Филина; под общей ред. И.А. Ахметшиной. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2021. – 158 с.

2. *Вершловский С.Г.* Функциональная грамотность выпускников школ / С.Г. Вершловский, М.Д. Матюшкина // Социологические исследования. – 2007. - №5. – С. 140-144.

3. *Веряев А.А.* Функциональная грамотность учащихся: представления, критический анализ, измерение / А.А. Веряев, М.Н. Нечунаева, Г.В. Татарникова // Известия Алтайского государственного университета. – 2013. - №22 (78). – С. 013-107.

4. *Воробьева С.В.* Современные средства оценивания результатов обучения в общеобразовательной школе. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 740 с.

5. *Невзорова А.В.* Универсальные компетенции и новая грамотность как ориентиры современного образования // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании. Сборник научных статей IV международной научно-практической конференции. – Ярославль: ЯГПУ, 2020. – С. 75-77.

6. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КАК СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ ОТКЛОНЯЮЩЕГОСЯ ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Голованова Наталья Михайловна

студентка 1 курса педагогического факультета

Невзорова Анна Витальевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»*

г. Ярославль

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессионального интереса как средства коррекции отклоняющегося поведения обучающихся. Представлены направления педагогической помощи, направленной на коррекцию отклоняющегося поведения обучающихся. Раскрываются формы работы, которые применяются для коррекции девиантного поведения в условиях профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: девиантное поведение; коррекция; портфолио; профессиональный интерес.

Социальные и экономические изменения в России затронули все сферы жизни детей и взрослых. Наряду с развитием ряда сфер жизнедеятельности человека, в обществе усилились такие негативные тенденции, как нарастание процессов деформации семьи, неорганизованность досуга подростков и молодежи, снижение востребованности духовных ценностей, сложная криминогенная обстановка, неуправляемое взаимодействие молодежи в сети Интернет. Как результат нестабильности процессов, происходящих в современном обществе у подростков, возникает девиантное поведение.

В отечественной литературе под девиантным поведением (Я.И. Глинский) понимается поступок, действие человека, несоответствующее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам, «будь то нормы психологического здоровья, права, культуры или морали». Из-за низкой познавательной и учебной мотивации способности и умения подростков с девиантным поведением, как правило, развиты хуже, чем у их ровесников. То же относится и к склонностям.

Интересы этой категории подростков обычно далеки от учебной и трудовой деятельности. Такие подростки редко посещают учебное заведение, занимаются воровством, курят, грубят, употребляют алкоголь. В связи с этим объясняется необходимость в осуществлении социально-педагогического сопровождения подростков и коррекции отклоняющегося поведения, направленной на позитивное изменение данной проблемы [1]. Потребность общества в высококвалифицированных специалистах ставит перед профессиональными образовательными организациями требования, реализация которых невозможна без сформированного интереса, направленного на освоение будущей профессиональной деятельности.

Профессиональный интерес представляет собой непосредственное эмоциональное практико-познавательное отношение к профессии, при благоприятных условиях переходящее в направленность личности на конкретную профессиональную деятельность. Профессиональный интерес неизменно сопутствует успешной профессиональной деятельности [2, с. 3]. Рядом с развитием интереса идет становление таких ценных качеств личности, как наблюдательность, самостоятельность. Единственной мотивацией, которая может поддерживать стремление обучающегося к приобретению профессии и способствовать в дальнейшем, успеху в профессиональной деятельности, является профессиональный интерес. Его критериями являются: активность студентов в профориентационных мероприятиях, знание и поиск информации по избранной профессии.

Стоит противоречие между потребностью образовательных организаций в профессионально заинтересованных студентах, готовых осознанно выполнять будущие профессиональные функции и недостаточностью комплекса мер поддержки студентов с девиантным поведением. ГПОУ ЯО «Ярославский градостроительный колледж» решает эту проблему, организуя меры помощи и педагогические условия для коррекции девиантного поведения. В системе профилактической работы внедрена модель сопровождения и оказания комплекса мер помощи студентам с отклоняющимся поведением.

Первое направление – профконсультирование. Для выявления профессиональных интересов и склонностей проводится анкетирование, тестирование, беседа, групповое и индивидуальное профконсультирование. Диагностика девиантности студентов СПО, определение типичных затруднений в их творческой самореализации проводится с использованием активизирующих опросников Н.С. Пряжникова, Г.В. Резапкиной, что помогает вызвать интерес у обучающихся к пониманию мотивов профессионального выбора.

Второе направление – организация социально-развивающей среды. В профилактику включаются мероприятия по формированию установок на здоровый образ жизни и участие в волонтерском движении, студенческой недели актива «Руки вверх» с участием педагога-психолога.

Третье направление – создание профориентационной среды. Самораскрытие, самовыражение студента, выявление его потенциальных возможностей и способностей, способствует сознательному профессиональному выбору. Для решения задач профессионального просвещения по специальности Строительство и эксплуатация зданий и сооружений проводятся дни открытых дверей, экскурсии в учебно-производственные мастерские, экскурсии на строительные объекты и выставки, ярмарки профессий, встречи с работодателями, мастер-классы, викторины, профессиональные квесты и др.

Четвертое направление – организация деятельности, альтернативной девиантному поведению. Эта форма работы связана с представлениями о заместительном эффекте девиантного поведения. В нашем случае это организация кружка «ВІМ мастер» и организация практики. Кружок представляет собой проект дополнительного образования, направленный на занятость подростков во внеурочное время, профилактику правонарушений через самовыражение обучающихся в рамках организованной трудовой деятельности, а производственное обучение играет решающую роль в подготовке квалифицированного рабочего к реальным условиям трудовой деятельности.

Пятое – ведение портфолио достижений студента. Портфолио позволяет учитывать результаты, достигнутые студентом в разных видах деятельности – учебной, творческой, исследовательской и является элементом практико-ориентированного подхода к профессиональному образованию, инструментом оценки сформированности общих и профессиональных компетенций [3]. Задача портфолио состоит в том, чтобы дать студенту с отклоняющимся поведением поверить в себя, пережить радость достижения, осознать свои возможности. Для образовательного учреждения СПО введение портфолио может повысить образовательную активность студентов, уровень осознания ими своих целей и возможностей [4, с. 9].

В настоящее время в колледже разрабатывается программа формирования профессионального интереса как средства коррекции отклоняющегося поведения студентов СПО, которая может использоваться в деятельности преподавателей, мастеров производственного поведения, социальных педагогов, педагогов-организаторов, педагогов-психологов профессиональных образовательных организаций.

Таким образом, педагогический коллектив проводит целую систему мероприятий, направленную на коррекцию отклоняющегося поведения обучающихся. Каждое из представленных выше направлений работы подвергается педагогическому анализу, проводится индивидуальная работа с каждым обучающимся, у которого выявлены признаки отклоняющегося поведения. Способы коррекции также подбираются индивидуально в каждом отдельном случае с учетом особенностей обучающегося, его профессиональных интересов, возможностей вовлечения в активную учебную и внеучебную деятельность. Результаты педагогического анализа обобщаются, систематизируются, разрабатываются технологические решения в области развития профессионального интереса обучающихся на уровне среднего профессионального образования.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. – 141 с.
2. *Мазина О.Н.* Технология развития профессионального интереса у студентов профессиональной образовательной организации [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8044/> (дата обращения: 24.01.2023).
3. *Невзорова А.В.* Профессиональные задачи педагога в области культурно-просветительской деятельности // Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 125-128.
4. *Харавинина Л.Н.* Самовоспитание и саморазвитие личности студента средствами технологии портфолио // Подготовка конкурентоспособного специалиста как цель современного профессионального образования: материалы 21-ой научно-практической

конференции преподавателей образовательных учреждений-членов Межрегиональной Ассоциации «Непрерывное профессиональное образование». – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. – С. 41-46.

ОТНОШЕНИЕ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА К АРТ-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ТЕХНОЛОГИЯМ

Голубева Татьяна Сергеевна

студентка 1 курса педагогического факультета

Невзорова Анна Витальевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье рассмотрены результаты опроса студентов колледжа, направленного на выявление их отношения к арт-педагогическим технологиям. Проведен качественный анализ ответов студентов творческих специальностей. Полученные результаты в целом свидетельствуют о высокой осведомленности и заинтересованности студентов не только в участии в занятиях с использованием арт-педагогических технологий, но и в активном их освоении.

Ключевые слова: арт-педагогика; мотивация; творческая деятельность; арт-педагогические технологии.

Мотивация к творческой деятельности – это одна из значимых задач современного обучения. Уровень творческих способностей студентов среднего профессионального образования непосредственно связан с уровнем работоспособности будущего квалифицированного специалиста, степенью его конкурентоспособности на рынке труда.

Творческие способности – способности к разным видам успешной художественной деятельности. В их основе лежат индивидуальные особенности и качества: воображение, креативность, экспромтность, объёмно-пространственное мышление, способность открытия нового знания. В процессе разработки содержания занятия, необходимо подбирать такие задания и формы организации учебной деятельности, где главным образом будут задействованы данные особенности и качества.

Мотивация – психологический процесс, который является главной движущей силой в деятельности человека, а также в процессе формирования будущего профессионала. А.К. Маркова подчёркивает необходимость оптимального сочетания разных методов повышения мотивации, что позволяет раскрыть учащимся новые знания в виде проблем, и в то же время не упустить отработку у них приёмов и способов работы до уровня и навыков, и умений. С психологической точки зрения сочетание методов повышения мотивации необходимо и для формирования разных видов мотивации [2, с. 48]. Одним из эффективных средств формирования у студентов мотивации к творческой деятельности является применение арт-педагогических технологий.

В целях изучения мнения студентов о перспективности применения арт-педагогических технологий в развитии мотивации к творческой деятельности нами была разработана анкета «Арт-педагогика, что я знаю?». Анкетирование было проведено среди студентов Ярославского градостроительного колледжа г. Ярославль, обучающихся на творческих специальностях, таких как: «дизайн по отраслям» и «архитектура» (49 человек). Анализ ответов на основные вопросы представлен ниже.

Большой процент студентов так или иначе связаны с искусством, оно является значимой составляющей их жизни. Уверены, что «искусство – их жизнь» – 38,8%. Эти обучающиеся рассматривают искусство не только как предпочитаемую деятельность, но и в связи с профессиональной направленностью профиля подготовки, серьезно осваивают виды искусства в профессиональных целях. Любят искусство как созерцатели – 30,6%, для этой части студентов колледжа более значимым является гедонистическая функция искусства, нежели развитие собственных творческих и профессиональных способностей, связанных с искусством. Занимаются искусством, чтобы расслабиться – 26,5% студентов, для них искусство выступает в качестве способа отвлечения и релаксации. Возможно, в этой группе респондентов применение арт-педагогических технологий окажется наиболее действенным. Респонденты, считающие, что искусством могут заниматься только профессионалы – 4,1%. Возможно, эти студенты недостаточно уверены в своих силах, низко оценивают свои творческие способности в области искусства.

Также большой процент студентов имеют представление о термине «арт-педагогика». Именно так ответили 89,8% участников опроса, из них – 38,8% сами участвовали мероприятиях с применением арт-педагогических технологий; не знали ранее об этих способах организации работы 10,2% студентов. Это свидетельствует о достаточно широкой осведомленности студентов колледжа в применении педагогических технологий, связанных с искусством.

К арт-педагогическим технологиям 59,2% респондентов проявили интерес и сами хотели бы поучаствовать не только в качестве слушателей, но и освоить их применение. Повторить полученный опыт освоенных арт-педагогических технологий намерены 28,6% студентов. Не уверены в своих силах, предполагают, что могут столкнуться с трудностями в применении арт-педагогических технологий 4,1% участников опроса. Не доверяют специалистам и считают пустой тратой времени подобные занятия 4,1% студентов, столько же не знали ранее об использовании приемов, связанных с искусством в педагогической практике.

Отрадно, что участвовать в разного рода формах и методах работы с применением арт-педагогических технологий изъявили желание практически все – 95,9% респондентов, отказались лишь – 4,1%. Из тех, что отказались от возможного участия в занятиях с применением арт-педагогических технологий, объяснили свой ответ следующими причинами: низкая осведомленность о данном методе; не доверяют специалистам и считают пустой тратой времени; считают, что искусством могут заниматься только профессионалы; считают, что у них не получится из-за низкого уровня творческих способностей.

Как видно из проведенного анализа результатов опроса, во всех вопросах присутствует небольшой процент респондентов (4,1%), демонстрирующих низкую заинтересованность в предмете анкетирования. Сопоставление ответов показало, что во всех случаях это одни и те же студенты. Их отношение к арт-педагогическим технологиям характеризуется низкой осведомленностью, недоверием, неуверенностью в целесообразности их использования. Эта категория студентов характеризуется и низкой заинтересованностью как в учебном процессе, так и в освоении профессиональных компетенций.

Несомненно, несмотря на свою универсальность, арт-педагогические технологии подойдут не всем, но повысить их популярность можно следующими способами:

- информирование по данной теме, рассказ об истории, развитии, основных направлениях и результатах арт-педагогических технологий;
- убеждение в том, что результатом применения арт-педагогических технологий является не продукт деятельности (художественное произведение высокого качества), а трактовка этого продукта самим автором.

Из проведенного анализа можно сделать вывод о том, что среди студентов колледжа творческих профилей подготовки заинтересованность в арт-педагогических технологиях находится на высоком уровне. Практически все студенты так или иначе связаны с искусством. Специфика их специальностей тесно связана с творчеством, поэтому рефлексивная

деятельность и поиск внутренних резервов повышения мотивации к творческой деятельности также связаны с искусством. Следующим этапом нашего исследования предполагается изучение мотивации студентов колледжа, проектирование программы, направленной на повышение мотивации к творческой деятельности в профессиональном поле с использованием арт-педагогических технологий.

Список литературы

1. *Леонидова Г.В.* Творческий потенциал населения: состояние и условия воспроизводства [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tvorcheskiy-potentsial-naseleniya-sostoyanie-i-usloviya-voisproizvodstva> (дата обращения: 16.02.2023).
2. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения. / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
3. *Невзорова А.В.* Возможности применения артпедагогики в коррекции поведения детей с особыми образовательными потребностями // материалы VI Международной научно-практической конференции «Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования и развития личности в современном мире». – Минск: БГПУ им. М. Танка, 2022. С. 108-112.
4. *Ножичкина Л.В.* Использование потенциала искусства и арт-технологий в профессионально-личностном развитии учителя [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-potentsiala-iskusstva-i-art-tehnologii-v-professionalno-lichnostnom-razvitii-uchitelya> (дата обращения: 16.02.2023).

ИКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ УУД (НА ПРИМЕРЕ УМЕНИЯ РАБОТАТЬ С ИНФОРМАЦИЕЙ)

Горбунова Ярославна Павловна

студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного
и начального образования,*

*директор Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. Содержание данной статьи посвящено актуальной на современном этапе развития педагогической теории и практики проблеме обучения детей младшего школьного возраста работе с информацией. Раскрываются теоретические основы развития у учеников начальных классов данного универсального учебного познавательного действия. Авторы описали обучающие и развивающие возможности современных ИКТ, а также некоторые варианты их использования различных уроках в начальной школе.

Ключевые слова: информация; информационные умения; младшие школьники; информационно-коммуникативные технологии; универсальные учебные действия; учебные универсальные познавательные действия.

Необходимость быть компетентным в информационной сфере продиктована реалиями мира, в котором мы живем. Постоянный, неконтролируемый поток данных и развитие информационно-коммуникационных технологий, которые уже проникли во многие виды человеческой деятельности, не оставляет человеку шанса выйти из информационного поля. В

связи с этим меняется и социальный заказ государства, отталкиваясь от современных веяний сфере образования, движения к информационному обществу. Отсюда можно сделать вывод, что уже на первом уровне общего обязательного образования необходимо дать ребенку определенные инструменты для более легкой адаптации к стремительно меняющимся положениям дел в современном мире.

Перед системой образования на современном этапе стоит множество задач, совокупное решение которых даст обществу разностороннюю, гармонично развитую личность. Достижение поставленной цели происходит при формировании универсальных учебных действий, которые выступают в качестве инвариантной основы процессов образования и воспитания.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования (далее ФГОС НОО) под универсальными учебными действиями (далее УУД) понимается умение обучающегося учиться, его способность к саморазвитию за счет активной познавательной деятельности [10]. Являясь универсальными, они обеспечивают формирование компетенций и умений, необходимых для успешного обучения в школе в целом, так как носят надпредметный характер и применимы на любом уроке. Овладев в достаточной мере УУД, ученик будет способен самостоятельно организовывать процесс получения знаний, навыков решения учебных задач и жизненных ситуаций.

Познавательные УУД – это общеучебные, логические универсальные действия, постановка и решение проблем. Они включают действия поиска, исследования, отбора и структурирования необходимой информации, моделирование изучаемого содержания [10].

Работа с информацией относится к категории универсального учебного познавательного действия. Информационные умения являются метапредметными, обобщенными, способствующими освоению учащимися различных видов деятельности, и имеют статус обязательного образовательного результата в системе требований ФГОС НОО как универсальные учебные действия.

Анализ данных по проблеме показал, что понятие «умение» трактуется по-разному. А.М. Новиков, А.В. Усова дают определение умения как способность к целенаправленной и результативной деятельности [9].

В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова дают следующее определение, «умение – способность (готовность) человека выполнять действия, приобретенного на основе знаний и опыта» [5, с. 75].

Б.М. Бим-Бад в своем словаре, посвященному педагогическим терминам дает свою трактовку понятия «умение», которое обозначает «освоенные человеком методы выполнения действий, в свою очередь обеспеченные суммой приобретенных знаний и навыков. Умение может быть практическим, а также интеллектуальными» [1, с. 195].

Обращение к исследованиям специалистов в области психологии и педагогики, по предоставленному вопросу, позволило утвердиться в мысли, что основная часть авторов выделяет «умение» как тесную связь освоенных субъектом способов выполнения различных действий с реальностью, мыслью.

Исходя из перечисленных выше определений понятия, можно сделать вывод о том, что отношение между умением и деятельностью раскрывается по-разному. Умение – это способ выполнения действия, а действие выполняется на основе полученных знаний.

Специалистами из разных областей было предпринято большое количество попыток дать более общее и емкое определение такой неоднозначной категории как «информация», но до сих пор ученые не пришли к единому мнению. Так как в различных сферах человеческой деятельности существуют и различные смысловые значения понятия «информация».

Наиболее распространенные определения. «Информация – это сообщение о положении дел где-либо, о состоянии чего-либо» [3, с. 210]. «Информация – сведения об окружающем мире и протекающих в нем процессах, воспринимаемые человеком или специальным устройством» [7, с. 187].

Соответственно мы можем сделать вывод о том, что информация – это новые сведения, передаваемыми людьми устно, письменно и другими способами. Информация имеет следующие свойства: достоверность, полнота, точность, ценность, своевременность, понятность, доступность и так далее.

В трудах М.Ю. Демидовой, Ю.Д. Калафати, Ю.В. Семенова под информационными умениями понимаются «умения осуществлять поиск, перерабатывать и использовать информацию» [4, с. 37].

В настоящее время трудно свести все возможные определения в единое. Но, анализируя их, можно прийти к выводу, многие имеют в своем содержании общие компоненты, связанные с ориентацией в информации и получением ее: поиском, отбором, опирающимися на знания о современных видах поиска, сбора, хранения, систематизации, обработки, переработки, о способах представления (переработкой знаково-символической конструкции в смысл), вступление в коммуникацию на основе информации. При этом умения работать с ней предполагает также и использование технических средств и технологий, в том числе и для презентации информационных продуктов.

В сложившихся условиях современного общества, где доминирует сетевая парадигма образования, занимают главенствующие позиции информационные умения. Однако, специалисты отмечают, что в некоторых случаях обучению работе с различными информационными ресурсами по-прежнему уделяется лишь незначительное количество времени.

А.Г. Асмолов считает, что отсутствие у школьников умений работать с источниками информации является предпосылкой возникновения проблем в учебно-познавательной деятельности, а также в развитии других видов деятельности - исследовательской и проектной. [6].

Формирование информационной компетентности должно происходить в контексте специфики конкретного этапа жизни ребенка. Одним из важных факторов, который влияет на эффективность деятельности современной школы по формированию информационной компетентности у младших школьников, является учет психологических, возрастных и индивидуальных особенностей учащихся начальной школы.

Опишем подробнее некоторые психические процессы, детерминирующие особенности учебной деятельности младших школьников вообще и формирование у детей познавательных УУД в частности. Среди них можно выделить: мышление, память, восприятие, внимание и др. Их изучали многие ученые педагоги и психологи, такие как Л.С. Выготский, О.Б. Дарвиш, В.Т. Козлова, В.С. Мухина, Ж. Пиаже, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Талызина, З. Фрейд, Д.Б. Эльконин и др.

Рассмотрев исследования данных авторов, мы можем сделать следующие выводы. Мышление ребенка, имеющее конкретный характер, с поступлением в начальную школу претерпевает изменения. Ранее, в дошкольном возрасте, видел лишь внешнюю сторону явлений и предметов, для его обучения использовались материальные маркеры, такие как форма, цвет, звук, вкус, запах и другие осязаемые свойства предмета. Теперь же он приходит к познанию их сущности. Выделение существенных свойств и признаков явлений дает возможность делать первые обобщения, выводы, высказывать суждения, строить элементарные умозаключения. На основе этого в дальнейшем начинают формироваться научные понятия.

Следует отметить, что большое количество научных категорий носит абстрактный характер и является одной из форм отражения мира. Все это постепенно ведет ребенка от наглядно-образного к словесно-логическому мышлению. Учитывая это, педагог на начальных этапах формирования умения работать с информацией должен подбирать материал доступный, наглядный и постепенно уходить от непосредственно наглядности к ее материализованным формам, а затем – к теоретическим понятиям.

Восприятие в начале обучения также отличается конкретностью. Наглядный материал дети усваивают лучше. Постепенно накапливается достаточное количество перцептивного материала, благодаря чему формируется умение произвольно вызывать нужные представления о понятии или явлении. Также педагог должен учитывать, что познание в данном возрасте тесно связано с эмоциями. Учащиеся будут продуктивнее работать с той информацией, с теми материалами, которые откликнутся им и вызовут положительные или отрицательные эмоции.

Восприятие тесно связано с вниманием. В младшем школьном возрасте оно становится произвольным, но еще довольно долго носит черты непроизвольного. Уровень объема, устойчивости, концентрации произвольного внимания к 4 классу у детей почти такие же, как у взрослого человека. Что касается переключаемости, то она в этом возрасте довольно высокая. Это связано с молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости».

Развитие памяти связано с расширением ее объема, ростом точности и системности воспроизведения, опорой на смысловые связи. Будучи дошкольниками, а затем первоклассниками, дети склонны к механическому запоминанию без осознания смысловых связей внутри запоминаемого материала. Далее младший школьник учится рациональным способам запоминания. Смысловое содержание увеличивает возможности памяти в несколько раз. Педагог должен учитывать все эти особенности и соответственно регулировать объем данных, их содержание, учить детей самостоятельно выделять основные смысловые связи, чтобы облегчить процесс запоминания и дальнейшего использования полученной информации.

В трудах ученых также сказано, что младшие школьники обладают следующими характеристиками: особой внушаемостью, впечатлительностью, концентрацией внимания и процессом запоминания интересных для них материалов, направленностью умственной активности на повторение и изучение основных элементов содержания образования. Таким образом, можно сказать о том, что младший школьный возраст является периодом накопления и впитывания знаний, формирования навыков, умений и компетенций, в том числе в части работы с информацией.

Реалиями нашего времени продиктованы потребности учащихся в разносторонней познавательной деятельности, которая основывается в первую очередь на использовании разного рода информации, представляющую собой разные точки зрения. Главной особенностью процесса информатизации образования является накопление, хранение, использование, предоставление информации, которая воспроизводится с поддержкой передовых средств вычислительной техники. И именно информационно-коммуникационные технологии (далее ИКТ) делают данные процессы глобальнее и более совершенными. За счет расширения источников информации, увеличения количества сторон, которые участвуют в процессе коммуникации и разнообразии ее форм у учеников начальной школы повышается уровень познавательных универсальных учебных действий. Тем самым ИКТ становятся на лидирующие позиции, как одни из самых эффективных средств формирования УУД в современной школе.

Существует множество определений понятия «информационно-коммуникационные технологии». Е.И. Апольских, М.В. Афоной, В.Н. Подковыровой, Д.П. Тевса трактуют его следующим образом: «ИКТ – это большой спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг: компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет» [8]. И.В. Дробышева считает, что «ИКТ – это педагогическая технология, использующая специальные программные и технические средства для доступа к различным информационным источникам (электронным, печатным, инструментальным, людским) и инструменты совместной деятельности, направленные на

получение конкретного результата» [2].

Современные ИКТ имеют беспрецедентные обучающие и развивающие возможности и позволяют:

- представлять обучающемуся информацию в разнообразных формах: текст, аудио, видео, анимация (на занятиях могут быть использованы презентации, которые создает педагог или их могут составлять сами ученики);
- регламентировать временные параметры заданий индивидуально для каждого ребенка;
- для облегчения усвоения большого объема информации, весь объем выдается частями, выводятся тезисы;
- активизировать процессы восприятия, мышления, воображения, памяти;
- привлечь внимание обучаемого;
- быть безошибочным и непредвзятым в оценивании знаний;
- печатать, воспроизводить и комментировать информацию;
- выходить в мировое информационное сообщество;

Сформированная ИКТ-компетентность обеспечивает необходимые умения работы с разнообразными видами информации и предоставление ее в различных, наиболее подходящих формах на любых уроках в начальных классах.

Использование ИКТ на различных уроках в начальной школе позволяет:

- развивать умение учащихся ориентироваться в информационных потоках окружающего мира (поиск и использование информации из интернет-ресурсов, в процессе подготовки домашнего задания или при работе на уроке, в процессе самообразования);
- создавать условия для овладения ими практическими способами работы с информацией (создание и подготовка дидактических материалов таблицы, памятки, схемы, чертежи; создание презентаций на определенную тему по учебному материалу; использование готовых программных продуктов, создание текстовых работ);
- развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств (создание групп и бесед по интересам в различных социальных сетях).

ИКТ предоставляют возможность перейти от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором ребенок становится активным субъектом учебного процесса. Это способствует осознанному усвоению учащимися новых способов работы с информацией. Это, в свою очередь, влияет на повышение познавательной активности, творчества, креативности, повышению самооценки, а главное, улучшению качества образования.

Возможности использования на уроках в начальной школе ИКТ достаточно разнообразны. Однако педагогам следует учитывать, что помимо положительных сторон, существуют и некоторые негативные моменты. Таковыми являются искривление позвоночника, проблемы в работе опорно-двигательного аппарата, ухудшение зрения, возможно появление зависимости. При работе с детьми младшего школьного возраста мы должны не должны им навредить, поэтому необходимо соблюдать требования, указанные в СанПиН 2.4.2.2821–10.

Таким образом, в соответствии с запросами современного общества и движущегося в своем развитии образовательного процесса младшему школьнику необходимы умения работать с информацией. Ученик, обладающий подобными компетенциями, всегда будет способен эффективно взаимодействовать в информационном пространстве, владеть приемами использования информационных ресурсов. Важным элементом формирования данного универсального учебного познавательного действия у обучающихся на ступени начального общего образования, обеспечивающим результативность данного прогресса, является осознание младшими школьниками сущности и специфики информационно-коммуникативных технологий и способность грамотно их применять.

Список литературы

1. *Бим-Бад Б.М.* Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2012. – 528 с.
2. *Дробышева И.В.* Обучение студентов методике использования ЦОР и ИКТ // Материалы Международной научно-практической конференции, 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://refdb.ru/look/2338682-pall.html> (дата обращения 23.01.2023).
3. *Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-образовательный. – М.: Рус. яз. 2000. – В 2 т. – 1209 с.
4. *Кулик Т.С.* Виды учебно-информационных умений // Грани познания. – 2014. - №3 (30). – С. 36-38.
5. *Кулько В.А.* Формирование у учащихся умений учиться / В.А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М.: Просвещение, 2010. – 345 с.
6. *Носова Н.В.* Связь познавательных и личностных универсальных учебных действий в младшем школьном возрасте / Н.В. Носова, М.О. Цатурян // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. - №55-9. – С. 343-349.
7. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2009. – 944 с.
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 г. №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-nachalnogo-obshchego-obrazovaniia (дата обращения 11.01.2023).
9. *Тевс Д.П.* Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе: учебно-методическое пособие / Д.П. Тевс, В.Н. Подковырова, Е.И. Апольских, М.Ф. Афолина. – Барнаул: БГПУ, 2006. – 104 с.
10. *Усова А.В.* Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.

ЭТНИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОКАТЕГОРИЗАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ

Гриненко Владислава Александровна

студентка 4 курса психологического факультета

Мышкина Марина Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГ АОУ ВО МО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. Статья посвящена изучению этнических особенностей самокатегоризации школьников старших классов. Методы: тестирование, t-критерий Стьюдента. Выявлено отсутствие статистически значимых межгрупповых различий (этнического большинства и этнического меньшинства) в общих показателях этноидентичности и в показателях ее когнитивного и эмоционального компонентов. Выявлена сбалансированность, гармоничность этнического самопринятия школьников 8-11-х классов.

Ключевые слова: идентичность; социальная идентичность; этническая идентичность; старшекласники; ингруппа; аутгруппа.

Самокатегоризация позволяет человеку переосмыслить социальную среду и найти лично значимые категории, с которыми он может себя идентифицировать. Между людьми, которые относят себя к одному этнокультурному сообществу, возникает позитивная

идентификация, которую они стремятся поддерживать. Эта поддержка выполняет две функции: во-первых, обеспечивает ощущение самоуважения члену сообщества; во-вторых, обеспечивает механизм передачи и сохранения этнической культуры.

Дж. Тернер определяет этнокультурную идентичность как составную часть социальной идентичности. В основе этнокультурной идентичности лежит потребность личности быть частью какого-либо этнокультурного сообщества, которая побуждает разделять социальную среду на категории и причислять себя к наиболее лично значимой. В структуру этноидентичности входят такие понятия, как восприятие и осознание индивидом частью своей этнической группы, эмоциональная оценка по отношению к своей этнической группе. Таким образом, этноидентичность – главная составляющая этнического самосознания (Г.У. Солдатова). Процесс самокатегоризации школьников связан, в первую очередь, с развитием у них самосознания, процесс которого начинается в средней школе (Л.И. Божович).

Предпосылки для развития самосознания появляются к концу начальной школы: у школьников формируются устойчивые личностные черты. Школьник в средней школе начинает осознавать особенности, которые отличают его от других людей. К концу школы подросток способен выйти на межгрупповой уровень, определив себя частью внешней группы. Одним из аспектов самосознания является самопринятие. Самокатегоризация обеспечивает механизм идентификации человека с тем или иным этносом, в результате которого возникает положительная идентичность, которая, в свою очередь, укрепляет самоуважение подростка.

Гипотеза исследования заключается, во-первых, в предположении о большей выраженности этнической идентичности у подростков, принадлежащих к этническому меньшинству, чем у подростков, принадлежащих к этническому большинству, и, во-вторых, в существовании положительной корреляции между возрастом подростка и выраженностью этнической идентичности. В основе исследуемого предположения – теория Г. Тернера, согласно которой социальная идентичность является результатом социальной категоризации (Н. Tajfel, J.C. Turner).

В итоге, благодаря межгрупповому сравнению и выделению аутгруппы и ингруппы, происходит выбор человеком социальной группы, частью которой он себя осознает. Согласно этому подходу, процесс самокатегоризации и группового сравнения у подростков, принадлежащих к этническому меньшинству, будет происходить более выраженно, чем у подростков, принадлежащих к этническому большинству, т.к. они вынуждены чаще попадать в ситуации сличения своих этнических характеристик с аналогичными у представителей национального большинства.

Для определения выраженности этнической идентичности использовалась методика Дж. Финни «Этническая идентичность», которая позволяет исследовать когнитивный и эмоциональный компоненты этнической идентичности. Когнитивный компонент проявляется в знании этнокультурных особенностей и осознании себя частью этноса; эмоциональный компонент проявляется – в аффективном переживании этнопринадлежности. В исследовании приняли участие 72 школьника, учащиеся 8-11-х классов школ Самарской области. Исследование проводилось в марте-апреле 2022 г. с помощью рассылки бланка опросника в сети Интернет.

Испытуемые были распределены на 2 группы: этническое большинство – этническая группа «русский / русская» (n=25), остальные составили группу этнического меньшинства (n=48) с внутренним делением на этнические подгруппы (казахи, татары, немцы, украинцы). Сравнение результатов выраженности этноидентичности этнического большинства / меньшинства проходило по классам обучения (8, 9, 10, 11).

Результаты представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

**Распределение общего показателя этноидентичности подростков по классам
(среднее значение)**

Классы обучения	Этническое большинство	Этническое меньшинство
8 класс	1,98	1,51
9 класс	1,63	2,12
10 класс	1,92	2,16
11 класс	1,88	2,09

Таблица 2

**Распределение показателя когнитивного компонента этноидентичности подростков
по классам (%)**

Классы обучения	Этническое большинство	Этническое меньшинство
8 класс	46	50
9 класс	54	61
10 класс	66	62
11 класс	53	59

Таблица 3

**Распределение показателя эмоционального компонента этноидентичности подростков
по классам (%)**

Классы обучения	Этническое большинство	Этническое меньшинство
8 класс	54	50
9 класс	46	49
10 класс	44	48
11 класс	47	41

Полученные результаты свидетельствуют, в целом, о равномерно представленной выраженности этноидентичности у всех респондентов-старшеклассников по общему показателю, а также по ее компонентам – когнитивному и аффективному. Это свидетельствует о сбалансированности и, в целом, гармоничности этнического самопринятия школьников всех исследуемых национальных групп – этнического большинства и этнического меньшинства.

Выявлено отсутствие статистически значимых (t-критерий Стьюдента) межгрупповых различий как в общих показателях этноидентичности, так и в показателях когнитивного и эмоционального компонентов. Они примерно в равной степени представлены как в группе этнического большинства (группа этнических русских), так и у представителей подгрупп этнического меньшинства. Это говорит об уравновешенности и бесконфликтности структуры этнической идентичности респондентов как группы этнического большинства, так и подгрупп этнического меньшинства.

Полученные результаты объясняются тем, что респонденты – жители и граждане одного из самых многонациональных регионов Российской Федерации, этническое разнообразие которого дает опыт непротиворечивых отношений, реализующихся в дружбе и взаимной поддержке, при полном отсутствии оценочной этнической иерархии. Это позволяет представителям этнического меньшинства чувствовать себя наравне с представителями титульной нации. Опыт этнической дифференциации в этих условиях представлен только национальными праздниками, направленными, в том числе, на укрепление позитивной этноидентичности.

Помимо этого, респонденты являются учащимися образовательного пространства, в котором реализуются единые образовательные программы, направленные на формирование личности вне специального выделения ее этнического содержания. Это формирует имплицитную этническую идентичность, содержание которой в равной степени представлено в сознании старшеклассников как на знаниевом, так и на эмоционально-оценочном уровнях.

Это, в свою очередь, позволяет определить перспективу: исследовать этноидентичность старших школьников в экспериментальных условиях специально организованных занятий, позволяющих актуализировать этнический компонент идентичности и перевести его с имплицитного на эксплицитный уровень, на котором происходит осознанное формирование позитивной этнокультурной идентичности, сохранение и укрепление положительного образа «Я».

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в раннем возрасте. – М: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. *Солдатова Г.У.* Межэтническое общение: когнитивная структура этнического самосознания // *Познание и общение* / отв. редактор Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1988. – С. 111-125.
3. *Чухин С.Г.* Факторы и закономерности формирования идентичности личности / С.Г. Чухин, Е.В. Чухина // *Инсайт*. – 2021. - №4 (7). – С. 114-131.

АДДИКЦИЯ КАК ДЕСТРУКТИВНЫЙ ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Гришина Алина Вячеславовна
студентка 3 курса

Данилова Марина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир

Аннотация. В статье проанализированы основные понятия «аддикция», «социализация»; приведены причины, провоцирующие проявления аддикции подростков. Представлены результат эмпирического исследования, посвященного выявлению взаимосвязи аддиктивной склонности и уровня социализированности подростков. Результаты количественного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена показали, что связь между независимой переменной (аддиктивная склонность) и зависимой переменной (уровень социализированности подростков) не находится в зоне статистической значимости. В результате исследования приведены рекомендации педагогу-психологу.

Ключевые слова: аддиктивное поведение; аддикция; социализация; подростковый возраст.

Актуальным для современной школы является раннее выявление подростков, склонных к девиантному поведению. Аддикция, как один из видов, чаще всего сопровождается проявлением у подростка ухода в мир мечты, фантазий, что представляется на сегодняшний день реальной угрозой обретения социальной идентичности подростка, и, как следствие, препятствует его социализации.

Огромный вклад в изучение понятия «аддикция» внесли отечественные исследователи: А.О. Бухановский, Н.В. Дмитриева, Т.А. Донских, Ц.П. Короленко, В.А. Попов и др. Согласно Ц.П. Короленко и М. Сигал, аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния, посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [4]. А.О. Бухановский видит аддикцию как другую «способность какой-

либо деятельности призывать развитие интенсивных положительных эмоций, что ведёт к потребности изменения своего актуального психического состояния» [2, с. 60].

Аддикция является показателем нарушенной социализации личности, поскольку ведет к изменению психофизического состояния, со сниженной переносимостью трудностей, стремлению уходить от ответственности в принятии решений [1]. Среди отечественных исследователей процесса социализации необходимо отметить: Ю.В. Василькову, М.А. Галагузову А.В. Мудрика и др. Так А.В. Мудрик определяет социализацию как создание и изменение человека в результате усвоения и воспроизведения культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направленными и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах [5].

Подростковый возраст – это период с 14 до 18 лет, в котором происходит полное изменение круга интересов, но при этом происходит формирование новой окружающей среды, в которой в последующем формируются новые интересы личности [3]. С учетом данной специфики выделяют следующие причины, провоцирующие проявления аддикции подростков:

- неблагоприятная социальная среда, а именно снижение работоспособности подростка, возникновение отрицательных эмоциональных переживаний, рост агрессивности;
- неудачливость в любых начинаниях, включая плохую успеваемость в школе, ссоры с родителями, проблемы во взаимоотношении с друзьями;
- депрессия, которая является угрозой жизни и здоровью подростка;
- неадекватный уровень самооценки;
- смерть близкого человека;
- развод родителей [6, с. 440].

С целью определения взаимосвязи аддитивной склонности и социализированности личности подростков нами было проведено эмпирическое исследование среди 22 учащихся в возрасте 14 лет на базе одной из школ г. Владимира. Методики исследования: Тест-опросник «Аддиктивная склонность» В.А. Корзунин, В.В. Юсупов, методика для изучения социализированности личности (разработана профессором М.И. Рожковым).

Результаты исследования диагностики аддиктивной склонности по тесту-опроснику «Аддиктивная склонность» В.А. Корзунин, В.В. Юсупов, представлены на рисунке 1.

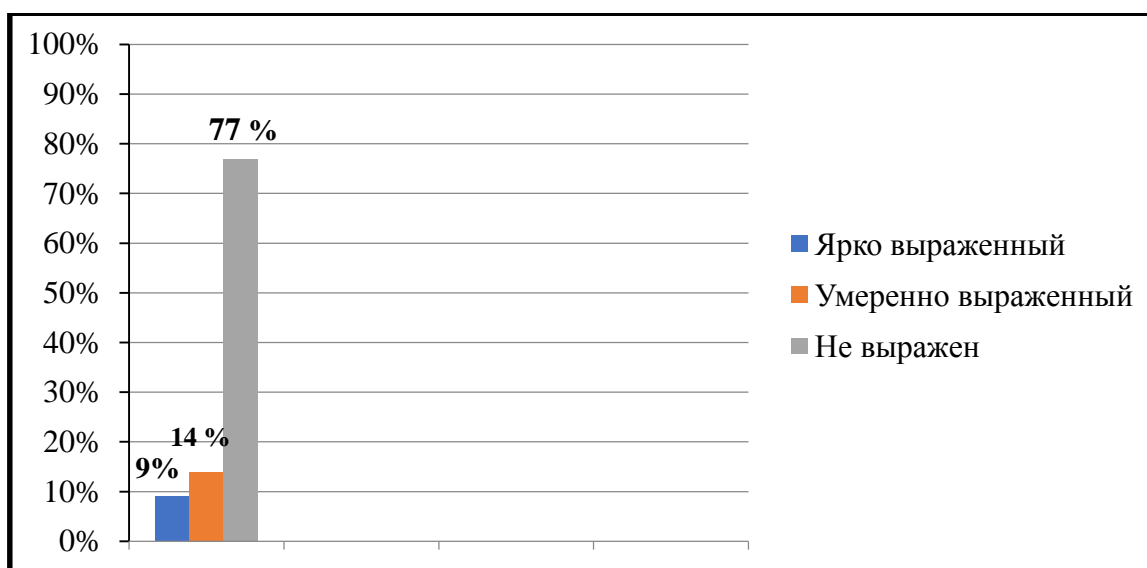


Рисунок 1. Результаты по показателям аддиктивной склонности по тесту-опроснику «Аддиктивная склонность» В.А. Корзунин и В.В. Юсупов

Из показателей на рисунке 1 видно, что среди подростков преобладают испытуемые с не выраженным уровнем аддиктивной склонности – 77% (17 человек); данная группа испытуемых характеризуется малой вероятностью развития зависимости, отсутствием

личностных качеств, способствующих формированию аддикции. После этого следуют те, кто имеет умеренно выраженный уровень аддиктивной склонности – 14% (3 человека); данная часть испытуемых при определенных социальных условиях имеют риск развития склонности к аддикции. Затем, испытуемые с ярко выраженным уровнем аддиктивной склонности – 9% (2 человека). У данной категории наблюдается высокая направленность на употребление ПАВ и риск развития склонности к аддикции.

Таким образом, у большинства подростков нет предрасположенности к употреблению ПАВ, но у 9% подростков выявлен ярко выраженный уровень аддиктивной склонности.

Результаты исследования диагностики изучения социализированности личности (разработана М.И. Рожковым) представлены на рисунке 2.

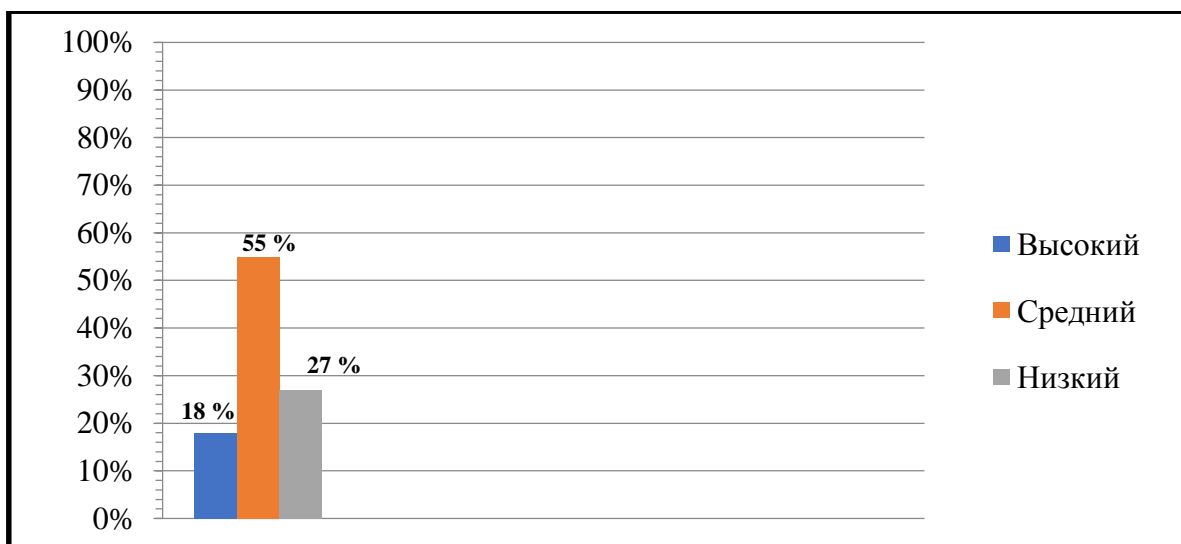


Рисунок 2. Результаты оценки по шкале «социальная адаптированность» методики М.И. Рожкова

Из показателей на рисунке 2 видно, что среди подростков по шкале «социальная адаптированность» высокий уровень был выявлен у 18% испытуемых, 55% показали средние значения и 27% – низкие.

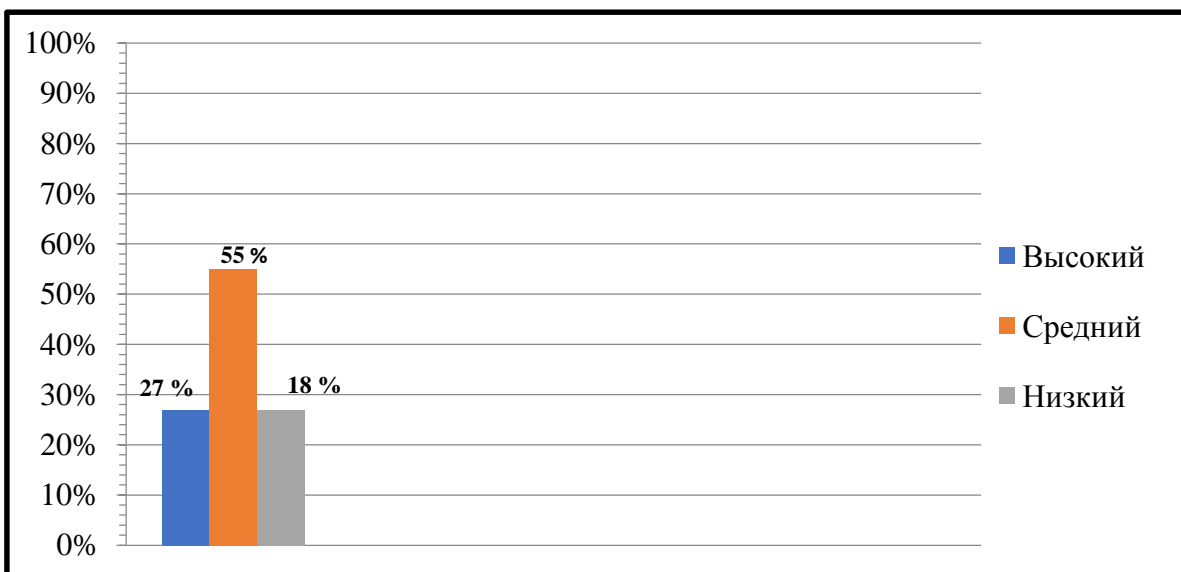


Рисунок 3. Результаты оценки по шкале «социальная автономность» методики М.И. Рожкова

Исследование шкалы «социальная автономность» на рисунке 3 показало, что высокий уровень социальной автономности был выявлен у 27% испытуемых, 55% показали средние значения и 18% – низкие.

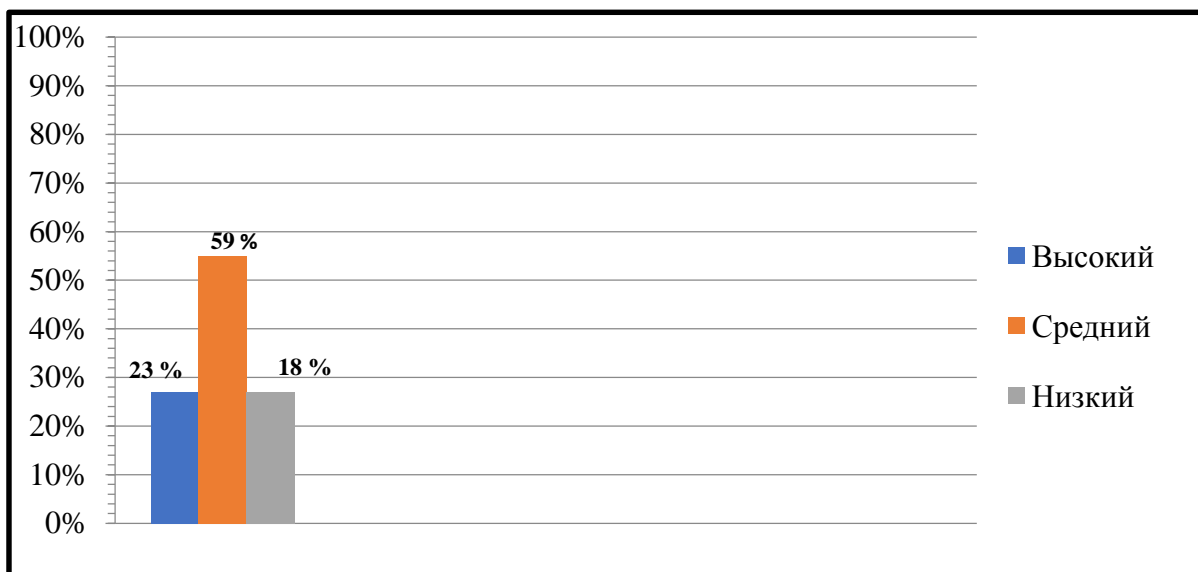


Рисунок 4. Результаты оценки по шкале «социальная активность» методики М.И. Рожкова

Исследование шкалы «социальная активность» на рисунке 4 показало, что 23% испытуемых имеют высокий уровень социальной активности, 59% показали средние значения и 18% – низкие.

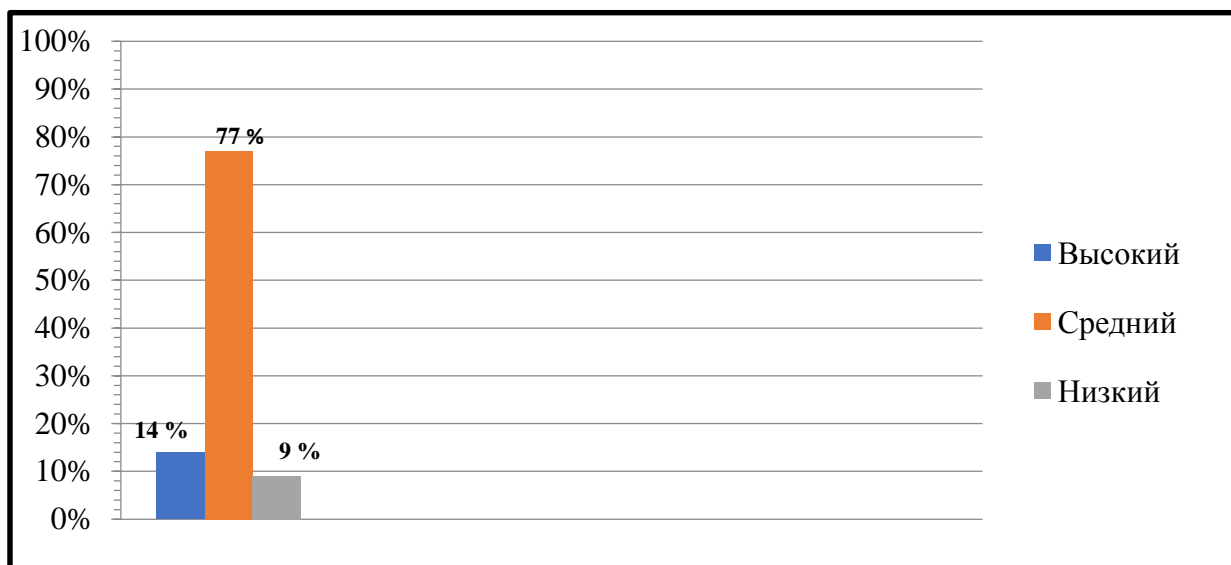


Рисунок 5. Результаты оценки по шкале «нравственность» методики М.И. Рожкова

По результатам исследования шкалы «нравственность» на рисунке 5 было выявлено, что у 14% испытуемых наблюдается высокий уровень. Средний уровень по данной шкале был обнаружен у 77% испытуемых, низкий у 9%.

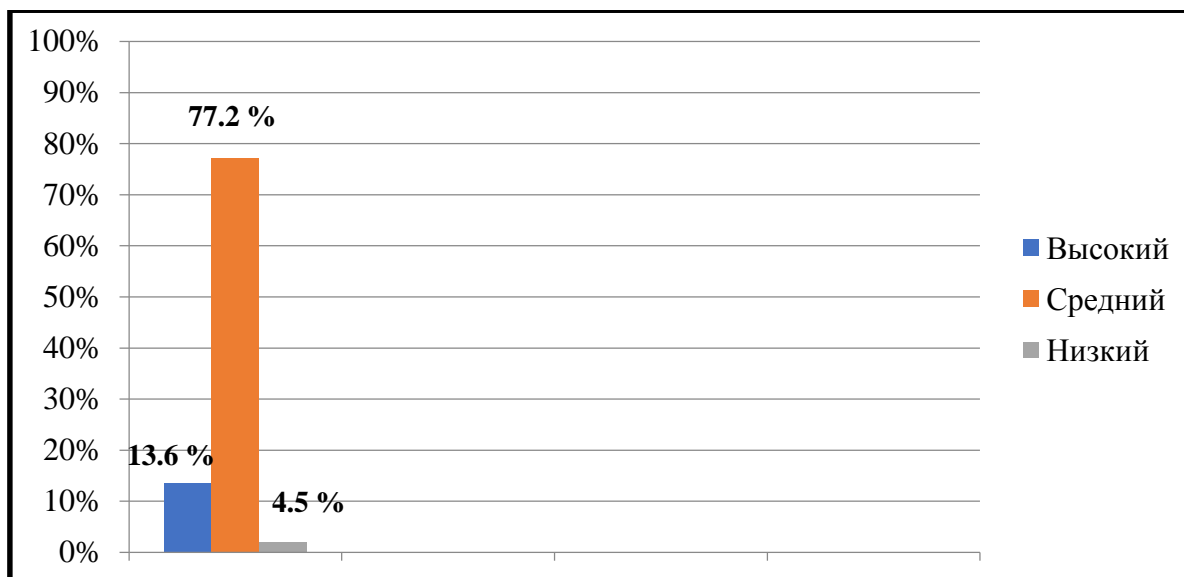


Рисунок 6. Результаты общей оценки по шкале «социализированность» методики М.И. Рожкова

Из рисунка 6 видно, что у большинства испытуемых преобладающим является средний уровень социализированности личности, у 77.2 % – низкий у 4.5%, высокий – у 13.6% испытуемых.

Таким образом, доминирующим уровнем во всех шкалах является средний: по шкале «социальная адаптированность» – 55 % испытуемых, по шкале «нравственность» – 77 %, по шкале «социальная автономность» – 55 %, по шкале социальная «активность» – 59 %.

Результаты количественного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена показали, что связь между независимой переменной (аддиктивная склонность) и зависимой переменной (уровень социализированности подростков) не находится в зоне статистической значимости. Это позволяет сделать вывод о необходимости проведения исследования с большим количеством респондентов.

По результатам проведенного исследования составлены рекомендации для педагога психолога по работе с классом, которые включают следующие занятия: беседа «Человеческие ценности», направленное на коррекцию аддиктивного поведения; семинар «Причины возникновения аддиктивного поведения подростков», беседа «Приёмы снятия эмоционального напряжения» и др. Также представлены рекомендации для родителей по работе с детьми, склонными к аддикции: родительский лекторий «Свободное время детей и досуг», беседа «Угроза интернета», межгрупповое занятия по сохранению и укреплению здоровья детей и др.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Изд-во «Экон-информ», 2018. – 141 с.
2. *Бухановский А.О.* Зависимое поведение: клиника, динамика, систематика, лечение, профилактика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 60 с.
3. *Выготский Л.С.* Психология подростка. Хрестоматия / сост. Ю.И. Фролов. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 285 с.
4. *Короленко Ц.П.* Психосоциальная аддиктология / Ц.П. Короленко, Н.В. Дмитриева. – Новосибирск: Издательство «Олсиб», 2001. – 251 с.
5. *Мудрик А.В.* Социализация человека: учебное пособие. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2011. – 736 с.
6. *Социальная педагогика: курс лекций / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова.* – М.: Академия, 2006. – 440 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО НАСЛЕДИЯ ПРОФЕССОРА Н.Н.СВЕТЛОВСКОЙ В ТАМБОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ ИМ. Г.Р. ДЕРЖАВИНА

Грошева Авелина Романовна

*студентка 4 курса Педагогического института
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет
имени Г.Р. Державина»
г. Тамбов*

Аннотация. В статье рассматривается реализация научного наследия доктора педагогических наук, профессора Н.Н. Светловской в Тамбовском государственном университете им. Г.Р. Державина, показана фундаментальность ее методической системы. Технология продуктивного чтения Н.Н. Светловской дополняется популярной в современных условиях обучения технологией развития критического мышления у младших школьников. Сделан вывод о важности изучения теории профессора Светловской в ходе подготовки педагога начального образования.

Ключевые слова: продуктивное чтение; теория формирования читательской самостоятельности; тип правильной читательской деятельности; технология развития критического мышления; подготовка педагога начальной школы.

Актуальность проблемы обучения чтению возрастает в последние десятилетия. В обществе прослеживается тенденция читать в большом количестве любую информацию, которая представлена в избытке благодаря сети Интернет и современным технологиям. Несомненно, непрерывный поток разнородной информации обязательно включает и полезную ее часть, но основной объем приходится на непродуктивное чтение с экрана рекламы, псевдонаучных статей, текстов, рассуждений и советов людей, имеющих незначительный и даже сомнительный опыт в том, о чем они пишут. Именно в этой действительности приходится жить современным детям и именно в этих условиях при мало читающих взрослых учителям школы необходимо научить детей читать, понимать прочитанное, испытывать потребность в чтении и любить книги.

Проблема обучения детей чтению всегда волновала педагогов. Изучением проблем формирования навыков чтения и подготовки читателей занимались такие исследователи, как М.П. Воюшина, Л.С. Выготский, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, Г.М. Первова, Т.Д. Полозова, К.Д. Ушинский и др. В методике начального обучения чтению особенно актуальны исследования профессора Н.Н. Светловской, которая убедительно доказывает, что мастерство учителя зависит от умения пробудить в каждом ребенке заложенные в нем возможности и способности с помощью детской литературы. Н.Н. Светловская сформулировала законы формирования читателя: закон знания книг, формирования читательской культуры в деятельности, провоцирования обучением нежелания читать. В начальной школе закладываются основы формирования грамотного читателя, у которого есть стойкая привычка к чтению, знающего книги, умеющего их самостоятельно выбирать и осваивать, применяя тип правильной читательской деятельности.

Уже несколько десятилетий важнейшим направлением в методике обучения чтению является та часть, которая базируется на применении теории формирования читательской самостоятельности Н.Н. Светловской и её методической системы внеклассного чтения в целом. Теоретическое наследие профессора Н.Н. Светловской не могло обойти стороной Тамбовский государственный университет им. Г.Р. Державина, в котором на кафедре теории и методики начального и дошкольного образования длительное время трудится соратница Светловской, доктор педагогических наук, профессор, почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации Г.М. Первова. Она является руководителем ключевого научного направления кафедры – «Проблемы

лингводидактической, литературоведческой и методической подготовки педагогов к обучению дошкольников и младших школьников языку, чтению и литературе», в рамках которого реализуется и научное наследие профессора Н.Н. Светловской. Начинать обучение чтению надо с повышения читательской культуры педагога, считают ученики Н.Н. Светловской [3].

Памяти Н.Н. Светловской (1931-2021 гг.) была посвящена ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция «Дошкольное и начальное образование: проблемы и перспективы», проведенная в ТГУ в апреле этого года. Теория и технологии профессора Н.Н. Светловской длительное время включены в тематику дипломных работ студентов профиля «Начальное образование», а тематика работ, защищаемых в 2023 году, полностью посвящена ее трудам. Среди ВКР такие темы, как «Методика формирования и развития личности младшего школьника средствами внеклассного чтения», «Специфика ознакомления младших школьников с историко-биографическим литературным материалом в системе классного и внеклассного чтения», «Методика работы с сетевой детской литературой в начальных классах» и др.

Тема, которую мне предстоит разработать и защитить, – «Обучение младших школьников при комплексном использовании технологий продуктивного чтения и развития критического мышления». Методика Н.Н. Светловской, разработанная во второй половине XX века, заложила важные принципы, которые впоследствии были использованы в современных технологиях обучения, например, в популярной сегодня технологии развития критического мышления, появившейся практически на четверть века позже, что лишний раз свидетельствует о научной ценности ее труда. При этом, в отличие от достаточно рамочной (как многие западные технологии обучения) технологии развития критического мышления, технология формирования продуктивного чтения и читательской самостоятельности представляет собой строго организованную и методически выверенную систему развития читательской активности учащихся начальных классов.

В методической системе Н.Н. Светловской книга представляет собой инструмент для чтения, который дает возможность постичь язык книги, увидеть и постараться понять особенности языковой личности автора, представить воображаемого собеседника и захотеть с ним пообщаться, вступить в диалог. Теория формирования типа правильной читательской деятельности (ТПЧД) и читательской самостоятельности (ЧС), разработанная и детально описанная Н.Н. Светловской, определяет последовательность действий педагога и ученика, систему работы и закономерности развития и совершенствования умений и навыков чтения у обучающихся. При этом читательская самостоятельность понимается как важное свойство личности, вызывающее у нее потребность в правильном, осмысленном чтении. Автор предостерегает учителей начальных классов от попытки обучать детей отдельным читательским умениям, вне системы, обосновывая это возможной утратой читательского интереса. Н.Н. Светловская доказывает, что её методика способна и должна обеспечить максимальную эффективность обучения смысловому чтению, требуемую Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования.

В выпускной квалификационной работе мы намерены показать высокую эффективность комплексного использования современных образовательных технологий. Интеграция технологии продуктивного чтения, состоящей из трёх этапов работы с книгой и текстом (до чтения, в процессе чтения и после чтения), технологии развития критического мышления, также состоящей из трех этапов (вызов, осмысление содержания и рефлексия), возможна и необходима. Как мы видим из содержания этапов, технология продуктивного чтения отвечает на вопрос «Каким образом ученику работать с книгой?», а технология развития критического мышления отвечает на вопрос «Каким образом работать с учеником, читающим книгу?». Следует признать, что до настоящего времени педагогам не предложено универсальных инструментов для контроля развития читательских умений. Необходимо дать чёткий ответ на вопрос, каким образом можно (и нужно ли) разделять читательские умения, связанные с задачами курса литературного чтения (предметный образовательный результат),

и умения продуктивного (смыслового) чтения (метапредметный образовательный результат) [1; 2].

Развитие умений продуктивного чтения у младших школьников должно быть направлено на овладение ими навыками и приёмами нахождения и понимания текстовой информации: например, смыслов текста, авторского замысла, оснований поступков героев, причинно-следственных связей явлений и событий.

Проверку готовности и уровня развития умений продуктивного чтения рекомендуется проводить по трем параметрам.

1. Проверка умения извлекать фактуальную информацию, т.е. информацию, заданную в явном виде. Выясняется, насколько ученик понимает, о чём идёт речь в тексте.

2. Проверка умений извлекать подтекстовую информацию, содержащуюся в тексте в неявном виде, и формулировать на её основе простые выводы. Проверяется умение ребёнка понять, что говорится в тексте.

3. Проверка умения извлекать концептуальную информацию, а именно интерпретировать и обобщать её. Проверяется умение понять общий смысл текста, его основные смыслы, подойти к пониманию авторского замысла.

При данном подходе мы видим четкую взаимосвязь технологий продуктивного чтения и развития критического мышления, их взаимодополнение, дающее синергетический эффект.

Надо отметить, что в одной из последних книг Н.Н. Светловской, написанной в соавторстве с Т.С. Пиче-оол «Методика обучения творческому чтению» подробно показано, как ребёнок становится читателем, только вместо термина «критическое мышление» авторы предпочитают термин «творческое чтение», что соответствует развитию критического мышления школьников [5]. Взаимодополнение современных технологий позволит, на наш взгляд, добиться более высоких результатов в формировании навыков качественного чтения младших школьников.

К сожалению, в современной школьной практике слишком часто наблюдается обширная работа по формированию технического навыка чтения при полном пренебрежении формированием навыков смыслового чтения, хотя в итоге именно на постижение смысла произведений нацелен весь курс литературного чтения. Развитие механического чтения является первой ступенью в овладении смысловым чтением и постепенно превращается в операцию для осуществления сознательного чтения, осмысления прочитанного, что в итоге и становится основной целью чтения [4; 6].

Педагоги высказывают серьезные опасения по поводу увеличения количества проблем в обучении чтению детей младшего школьного возраста, проводят исследования, совершенствуют технологии и методы работы. Однако современные учителя начальных классов не всегда нацелены на воспитание самостоятельного читателя и недостаточно используют в своей практике внедренную Н.Н. Светловской в педагогическую науку теорию формирования типа правильной читательской деятельности (ТПЧД), законы становления читателя и технологию продуктивного чтения. В связи с вышесказанным представляется весьма актуальным как реализация научного наследия профессора Н.Н. Светловской, доказывающего необходимость развития читательской самостоятельности (ЧС), так и дальнейшее продолжение исследований в сфере комбинирования современных технологий обучения литературному чтению младших школьников.

В заключении хотелось бы сказать, что научное наследие профессора Светловской является исключительно важным и ценным при подготовке педагога начального образования, а современные вызовы лишней раз доказывают правильность разработанной Наталией Николаевной теории, на которой выросло и продолжает расти не одно поколение учителей.

Список литературы

1. Бунеева Е.В. Приемы продуктивного чтения несплошных текстов / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова // Начальная школа плюс до и после. – 2014. - №3. – С. 12-15.

2. Бунеева Е.В. Технология продуктивного чтения: её сущность и особенности использования в образовании детей дошкольного и школьного возраста / Е.В. Бунеева, О.В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.

3. Первова Г.М. Читательская культура педагога: монография. – Тамбов: Изд-во ТОИПКРО, 2018. – 252 с.

4. Румбешта Е.А. Формирование смыслового чтения и умения работать с текстом в процессе применения познавательной проблемной деятельности / Е.А. Румбешта, Т.В. Швалёва // Научно-педагогическое обозрение. – 2020. – № 6. – С. 52-60.

5. Светловская Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие / Н.Н. Светловская, Т.С. Пиче-оол. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 305 с.

6. Светловская Н.Н. О чем нельзя не знать учителю начальных классов, обучая младших школьников чтению [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/svetlovskaya-n-n-o-chem-nelzya-ne-znat-u/> (дата обращения: 21.01.2023).

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ К СЛУЖБЕ В ВООРУЖЕННЫХ СИЛАХ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Данилова Екатерина Михайловна

студентка 1 курса магистратуры института педагогики и психологии

Сигитова Людмила Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье раскрываются проблемы военно-патриотического воспитания современной молодежи, формирования ценностного отношения обучающихся к службе в вооруженных силах, рассматриваются его когнитивные, эмоциональные, поведенческие аспекты. Более подробно представлен поведенческий аспект посредством проекта «Мы за мир во всем мире!», посвященного Дню Защитника Отечества.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание; ценностное отношение; отечество; традиции; культура; творчество; проект; патриотизм.

В связи со сложившейся обстановкой особое внимание необходимо обратить не только на социально-политические условия жизни общества, но также на развитие культурных ценностей. Актуальность заявленной темы является очевидной, так как понятие воинского долга, чести, совести, доблести и развитого чувства патриотизма вновь возрождаются и начинают занимать активную позицию в нашем современном обществе. Важно Родину любить, важно Родине служить.

В сложных условиях экономической, военно-политической нестабильности, наиболее явным становится кризис в военном образовании. Для того, чтобы военное образование было на высоком уровне, необходимо создавать условия для военно-патриотического воспитания в образовательных учреждениях, проводить мероприятия для обучающихся в стенах военных комиссариатов, воинских частей.

Духовная жизнь российского общества – это та сфера жизни, в которой существует ряд актуальных проблем: это военно-патриотическое воспитание военных кадров, роль ветеранов боевых действий и участников Великой Отечественной войны в воспитании молодежи, народные традиции, культурное наследие.

Как говорил философ и теоретик культуры Вячеслав Иванов, идеи произведений искусства рождаются самой жизнью. Не исключение также и идеи патриотизма, патриотического воспитания. Но, к сожалению, они оживают только в дни серьезной опасности для родины, народа, семьи, дома. До последнего времени слово «патриотизм» не имело большой духовной ценности для народа, отсутствовало социальное чувство единства, созидания и сотворчества. На наш взгляд, сейчас возможно сформировать у подрастающего поколения ценностное отношение к службе в армии, любовь к Отечеству, уважение к культуре своей страны, родному краю [1, с. 105].

В трудах В.А. Кольцовой, В.А. Соснина формирование патриотизма рассматривается, как социально-психологическое явление, которое включает в себя три аспекта: когнитивный, эмоциональный, поведенческий. Система образования и воспитания в когнитивной сфере осуществляется через СМИ, полученные знания о героических подвигах, самоотверженной борьбе и культурных традициях России. Формирование чувства любви к Родине, гордости за ее историческое прошлое и ответственность за будущее отражается в эмоциональном аспекте. Ценностно значимые формы поведения и готовность учитывать интересы общества, государства, действовать на основе общественно значимых ценностей необходимо прививать с детства [2, с. 89]. Полученные знания о достоинствах объекта патриотических чувств, а затем переход к развитию личностного отношения к нему сформируют ряд патриотических убеждений как основы мировоззрения.

Ценностное отношение к чему-либо – это сложное психологическое явление, в формировании которого задействованы многие психические познавательные процессы, мотивационная сфера личности, общение, поведение и др. [3].

Ценностное отношение к службе в вооруженных силах – это состояние субъекта, характеризующееся удовлетворенностью выбором деятельности и готовностью выполнять свой долг и постоянно повышать уровень своей физической подготовки.

В структуру ценностного отношения к службе в вооруженных силах входят:

– когнитивный (познавательный) компонент, выступающий как образ того, что познал и воспринял будущий защитник Родины (представление о военно-патриотической деятельности, духовно-нравственных ценностях, непрерывном профессиональном образовании): владение системой теоретических знаний, способность применять знания в практической деятельности, стремление к получению новой информации;

– аффективный (эмоционально-оценочный) компонент, выступающий как комплекс симпатий будущего защитника Родины к непрерывному духовно-нравственному развитию. Эмоции выполняют сигнально-защитную функцию, они как бы компенсируют недостающую информацию: удовлетворенность выбранной деятельностью, признание этой деятельности как наилучшей, наличие интереса к службе в армии;

– конативный (поведенческий) компонент, отражающий готовность будущего защитника Родины действовать определенным образом в различных ситуациях, предполагающий овладение основными приемами и способами поведения в соответствии с присвоенными ценностями в практической деятельности: способность проектировать предстоящую деятельность, умение анализировать результаты своей деятельности, желание служить Родине.

Чувство патриотизма вызывает не только гордость за прошлые годы страны, но и активную позицию в деле его созидания, а также устремленность к лучшему будущему. Глубокое творческое начало лежит в основе патриотизма. Современность можно понять только на историческом фоне [4, с. 174]. Посещение музеев, различных исторических выставок военно-патриотического характера является носителем исторической памяти.

С исторической точки зрения роль патриотизма переоценить невозможно. Нравственный принцип и глубокие социальные чувства к судьбе своей Родины всегда были в сознании русского народа. Патриотизм россиян был одержим победами, самоотверженностью и бесстрашием перед вражеским натиском. Сегодня накопленный веками военный опыт

только приумножается, для того чтобы преодолевать возникающие трудности в обороне страны.

Действительно, сейчас идеи военно-патриотического воспитания молодежи обсуждаются везде: и в Интернет-ресурсах, и в общественных и волонтерских организациях, и в стенах военного комиссариата (Ленинского и Индустриального районов г. Барнаула Алтайского края) и в Совете Ветеранов войны, труда и Вооруженных Сил г. Барнаула.

По нашему мнению, процесс воспитания будущих защитников отечества должен начинаться со школьной скамьи. Но для того, чтобы школы, колледжи и другие образовательные учреждения имели возможность реализовывать программы воспитательного характера, нужно тесное сотрудничество воинских частей со школами в проведении экскурсий на территории воинских частей, различного рода квестов во внеурочной деятельности и других мероприятий.

Для того, чтобы планировать различного рода мероприятия военно-патриотической направленности, нужно грамотно поставить задачи, определить цели, учесть возраст и психологические особенности детей, их творческие способности. Одним из условий в воспитании патриотизма являются общепедагогические принципы:

- координированная работа всех общественных структур по военно-патриотическому воспитанию молодых граждан;
- разработка особых форм и методов работы в формировании патриотизма каждой возрастной группы или группы по интересам;
- формирование у учащихся ценностных установок, ориентированных на национальную жизнь страны;
- развитие общечеловеческих ценностей в различных направлениях, таких как духовно-нравственное, военно-патриотическое, спортивно-патриотическое и др.

В рамках празднования Дня защитника Отечества, поздравления мужчин с 23 февраля в стенах военного комиссариата (Ленинского и Индустриального районов г. Барнаул Алтайского края) был разработан проект «Мы за мир во всем мире!».

В подготовке проекта принимали участие ребята разных возрастов, а также старшее поколение военно-патриотических движений. В праздник были включены: молодежный народный танец, стихотворение собственного сочинения одной из участниц проекта, видеообращение детей с теплыми словами в адрес всех мужчин военного комиссариата, музыкальные произведения гражданско-патриотического характера, в том числе и исполнение музыкальных произведений на гитаре.

Чувство патриотизма формируется постепенно, в процессе освоения знаний об окружающем мире, творческого опыта и формирования духовных основ личности ребенка. Каждый ощущает свои эмоции, чувства, процесс социальной адаптации в обществе, осознание своей значимости в этом мире. Учащиеся разных возрастов чувствуют и понимают, что их рады видеть, смотреть их выступление, а самое главное – осознают, что их деятельность значима для всей страны. Выступление ребят было ярким и стало настоящим украшением праздничной программы, где проявились высокий профессионализм, мастерство исполнения, оригинальный творческий подход. Старшее поколение общественных организаций военно-патриотического движения передало богатейший опыт творческой энергии и таланта, принося всем зрителям радость и неиссякаемое вдохновение. Педагоги организаторы ставили ряд задач:

- воспитать чувство уважения к старшему поколению;
- воспитывать любовь и толерантность к своей Родине, семье, классу;
- ознакомить с государственными символами (флаг, гимн, герб, орден);
- формировать бережное отношение к окружающей среде;
- чтить народные традиции и культуру своей страны.

Стоит отметить, что патриотическое воспитание учащихся формирует у них целостную картину современного общества и общественной жизни прошлого. Подготовка к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации, а также желание поступить в военное

училище начинается с духовной составляющей личности наших будущих патриотов и защитников страны. В ходе проведения различного рода мероприятий, таких как смотр воинской песни, беседа с ветеранами, конкурсов военно-патриотического характера можно выявить уровень сформированности патриотических чувств у обучающихся.

Одним из участников совместно с организатором проекта была представлена стенгазета «Мой папа лучше всех», которая была создана для папы, который работает в военном комиссариате три года. Стенгазета стала неожиданным и приятным сюрпризом для родителя. На этом примере можно увидеть, что патриотизм учащегося проявился в активной позиции личности, готовности к самореализации в чувстве уважения, гордости и любви к своему отцу.

По нашему мнению, перспективы сотрудничества образовательных учреждений и организаций военного назначения в вопросах воспитания современной молодежи должен находиться на государственном уровне, на уровне Министерства Обороны. Когда гражданско-патриотическое и военно-патриотическое воспитание будет реализовываться через совместную деятельность учреждений дополнительного образования, общеобразовательных организаций и военных комиссариатов, то будут созданы более благоприятные условия для формирования ценностного отношения обучающихся к службе в Вооруженных Силах Российской Федерации.

Список литературы

1. «И помнит мир спасенный»: Система образования, как залог победы советского народа в Великой Отечественной войне: Сборник научных работ Международной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Победы, Уфа, 17-18 апреля 2020. – Уфа: БГПУ им. М. Акмуллы, 2020. – 615 с.

2. *Именнова Л.С.* Патриотическое воспитание как системообразующий компонент культурно-образовательной деятельности краеведческого музея // Патриотизм как тип мировоззрения в современных социокультурных трансформациях (материалы «круглого стола»): Сб. науч. ст. – М.: МГУКИ, 2005. – С. 173-178.

3. *Кольцова В.А.* Социально психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе / В.А. Кольцова, В.А. Соснин // Психологический журнал. – 2005. - №4. – С. 89-98.

4. *Сигитова Л.И.* Ценностные восприятия студентов при выборе программ обучения в магистратуре // Современные наукоемкие технологии. – 2019. - №6. – С. 202-206.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕДИА-ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ЭМПАТИИ КАК КОМПОНЕНТА СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ-БОЙЦОВ ШТАБА СТУДЕНЧЕСКИХ ОТРЯДОВ КАЗАНСКОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА

Двинских Мария Александровна

студентка 2 курса магистратуры Института психологии и образования

Биктагирова Гульнара Фердинандовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

Института психологии и образования

ФГАОУВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань

Аннотация. В статье рассматривается феномен эмпатии в качестве одного из наиболее значимых компонентов социальной компетентности студента. Движение студенческих отрядов является одним из самых популярных общественных организаций Казанского университета. Социальная компетентность студентов-участников данной организации

является неоспоримым показателем уровня владения социально-психологическими знаниями и эффективной адаптации студента в среде вуза. Исследование содержит данные изучения уровня эмпатии и эмоционального интеллекта студентов до и после проведения коррекционно-развивающей программы с использованием медиа-технологий «PROменя». Представлены рекомендации, направленные на повышение уровня эмпатии и эмпатийной культуры студентов-бойцов студенческих отрядов Казанского университета.

Ключевые слова: эмпатия; социальная компетентность; студенческие отряды; медиа-технологии; эмоциональный интеллект; социальный интеллект.

Социальная компетенция входит в перечень ключевых компетенций студента, необходимых для успешного функционирования в социуме и осуществления профессиональной деятельности. Социальная компетентность определяется отечественными педагогами и психологами как устойчивая способность личности понимать себя и других, строить бесконфликтные отношения и устойчивые коммуникационные связи с окружающими. Социальная компетентность выступает частью профессиональной компетентности. В связи с этим важно изучать уровень сформированности и степень выраженности компонентов данного понятия, таких как эмпатия. Медиа-технологии в XXI веке являются неотъемлемой частью образовательно-воспитательного процесса в вузе, постоянно и эффективно используются студентами с целью личностного и профессионального развития, что делает их привлекательными для использования педагогами с целью развития ключевых компетенций, необходимых для успешного функционирования студентов в социуме.

Согласно проведенному анализу зарубежных и отечественных психолого-педагогических исследований ряда ученых, таких как А.Л. Андреев, И.А. Зимняя, Дж. Равен, В.Д. Шадриков, R. Hintesch, D.W. Johnson, U. Phingsten и A. Schelten, было выявлено, что под социальной компетентностью подразумевается особая личностная характеристика, специфика которой заключается в умении понимать себя и других, прогнозировать межличностные события, активно действовать в социальном окружении. Под медиа-технологиями в современной науке понимают совокупность системных методов и действий медиаобразования, направленных на формирование личности, обладающей культурой пользования средствами массовой коммуникации, взаимодействие в социуме на основе гуманистических идеалов и ценностей [7; 14].

Высокий уровень социальной компетентности студентов как будущих специалистов выступает гарантом их успешной адаптации к динамично меняющимся условиям жизни социума, составляет основу жизнедеятельности, обеспечивает перспективность эффективной социально-профессиональной реализации [1; 2].

Отечественный исследователь А.В. Кирьякова отмечает, что «именно социальная компетентность является одним из значительных факторов, способных обеспечить устойчивую жизнедеятельность будущих специалистов во всех сферах деятельности. Очевиден и тот факт, что она является необходимым условием успешной деятельности студента, включающим освоение социальных знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения социальных функций, устраняющим ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующим возможность конфликта с социальной средой» [6, с. 180].

Под феноменом эмпатии психолого-педагогической науке подразумевается прежде всего процесс эмоционального отклика на переживания других, умение поставить себя на место окружающих людей, активную реакцию на их чувства и эмоции. В отечественную науку понятие «эмпатия» ввела Т.П. Гаврилова в начале 70-х годов XX в. Под данным процессом она подразумевала «специфическую способность человека отзываться на переживания другого, будь то человек, животное или антропоморфизированный предмет, возникающую при непосредственном восприятии переживания другого» [3, с. 103]. Автор рассматривала эмпатические процессы личности как «сравнительно устойчивое свойство и способ эмоционального реагирования по отношению к различным объектам» [3, с. 106]. Таким образом, эмпатию необходимо обозначать и как механизм восприятия человека человеком.

Т.П. Гаврилова отмечает, что основными компонентами любого эмпатического процесса выступают сопереживание (способность к восприятию чувств окружающих через отождествление с ними) и сочувствие (настрой на проживание чувств партнера, которые являются отличными от своих собственных чувств).

Изучением применения медиа-технологий в образовательном процессе высшей школы занимались такие ученые как Р.В. Бочкарева, Г.М. Киселева, С.А. Смирнова, В.А. Федоров первым предложил использование медиа-технологий в развитии социальных компетенций студентов в вузах. Согласно его исследованиям, медиа-технологии позволяют сделать образовательно-воспитательный процесс более ярким и многогранным, при этом развивая ряд ключевых компетенций, необходимых для успешного дальнейшего функционирования в социуме [9].

Целью нашего исследования выступает изучение эмпатии у студентов-бойцов Штаба студенческих отрядов Казанского федерального университета.

Исследование проводилось на базе Департамента по молодежной политике ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». В исследовании приняли участия 60 человек, являющихся бойцами Штаба студенческих отрядов Казанского федерального университета.

Методы и методики исследования: теоретический анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме, обобщение и систематизация; эмпирические методы: тестирование; методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Для наиболее успешного решения поставленных задач использовались эмпирические методы: методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, которая позволяет выявить степень выраженности эмпатических способностей и значимость каждого из шести параметров в структуре эмпатии; методика «Тест социального интеллекта» Гилфорда, направленный на изучение аспектов структуры социального интеллекта личности. Для подтверждения статистической значимости диагностических данных нами был использован t-критерий Стьюдента.

Результаты констатирующего этапа исследования. В качестве основной диагностической методики для выявления уровня эмпатии на констатирующем этапе эксперимента была выбрана комплексная методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» В.В. Бойко, которая позволяет выявить степень выраженности эмпатических способностей и значимость каждого из шести параметров в структуре эмпатии.

По результатам данной методики, у 8% испытуемых выявлен очень низкий общий уровень эмпатических реакций. У 52% испытуемых обнаружен заниженный уровень эмпатии, средний уровень, в свою очередь, выявлен у 40% испытуемых. Высокого и очень высокого общего уровня эмпатии среди испытуемых студентов не обнаружено.

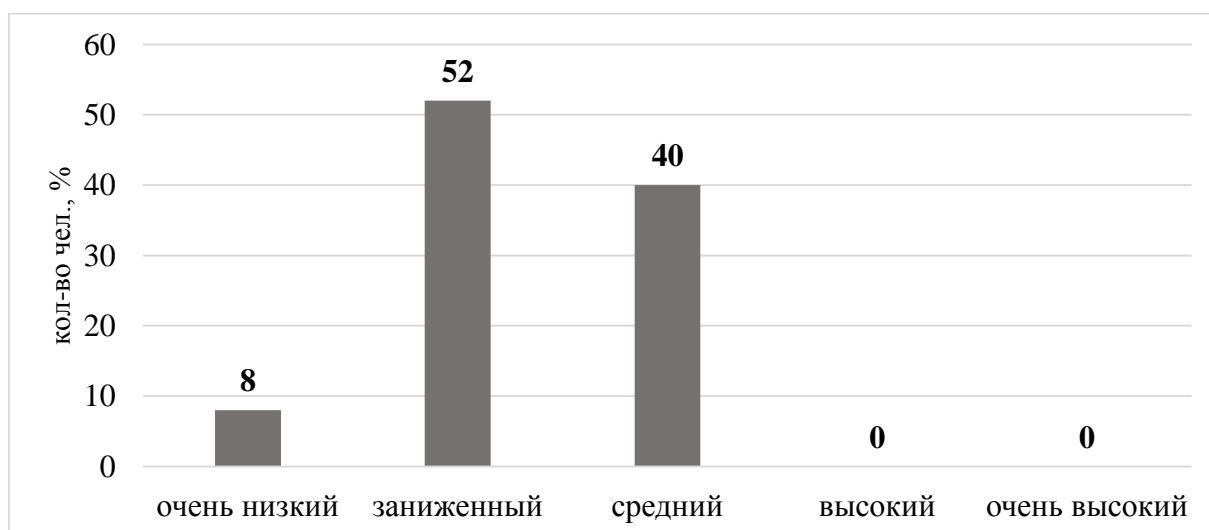


Рисунок 1. Общие показатели уровня эмпатии на констатирующем этапе

Среди исследуемых каналов эмпатии было выявлено следующее: наиболее высокие показатели среди испытуемых получила шкала установок, препятствующих или способствующих эмпатии (28%). Данный показатель подтверждает вероятность наличия установок, которые затрудняют действие эмпатических каналов. У 26% испытуемых ведущим каналом выступает эмоциональный канал, характеризующий сформированность способности к эмоциональной отзывчивости. Также у 26% студентов выявлен высокий показатель идентификации, характеризующий умение поставить себя на место другого и свидетельствующий о наличии подвижности и гибкости эмоций, способности к подражанию.



Рисунок 2. Показатели исследуемых каналов эмпатии на констатирующем этапе

По методике «Тест социального интеллекта» Гилфорда было выявлено, что у 75% испытуемых средний показатель социального интеллекта, у оставшихся 25% испытуемых низкий уровень социального интеллекта, что говорит о наличии определенных трудностей в понимании и прогнозировании поведения людей, усложнении взаимоотношений и снижении возможности эффективной социальной адаптации.

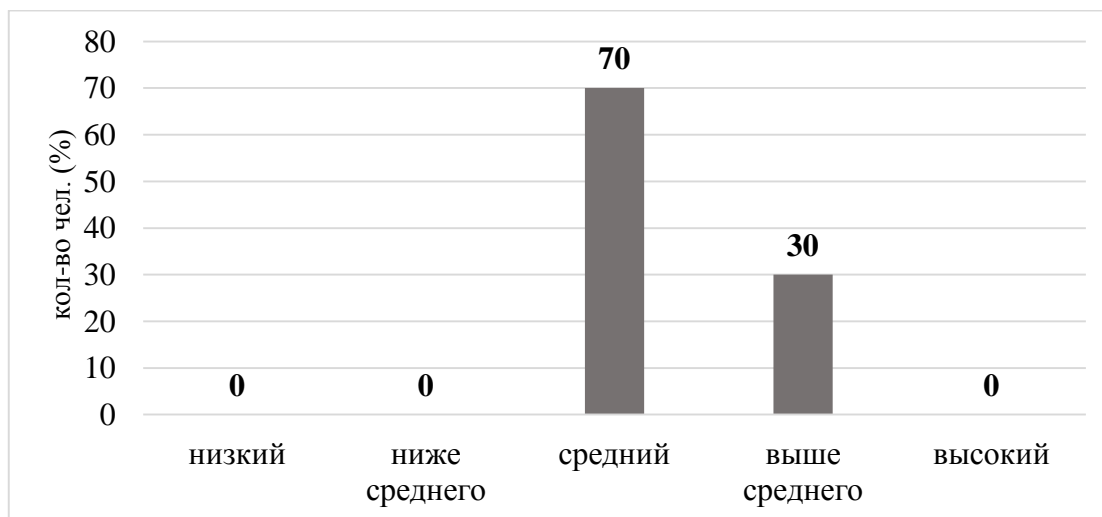


Рисунок 3. Показатели социального интеллекта на констатирующем этапе

Данные были проверены на статистическую значимость при помощи t-критерия Стьюдента.

На формирующем этапе эксперимента нами была реализована коррекционно-развивающая программа с элементами тренинга и наличием медиа-технологий «ПРОменя», состоящая из 30 занятий. На каждом из занятий ребята работали над своими установками, взаимодействовали друг с другом и выполняли интерактивные задания на 20 интерактивных медиа-платформах.

Вместе с программой нами был создан гайд по интерактивным медиа-платформам, которые студенты могли использовать для личного и профессионального развития. Студенты активно выполняли задания на таких медиа-платформах, как: Padlet, XMind, Learning apps, Quizlet, Prezi, Powtoon, Interacty, Genially, Quizizz, Quizalis, My Quiz, Simpleshow, RenderForest, Joyteka, Narakeet, Glide, Notion, Plickers, Buffl и Borisbot.

На каждом из занятий ребята могли проработать свою определённую характеристику (качество) не только через упражнения и техники, но и через эффективное освоение медиа-пространства. Отражая в своих работах себя, происходящее вокруг и острые социальные вопросы, волнующие их, создавая уникальные интерактивные продукты с помощью вышеперечисленных медиа-платформ, студенты смогли повысить уровень личностной осознанности, коммуникативной и социальной компетентности. Важно отметить, что после завершения программы, гайд будет дорабатываться и останется в открытом для студентов доступе, они смогут использовать его в дальнейшем для усовершенствования приобретённых компетенций.

На контрольном этапе эксперимента мы провели повторную диагностику испытуемых, осуществили проверку на статистическую значимость при помощи T-критерия Вилкоксона и получили следующие выводы: у 70% испытуемых выявлен средний уровень эмпатии, у 30% уровень выше среднего. Низкого, очень низкого и очень высокого уровня не выявлено. По показателю каналов эмпатии у 78% испытуемых ведущим каналом выступил эмоциональный канал, характеризующий развитую способность к эмоциональной отзывчивости. У 80% испытуемых также выявлен высокий показатель идентификации. У 15% выявлен средний уровень по показателю шкалы установок.

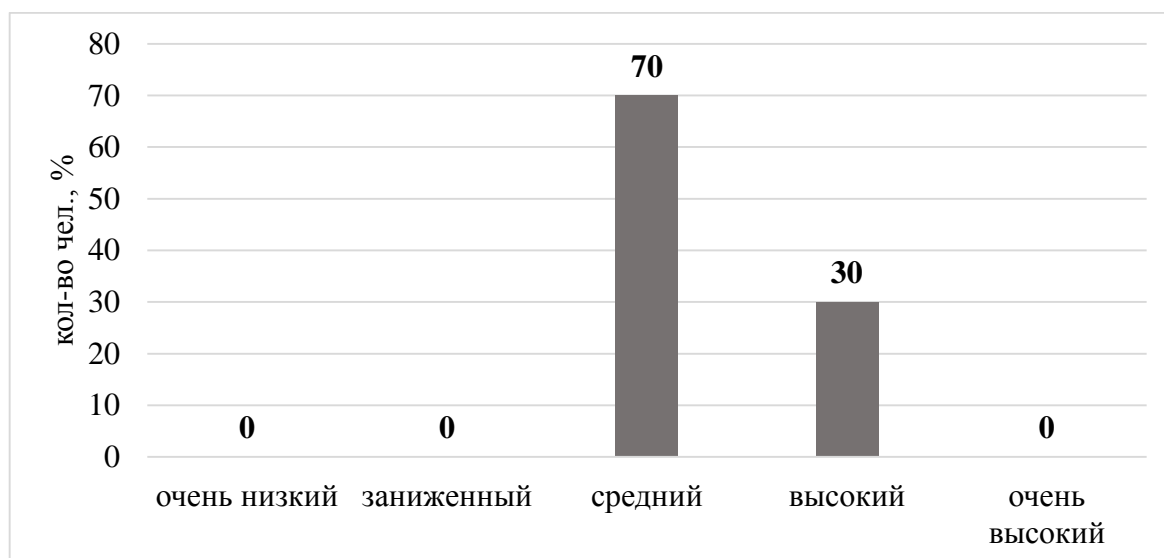


Рисунок 4. Общие показатели уровня эмпатии на контрольном этапе



Рисунок 5. Показатели исследуемых каналов эмпатии на контрольном этапе

По результатам второй методики «Тест социального интеллекта» Гилфорда мы получили следующий результат: у 70 % испытуемых уровень социального интеллекта средний уровень, у 30% выше среднего уровня.

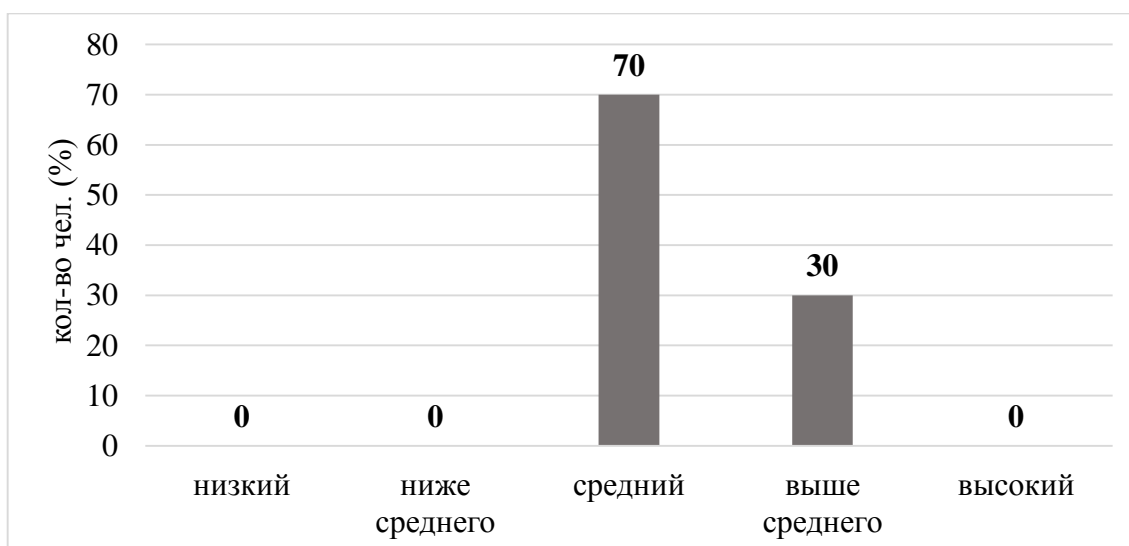


Рисунок 6. Показатели социального интеллекта на контрольном этапе

Таким образом, принимая положительные изменения исследуемых показателей, мы пришли к выводу об эффективности разработанной и реализованной коррекционно-развивающей программы. Кроме того, наша гипотеза, выдвинутая на старте исследования, была подтверждена.

Мы планируем продолжить исследование и рассмотреть другие компоненты социальной компетентности студентов, в частности рефлексивный и поведенческий.

Список литературы

1. Альшевская Н.Е. Формирование профессиональных компетенций социального работника: эмпатия / Н.Е. Альшевская, И.В. Басинская, О.М. Радюк // Актуальные проблемы гуманитарного образования. – Минск, 2020. – С. 125-128.
2. Андреев А.Л. Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. - №.3. – С. 30-41.

3. *Гаврилова Т.П.* Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего школьного возраста // Вопросы психологии. – 1974. - №5. – С. 108.
4. *Зимняя И.А.* Социальные компетентности выпускников вузов в контексте государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования и проекта TUNING / И.А. Зимняя, Н.А. Морозова, М.Д. Лаптева // Высшее образование сегодня. – 2007. - №.11. – С. 22-27.
5. *Кирьякова А.В.* Теория ориентации личности в мире ценностей. – Оренбург: ОГУ, 1996. – С. 188-189.
6. *Матвиенко С.В.* Образование XXI: плюсы и минусы цифрового образования / С.В. Матвиенко, Е.В. Васильева // Образование и право. – 2022. - №1 – С. 113-115.
7. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – Litres, 2021. – С. 498.
8. *Федоров А.В.* Медиаобразование в педагогических вузах: Методические материалы и программы учебных курсов для педагогических вузов для специализации. – Таганрог, 2003. – С. 5-15.
9. *Юсупов И.М.* Психология эмпатии: теоретич. и прикладн. аспекты: автореф. дис. д-ра психол. наук. – СПб.: Питер, 1995. – 252 с.
10. *Beelmann A., Pflingsten U., Lösel F.* Effects of training social competence in children: A meta-analysis of recent evaluation studies //Journal of clinical child psychology. – 1994. – V. 23. - №3. – P. 260-271.
11. *Johnson R.T. Johnson D.W.* Active learning: Cooperation in the classroom // The annual report of educational psychology in Japan. – 2008. – V. 47. – P. 29-30.
12. *Musienco N.* Development of social competences in university education // EcoSoEn. – 2020. – V. 3-4. – P. 234-246.
13. *Mishra N. et al.* Student Acceptance of Social Media in Higher Education: An application of UTAUT2 model // Thailand and The World Economy. – 2022. – V. 40. - №1. – P. 88-108.
14. *Schelten A.* Begriffe und Konzepte der berufspädagogischen Fachsprache: eine Auswahl. – Franz Steiner Verlag, 2000. – 315 p.

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ФОРМИРОВАНИЮ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Демина Татьяна Сергеевна

студентка 3 курса института психологии и педагогики

Лебедева Ксения Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории
и методики начального образования*

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. Статья посвящена изучению готовности учителей начальных классов к формированию финансовой грамотности младших школьников. В ходе исследования был проведен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме, анкетирование учителей начальных классов об организации деятельности, направленной на усвоение основ финансовой грамотности.

Ключевые слова: готовность; формирование; финансовая грамотность; исследование; младшие школьники; организация деятельности.

В рамках проекта «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017-2023 гг.» поставлена задача продолжить разработку и внедрение образовательных программ повышения финансовой грамотности для дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего, среднего профессионального и высшего образования, а также для дополнительного образования [3].

Только у профессионального педагога есть возможность, учитывая личностные особенности учащегося, достичь требуемых результатов в формировании финансовой грамотности. Появляется потребность в специалистах нового поколения, имеющих финансовую, экономическую, коммуникативную, а также преподавательскую компетентность. О.В. Кривонос и А.Н. Коломейчук отмечают: «финансовая грамотность формируется не только при изучении курса обществознания, но и на основе всего комплекса предметов, изучаемых в школе» [7].

Профессиональная подготовка учителя должна включать овладение высоким уровнем финансовой грамотности, которая состоит из: углубленного познания экономических проблем, эффективного управления личными денежными средствами; осуществления учета расходов и доходов; осуществления краткосрочного и долгосрочного финансового планирования; оптимизации соотношений между сбережениями и потреблением; осведомленности в особенностях финансовых продуктов и услуг; принятия обоснованных решений в отношении финансовых продуктов и услуг.

Стоит отметить, что отсутствие системности и преемственности в обучении основам финансовой грамотности в детских садах, школах, вузах, недостаточность и несовершенство научно- и учебно-методического обеспечения процесса, низкий уровень готовности педагогов к ведению работы по формированию основ финансовой грамотности [1]. В связи с этим необходимо подготавливать учителей начальных классов к формированию основных положений финансовой грамотности младших школьников. Результатом данной подготовки будет являться сформированная готовность к ведению данной работы.

Профессионально-педагогическая готовность к образовательной деятельности нами понимается достаточно сложное, интегративное, стойкое индивидуальное образование, которое выражается в желании педагога на базе существующих индивидуальных свойств, профессионально-педагогических знаний, а также умений, удачно решать вопросы по обучению, воспитанию и формированию личности учащихся.

В.Н. Вершинина, Ю.К. Гуськов, А.М. Коростелева, Г.А. Рудик, А.Т. Шпак изучали проблемы экономической подготовки педагогов в процессе повышения квалификации. Необходимо подготовить педагогов к формированию знаний, умений и социально-психологических свойств школьников, необходимых для выполнения социально-экономических ролей: владельца личного домохозяйства, инвестора, заемщика, кредитора, налогоплательщика [4].

О.Л. Рубцова, И.А. Сычева считают, что подготовка должна быть комплексной и нацеленной на совершенствование знаний педагогов в области экономики и финансовых вопросов, умений понимать связи и зависимость экономических и финансовых явлений и процессов; расширение информированности об имеющихся учебно-методических разработках по финансовой грамотности, овладение умениями их использования в урочной и внеурочной деятельности; применения современных технологий формирования финансовой грамотности в профессиональной деятельности [5]. Результат подготовки заключается в готовности будущего учителя к формированию основ финансовой грамотности.

Уровень усвоения изучаемого материала во многом зависит от формы организации учебной деятельности. Анализируя учебно-методические комплексы и методические материалы по финансовой грамотности, были выделены следующие формы организации учебной деятельности:

– работа над проектной задачей. Основной педагогической целью использования проектных задач является формирование у младших школьников умения конкретизировать способы действий для новых ситуаций. При этом учащиеся используют в качестве средства

решения задач, освоенные способы учебного сотрудничества;

- учебная экскурсия заключается в проведении занятий в финансовых организациях, пенсионном фонде, страховой компании для ознакомления с их работой;

- мини-исследование состоит из таких этапов: мотивирование, исследование, представление результатов, структурирование полученной информации, подготовка выводов, рефлексия, применение;

- игра – форма организации обучения, воспитания и развития личности, которая позволяет смоделировать имитационную ситуацию и обеспечить возможность приобретения реального опыта деятельности в области семейных финансов;

- практическое занятие предполагает выполнение учащимися практических заданий, решение задач в индивидуальной или групповой форме. Практическое занятие предполагает выполнение учащимися практических заданий, решение задач в индивидуальной или групповой форме [6].

Из приведенных форм организации деятельности можно сделать вывод о том, что наиболее предпочтительными формами при формировании финансовой грамотности младших школьников являются частично-поисковые и исследовательские методы обучения.

Степень усвоения знаний ребенком во многом зависит от преподавателя, а именно от формы организации учебной деятельности, уровня подачи информации, используемых методов и приемов обучения. Учитывая данное мнение, нами было проведено анкетирование учителей начальных классов на базе МБОУ «Мамонтовская средняя общеобразовательная школа». Всего в анкетировании приняло участие 6 учителей начальных классов. Вопросы анкеты были направлены на изучение компетентности учителей в вопросах финансовой грамотности и осведомленности о существовании различных электронных ресурсов для финансовой грамотности, отношения учителей и учащихся к финансовой грамотности. Анкета состояла из 4 вопросов закрытого типа.

Результаты анкетирования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования учителей начальных классов

№ п/п	Вопросы	Варианты ответов	Процентное соотношение
1	Считаете ли Вы себя грамотным, компетентным в деле управления личными, семейными финансами?	а) да, я считаю себя компетентным в данных вопросах	33,4%
		б) в целом я считаю себя компетентным, но некоторые направления личного и семейного финансового планирования требуют повышения компетентности	50%
		в) я недостаточно компетентен в этих вопросах	16,7%
2	Какие информационные источники по вопросам формирования у детей финансовой грамотности Вы предпочитаете?	а) тематические курсы повышения квалификации	66,8%
		б) обучающие программы по телевидению	0%
		в) обучающие вебинары и курсы в интернете	0%
		г) специальные печатные издания	33,2%
3	Как Вы можете оценить заинтересованность учащихся к организации занятий по формированию финансовой грамотности?	а) высокая заинтересованность	0%
		б) средняя заинтересованность	83,5%
		в) низкая заинтересованность	16,5%
		г) отсутствие заинтересованности	0%

4	Как Вы относитесь к формированию у детей финансовой грамотности в урочное время?	а) считаю, что будет достаточно включить в уроки вопросов, связанных с финансовой грамотностью	33,4%
		б) считаю, что необходимо включить финансовую грамотность не только в урочную, но и во внеурочную деятельность	66,6%

Большая часть учителей (50,1%) допускают, что в целом компетентны в вопросах личного и семейного финансового планирования, но не соответствуют должному уровню. Из этого можно сделать следующее заключение: недостаточно уверенные в индивидуальном экономическом планировании учителя не могут на необходимом уровне реализовать задачи по формированию у детей финансовой грамотности. Таким образом, следует организовывать мероприятия, которые будут способствовать совершенствованию у педагогов осведомленности о том, как грамотно управлять денежными средствами.

Из числа источников получения информации по вопросам формирования у учащихся финансовой грамотности учителя отдают свое предпочтение тематическим курсам повышения квалификации (66,8%) и специальным печатным изданиям (33,2%). Из полученных результатов мы можем увидеть, что учителя преимущественно выбирают классические очные курсы повышения квалификации, чем интернет-вебинары, где в некоторой степени ограничены возможности активного личного общения, а также обсуждения образующихся трудностей. Стоит обратить внимание на то, что учителя не осведомлены о существовании таких источников как: образовательные проекты ПАКК: анимированные презентации для учебно-методического комплекта (УМК) по финансовой грамотности; образовательные проекты ПАКК: серии мультфильма «Смешарики», подготовленные для УМК по финансовой грамотности: учебные фильмы по финансовой грамотности для УМК [2].

Учителя начальных классов (83,5%) считают, что большая часть учащихся характеризуется средней заинтересованностью в том, чтобы с ними проводились мероприятия, которые нацелены на повышение уровня финансовой грамотности. 33,4% учителей пришли к выводу, что для повышения уровня финансовой грамотности учащихся необходимо включить соответствующий материал в уроки, 66,6% убеждены, что необходимо организовывать данную работу не только в урочной, но и во внеурочной деятельности.

Результаты проведенной диагностики говорят нам о том, что учителя начальных классов не в достаточной степени готовы к преподаванию финансовой грамотности по некоторым факторам: личностному (компетентность в деле управления личными, семейными финансами), профессиональному (неосведомленность о существовании различных средств обучения).

Таким образом, формирование финансовой грамотности – важный образовательный процесс, требующий должной профессиональной подготовки учителя, так как именно от него зависит уровень освоения учащимися изучаемого материала.

Список литературы

1. Методические рекомендации для классных руководителей и иных педагогических работников по вопросам повышения уровня финансовой грамотности семей с детьми. Часть 1 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://nra-russia.ru/pic/projects/2018/09/26/01/1-metodrekomendacii.pdf> (дата обращения: 12.02.2023).
2. Образовательные проекты ПАКК [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://edu.pacc.ru/Videosandpresentations/> (дата обращения: 12.02.2023).
3. Проект «Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017-2023 гг.» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377-proekt_natsionalnaya_strategiya_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_2017-2023_gg (дата

обращения: 12.02.2023).

4. Проект «Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://fincult.info/prepodavanie/base/povysheniekvalifikacii/6310/> (дата обращения: 12.02.2023).

5. Рубцова О.Л. Финансовая компетентность педагога как элемент формирования финансовой грамотности обучающегося / О.Л. Рубцова, И.А. Сычева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №58-2. – С. 304-306.

6. Федеральный методический центр по финансовой грамотности системы общего и среднего профессионального образования [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://fmc.hse.ru/methodology> (дата обращения: 12.02.2023).

7. Широкова М.Г. Повышение уровня финансовой грамотности школьников на уроках математики // Молодой ученый. – 2022. - №44 (439). – С. 358-362.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ В РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

Демочкина Наталья Михайловна

студентка 2 курса магистратуры

факультета педагогики, психологии и социальных наук

Щербакова Наталья Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры прикладной психологии

ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»

г. Пенза

Аннотация. Среди всех видов игр особое место у дошкольников занимает сюжетно-ролевая игра. Она способствует социальному развитию детей, формированию у них навыков общения. В статье представлен теоретический и эмпирический анализ по использованию сюжетно-ролевой игры в развитии коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе. По результатам исследования были сделаны выводы о том, что сюжетно-ролевая игра эффективно воздействует на коммуникативную готовность, способствует ее развитию.

Ключевые слова: коммуникативная готовность; сюжетно-ролевая игра; дошкольник, развитие; старший дошкольный возраст.

Коммуникативная готовность дошкольников к обучению в школе является необходимым условием успешного освоения ребенком новой социальной позиции и учебной деятельности. В период адаптации первокласснику сложно сориентироваться в школьной ситуации, он с трудом привыкает к новым правилам школьной жизни, строит свое общение с новыми взрослыми и со сверстниками, включается в учебную ситуацию, так как не может пока дифференцировать ее от массы знакомых и незнакомых ему ситуаций внеучебного характера, не всегда может объяснить свои трудности учителю [2, с.164].

Для формирования готовности ребенка к предстоящему обучению в школе необходима целенаправленная работа, которую следует осуществлять на этапе дошкольного детства, поскольку на этом этапе формируются предпосылки учебной деятельности, основы культуры общения [1]. Развитие коммуникативной готовности к обучению в школе, с одной стороны, обычный процесс, обязательно происходящий в жизни любого человека на определенном этапе. С другой стороны, это очень сложный процесс, зависящий во многом от педагогов, родителей (или иных лиц, их заменяющих), в целом от окружения ребенка.

В детской психологии и теории дошкольного воспитания проблема развития детского общения чаще рассматривается в связи с сюжетно-ролевыми играми детей. И это неспроста, так как именно игра является ведущим видом деятельности дошкольников. В игре ребенок общается и постепенно приобретает навыки культуры поведения в обществе, у него формируется отношение к людям, труду и учебе.

Целью данного исследования стало определение эффективности использования сюжетно-ролевой игры в работе по развитию коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе.

В ходе эмпирического исследования были использованы: методика «Лабиринт» Е.Е. Кравцовой; методика «Да и нет не говорите» Е.Е. Кравцовой; методика «Выбор форм общения» М.И. Лисиной; методика «Интервью» О.В. Дыбиной; методика изучения коммуникативных навыков Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой.

Исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад «Росток» р.п. Пачелма Пензенской области. Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста – воспитанники двух подготовительных групп в количестве 60 человек.

Первый этап диагностики был посвящен изучению возможных типов общения и сотрудничества ребенка со сверстниками. Диагностика проводилась с использованием методики «Лабиринт» (автор Е.Е. Кравцова). Изучая результаты диагностики, можно обнаружить заметные различия по показателю уровня сотрудничества. В первой группе детей, где в образовательно-воспитательный процесс были включены сюжетно-ролевые игры, этот показатель (66%) превышает диагностических значений испытуемых второй группы (34%).

Дети с высоким уровнем сотрудничества составляют общий план действий своих и партнера; в подсказках взрослого дошкольники, как правило, не нуждаются; находят общий способ решения трудных ситуаций, подсказывают друг другу, сопереживают успехам партнера, решают поставленную перед ними задачу сообща.

Применение метода математической статистики (Критерия ϕ^* Фишера) указывает на достоверную значимость различий по показателю уровня сотрудничества ($\phi^*_{эмп.} = 2.638$). Это свидетельствует о положительном влиянии сюжетно-ролевой игры на развитие данного компонента коммуникативной сферы дошкольников.

Результаты диагностики по методике Е.Е. Кравцовой «Да и нет не говорите» указывают на преобладание высокого уровня контекстного общения со взрослыми у детей первой группы (67%). Такие дошкольники понимают задачи, предъявляемые взрослым в различных ситуациях взаимодействия, действуют согласно задачам, правилам, образцам. Иными словами, осуществляется не непосредственное, а опосредованное требованием сотрудничество. Во второй группе таких испытуемых намного меньше (23%).

Представленные различия являются статистически значимыми ($\phi^*_{эмп.} = 3.501$). Именно сюжетно-ролевая игра способствует формированию одной из форм произвольного общения; воспитанию, развитию и закреплению качеств личности, необходимых будущему школьнику.

Следующий этап диагностики был направлен на изучение представлений ребенка о нормах, правилах, средствах и способах общения. Диагностика осуществлялась с помощью методики «Выбор форм общения» (автор М.И. Лисина). Полученные данные свидетельствуют о том, что у испытуемых первой группы уровень представлений о нормах, правилах, средствах и способах общения выше. У большей части дошкольников (73%) сформированы понятия о нормах и правилах общения со сверстниками и взрослыми. Дети могут объяснить, как и почему нужно общаться с другими детьми; они знают норму общения с теми, кто старше; используют в своем поведении правила обращения с просьбой, правила приветствия. Во второй группе количество таких дошкольников составляет всего 30%.

Различия достигают диагностической значимости ($\phi^*_{эмп.} = 3.474$). Итак, в совместной сюжетно-ролевой игре формируются, являясь потом основой будущих школьных взаимоотношений, прочные навыки коллективного взаимодействия, когда собственное «Я» дошкольника становится дополнением или соединением «Я» других.

Методика О.В. Дыбиной «Интервью» нацелена на выявление уровня развития умений детей получать необходимую информацию в общении, вести простой диалог со взрослыми и сверстниками.

Сравнение диагностических данных позволяет говорить о наличии статистически значимых достоверных различий по степени выраженности умений дошкольников получать необходимую информацию в общении ($F^*_{эмп.} = 2.374$). В группе испытуемых, где использовались сюжетно-ролевые игры, этот показатель (70%) превышает диагностических значений испытуемых второй группы (40%).

Заключительный этап диагностики был посвящен изучению таких параметров коммуникативных навыков, как инициативность и чувствительность к сверстнику, а также определению доминирующего эмоционального фона общения детей дошкольного возраста (методика Е.О. Смирновой и В.М. Холмогоровой).

Полученные данные указывают на заметные различия по показателям инициативности в общении и чувствительности к воздействиям сверстника. Диагностические результаты по двум этим переменным выше у испытуемых первой группы.

Больше, чем у половины детей первой группы (64%) наблюдается высокий уровень инициативности. Такие дошкольники не только часто проявляют инициативу, но и последовательны в своих действиях, в исполнении задуманного, они привлекают других детей к совместной деятельности, предлагают различные варианты общения, игрового взаимодействия. При обнаружении препятствия к достижению намеченного, эти дети не останавливают свою деятельность, а ищут возможность преодоления трудностей. Во второй группе таких детей меньше (33%).

Результаты наблюдения показали, что дети с высоким уровнем инициативности сами с удовольствием откликаются на инициативу сверстников, подхватывают их идеи. У них преобладают позитивные оценки действий сверстников. Они подсказывают, помогают, дают советы, радостно воспринимают положительную оценку действий сверстника со стороны взрослого. На протяжении дня сохраняют готовность и способность общаться со сверстниками.

Становления инициативности дошкольников происходит в игровой деятельности. Сюжетно-ролевые игры предоставляют детям условную свободу деятельности, возможности менять роли, задуманный сюжет и тому подобное, в отличие от ряда некоторых других игр. В игровой деятельности дошкольник без напряжения преодолевает наличную ситуацию в воображаемой ситуации, он легко создает замысел и реализует его.

По показателю эмоционального фона общения различий между исследуемыми группами не выявлено. Больше, чем у половины детей первой группы (57%) и второй группы (58%) эмоциональный фон общения позитивный.

Применение метода математической статистики указывает на достоверную значимость различий по показателям инициативности ($F^*_{эмп.} = 2.363$) и чувствительности ($F^*_{эмп.} = 2.525$). В результате использования сюжетно-ролевой игры у дошкольников формируется умение координировать свою точку зрения на изображаемые события, действия, предметы с точкой зрения других; происходит познавательная «децентрация» ребенка, открывающая возможности для перехода мышления ребенка на новый уровень, характерный для ребенка младшего школьного возраста на этапе обучения в школе.

Развитие коммуникативной готовности дошкольников к обучению в школе – процесс трудоемкий и требующий тщательного планирования. Для успешности данного процесса необходимо использование определенных средств и методов. Именно в сюжетно-ролевой игре дети учатся брать на себя роли, приобретают коммуникативные умения и опыт, обыгрывают жизненные ситуации, стараются подражать взрослым, общаются, тем самым, усваивая социальные нормы и правила, поэтому необходимо обогащать содержание сюжетно-ролевых игр социальными взаимоотношениями. Ведь в игре, помимо ролевых отношений, которые разыгрываются детьми в соответствии с принятым сюжетом и взятой на себя ролью, возникают отношения между детьми как партнерами по совместной деятельности (реальные

отношения). Этим отношениям, в свою очередь, принадлежит важная роль в процессе влияния игры на становление детского коллектива, формирование качеств личности, нравственных мотивов поведения [3, с. 225].

Полученные результаты свидетельствуют о том, что сюжетно-ролевые игры являются эффективным средством развития коммуникативной готовности дошкольников к обучению на следующей ступени образования – в начальной школе.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
2. *Гуткина Н.И.* Психологическая готовность к школе. – М.: Академический Проект, 2013. – 184 с.
3. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М.: ВЛАДОС, 2015. – 360 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ВИДОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ ХИМИИ

Дмитрук Дарья Викторовна

студентка 5 курса естественно-географического факультета

Пилюгина Надежда Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры химии
ФБГОУ ВО «Курский государственный университет»
г. Курск*

Аннотация. В статье предлагается набор методов и приемов для развития основных видов функциональной грамотности у обучающихся, который могут использоваться учителями-предметниками на уроках химии. Акцентируется внимание на ситуационных задачах, способствующих развитию всех видов функциональной грамотности и погружению учащихся в реальные жизненные проблемы.

Ключевые слова: химия; функциональная грамотность; естественнонаучная грамотность; читательская грамотность.

В соответствии с ФГОС третьего поколения (3.0) формирование функциональной грамотности (далее ФГ) у обучающихся является одной из основных задач современного образования. ФГ – набор знаний, умений, навыков, который позволяют людям решать бытовые, повседневные, профессиональные проблемы с помощью полученных ранее, в том числе в образовательной организации, знаний. В международных исследованиях PISA функциональная грамотность представлена в трех основных видах (читательская, математическая, естественнонаучная) и четырех дополнительных (компьютерная, финансовая, глобальные и креативные компетенции).

Важно отметить, что в зависимости от специфики предметного содержания будут развиваться разные виды ФГ. Например, на уроке математики в большей степени формируется математическая грамотность, на литературе – читательская, а на биологии и химии – естественнонаучная (далее ЕНГ). Однако, это не значит, что другие виды функциональной грамотности при этом не развиваются. При формировании ФГ стоит учитывать методические особенности ее формирования в соответствии с предметной областью.

Химическое образование способствует развитию всех видов функциональной грамотности, однако в наибольшей степени формируется естественнонаучная, далее читательская и математическая, и в наименьшей степени дополнительные виды ФГ.

Формирование читательской грамотности – важное и необходимое условие для освоения школьной программы почти по всем учебным дисциплинам, следовательно, ее формирование должно осуществляться на всех урочных и внеурочных занятиях. На уроках химии для формирования читательской ФГ можно использовать следующие методические приемы:

1. Мозговой штурм. Смысл данного приема заключается в поиске ассоциаций к какому-либо слову или теме. После чего учащимся предлагается прочитать текст и убедиться в своих предположениях-ассоциациях. Основные задачи: развитие творческого мышления и способность соотносить собственные предположения с прочитанными текстами. Мозговой штурм может быть применен для развития естественнонаучной грамотности, глобальных и креативных компетенций. Пример использования данного приема на уроках химии: учитель просит обучающихся 9 класса записать ассоциации к слову «металлы» в виде схемы, после чего предлагает прочитать текст по данной теме и сделать пометки в своих ассоциациях.

2. Глоссарий. Учитель выдает список слов и предлагает выбрать те, которые связаны с темой занятия / текстом. Например, учащиеся видят название текста «Соленое золото» и список слов: драгоценный металл, соленые озера, Аурум, белая смерть, галит, богатство, выпаривание, смеси. Обучающиеся должны сделать выбор, после чего прочитать текст и подтвердить или опровергнуть свой выбор. Прием не только формирует читательскую грамотность, но и способствует развитию регулятивных универсальных учебных действий (далее УУД).

3. Чтение с пометками (Инсерт). Прием способствует формированию умений читать осмысленно и вдумчиво, оценивать информацию. Так обучающиеся читают небольшой текст, например, «Аллотропные модификации углерода», и отмечают значками знакомую (+) и новую для них (!) информацию, а также ту, которая вызвала наибольший интерес (V). По желанию учителя можно добавить пометки: думал иначе (-) и есть вопросы (?).

4. Синквейн. Прием способствует развитию творческих способностей, и умения выделять главные идеи и понятия. Синквейн имеет свою структуру. Сначала записывается существительное (тема), далее 2 прилагательных (описание), 3 глагола (действие), фраза из 4 слов и существительное (перефразированная тема). Например, на уроках химии в 9 классе при изучении темы «Галогены» можно предложить составить следующий синквейн:

- Хлор.
- Газообразный, желто-зеленый.
- Отравляет, отбеливает, окисляет.
- Использовался как отравляющее вещество.
- Галоген.

5. «Тонкие» и «толстые» вопросы. Учитель предлагает обучающимся составить по 3 «толстых» и «тонких» вопроса. «Толстые» – это вопросы, предполагающие полный и подробный ответ. «Тонкие» – требующие ответ простой и односложный. После составления учащиеся задают друг другу эти вопросы, что способствует закреплению материала. Прием поможет научиться правильно формулировать вопросы (важное умение не только при работе с текстом на уроке, но и в дальнейшей жизни) и соотносить понятия. Примеры «тонких» и «толстых» вопросов по теме «Аллотропия»: «Тонкий» вопрос: назовите аллотропные модификации кислорода. «Толстый» вопрос: как вы думаете, в чем причина отличий свойств аллотропных модификаций углерода?

6. Концептуальная таблица. Может использоваться на следующих этапах урока: изучение нового материала (работа с учебником при рассмотрении новой темы), закрепление, домашнее задание. Прием полезен, когда необходимо сравнить более 3 аспектов или вопросов. В таблице по горизонтали располагаются объекты сравнения, а по вертикали – черты и свойства, по которым происходит сравнение. Например, в 9 классе при изучении темы «Углерод» можно составить концептуальную (сравнительную) таблицу «Аллотропные модификации углерода» (вначале предлагается выделить критерии для сравнения, например, их внешний вид, твердость, тепло- и электропроводность, химическую активность) [2, с. 19-

21; 5, с. 30-40].

Для изучения химии необходим сформированный математический аппарат, в то же время предметное содержание химии позволяет развивать математическую ФГ. Важно понимать, что формирование математической функциональной грамотности возможно только при регулярном введении элементов математики на уроках химии, ведь научиться действовать обучающийся может только в процессе самого действия. Наиболее эффективным приемом является использование практико-ориентированных задач, для решения которых необходимы не только химические знания, но и математические. Использование расчетных задач направлено на формирование математической и естественно-научной ФГ.

Чтобы практико-ориентированные задачи способствовали развитию математической ФГ нужно придерживаться структуры подобных заданий: вначале должен присутствовать текст-описание ситуации (может использоваться письменная или графическая формы), далее может присутствовать иллюстрация, справочный материал, и наконец, обязательно присутствует вопрос, требующий расчетов. Чтобы задания были эффективными, они должны быть максимально реалистичными и правдоподобными, быть интересными и доступными. Например, при изучении темы растворы вместо типовых расчетных задач на массовую долю растворов можно предложить учащимся задачу по приготовлению растворов соли/уксуса разной концентрации при консервации. Либо можно предложить обучающимся задания на определение массой / объемной доли лекарственных препаратов, например, при приготовлении суспензий (или доли действующих веществ в разных лекарственных препаратах), а также задачи по приготовлению электролита для аккумулятора автомобиля. и растворов для подкормки растений, такие задачи могут использоваться как при изучении темы «Растворы» в 8 классе, так и при рассмотрении темы «Неметаллы» в 9 классе. При решении таких задач наличие ситуации способствует пробуждению интереса к химии и математики [1, с. 214-218].

Развитие естественнонаучной грамотности является наиважнейшей задачей химического образования. Рассмотрим некоторые из приемов, которые комплексно решают проблему формирования ЕНГ:

1. Корзина идей. Данный прием используется на начальной стадии урока для актуализации знаний и определение исходного опыта учащихся по данной теме. Близким к этому приему являются «Мозговой штурм». Например, в 8 классе при изучении темы «Кислород» учащиеся высказывают уже имеющиеся знания по теме: кислород – газ без цвета и запаха, тяжелее воздуха, образуется при фотосинтезе. В это время учитель слушает и не исправляет ошибки, далее после изучения темы на этапе рефлексии можно вернуться и проанализировать правильность идей в «корзине».

2. ПОПС формула – интерактивный методический прием, который способствует анализу проблемы. Прием имеет четкую структуру – ответ учащегося имеет 4 компонента, соответствующие 4 буквам аббревиатуры ПОПС:

П – позиция. Учащиеся высказывают мнение (позицию) по проблеме. Ответ начинается с фразы: «Я считаю, что...».

О – обоснование. Обучающиеся приводят аргументы и обоснования своей ранее высказанной позиции. При этом они должны использовать различные понятия и знания данной и ранее изученных тем. Ответ содержит фразу: «Потому что...».

П – примеры. В подтверждение приводится не менее трех конкретных примеров.

С – следствие. В конце учащиеся делают выводы и подводят итоги. Данная часть формулы содержит фразы: «Таким образом, ...», «Следовательно, ...» и т.д.

ПОПС формула позволяет обучающимся проанализировать проблемы, развить критическое мышление, ЕНГ, а учителю проконтролировать качество усвоения учебного материала.

Например: при изучении темы «Сероводород и сульфиды» в 9 классе обучающемуся нужно доказать с помощью ПОПС – формулы, что сероводород – ядовитый газ. Или в 8 классе на уроке «Предмет химии. Роль химии в жизни человека» обосновать, сторонником какой

позиции учащийся является – хемофилии или хемофобии, при этом возможно устроить дискуссию.

3. Алгоритм Цицерона. Прием назван в честь его создателя оратора Цицерона. По его мнению, речь должна строиться в виде ответов на 7 вопросов: Кто? Что? Где? Чем? Зачем? Как? Когда? Алгоритм Цицерона учит анализировать факты и ситуацию, развивает мышление.

Например, в 9 классе в теме «Кислородсодержащие соединения углерода» алгоритм Цицерона может выглядеть следующим образом:

- Что такое углекислый газ?
- Когда Джозеф Блэк открыл и впервые получил углекислый газ?
- Почему углекислый газ не поддерживает горение?
- Где применяется диоксид углерода?
- Как углекислый газ влияет на атмосферу Земли?
- Чем опасен углекислый газ?
- Зачем растениям необходим углекислый газ?

4. Опорный конспект. Это развернутый план ответа, включающий определения понятий и другую важную информацию по вопросу. Основные требования: полнота изложения; последовательность, логичность, лаконичность, структурирование записей, выделение ключевых слов, наглядность [3, с. 136-143].

Это только некоторые из приемов, которые могут быть направлены на формирование естественнонаучной функциональной грамотности. При этом эти приемы входят в различные методы обучения, а методы могут реализовываться различными приемами. При формировании функциональной грамотности в целом, и ЕНГ в частности, целесообразно предлагать обучающимся решение ситуационных задач, а также обучающих кейсов.

Пример ситуационной задачи по теме «Железо и его соединения», 9 класс:

Поселок М. располагает неподалёку от металлургического производства. Местные жители стали замечать, что на некоторых участках реки вода имеет желтоватый оттенок, металлический привкус, а иногда и рыжие хлопья.

Задания:

1. Определите ионы какого металла содержатся в сточной воде.
2. Предложите, как можно определить наличие этих ионов. Проведите качественную реакцию, используя необходимые реактивы.
3. Выскажите предположение, чем опасно повышенное содержание ионов металла для здоровья человека.

Важнейшим специфическим методом химического образования, направленным на развитие естественнонаучной грамотности, является химический эксперимент. Данный метод позволяет привить правила безопасного поведения с веществами, лучше понимать суть природных явлений, а также способствует развитию наблюдательности, познавательных и регулятивных УУД.

Например: В два стакана налили раствор перекиси водорода. Первый стакан поместили в темноту, второй выставили на свет. Раствор в каком из стаканов непригоден для обработки ран? Почему? Объясните результаты эксперимента, приведите уравнение соответствующей реакции.

Для решения такой ситуационной задачи кроме мысленного эксперимента используется метод моделирования, происходит развитие ЕНГ и критического мышления [4, с. 46-52].

Развитие функциональной грамотности у обучающихся процесс сложный, длительный и многоступенчатый. Он начинается еще в учреждениях дошкольного образования и продолжается в школе. Учитель химии для развития устойчивого интереса к химии, как науке и школьному предмету, используя специфику предметного содержания, способствуют развитию различных видов ФГ. Химическое образование в первую очередь направлено на развитие естественнонаучной, читательской и математической грамотности и креативного мышления. Формирование дополнительных видов функциональной грамотности

(финансовая, компьютерная и глобальные компетенции) на уроках химии затруднено, вероятно, из-за недостаточного методического обеспечения. Возможно, более пристальное внимание к данному вопросу позволит исправить ситуацию.

Список литературы

1. *Алексеева Е.Е.* Методические особенности формирования математической грамотности учащихся как составляющей функциональной грамотности // Мир науки, культуры, образования. – 2020. - №4. – С. 214-218.
2. *Доскаркина Г.М.* Исследование в действии: Способы и приемы повышения уровня читательской грамотности учащихся / Г.М. Доскаркина, А.С. Сабитова // Молодой ученый. – 2016. - №10.4 – С. 19-21.
3. *Пентин А.Ю.* Формирование и диагностика естественнонаучной грамотности: комплексные межпредметные задания с химической составляющей / А.Ю. Пентин, Н.А. Заграничная, Л.А. Паршутина // Народное образование. – 2017. - №1. – С. 136-143.
4. *Пичугина Г.В.* Ситуационные задачи по химии 8-11 классы. – М.: Вако, 2014. –144 с.
5. *Пранцова Г.В.* Современные стратегии чтения. Теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом / Г.В. Пранцова, Е.С. Романичева. – М.: Форум, 2015. – 368 с.

РАЗВИТИЕ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СОТРУДНИКОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

Доброрадных Анастасия Владимировна
студентка 5 курса факультета психологии

Пазухина Светлана Вячеславовна,
доктор психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула

Аннотация. Актуальность изучения профессиональных стрессов и подходов к их управлению обусловлена тем, что стресс оказывает влияние на эффективность организации и состояние ее персонала. В статье рассмотрены основные причины стресса и развитие стрессоустойчивости у сотрудников сферы обслуживания, предложены направления повышения стрессоустойчивости работников. Выявлена зависимость эффективности труда от стрессоустойчивости персонала организаций сферы обслуживания.

Ключевые слова: эффективность труда; стресс; стрессоустойчивость; мотивация, управление персоналом.

Трудовая деятельность работников, которая оценивается по результатам, в основном сопровождается стрессовой нагрузкой. Среди профессий, представители которых находятся в «группе риска» относительно негативного влияния стрессов на рабочем месте на мотивацию к эффективному труду, следует назвать сферу обслуживания. В сфере обслуживания эмоциональная и психологическая стойкость, толерантность и доброжелательность тяжело сочетаются с прихотливостью и негативными и токсическими проявлениями покупателей с одновременными требованиями руководства по увеличению продаж. Эффективный стресс-менеджмент может стать одним из действенных направлений преодоления проблем недостаточной мотивации работников, вызванных, в частности, профессиональным выгоранием. Стресс признан важным фактором не только ухудшения состояния здоровья, но и снижения производительности труда. Следовательно, исследования проблем управления

стрессами в трудовой деятельности и построение эффективных мотивационных моделей для работников сферы обслуживания актуальны.

Если работник сферы обслуживания мотивирован, испытывает чувство привлечения, удовольствия от работы и общения с коллегами и покупателями, чувствует себя продуктивным и полезным, то его антипод, напротив, испытывает дефицит энергии, индифферентность к работе, ее результаты, безразличие или даже агрессию. Такая ситуация крайне опасна для имиджа, конкурентоспособности и экономических результатов деятельности предприятия. Это обуславливает необходимость формирования таких мотивационных моделей для предприятий сферы обслуживания, которые предусматривали, кроме материального и нематериального стимулирования, применение методов стресс-менеджмента.

Наиболее сложными и стрессовыми моментами в сфере обслуживания является работа с возражениями, особенно претензиями клиентов. Каждый рабочий день перед работником могут появляться агрессивные, негативно настроенные люди, поэтому крайне важно научить работников сохранять спокойствие и профессиональный облик в любых ситуациях.

Чрезмерный и длительный стресс приводит к различным реакциям организма, в частности, неадекватного, эмоционального реагирования на незначительные проблемы, сопровождающиеся чрезмерной раздражительностью. У многих людей снижается трудоспособность, что может привести к развитию депрессии. Профессиональные причины стрессов обусловлены нехваткой знаний, умений и навыков «стресс новичков», а также ощущением несоответствия труда вознаграждения за нее.

Для руководителя предприятия сферы обслуживания важно знать не только причины, но и основные индикаторы, с помощью которых можно выявить наличие стрессогенных факторов для принятия соответствующих мер:

- чувство эмоционального истощения;
- дегуманизация;
- отрицательное восприятие себя в профессии;
- чувство недостаточного профессионального мастерства;
- психологические проблемы, бессонница или избыточная сонливость;
- апатия или агрессия ко всем, с кем необходимо общаться по работе;
- отсутствие многообразия рабочих действий;
- отрицательное отношение к самой работе [1, с. 103].

Мерами предупреждения эмоционального выгорания работников на предприятии сферы обслуживания могут быть соответствующие условия организации деятельности работников и соблюдение определенных правил.

Для повышения уровня эмоциональной стойкости продавцов можно предложить тренинг «Конфликтные покупатели. Как работать с ними?», направлениями проведения которого являются:

- овладение навыками в ходе работы с жалобами, возражениями, возвратами товаров;
- развитие гибкости для работы с разными типами покупателей, в том числе «тяжелыми», агрессивно настроенными, конфликтными;
- развитие устойчивости к стрессам, которая необходима при общении с недовольными покупателями;
- овладение навыками использования конфликтной ситуации как шанса повышения лояльности покупателей.

Среди методов стресс-менеджмента, которые могут успешно применяться на предприятиях сферы обслуживания, можно отметить не только традиционные тренинги и семинары, но и формы занятий, консультации по навыкам проблемного общения, психодиагностические мероприятия и тесты. Разработка профилактических программ, снижающих риск эмоционального и профессионального выгорания работников, должна опираться на результаты предварительного анализа стрессообразующих факторов [2, с. 58].

Сфера обслуживания имеет не только положительные, но и отрицательные результаты для работников сферы обслуживания. Одним из способов борьбы с отрицательными результатами продаж является регулярное преодоление стресса. Работники, применяющие проблемный подход, как правило, переносят стресс гораздо лучше, оказывают меньший эффект эмоционального истощения и деперсонализации стресса. В то же время те, кто воспринимает эмоцию близко, то есть применяет сосредоточенный подход, как правило, проявляют более высокую частоту истощения и персонализацию стресса. Следовательно, необходимо учить сотрудников справляться со стрессом и применять именно проблемный подход. При формировании мотивационной модели на предприятии сферы обслуживания одной из составляющих может стать такой социально-компенсационный пакет, в который будут входить дополнительные возможности отдыха работников между основными отпусками, а также внедрение гибких режимов работы и отдыха и программ не только профессиональной, но и психологической адаптации работников.

В таких условиях будут создаваться возможности восстановления эмоционального и физического состояния, будет повышаться уровень соответствия сотрудников требованиям руководства относительно результативности работы. Конечно, баланс между израсходованными усилиями и полученным вознаграждением также является действенным мотиватором. Чем больше возможностей руководителя управлять стрессами, тем больше повышается производительность труда, увеличивается мотивация к работе, уменьшается текучесть кадров, улучшается климат в коллективе.

Для улучшения системы мотивации на предприятии можно предложить модель, которая предполагает применение методов стресс-менеджмента (рисунок 1).

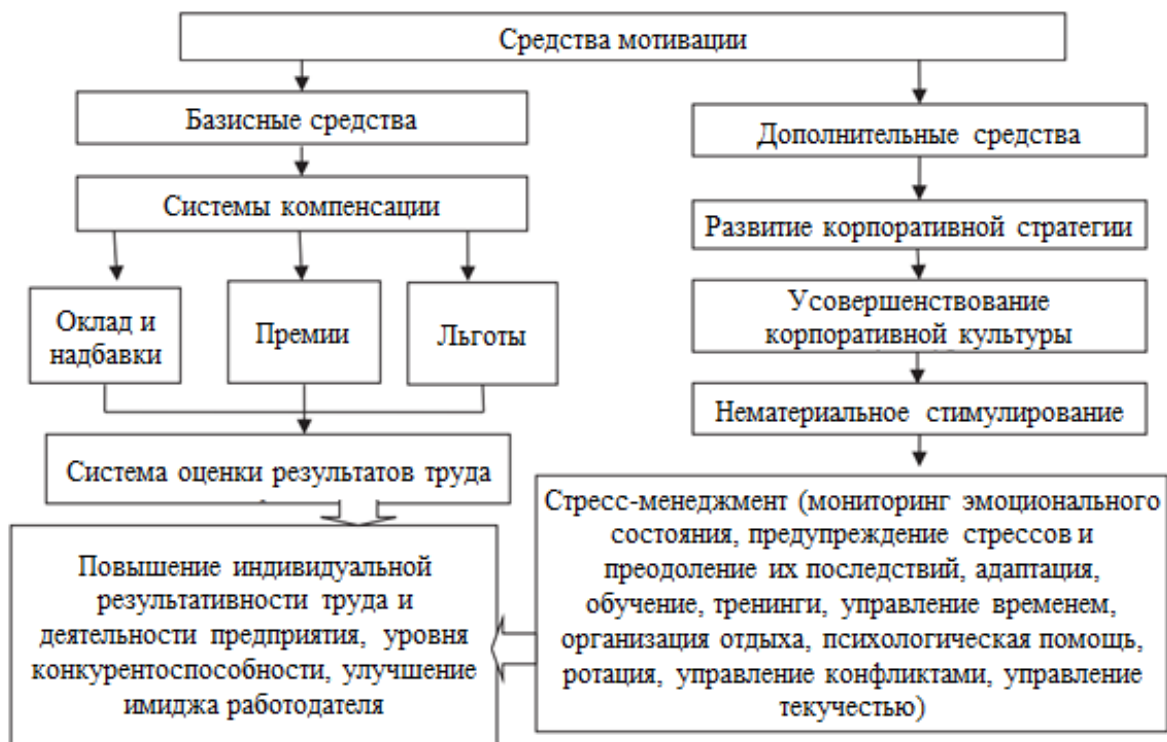


Рисунок 1. Средства мотивации

В результате проведенного исследования было предложено построение мотивационной модели для работников сферы обслуживания с применением методов стресс-менеджмента. Снижение негативного влияния профессионального стресса на возникновение конфликтных ситуаций, повышение результативности труда, сохранение коллектива, воспитание у работников готовности к компромиссам и повышение качества обслуживания покупателей являются положительными последствиями эффективного управления мотивацией персонала. Это залог улучшения имиджа предприятия как конкурентоспособного субъекта

предпринимательской деятельности и работодателя на рынке труда.

Применение проблемного подхода к обучению работников сферы обслуживания, направленное на предупреждение и устранение последствий профессионального стресса, должно способствовать повышению степени мотивированности персонала сферы обслуживания к результативной работе за справедливое вознаграждение, в частности, при обеспечении уравновешенного эмоционального состояния и положительного отношения к работе. Целью деятельности предприятия сферы обслуживания является не только получение прибыли, но и применение такого способа ее повышения, как «удовлетворенный работник – довольный покупатель».

Представленные рекомендации могут быть использованы в качестве методического инструментария формирования мотивационных моделей в предпринимательстве для повышения производительности труда, а также эффективного использования человеческих ресурсов при разработке и реализации современных концепций управления персоналом.

Список литературы

1. *Гоулман Д.* Эмоциональный интеллект в бизнесе. – М.: Издательство «Манн, Иванов и Фарбер», 2018. – 512 с.
2. *Загидуллина Г.М.* Управленческие инновации в системе массового обслуживания (на примере жилищно-коммунального комплекса) / Г.М. Загидуллина, А.И. Романова, М.Д. Миронова // Вестник Казанского технологического университета. – 2019. - №5. – С. 128-133.
3. *Марченко Е.Ю.* Сущностно-содержательные аспекты мотивационной системы предприятия сферы услуг / Е.Ю. Марченко, О.А. Лымарева // Экономика устойчивого развития: научный журнал. – 2018. - №1 (33). – С. 163-167.
4. *Слепцова Е.В.* Персонал как одна из составляющих гостиничного продукта / Е.В. Слепцова, К.Г. Семенихина // Экономика и бизнес: теория и практика: научный журнал. – 2017. - №7. – С. 64-68.
5. *Черникова С.А.* Трудовые ресурсы как фактор производства / С.А. Черникова, Ю.А. Исаков // Российское предпринимательство. – 2019. - №5 (251). – С. 55-62.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ STEAM-ТЕХНОЛОГИИ И КЕЙС-МЕТОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКЕ ГЕОГРАФИИ

Дорина Дарья Александровна

студентка I курса факультета биологии, географии и химии

Дорофеева Любовь Андреевна

*кандидат географических наук, доцент кафедры географии
и методики обучения географии*

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
имени В.П. Астафьева»
г. Красноярск*

Аннотация. В статье представлено описание STEAM-технологии, ее составляющие и принципы реализации в образовательной деятельности. На уроках по географии STEAM-технология может быть применена с помощью кейс-метода. На примере темы урока «Энергетика России» разработан кейс для обучающихся 9 класса. Благодаря кейсу у обучающихся формируются практические навыки в разных сферах.

Ключевые слова: STEAM-технология; урок географии; финансовая грамотность; кейс-метод; энергетика России.

Аббревиатура STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) — расшифровывается как Наука, Технологии, Инженерия, Математика и обозначает практико-ориентированный подход к построению содержания образования и организации учебного процесса [5].

В основе STEM-подхода лежат четыре принципа:

1. Проектная форма организации образовательного процесса, в ходе которого дети объединяются в группы для совместного решения учебных задач;
2. Практический характер учебных задач, результат решения которых может быть использован для нужд семьи, класса, школы, ВУЗа, предприятия, города и т. п.;
3. Межпредметный характер обучения: учебные задачи конструируются таким образом, что для их решения необходимо использование знаний сразу нескольких учебных дисциплин;
4. Охват дисциплин, которые являются ключевыми для подготовки инженера или специалиста по прикладным научным исследованиям: предметы естественнонаучного цикла (физика, химия, биология), современные технологии и инженерные дисциплины [2].

Главная цель STEM-подхода — преодолеть свойственную традиционному образованию оторванность от решения практических задач и выстроить понятные ученикам связи между учебными дисциплинами [1].

Модель образования STEAM отвечает потребностям современного общества. Позволяет подготовить обучающихся к серьезным техническим дисциплинам, проектной деятельности и профессиям будущего. Эта методика изначально подразумевает смешанную среду обучения и показывает обучающимся, как научный метод применен к повседневной жизни. Помимо связи предметов с реальной жизнью, этот подход открывает возможность творчества. Эта методика изначально подразумевает смешанную среду обучения и показывает обучающимся, как научный метод применен к повседневной жизни. Помимо связи предметов с реальной жизнью, этот подход открывает возможность творчества.

Подход основан на сочетании теоретических и прикладных навыков. Ребенок охватывает сразу несколько областей знаний, получает шанс использовать информацию, проверять факты на собственном опыте:

1. Естественные науки объясняют законы природы, с которыми мы сталкиваемся ежедневно.
2. Технология позволяет испытывать научные знания на практике.
3. Инженерия помогает работать с ресурсами, материалами, учит экспериментировать, улучшать окружающую среду.
4. Математика развивает точность, логическое мышление, умение следовать алгоритмам.
5. Искусства, гуманитарные дисциплины – путь к пониманию социальных и исторических процессов, общению с людьми [4].

Проектная форма организации обучения и практическая направленность STEM создают более благоприятные по сравнению с классно-урочным обучением мотивационные и предметные предпосылки для реализации следующих требований ФГОС:

- организация активной учебно-познавательной деятельности;
- участие в социально значимом труде и приобретение практического опыта;
- формирование способности применять полученные знания на практике, в том числе в социально-проектных ситуациях;
- формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками;
- ориентировка в мире профессий и формирование устойчивых познавательных интересов как основы выбора будущей профессии.

Ориентация на межпредметность и накопленный в рамках STEM опыт комплексного освоения математики и естественных наук создают более благоприятные условия для:

- применения математических и естественнонаучных знаний при решении

образовательных задач;

- развития навыков формулирования гипотез, планирования и проведения экспериментов, оценки полученных результатов;
- осознания значения математики и информатики в повседневной жизни человека;
- формирования умения моделировать реальные ситуации на языках алгебры и геометрии, а также исследовать построенные модели математическими методами;
- развития навыков работы со статистическими данными;
- понимания физических основ и принципов работы машин и механизмов, средств передвижения и связи, бытовых приборов, промышленных технологических процессов [2].

Кейс-метод позволяет демонстрировать теорию с точки зрения реальных событий. Он позволяет заинтересовать обучающихся в изучении предмета, способствует активному усвоению знаний и навыков самостоятельного сбора, обработки и анализа информации, характеризующей различные ситуации, для последующего ее обсуждения в коллективе с показом своего варианта решения вопроса или проблемы. Данный метод относят к современным педагогическим технологиям, поэтому его освоение педагогами актуально для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса. Метод способствует развитию различных практических навыков. Они могут быть описаны одной фразой – творческое решение проблемы и формирование умения анализа ситуации и принятия решения. Отличительной особенностью этого метода является создание проблемной ситуации на основе фактов из реальной жизни [3].

Использование кейс-метода на примере темы урока по географии «Энергетика России». Обучающимся раздается кейс. Вопрос: почему на ваш взгляд Иркутская область может стать центром майнинга в России? «Если этот формат мы урегулируем, то дальше работаем с коллегами из энергетического комплекса вместе, потом общественное осуждение, и после решаем, как нам дальше быть. Мы готовы рассмотреть вопросы выноса с южной части территории Иркутской области всех, кто занимается незаконным майнингом, на северную часть, где достаточно энергетики, достаточно ресурсов. Если будет промышленный майнинг, мы готовы создать отдельную линию, условия, чтобы эта предпринимательская деятельность развивалась. Мы можем рассмотреть площадки с профицитом свободных мощностей», – сказал Игорь Кобзев, губернатор Иркутской области.

Задания:

1. Проанализируйте и составьте рейтинг «Топ-5» городов / регионов России, которые могли бы заниматься данным видом деятельности?
2. Разработайте бюджет поддержания майнинга на месяц в одном городе / регионе по выбору, используя следующие данные:

Таблица 1

Ферма		
Наименование	Кол-во (шт.)	Потребление (Вт)
Видеокарты	8	1200
Материнская плата	1	40
Процессор	1	100
SSD-диск	1	40
Оперативная память	1	5
Итого:		?

Таблица 2

Стоимость электроэнергии г. _____ / регион _____

Наименование	Стоимость
Стоимость Киловатт-час	

3. Определите с какими проблемами могут столкнуться организаторы майнинга с четырех областей: природа, общество, государство, финансы.
4. Разработайте план мероприятий для решения проблем.
5. Разработайте продукт, описывающий ваши результаты исследования.

На примере разработанного кейса обучающиеся при работе с кейсом затрагивают такие области, как: естественные науки, технология, математика и искусство.

STEAM-подход сохраняет ориентир на проектную деятельность, практическую направленность и межпредметность, но меняет расстановку ключевых дисциплин. STEM-предметы и технологии дают ясные решения для прикладных задач, а гуманитарные Arts-дисциплины развивают умение находить выход в состоянии неопределенности, неоднозначности и двусмысленности. Так обучающиеся учатся гармонично сочетать в работе научную строгость и творческую свободу.

Методический уровень STEAM-подхода подразумевает, что помимо решения вопросов обучающиеся могут использовать наработанные навыки в проектной деятельности. В проектной деятельности обучающиеся обучаются грамотно и аргументированно критиковать, отстаивать свое мнение. В процессе обучения они получают навыки презентации и общения с аудиторией, а также учатся создавать новые идеи в условиях неопределенности.

Понимание того, что технологии могут быть использованы в различных сферах деятельности, является одним из ключевых моментов.

Список литературы

1. *Ощепков А.А.* Использование STEM-технологии для развития творческих способностей обучающихся 7-9 классов на основе разработанной психолого-педагогической программы / А.А. Ощепков, А.О. Репин // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. - №3. – С. 29-39.
2. *Пахомов Ю.* STEM- и STEAM-образование: от дошкольника до выпускника ВУЗа. Педсовет. Первый национальный психолого-педагогический институт [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://pedsovet.org/article/stem-i-steam-obrazovanie-ot-doskolnika-do-vypusknika-vuza> (дата обращения 21.02.2023).
3. *Сергеева М.Г.* Дидактические возможности кейсового метода при подготовке специалиста // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы второго этапа XIII международной конференции / Межправительственная орг. ООН по вопросам образования и культуры (ЮНЕСКО); под науч. ред. Л.Н. Рулиене, И.А. Маланов, Н.А. Лобанова. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского государственного университета, 2016. – С. 252-254.
4. *Хачатурьянц В.Е.* Использование элементов STEAM-образования в межпредметной интеграции биологических знаний школьников на базе создаваемой в России сети кванториумов / В.Е. Хачатурьянц, А.В. Теремов // Евразийский Союз Ученых. – 2021. - №1 (82). – С. 56-60.
5. *Чемяков В.Н.* STEM – новый подход к инженерному образованию / В.Н. Чемяков, Д.А. Крылов // Вестник Марийского государственного университета. – 2015. - №5 (20). – С. 59 – 64.

СПЕЦИФИКА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНСПЕКТОРА ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Дроздова Елена Алексеевна

*слушатель 5 «П» курса Института психологии служебной деятельности
органов внутренних дел*

Базулина Анна Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности
ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации имени В.Я. Кикотя»
г. Москва*

Аннотация. В статье отражена специфика профессиональной подготовки кадров для подразделений по делам несовершеннолетних в условиях нестабильности процессов, протекающих в мировом сообществе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; инспектор по делам несовершеннолетних; профессиональные компетенции; социальный педагог; несовершеннолетние.

В настоящее нестабильное время работа с семьей должна быть ориентирован на обеспечение социальной защиты института семьи, развитие ее внутренних ресурсов в интересах гармоничного развития семьи, личности общества, что невозможно без участия такого субъекта профилактики, как органы внутренних дел, которые непосредственно занимаются профилактикой, предупреждением и пресечением противоправных деяний, посягающих на семью и детство. Основными причинами преступлений в отношении несовершеннолетних необходимо выделить семейное неблагополучие, безнадзорность подростков, а также бесконтрольное свободное времяпровождение.

Проблемой изучения подготовки будущих инспекторов по делам несовершеннолетних занимались А.А. Базулина, Ю.А. Брылева, Н.Ф. Гейжан, А.С. Душкин, М.А. Ерофеева, А.А. Зуйкова, Е.О. Никитина, Е.А. Никитская, И.В. Ульянова и др. Ю.И. Курипченко изучала подготовку курсантов и слушателей к работе с семьями группы социального риска, а подготовкой образовательного процесса в образовательных организациях МВД России занимались В.Я. Кикоть, Н.В. Сердюк, А.М. Столяренко, Н.В. Ходякова и др.

Под профессиональной подготовленностью сотрудника по делам несовершеннолетних к работе с неблагополучными семьями понимается как характеристика сотрудника по делам несовершеннолетних, определяющая наличие у него профессиональной подготовки к работе с неблагополучными семьями на уровне полученных знаний, сформированных умений, мотивов и профессиональных компетенций.

На сегодняшний день в Российской Федерации всего один ВУЗ – ФГКОУ ВО «Московский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации имени В.Я. Кикотя» (далее МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя), осуществляет подготовку социально-педагогический кадров для дальнейшего прохождения службы в подразделениях по делам несовершеннолетних органов внутренних дел. Огромная задача поставлена перед профессорско-преподавательским составом кафедры педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, ведь она единственная готовит социальных педагогов – будущих инспекторов по делам несовершеннолетних, к работе с девиантными и делинквентными подростками, а также неблагополучными семьями.

Ю.А. Брылева в своих научных трудах отмечает: «практика показывает, что самыми конкурентоспособными специалистами, готовыми к решению профессиональных задач любой сложности, выступают те специалисты, чья подготовка к будущей профессиональной деятельности опиралась на большинство современных подходов: деятельностный, герменевтический, компетентностный, средовой, квазипрофессиональный, смысложизненноориентационный» [2, с.123].

Подготовка курсантов и слушателей Института психологии служебной деятельности органов внутренних дел Московского университета МВД России имени В.Я. Кикотя проходит комплексно:

1. В рамках лекционных занятий профессорско-преподавательский состав дает необходимую базу по изучаемым дисциплинам, в частности социальными педагогами изучаются общественные явления и процессы, теоретические основы психологии и педагогики. Важно отметить, что отличие курсантов и слушателей МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя от студентов гражданских педагогических ВУЗов, заключается в том, что охватывается блок юридических дисциплин, что играет огромную роль в формировании знаний, умений и навыков у будущих инспекторов по делам несовершеннолетних, которые в своей деятельности руководствуются нормативно-правовыми актами, а не только психолого-педагогическими знаниями.

2. Семинарские занятия позволяют обсудить актуальные проблемы, курсанты и слушатели под контролем преподавателя вступают в диспут, отстаивая свою точку зрения касательно той или иной социально-педагогической проблемы. Особо значимо в такой форме проведения занятий, что дается возможность проанализировать уже имеющиеся выводы и предложить абсолютно новое решение обсуждаемой проблеме. Благодаря такой форме занятий у будущих инспекторов по делам несовершеннолетних происходит логическое построение мысли, формируются коммуникативные навыки, происходит разрешение конфликтов, которые могут возникать в ходе отстаивания своей точки зрения, все это еще подкрепляется изученным ранее теоретическим материалом, формируя целостное представление по изучаемой теме.

3. Огромная роль отводится проведению практических занятий, поскольку на сегодняшний день практикоориентированный подход является ведущим. Большое количество часов отводится именно на них, поскольку благодаря практике происходит закрепление знаний, формируются умения и затем преобразуются в навыки. Такая форма проведения занятий используется в рамках всех дисциплин, изучаемых курсантами и слушателями Института психологии служебной деятельности ОВД МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, начиная от служебно-прикладной физической подготовки, огневой подготовки заканчивая психологическими, правовыми и социально-педагогическими дисциплинами. На практических занятиях отрабатываются теоретические знания, например, кафедрой педагогики учебно-научного комплекса психологии служебной деятельности активно используется метод CASE-study, который позволяет отработать внештатные ситуации, которые могут возникнуть в будущей профессиональной деятельности.

4. Большая роль отводится участию курсантов и слушателей в научно-представительских мероприятиях, таких как Международные научно-практические конференции, Всероссийские конференции по вопросам педагогики и психологии, а также другим дисциплинам, изучаемым в рамках учебного плана. Благодаря таким мероприятиям реализуется научно-исследовательский потенциал, во-вторых, это отличная возможность получить новые знания и познакомиться с теоретиками и практиками в области педагогики и психологии. Происходит обмен социально-педагогическим опытом, что в будущей деятельности, безусловно, будет полезным. На таких мероприятиях можно ознакомиться с приемами и методами взаимодействия, которые в дальнейшем пригодятся непосредственно в профессиональной деятельности инспектора по делам несовершеннолетних.

5. Профилирующие кафедры, такие как педагогики и административной деятельности органов внутренних дел устраивают круглые столы и мероприятия, в рамках которых команды курсантов и слушателей, обучающихся по разным направлениям подготовки, взаимодействуя между собой, решают практические задачи в области предупреждения и пресечения совершения несовершеннолетними преступлений и административных правонарушений. Такие мероприятия учат комплексно подходить к решению проблемы, развивают коммуникативные навыки и учат межведомственному взаимодействию.

6. Необходимо отметить значимость самостоятельной подготовки курсантов МВД России, которая подразумевает под собой активную когнитивную деятельность обучающихся направленную на достижение дидактических (образовательных) целей. Самостоятельная подготовка курсантов МВД России проводится на площадках образовательных организаций в специально отведенное время, как правило, после окончания учебных занятий. Функции самостоятельной подготовки различны: и прагматические, и дидактические, и коммуникативные. Но, главнейшей функцией и целью, на наш взгляд, является функция саморазвития и самовоспитания - самостоятельного достижения и поиска ответов на поставленные профессорско-преподавательским составом задач [1, с. 101].

На сегодняшний день подготовка инспекторов по делам несовершеннолетних базируется в основном на знаниях психологии и педагогики, но также важно подчеркнуть, что особую роль в профессиональном становлении будущих инспекторов играют личностные качества, которые формируются не только в рамках учебных занятий, а также в рамках самостоятельной работы над собой.

Социальный педагог, планирующий свою будущую деятельность в работе с неблагополучными семьями, должен обладать следующими качествами:

- стрессоустойчивость;
- тактичность по отношению ко всем гражданам не зависимо от их статуса, положения, внешнего вида и морального облика;
- умение ориентироваться в нестандартной ситуации, поскольку в зависимости от быстроты и правильности принятия решения зависит в первую очередь личная безопасность, а также безопасность окружающих лиц;
- самоконтроль и саморегуляция психических состояний в условиях общения с «трудными» семьями, правонарушителями;
- достаточной уровень вербальной культуры и эрудиции;
- твердость характера;
- наблюдательность;
- терпимость, способность к эмпатии;
- эмоциональная устойчивость;
- воспитанность;
- гуманность, любовь к детям;
- высокий социальный интеллект.

Также необходимо отметить, что огромную роль в подготовке социальных педагогов к профессиональной деятельности инспектора по делам несовершеннолетних к работе неблагополучными семьями отводится организации межведомственного взаимодействия и координации целенаправленной профилактической работы совместно с другими субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Так, в Институте психологии служебной деятельности органов внутренних дел МосУ МВД России имени В.Я. Кикотя, в рамках учебных занятий и практик, предусмотренных учебно-тематическим планом, осуществляется работа по организации межведомственного взаимодействия:

- посещение Центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей ГУ МВД России по г. Москва, где происходит знакомство с деятельностью

центра, спецификой работы, а также организация профилактической деятельности с несовершеннолетними, помещенными в центр;

– посещение Государственного бюджетное общеобразовательное учреждение города Москвы «Специальное учебно-воспитательное учреждение №1», в котором курсанты и слушатели проводят профилактические беседы, индивидуально-профилактические беседы с обучающимися, а также знакомятся со спецификой образовательной организации и ее деятельностью;

– посещение Линейных управлений МВД России на транспорте, знакомство с деятельностью инспектора по делам несовершеннолетних на железнодорожном транспорте, специфика службы и обучение заполнению служебной документации при доставлении несовершеннолетних, совершивших правонарушения.

Список литературы

1. *Базулина А.А.* Теоретические предпосылки обоснования самостоятельной подготовки курсантов в образовательных организациях системы МВД России / А.А. Базулина, Ю.А. Брылева // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2021. - №1. – С. 100-102.

2. *Брылева Ю.А.* Подготовка социальных педагогов к профессиональной деятельности в условиях образовательного кластера // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт. – 2022. - №1. – С. 122-125.

ЭМОЦИИ И МОТИВАЦИЯ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Егоров Игорь Евгеньевич

*студент 1 курса магистратуры психологического факультета
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы взаимодействия эмоций, в частности тревоги и страха, и мотивации спортивной деятельности в младшем школьном возрасте.; определяется понятие страха, констатируется его влияние на результативность спортивной деятельности. Автором изучены содержания страхов и общий уровень проявления тревоги у спортсменов и младших школьников, не занимающихся спортом, проведен сравнительный анализ полученных результатов. В заключении перечисляются психолого-педагогические средства мотивации спортивной деятельности через коррекцию состояния тревоги и страхов у юных спортсменов.

Ключевые слова: спортивная деятельность; плавание; младший школьный возраст; тревога; страх; мотивация; психолого-педагогические средства работы; психологическое сопровождение; одаренные дети.

Представляется очевидным, что занятия спортом способствуют ускорению процессов психического развития ребенка, обостряют его ощущения, память, восприятие, мышление и во многом являются способом раскрытия его физического и духовного потенциала. У младших школьников, вне зависимости от наличия или отсутствия у них спортивного результата, появляется круг общения, частично или полностью не совпадающий с их школьным кругом общения. Данная социальная ситуация автоматически способствует возникновению эмоционального состояния тревоги и иногда страха. Ребенок оказывается в ситуации необходимости соотносить своих представления и сложившиеся привычки с окружающей реальностью, с расписанием тренировочного процесса, а также с представлениями и привычками других детей.

Теоретическими основами настоящего исследования является изучение природы эмоций и эмоционального развития человека (Л.С. Акопян, А.И. Белоусов, Ю.П. Власов). Исследователями страх понимается по-разному: как феномен личностной сущности, как поведенческий акт, как фактор, влияющий на протекание воспитательно-образовательного процесса, как регулятор ответственного поведения личности, как средство воспитания, как последовательный трехуровневый процесс, как предвосхищение неприятного переживания, как эмоция, как базовое эмоциональное состояние. При этом различными исследователями страх может относиться к разным классам эмоциональных явлений.

Страх является эмоцией, вызванной защитной реакцией организма на реальную или мнимую опасность, а сами эмоции представляют собой «субъективные переживания», которые обусловлены социальными и биологическими факторами и которые составляют центральное звено в структуре личности младших школьников.

Анализ литературы показал, что выявлены взаимосвязь между стремлением к победе и страхом проиграть (Г.А.м. Аль Баттауй); взаимосвязь между уровнем дистресса и свойствами нервной системы (Ю.Ю. Жуков); рассматривались вопросы преодоления и «принятия» эмоции страха спортсменами в отдельных видах спорта (А. Vestley). Имеются исследования, в которых подробным образом рассматривается психологическое и педагогическое сопровождение юных спортсменов командных видов спорта (Мохаммед Али Мохаммед Ал Арджа). Имеются работы, в которых в качестве средства психологической и педагогической коррекции выступает танец (А.С. Фомин). В научно-популярной литературе подробно изучена морально-волевая сторона преодоления страха (Р.М. Загайнов).

Педагогическое пилотажное наблюдение, показало, что индивидуально-типологические особенности младших школьников проявляются более ярко во время занятий в спортивных секциях, чем во время занятий в школе. В такой ситуации констатируется более быстрое возникновение у ребенка различных тревожных состояний и страхов – эмоций, которые будут демотивировать их спортивную деятельность. Другими словами, при взаимодействии младших школьников в соответствующей социальной среде некоторые виды страхов могут приводить к формированию различных нежелательных результатов. Так, например, страх осуждения может привести к низкому уровню притязаний («кто не играет, тот не проигрывает»); страх провала, поражения, страх соперника, страх критического момента, страх ответственности – к неуверенности в себе и низкой самооценке («я недостаточно хорош»); страх показаться неполноценным, страх успеха, страх собственных мыслей и поступков, страх получения травмы – к нерешительности («я не смогу»); страх оказаться в центре внимания – к застенчивости («я могу опозориться на публике»). Эти особенности могут гипертрофироваться в подростковом возрасте [8; 14].

Конечно, ни низкий уровень притязаний, ни неуверенность в себе, ни низкая самооценка, ни нерешительность, ни застенчивость – ничто из этого само по себе не является желательным. Человек может быть не уверен в себе, но при этом быть способным на глубокое сострадание и альтруизм; может обладать низким уровнем притязаний, но при этом быть скромным; может характеризоваться чрезвычайным уровнем застенчивости, но при этом быть прекрасным другом. Однако верно и другое: в соответствующих социальных условиях низкая самооценка может стать благодатной почвой для вымещения своих латентных амбиций на других; нерешительность и застенчивость могут привести к социальной изоляции, а та, в свою очередь, стать причиной деформированных представлений о добре и зле; неуверенность в себе может трансформироваться не в стремление к самосовершенствованию, а в излишнюю зависть и агрессию. Мы придерживаемся точки зрения о том, что агрессия и зависть в целом являются нормальными для человеческой природы явлениями, поэтому в данном случае речь идет именно об аномальном уровне их проявления).

Поэтому встает необходимость изучения эмоциональной сферы, в частности состояния тревоги и страхов юных спортсменов, которые непосредственно могут повлиять на результативность спортивной деятельности.

В исследовании был использован ряд методик (опросник П. Бейкер и М. Алворд; опросник Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко). Однако, принимая во внимание специфику вопросов, содержащихся в данных методиках, при разговоре с младшими школьниками дополнительно учитывалось мнение родителей и тренера (например, если ребенок говорил, что не боится врачей, а родители или тренер утверждали обратное, то соответствующий страх фиксировался как существующий). Поэтому выводы о степени выраженности страха у младших школьников делались на основе анализа результатов всех примененных методик.

Результаты исследования по методике П. Бейкер и М. Алворд показывают, что все пловцы в обследуемой группе проявляют тревожность, при этом все пять признаков не проявляются ни у одного из спортсменов. Один из пяти признаков выявлен у 20% испытуемых, два признака проявляются постоянно в поведении у 50% юных спортсменов. Три признака выделены у 20% исследуемых, а четыре признака только у 10%. Встает вопрос о корреляции уровня тревожности и достижений спортсменов, в частности наличие или отсутствие спортивных разрядов, динамика увеличения скорости плавания различными стилями. В отличие от спортсменов младшие школьники, не занимающиеся спортом, обладают невысоким уровнем тревожности. Среди них один признак наблюдается у 30% и два признака – у 20% испытуемых.

Рейтинг качественных характеристик в проявлении тревоги у спортсменов таков, что на первое место выходит наличие трудностей, иногда невозможность сконцентрироваться на чем-либо у 90% спортсменов. Второе место занимает симптом «нарушение сна». Он проявляется у половины выборки юных пловцов. У 40% испытуемых наблюдается раздражительность. А постоянное беспокойство и мышечное напряжение (например, в области лица, шеи) характерно 20% спортсменов. В отличие от них у школьников, не занимающихся спортом, постоянное беспокойство не свойственно ни одному из школьников, а вот показатель «мышечное напряжение» в выборке не спортсменов занимает лидирующее положение – 30% испытуемых отметили данный критерий как характерный для них. Это связано с тем, что психическое напряжение, накапливающееся во время учебной деятельности на получает разрядки вне ее, в другом виде деятельности как у спортсменов, а накапливается изо дня в день и начинает проявляться на физиологическом уровне в виде мышечных зажимов. Нарушение сна констатировано у 10% испытуемых, а раздражительность характерна 20% обучающихся, не занимающихся спортом. Подобные симптомы проявлялись в период пандемии [7].

Опросник Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко позволяет выявить общий уровень тревожности, включающий в себя двадцать ее признаков. Выявлено, что высокий уровень тревожности свойственен 30% спортсменов и вовсе не обнаружен у не занимающихся спортом ребят. Средний уровень выраженности тревоги характерен половине всей исследуемой выборки, то есть одинаков у ребят, занимающихся и не занимающихся спортом. Низкий уровень наблюдается у половины испытуемых неспортивной направленности и 20% у пловцов.

Среди испытуемых были два брата, обучающиеся в начальной школе: в первом и четвертом классе. Оказалось, что старший брат обладает средней степенью тревожности, а младший – низкой (по методике Г.П. Лаврентьевой, Т.М. Титаренко). Мы просили каждого из них ответить на те же вопросы от лица брата. В результате было обнаружено, что старший воспринимает младшего брата как более тревожного, чем он есть на самом деле, то есть что брат тревожится в той же степени, что и он. А младший брат, наоборот, видит своего брата более спокойным и уверенным в себе, чем тот есть на самом деле и менее тревожным, чем он сам. Получается, что каждый из них проецирует на брата свои внутренние качества, видимо, идентифицируя себя с ним. При этом результаты представлений о брате у обоих испытуемых получаются более позитивными, чем получились на самом деле. Каждый из братьев оценил другого как более уверенного (социально одобряемое качество), чем он есть в действительности. Можно сделать вывод о том, что братья идеализируют друг друга,

возможно, считают мнение брата референтным и поэтому наделяют другого значимыми качествами.

Чтобы преодолеть юными спортсменами эмоциональные переживания, проявляющиеся в виде тревоги и страхов, для улучшения качества их спортивной деятельности и с целью повышения мотивации к занятиям спортом, необходимо подобрать адекватные ситуации психолого-педагогические средства. При этом следует учитывать мысль Л.С. Выготского о том, что эмоции необходимо рассматривать как «систему предварительных реакций, организующих формы этого поведения; ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией. Поэтому, если вы хотите вызвать у ученика нужные вам формы поведения, всегда позаботьтесь о том, чтобы эти реакции оставили эмоциональный след в ученике. Ни одна моральная проповедь так не воспитывает, как живая боль, живое чувство, и в этом смысле аппарат эмоций является как бы специально приспособленным и тонким орудием, через которое легче всего влиять на поведение», а, следовательно, и на мотивацию спортивной деятельности, в частности, [6].

Исходя из собственного спортивного опыта, мы предположили возможным наполнить содержание психолого-педагогической работы по коррекции тревожных проявлений и страхов спортсменов, одновременно повышающей их мотивацию к спортивной деятельности следующим образом.

Многие специалисты из сферы спорта высших достижений достаточно рано рассказывают детям о страхе, чтобы помочь им вовремя разобраться в его природе, помочь им понять, что стесняться страха не нужно, что страх – это естественная реакция организма на внешний раздражитель, что великие чемпионы боятся не меньше, чем «новички» [12]. Например, у ребенка возник страх соперника и страх критического момента; ребенок понимает, что данная эмоция является естественной реакцией организма на внешнюю ситуацию; ребенок осознает, что возникшие страхи не должны повлиять на уважение к сопернику или осуществление по отношению к нему каких-либо неэтичных действий; однако неожиданно для самого себя ребенок решает «подстраховаться» – и осуществляет те самые неэтичные действия, которые он в теории должен был отвергнуть, но которые позволяют ему одержать формальную победу над соперником и при этом остаться безнаказанным (скажем, ребенок тайно крадет предметы экипировки соперника, использует запрещенный прием); в итоге ребенок «проигрывает» в поединке над своими побуждениями и влечениями. Налицо – противоречие между желаемым результатом и реальностью.

Спортсменам можно предложить заучивать отдельные отрывки из известных произведений школьной программы старших классов – не более 4 строк к занятию в неделю с целью последующей ритмической декламацией: 1 вариант – на разминке во время прыжков, которые вынуждают соблюдать определенную ритмическую структуру стихотворения, 2 вариант – во время исполнения базовых технических движений [13]. Полагаем, что «превышение» школьной программы полностью отвечает гипотезам Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, методике работы со школьниками В.Ф. Шаталова и тезиса С.Н. Лысенковой о том, что чтобы успевать, надо опережать.

Другими словами, лучше создавать ситуацию, когда ребенку предлагается увидеть связь «усилие – практический результат»: чем четче выполнение ритмического требования, тем эффективнее спортивный эффект; чем яснее декламирование стихотворения, тем лучше впечатление тренера; чем нестандартнее уровень стихотворного отрывка, тем сильнее эффект от его декламирования на уроке; чем выше усилие, тем большее моральное удовлетворение приносит результат. Эти средства работы относим к средствам физической культуры и спорта. Среди них имеют место различные видами кувырок-страховок по аналогии со страховками из боевых искусств (кувырок-страховка вперед из позиции сидя – на коврике, на полу; кувырок-страховка вперед из позиции стоя – на коврике, на полу; кувырок-страховка вперед со стула – на коврике, на полу; кувырок-страховка назад из позиции сидя – на коврике, на полу; кувырок-страховка назад из позиции стоя – на коврике, на полу; кувырок-страховка назад со стула – на коврике, на полу), энергозатратные физические упражнения (стойка на

руках у стены, прыжки на скакалке с декламированием стихотворений) и занятия со старшей возрастной группой.

Кроме того, в ходе работы с младшими школьниками можно инициировать ведение «Дневника чемпиона» (соответствующие тетради лучше подарить младшим школьникам), которые сейчас используют многие коммерческие спортивные клубы. Подобные дневники дифференцируются по цвету: каждый цвет соответствует уровню освоения спортивных навыков и возрасту обучающихся. Например, вначале заполняется синий дневник юного ПЛОВЦА, после него зеленый – юного СУПЕРПЛОВЦА, затем желтый Дневник ЧЕМПИОНА, в заключительном красном Дневнике ВЫПУСКНИКА есть страница для пожеланий и напутственных слов ребенку от его тренера. Иногда администрация, поощряя юных спортсменов дневниками «чемпионов» привязывают достижения ребенка к получению дальнейших скидок на занятия в соответствующем клубе.

Собственно к психолого-педагогическим средствам воздействия относим ведение спортивного дневника; ролевую игру «познакомься» (с лицом противоположного пола), изучение биографий спортсменов (например, М. Али, С. Бубка, Е. Плющенко, А. Попов, В. Тимохин, В. Чукарин, А. Шварценеггер,) и биографий спортсменок (Л. Латынина, И. Роднина, С. Хоркина,), просмотром совместно с педагогом документальных и художественных фильмов («Путь», «Два капитана», мотивационная короткометражная реклама и др.); беседы на свободные темы, включая обсуждение специально подобранных мотивирующих фраз, крылатых выражений (например, «последний из бассейна, первый на пьедестале», «кто работает, то побеждает»); заполнение пустых «квадратики», в схеме «Составляющие успеха» (применительно к нему самому).

Представляется, что указанные задания – психолого-педагогические средства направлены на постепенную мотивацию спортивной деятельности через работу с эмоциональной сферой ребенка, а также на подведение школьника к мысли о том, что способы достижения результата носят общий характер как для обучения, так и для спорта (общим является прикладываемое усилие), а также о том, что конкретный элемент «плана» может на тот или иной момент времени не поддаваться выполнению, но при наличии должного упорства обязательно будет реализован.

Таким образом, результативность представленных психолого-педагогических средств повышения мотивации к спортивной деятельности через коррекцию состояний тревоги и страхов у юных спортсменов требует основательного экспериментального подтверждения, что является дальнейшим направлением нашей работы.

Список литературы

1. *Акопян Л.С.* Психология эмоциональных состояний и их регуляция у детей младшего школьного возраста (на материале детских страхов): дисс. ...докт. псих. наук. – Самара, 2010. – 464 с.
2. *Ал Арджа, Мохаммед Али Мохаммед.* Психолого-педагогическое сопровождение юных спортсменов командных видов спорта (на примере футбола и хоккея): дисс. ...канд. псих. наук. – СПб, 2016. – 148 с.
3. *Аль Баттауй, Г.А.м.* О зоне уверенности и о психологии чемпиона в спорте // Вестник Воронежского государственного университета. Теория и практика образовательного процесса. Серия: проблемы высшего образования. – 2012. - №1. – С. 169.
4. *Белюсов А.И.* Педагогические средства преодоления чувства страха у младших школьников в процессе занятий физической культурой: автореферат дисс. ...канд. пед. наук. – Екатеринбург, 1998.
5. *Власов Ю.П.* Справедливость силы. – М.: Альпина Паблишер, 2012. – 852 с.
6. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ: Астрель Хранитель, 2008. – 671 с.

7. *Егорова У.Г.* Формирование культуры здорового образа жизни у студентов в период пандемии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. - №1. – С. 62-67.

8. *Егорова У.Г.* Психологическая готовность родителей к кризису подросткового возраста: коммуникативный аспект // Вестник университета. – 2013. - №22. – С. 221-227.

9. *Жуков Ю.Ю.* Оценка выраженности психопатологической симптоматики и ее связь с личностными характеристиками у высококвалифицированных спортсменов // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2009. - №7 (53).

10. *Загайнов Р.М.* Ради чего? Записки спортивного психолога. – М.: Совершенно секретно, 2005. – 256 с.

11. *Фомин А.С.* Проблемы танцевального образования // Сибирский педагогический журнал. – 2005 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-tantsevalnogo-obrazovaniya> (дата обращения 01.03.2023).

12. *Шляхов А.В.* Теоретические аспекты формирования у младших школьников готовности к преодолению страха // Социальная педагогика в современных социальных практиках: Сборник научных статей VII Международного симпозиума. 21-23 мая 2017 г. / Научн. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2017. – С. 681-689.

13. *Шляхов А.В.* К вопросу о психолого-педагогической коррекции страха при формировании этических представлений у детей младшего школьного возраста, занимающихся спортом // Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2 ноября 2016 г. / Отв. ред. М.Г. Резниченко. – Самара: Издательство Самарского университета, 2016. – 376 с.

14. *Щербатых Ю.В.* Психология страха: популярная энциклопедия. – М., 2005. – 512 с.

ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГЮЩАЯ СРЕДА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Жеребцова Евгения Алексеевна

студентка 2 курса факультета физической культуры, спорта и туризма

Деминцева Ольга Александровна

*старший преподаватель кафедры теории и методики физической культуры,
спорта и туризма*

ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»

г. Йошкар-Ола

Аннотация. Здоровьесберегающая среда – важное условие для повышения качества учебного процесса. В статье описаны основные аспекты здоровьесбережения студентов в процессе обучения в Марийском государственном университете. Дана характеристика здоровьесберегающим мероприятиям, проводимым на базе Марийского государственного университета или с его непосредственным участием. Рассмотрены спортивная, творческая и духовная составляющие студенческой жизни, определяющие формирование здорового образа жизни: борьбу с вредными привычками, двигательную активность, рациональное питание, привитие положительных навыков миросуществования.

Ключевые слова: здоровье; здоровый образ жизни; здоровьесберегающая среда; здоровьесберегающие технологии; вредные привычки.

Здоровье является важнейшей характеристикой человеческого капитала. Здоровье определяет все аспекты жизни, как человека, так и общества в целом. В Уставе Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) говорится, что здоровье – это «не только отсутствие

болезней и физических дефектов, а состояние полного физического, психического и социального благополучия», которое отражается на внешней привлекательности человека и социальном положении [7].

В современном мире проблемы здоровья выходят за рамки здравоохранения. Определенную долю ответственности берет на себя система образования. Образовательные учреждения, являясь элементом социализации обучающихся, давно признаны важным звеном на пути к здоровьесбережению. Под здоровьесбережением принято понимать активность людей с целью сохранения и укрепление здоровья, поддержание жизненного тонуса в целом. Данное понятие возникло еще в V веке до нашей эры, и включает в себя сразу несколько уровней: социальную среду и окружающую [2, с. 6]. Социальная среда определяется духовным, физическим и социальным благополучием, а к окружающей относятся санитарно-гигиенические условия жизни.

По данным исследователей, наше здоровье на 50-55 % зависит от образа жизни, а второстепенными факторами в данном направлении являются окружающая среда, генетика и медицинская помощь. В таблице 1 описаны факторы, влияющие на здоровье человека, их положительное и отрицательное значение. Согласно таблице 1, здоровье человека в большей степени зависит от образа жизни. Под образом жизни понимается форма жизнедеятельности человека, которая связана с определенным поведением и стилем жизни человека и находит своё выражение в его деятельности, интересах, убеждениях.

Самый правильный образ жизни – здоровый. Здоровый образ жизни подразумевает под собой ведение такого образа жизни, при котором человек разумно подходит к своему здоровью и снижает риск заболеваний. Пропорциональный режим труда и отдыха, избавление от вредных привычек, двигательный режим, сбалансированное питание, закаливание и личная гигиена – все это необходимо соблюдать, чтобы образ жизни положительно сказывался на здоровье человека.

Таблица 1

Факторы, влияющие на здоровье

Сфера влияния факторов	Факторы	
	Положительное влияние	Отрицательное влияние
Генетические – 15-20%	Здоровая наследственность	Наследственная предрасположенность к заболеваниям
Окружающая среда – 20-25%	Благоприятные климатические и природные условия, хорошие бытовые условия, экологически чистая окружающая среда	Вредные условия быта, плохой климат, нарушение экологической обстановки
Медицинское обеспечение – 10-15%	Своевременная и полноценная медицинская помощь	Отсутствие постоянного медицинского контроля
Условия и образ жизни людей – 50-55%	Адекватная двигательная активность, социальный и психологический контроль, рациональное и полноценное питание, отсутствие вредных привычек	Отсутствие рационального режима жизнедеятельности, социальный и психологический дискомфорт, неправильное питание, вредные привычки

В современном мире здоровьесбережение включает комплекс характеристик, объединяющих: психическое и физическое здоровье, благоприятную социально психологическую среду [3, с. 2].

Современные образовательные организации, в том числе высшие учебные заведения, ставят перед собой задачу по созданию здоровьесберегающей образовательной среды для сохранения и укрепления здоровья преподавателей и обучающихся, приобщения их к здоровому образу жизни, формирования осознанного отношения к здоровью и умению его

беречь.

В последние годы на базе высших учебных заведений, в рамках создания здоровьесберегающей среды вуза, реализуются программы по здоровьесбережению, которые включают ряд активностей мотивационного, познавательного и деятельностного характера. Марийский государственный университет (МарГУ), как современный опорный вуз Республики Марий Эл, является одним из вузов, где активно реализуются программы по здоровьесбережению и формируется здоровьесберегающая образовательная среда. Главную роль в процессе здоровьесбережения студентов и преподавателей МарГУ играет непосредственно организация образовательного и воспитательного процесса молодежи.

Во-первых, расписание учебных занятий построено с учетом режима умственной и двигательной активности студентов, что позволяет сохранить работоспособность обучающихся в течение всего учебного дня. Правильная организация учебного процесса способствует предотвращению перегрузок организма.

Во-вторых, наличие оптимальных перерывов между учебными занятиями, позволяет студентам выполнить гигиенические процедуры и проветрить аудитории. Приток свежего воздуха улучшает деятельность мозга и положительно складывается на работоспособности студентов.

В-третьих, большой обеденный перерыв, позволяет студентам соблюдать режим питания. Этому способствует наличие столовых в корпусах МарГУ. Обучающимся и преподавателям предоставляется возможность питаться горячим, сбалансированным питанием, что способствует полноценному функционированию организма.

Также, МарГУ активно реализуют дополнительные общеобразовательные программы по здоровьесбережению (курсы Инструкторов по фитнесу, Основы нутрициологии, Адаптивная физическая культура, Оказание психологической помощи и другие). Регулярно проводятся различные тренинги, семинары и круглые столы по проблемам сохранения и укрепления здоровья и получению новых идей по их реализации.

Важную роль по сохранению и укреплению здоровья обучающихся играет медицинское обслуживание [4, с. 109]. На базе МарГУ организован медицинский кабинет, где делают профилактические прививки, оказывают неотложную помощь студентам. В рамках долгосрочного договора МарГУ сотрудничает с поликлиникой №2 города Йошкар-Олы, где студенты и сотрудники университета ежегодно проходят медицинский осмотр и могут получить квалифицированную помощь. Волонтеры-медики МарГУ принимают активное участие в обслуживании различных спортивных и физкультурно-оздоровительных мероприятий университета, проводят профилактические беседы со студентами первых курсов о правилах здорового образа жизни и не только.

Необходимо отметить деятельность санатория-профилактория «Учитель» на базе университета, который находится в здании одного из общежитий МарГУ. Данный санаторий помогает студентам лечиться, не отрываясь от учебы. В санатории проводятся мероприятия по профилактике различных заболеваний, в том числе стоматологические услуги. Делается все, чтобы студенты могли привести свое здоровье в порядок. В год в санатории пребывает около 1000 студентов, где уделяется внимание здоровью каждого.

С 2020 года на базе МарГУ функционирует студенческий современный фитнес-центр «СтудФит», который был реализован за счет грантового проекта Министерства высшего образования и науки РФ. Студенты и сотрудники университета имеют возможность бесплатно заниматься по различным направлениям фитнеса (степ-аэробика, единоборства, йога, стретчинг, силовые направления фитнеса и др.), в том числе тренажерном зале. Фитнес-центр пользуется большой популярностью среди иностранных студентов, что положительно влияет на социально-психологический климат среди студенческой молодежи.

На самочувствие студентов положительное воздействие оказывают учебные занятия по физической культуре, общей физической подготовке и спорту. Спорт представлен в МарГУ различными спортивными секциями (футбол, волейбол, баскетбол, полиатлон, лыжный спорт, плавание и др.). Центр развития физической культуры и спорта МарГУ совместно со

студенческим спортивным клубом «Акпарс-МарГУ» регулярно организуют спортивные мероприятия для студентов, а также принимают участие в различных соревнованиях по видам спорта на республиканском, региональном и всероссийском уровнях. Благодаря спорту укрепляется сердечно-сосудистая и дыхательные системы организма человека, тренируются мышцы, формируется характер. Спорт и физическая культура помогают человеку сохранить здоровье, а в отдельных случаях даже его улучшить.

Говоря о психическом здоровье человека, следует отметить самореализацию личности. Самореализация необходима для воплощения задатков личности, человек раскрывается, что положительно сказывается на духовном умиротворении, а впоследствии, и на здоровье. Такая возможность существует на базе МарГУ в Центре культурно-творческой деятельности, где каждый студент может выбирать творческое направление, в котором он хочет себя реализовать. Это могут быть занятия вокалом, танцы, арт, добровольческая или патриотическая деятельность. Студенты вправе выбирать, что им больше по душе, а Марийский государственный университет делает все, чтобы эти таланты смогли проявиться.

К сожалению, в современном мире есть множество соблазнов, отрицательно влияющих на здоровье, которые называются вредными привычками [6]. К ним относятся: курение табака и вейпов, распитие спиртных напитков, употребление наркотических веществ и другие виды зависимости, в том числе интернет-зависимость.

Злоупотребление подобными веществами несет вред не только лицам, употребляющим их, но и всем окружающим, особенно родным и близким людям. Несомненно, государство борется с этим: ограничивают места для курения, повышают стоимость на подобную продукцию и вносят запреты в законодательство, но этого недостаточно. В МарГУ не только дают знания по выбранным специальностям, но и формируют готовность студентов к здоровому образу жизни. Этому способствует проведение различных конкурсов социальной рекламы антинаркотической направленности, конкурсов видеороликов по борьбе с вредными привычками и другое. С помощью подобных мероприятий детально изучается пагубное влияние и последствия вредных привычек, идет пропаганда здорового образа жизни.

Комплекс таких мероприятий принято называть здоровьесберегающими технологиями, которые направлены на решение задачи сохранения, поддержания и обогащения здоровья всех субъектов педагогического процесса.

Главная задача здоровьесберегающих технологий – создать для студентов благоприятную среду и показать, как важно следить за состоянием своего организма и здоровья в целом. Университет помогает заложить фундамент будущей жизни, формирует базу знаний и практических навыков здорового образа жизни.

Таким образом, применяя множество технологий здоровьесбережения Марийский государственный университет заботится о здоровье своих студентов и преподавателей, формируя здоровьесберегающую образовательную среду современного вуза.

Список литературы

1. *Борисевич А.А.* Физическое воспитание как инструмент здоровьесберегающих технологий / А.А. Борисевич, Н.П. Трофимова. // Молодой ученый. – 2018. - №52 (238). – С. 156-158.
2. *Булдашева О.В.* Возможности курса «физическая культура и спорт» в формировании у студентов педвуза готовности к здоровьесбережению // Научный журнал «Вестник государственного педагогического университета». – 2021. - №2 (50). – С. 35-38.
3. *Ваторопина С.В.* Здоровьесбережение в современном образовательном пространстве // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – №S9. – С. 6-12.
4. *Ивахненко Г.А.* Здоровьесберегающие технологии в российских вузах // Научный журнал «Вестник Института социологии». – 2013. - №6. – С. 99-111.

5. Пискалова-Паркер М.П. II Римашевские чтения «Сбережение населения России: здоровье, занятость, уровень и качество жизни» // Народонаселение. – 2019 – Т. 22. - №3. – С. 176-181.

6. Солдатов Д.В. Психическое напряжение студентов в условиях профессионального образования / Д.В. Солдатов, И.А. Ахметшина, Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №74-1. – С. 237-240.

7. Устав Всемирной организации здравоохранения от 22 июля 1946 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/2540328/> (дата обращения 01.03.2023).

ВЛИЯНИЕ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Забудская Виктория Витальевна

студентка 1 курса факультета психологии и дефектологии

Кочурова Нелли Олеговна

студентка 1 курса психолого-педагогического факультета

ФГАОУ «Северо-Кавказский федеральный университет»

г. Ставрополь

Аннотация. В статье рассматривается влияние детско-родительских отношений на учебную деятельность младшего школьника. Представлены стили семейного воспитания и их влияние на обучение ребенка в школе. Даны советы родителям для ликвидации трудностей в учебе у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; младшие школьники; учебная деятельность; стили семейного воспитания.

С начала XX века в педагогике и психологии постоянно растет интерес к роли семейных факторов в развитии личности ребенка, в этиологии эмоционально-личностных нарушений. Постепенно отношения между родителями и ребенком, супругами, семьей и внесемейным окружением, превращаются в самостоятельный предмет изучения. Их исследования осуществляются в самых разных теоретических подходах: от психоаналитической традиции, центрированной на раннем опыте человека, до работы с актуальными состояниями семьи как целостной системы в системном подходе.

Ценность семьи в российском обществе, безусловно, растет, интерес к данной теме в отечественной педагогике и психологии связан еще и с малочисленностью и разрозненностью теоретических исследований, а также с запросами практики, с необходимостью создания эффективных и экономичных технологий практической работы с семьей в современном обществе.

Ведущее место в формировании личности ребенка принадлежит семье, где главным условием личностного развития ребенка выступает общение с родителями. Установлено, что в семьях, где царит атмосфера взаимопонимания, сотрудничества, ответственности, гуманности, дети имеют меньше нарушений физического, физиологического и психического развития, проблем в общении с окружающими, и наоборот, нарушение отношений родителей с детьми приводит к формированию целого ряда негативных явлений.

Тема детско-родительских отношений была и остается важной для теоретических и практических исследований в области педагогики. Будучи членом семьи, ребенок имеет разного качества взаимоотношения с родителями, которые могут оказывать на него как положительное, так и непродуктивное влияние. Следствием этого является то, что ребенок растет либо доброжелательным, открытым, общительным, либо тревожным, грубым, лицемерным, лживым.

Существенное влияние на формирование учебной деятельности младшего школьника оказывает семья с определенными установившимися связями между его членами. Именно на семью возложены основные обязанности по созданию среды для развития личности детей, а также обеспечения их безопасности при взаимодействии с окружающим миром. Выбор родителями неадекватного типа родительского отношения вызывает нарушения в процессе их общения с детьми, выполняются только традиционные «родительские» функции, между родителями и детьми устанавливается барьер, в семье отсутствуют теплые отношения, взаимопонимание.

Весомое влияние на личность ребенка младшего школьного возраста имеет и негативная семейная атмосфера. Так, анализируя факторы дестабилизации психологического состояния младших школьников, О.С. Самбикина ведущую роль придает семейным конфликтам, дефициту родительской любви, жестокости, непоследовательности в воспитании, чрезмерной требовательности, психологической неграмотности родителей. Обеспечение гармоничного развития личности ребенка в этом возрасте возможно только на основе позитивных, систематических родительско-детских взаимоотношений, которые должны реализовываться эмоционально (проявления любви и заботы), словесно (предоставление советов, объяснение норм поведения) и ситуативно (контакты во время игр, труда, развлечений) [5].

Выбор родителями неадекватного типа родительского отношения вызывает нарушения в процессе их общения с детьми, выполняются только традиционные «родительские» функции, между родителями и детьми устанавливается барьер, в семье отсутствуют теплые отношения, взаимопонимание.

Семья, как и все общество, претерпела значительные изменения. По тем или иным причинам она иногда недостаточно выполняет свою воспитательную функцию. И, как результат, растет число неблагополучных семей, в которых родители не могут или не желают в полной мере заниматься воспитанием своих детей. Поэтому снижается уровень учебно-воспитательного процесса.

Воспитание в семье является началом всего и сказывается на судьбе ребенка. Влияние семьи на воспитание и развитие человека продолжается в течение всей жизни. Именно нужно добиваться жизненных успехов не только отдельных людей, а целых народов [1].

По О.Н. Комаровой первоначальное семейное воспитание детей дошкольного возраста является той ступенью, с которой начинается формирование нравственности человека, той основой, на которой строится дальнейшее школьное образование [3].

К.Н. Белогай и Н.В. Сербиненко отмечают, что свою внутреннюю спонтанность младший школьник реализует в условиях гармонии в системе «ребенок – взрослый», «ребенок – окружающий мир». В системе «детсад-семья» залогом эффективного взаимодействия является педагогическая подготовленность родителей к воспитанию своих детей. В свою очередь учитель должен научиться строить отношения с ребенком без предубеждения, на основе справедливого (и даже снисходительного) отношения к нему [2]. Здесь главная задача педагогов, изменить объект-субъектные отношения, то есть осознать самим и убедить членов семьи, что они являются субъектами учебно-воспитательного процесса.

Существуют крайности воспитательного процесса, которые создают высокий риск возникновения неадекватного поведения ребенка и трудностей в обучении. Большинство исследований, посвященных детско-родительским отношениям, опираются на предложенную Д. Браумринд типологию основных стилей семейного воспитания: авторитарный, опекающий, потворственный, хаотичный, демократический. Рассмотрим, как влияет стиль семейного воспитания на обучение ребенка в школе.

Авторитарный стиль воспитания. Родители с детства воспитывают у ребенка чувство ответственности, умение преодолевать трудности. Но отрицательным являются чрезмерно высокие требования к ребенку, выполнение которых требует максимальной мобилизации всех умственных и физических способностей. От ребенка требуют достижения успеха в различных сферах, что становится для него самоцелью, и из-за этого страдает его духовная сфера.

Опекающий стиль воспитания. Способность ребенка к самоутверждению резко снижается. Ожидание неудачи становится постоянным.

Потворственный стиль воспитания. Вследствие психотравмирующей ситуации в семье у ребенка могут нарушиться процессы запоминания. В большинстве случаев детям из семей с потворственным стилем воспитания характерно негативное отношение к обучению, низкий уровень учебной мотивации.

Хаотичный стиль воспитания. Непредсказуемость родительских эмоциональных реакций провоцирует повышенную тревожность, неуверенность в себе, неадекватная самооценка, а в сложных ситуациях – школьную и социальную дезадаптацию.

Демократический стиль воспитания. Демократический стиль считается оптимальным для семейного воспитания, поскольку в этом случае родители верят в успешную самостоятельную деятельность ребенка, осуществляют адекватный контроль. В школе такие дети имеют высокий уровень адаптации.

Если родители обнаруживают, что их дети не интересуются учебной и учебными предметами, то сначала надо выяснить, чем другим интересуется их сын или дочь. Это важно знать, чтобы воспитывать познавательные интересы на основе уже имеющихся и предотвратить неравномерное развитие интересов.

Конечно, эти причины заключаются в следующем:

- не сформировано положительное или созданное негативное отношение к обучению, то есть неподготовлены предпосылки воспитания интереса к обучению;
- неправильно организована в семье учебная деятельность: отсутствие трудового воспитания, отсутствие режима, беспорядок в доме, не налажена жизнь в семье, отсутствие рабочего места.

Многие дети не успевают в учебе, им не нравится учиться тому, что родители не проявляют интереса к их учебным занятиям, не проверяют, как они выполняют домашние задания, чем занимаются в свободное время. А если ребенок испытывает трудности в учебе, то основные советы родителям заключаются в следующем:

1. При появлении у школьника трудностей в овладении письмом:

- своевременно заметить, что ребенку трудно писать и пытаться самим, а лучше с педагогом, проанализировать, в чем возникли трудности: плохой почерк, медленное письмо, не дописывание, неправильное написание букв и тому подобное;
- обратиться к детскому психологу или логопеду;
- получив у специалиста совет и определенные задания, выполнять их вместе с ребенком ежедневно по 10-15 минут.

2. Следует сформировать у ребенка потребность и желание читать. Для этого надо предлагать книги, которые ему интересны. Не надо настаивать, чтобы он читал только вслух. Полезно ежедневно читать вслух несколько минут для отработки темпа и закрепления навыков чтения. Родители должны поощрять успехи ребенка и убеждать его, что трудности в овладении навыками чтения можно и нужно преодолеть.

3. Чтобы расширить запас общей образованности ребенка, родители должны:

- своевременно обучать умениям и навыкам, которые соответствуют возрасту ребенка;
- стимулировать активность познания;
- контролировать усвоение полученных сведений, чтобы они стали действительно знаниями, которые ребенок может использовать;
- расширять кругозор ребенка не только на дидактическом материале (настольных играх, книжках, фильмах), но и в различных жизненных ситуациях;
- стимулировать ребенка рассказывать о том, что ему прочитали или пересказать содержание произведения, сказки, мультфильма сначала по наводящим вопросам, а затем самостоятельно;
- учить выделять главную линию сюжета, называть действующих лиц и тому подобное;

- обучать ребенка читать, считать и писать в игровой форме;
- не допускать одностороннего развития личности ребенка [7].

Основными методами изучения семьи являются наблюдение, беседа, тестирование, анкетирование, диагностика, деловые игры, анализ детских рисунков, рассказов о семье.

Формы руководства семейным воспитанием в практической деятельности:

1. Общешкольные и классные родительские собрания, в том числе по психологическим проблемам.
2. Научно-практические конференции, позволяющие знакомить с новинками в педагогической и психологической литературе.
3. Посещение семей.
4. Психолого-педагогические консультации для родителей.
5. Индивидуальные собеседования.
6. Индивидуальные формы работы по самообразованию.
7. Психологический лекторий для различных категорий семей.
8. Практикумы – деловые игры.

Остановимся подробнее на проведении названных форм работы с родителями.

Эффективность родительских собраний напрямую зависит от уровня подготовки педагога к их организации и от правильной оценки места и роли предлагаемой темы в целостной структуре психолого-педагогической работы. Каждое родительское собрание необходимо завершать конкретными рекомендациями, которые понятны людям с разным уровнем родительской мотивации и могут быть ими реально осуществлены [6].

На родительском собрании целесообразно приводить конкретные примеры из жизни детей класса, но следует учитывать, что негативный факт сообщается всегда без указания фамилии ребенка и реальных участников событий. Участие в собрании врачей, ученых и практиков повышает их значимость для родителей, а систематичность проведения вырабатывает привычку их посещать. Время и место проведения собрания должны быть четко обсуждены. Например, первая пятница каждого месяца, а тематика сформулирована на специальном стенде, посвященном работе с родителями [4].

Успешность работы учителей с родителями учеников младших классов зависит от выбора форм и методов работы. Практика доказывает, что наиболее эффективным является сочетание индивидуальных (консультации) и групповых (семинары, практикумы, тренинги) форм работы.

Итак, все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что основную роль в воспитании детей играют именно родители. Их любовь, внимание, вера в силы собственного ребенка – ключ к успешному обучению и гармоничному развитию младшего школьника. Осуществленный нами анализ литературы позволил выделить оптимальные родительские позиции, при которых складываются наиболее благоприятные условия для развития личности ребенка, а также рассмотреть некоторые аспекты отношений между родителями и детьми в младшем школьном возрасте. Особое место в проблеме детско-родительских отношений занимает проблема влияния неполной семьи на детскую психику, что находится на стадии формирования.

Список литературы

1. *Арифуллина Г.Ш.* Влияние детско-родительских отношений на мотивацию и интеллектуальную сферу младшего школьника // Молодой ученый. – 2018. - №5 (191). – С. 160-162.
2. *Белогай К.Н.* Взаимосвязь детско-родительских отношений и учебной мотивации младших школьников/ К.Н. Белогай, Н.В. Сербиненко // Психолого-педагогические исследования в Сибири. сборник трудов преподавателей и студентов факультета психологии и педагогики Омского государственного педагогического университета. – Омск, 2016. – С. 18-21.

3. *Комарова О.Н.* Влияние особенностей семейного воспитания на личностное развитие ребенка // ЦИТИСЭ. – 2016. - №4 (8). – С. 17.
4. *Мочалов А.В.* Исследование стилей семейного воспитания младших дошкольников в России // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2017. - №4-2. – С. 103-105.
5. *Самбикина О.С.* Влияние характера детско-родительских отношений на стиль учебной деятельности младших школьников // Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов, преподавателей и специалистов в рамках Недели науки на факультете правового и социально-педагогического образования ПГГПУ. – 2017. – С. 163-165.
6. *Телина И.А.* Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // Социальная педагогика. – 2011. - №6. – С. 59-66.
7. *Ушаков В.О.* Взаимосвязь стратегий семейного воспитания и тревожности у младших дошкольников // Синергия. – 2018. - №4. – С. 7-13.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ ПОДРОСТКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ПЕРЕЖИВАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА

Захарова Юлия Алексеевна
студентка 4 курса

Данилова Марина Владимировна
кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»
г. Владимир

Аннотация. В статье рассматривается проблема определения противоречия в стремлении общения подростков со сверстниками и повышенным внутренним беспокойстве личности, которое приводит к изоляции и одиночеству. Анализируется определение понятия «одиночество», приводятся особенности подросткового чувства одиночества, приводятся результаты эмпирического исследования по проблеме. Представлена программа психологического консультирования подростков по проблеме переживания субъективного чувства одиночества на основе теоретических положений и результатов диагностики подростков.

Ключевые слова: субъективное чувство одиночества; подросток; особенности подросткового одиночества; психологическое консультирование.

Появление различных мессенджеров в сети Интернет способствует виртуальному общению многих подростков, что нередко ведет к нивелированию границ реального взаимодействия, завуалированию эмоциональных связей, которые определяются статусом. Виртуальный способ общения не дает должного количества эмпатийных эмоций, что и может послужить возникновению проблемы переживания одиночества подростком.

Проблема переживания субъективного чувства одиночества представлена в исследованиях как зарубежных (Э. Фромм, К. Хорни, Д. Янг), так и отечественных (Ю.Н. Давыдова, И.С. Кон, Ю.А. Левада, М.И. Михайловой, Г.В. Осипова и др.) психологов.

Одиночество – состояние и ощущение человека, находящегося в условиях реальной или мнимой коммуникативной изоляции от других людей, разрыва социальных связей, отсутствия значимого для него общения [1].

Особенности подросткового одиночества:

- является результатом формирования самосознания и развития рефлексии как новообразования данного возраста;
- одиночество может быть реакцией на трудности, связанные с психофизиологическим развитием организма;
- отделение от родителей может способствовать появлению чувства субъективного одиночества;
- одиночество может быть проявлением когнитивных искажений, разочарования в опыте принятия каких-либо решений в более раннем возрасте, осуждения родителей и др.;
- подросток может принять одиночество за стиль жизни;
- одиночество может привести к трудностям контакта, использовать различные способы взаимодействия;
- одиночество проявляется в противоречии между стремлением установить близкие и доверительные отношения и боязнью потерять собственное «Я» [2].

С целью определения ситуации субъективного чувства одиночества подростками нами было проведено эмпирическое исследование среди 21 учащихся в возрасте 14-15 лет на базе одной из школ г. Владимир.

Методики исследования: методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон), методика для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков).

В ходе анализа результатов исследования по методике диагностики уровня субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел, М. Фергюсон) было установлено, что низкий уровень субъективного ощущения одиночества имеют 69,2% обучающихся, средний – 26,9%, высокий – 3,9%.

При проведении методики для изучения социализированности личности учащегося (М.И. Рожков) были выявлены результаты (рис. 2): высокий уровень социализированности имеют 7,6% обучающихся, средний – 77%, низкий – 15,4%.

Результаты корреляции по определению взаимосвязи на основе коэффициента корреляции Пирсона показали, что обратная взаимосвязь между уровнем субъективного чувства одиночества и уровнем социализированности отсутствует. Подобный результат может быть вызван малым количеством выборки, на которой был произведен расчет корреляции.

Проблема переживания субъективного чувства одиночества решается с помощью психологического консультирования. Психологическое консультирование – это воздействие специалиста – психолога на клиентов с целью непосредственной психологической помощи людям, которые нуждаются в ней, в виде советов и рекомендаций [4]. Программы работы психолога с проблемой переживания субъективного чувства одиночества включают в себя, как теоретическую часть, так и практическую в виде упражнений, тренингов и творческих заданий.

Особенности психологического консультирования по проблеме переживания субъективного чувства одиночества представлены в работах Г.В. Залевского, С.Г. Корчагиной, Г.Р. Шагивалеевой и др.

Психологическое консультирование имеет ряд особенностей, которые его отличают от других видов психологической помощи. К таким особенностям относят следующие:

- психологическое консультирование по продолжительности краткосрочно и эпизодично;
- клиент самостоятельно решает проблемную ситуацию, с которой он обратился к психологу, а специалист лишь дает ему рекомендации;
- не предполагает обширную диагностику клиента, которая проводится чаще всего на основе анализа поведения клиента во время первых встреч.

Особенности психологического консультирования подростков:

– необходимо строить взаимодействие с подростком с точки зрения семейной системы, необходимо определять особенности воспитания и взаимодействия в конкретной семье;

– учитывать взаимодействия со сверстниками, отделение от значимых взрослых; трудности, связанные с проявлением чувства взрослости, трудности, описывающие реакцию организма на анатомо-физиологические изменения подростков и др.

Для понижения уровня субъективного ощущения одиночества нами была разработана программа группового психологического консультирования по проблеме переживания субъективного чувства одиночества подростков. Также были разработаны рекомендации для педагога-психолога по индивидуальному консультированию подростка по проблеме переживания субъективного чувства одиночества.

Цель программы: снижение уровня субъективного ощущения одиночества у подростков.

Задачи программы:

– сформулировать у подростков понятие об одиночестве;
– сформировать знания о способах преодоления субъективного чувства одиночества подростков;

– развить коммуникативные навыки подростков;

– развить умение конструктивного взаимодействия в конфликтных ситуациях.

Периодичность занятий профилактического характера – один раз в неделю, в течении 2-х месяцев.

Методы консультирования: беседа, информирование, упражнения.

Структура каждого занятия: ритуал приветствия; основная часть, которая включает в себя дискуссии, беседы, информирование обучающихся, упражнения; ритуал прощания.

Ход работы по данной программе представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Программа психологического консультирования подростков
по проблеме переживания субъективного чувства одиночества**

№ п/п	Название занятия	Цель занятия
1	Познакомимся	знакомство с учащимся, создание доверительное атмосферы, снятие напряжения и создание положительного климата для работы с подростком
2	Разговор об одиночестве	формирование навыков самоанализа, самопонимания и самокритики, углубление знаний своей проблеме
3	О способах преодоления одиночества	встраивание форм поведения подростка для преодоления субъективного чувства одиночества
4	Можно поговорить	развитие коммуникативных навыков подростка, конструктивных способов взаимодействия со сверстниками
5	Обратная связь	осознание значимости получения обратной связи в общении
6	Проблемы в общении	выявление представлений подростков о конфликте и развитие умений управлять межличностными и внутриличностными конфликтами
7	Заключительное занятие	анализ работы, проделанной подростками при реализации программы консультирования

Поскольку в выборке класса был обнаружен один учащийся с высоким уровнем субъективного чувства одиночества, нами были разработаны рекомендации для проведения индивидуального консультирования педагогом-психологом:

1. Включение дополнительного диагностического инструментария для выявления особенностей переживания субъективного чувства одиночества подростка, например: методика диагностики уровня эмпатийных способностей В.В. Бойко, личностный опросник Айзенка, опросник Леонгарда-Шмишека, опросник Спилберга, модификация теста Розенцвейга, тест на самооценку Дембо-Рубинштейна и др.

2. Изменение неадаптивного поведения, выражающегося в тревожности при взаимодействии с людьми на умение строить отношения уверенно и смело путем проведения работы по следующим направлениям: повышение самооценки, снижение уровня тревожности, построение конструктивных представлений о себе и об окружающем мире, формирование адекватного уровня притязаний.

3. Отработка навыков межличностного взаимодействия: моделирование конструктивных вариантов поведения в конкретных жизненных ситуациях, применение метода

Таким образом, особенностями переживания субъективного чувства одиночества подростков являются: формирование самосознания и развития рефлексии как новообразования данного возраста, следствие психофизиологического развития организма, отделения подростка от родителей, проявлением когнитивных искажений, разочарования в опыте принятия каких-либо решений в более раннем возрасте, осуждению родителей и др. Одиночество может привести подростка к трудностям контакта, использовать различные способы взаимодействия.

Психологическое консультирование является способом решения проблемы переживания субъективного чувства одиночества подростков. На основе полученных результатов нами была разработана программа психологического консультирования, которая способствует развитию коммуникативных навыков подростков, умений конструктивного взаимодействия, профилактике переживания субъективного чувства одиночества.

Список литературы

1. *Грицанов А.А.* Новейший философский словарь. – Минск: Книжный дом, 1999. – 176 с.
2. *Гизатулина А.Г.* Психологические особенности одиночества в отдельных социальных группах // Психология и психотехника. – 2012. - №10. – С. 24-31.
3. *Димитрюк А.А.* Преодоление чувства одиночества личности // European Social Science Journal. – 2012. – V. 10-2. – P. 284-288.
4. *Немов Р.С.* Основы психологии консультирования. – М.: ВЛАДОС, 2013 – 394 с.
5. *Телина И.А.* Социальный педагог в школе: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.
6. *Хозиева М.В.* Практикум по возрастно-психологическому консультированию. – М.: Академия, 2010. – 320 с.

ПОНЯТИЕ РЕФЕРЕНТНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Зув Артем Леонидович
аспирант 2 курса гуманитарного факультета

Бабич Валерий Павлович
магистр 2 курса гуманитарного факультета
ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»
г. Воронеж

Аннотация. В статье проведен анализ трактовки определения понятия «референтность» в социальной психологии. Проанализированы исследования педагогов-психологов, в которых раскрываются отношения референтности в образовательной среде ВУЗа в становлении развивающейся личности в случае, когда педагоги и психологи образования встречаются с проблемами взаимоотношений со студентами с его ближайшим окружением.

Ключевые слова: референтность; образовательная среда; авторитет педагога; антиреферентность; социометрия.

В отечественной социальной психологии референтность определяется, как «отношение значимости, связывающее субъекта с другим человеком или группой лиц» [3]. В основу термина «референтность» положено понятие значимой избирательности при определении субъектом своих ориентаций (мнений, позиций, оценок). Функцию референтного объекта, с которым индивид соотносит себя, могут выполнять группа определенных лиц, какая-либо внешняя группа или отдельный человек.

Понятие «референтность» используется в отечественной социальной психологии не только касаясь феномена референтной группы, но и более широко – для описания различных аспектов взаимодействия субъекта и объекта референтных отношений, в качестве которых могут выступать как отдельные индивиды, так и группы людей [5].

Значение термина «референтность» в отечественной социальной психологии связано с понятием «значимый другой», введенным в социальную психологию в 30-х годах XX века благодаря Г. Салливану [1]. Референтность – (термин происходит от латинского слова *referens* – сообщающий) – свойство индивида или группы, состоящее в их способности оказывать определяющее влияние на формирование мнений, суждений, оценок отдельного человека, а также его поведения.

Референтность позволяет определить значимость одного человека как источника важной информации для другого индивида. При этом «значимый другой» не обязательно персонифицирован в сознании индивида, воспринимающего эту информацию, а в случае персонификации его личности у индивида не обязательно создается позитивный образ референтного лица. Информация может запрашиваться не только с целью прямого использования ее для построения собственного поведения, но и для действия «от противоположного» – прямо противоположным, по сравнению с мнением референтного лица, образом.

Высшим выражением позитивной референтности в образовательной среде ВУЗа является авторитет преподавателя. Студенты ожидают наличие у авторитетного лица (преподавателя) таких важных характеристик, как компетентность, честность, справедливость. Поведение референтного педагога используется в значимых ситуациях как пример для подражания, а полученная от него информация – как руководство к действию [6].

Референтность преподавателя – это соответствие его личности и поведения, с одной стороны, и мотивационно-ценностной сферы студентов, с другой. Референтность – не постоянная особенность преподавателя. Она изменяется вместе с изменением мотивационно-смысловой сферы студентов, их потребностей, интересов, идеалов [3].

Референтность преподавателя зависит не столько от того, каков он сам по себе, сколько от того, каким он выглядит в глазах студентов, что они о нем думают. Педагог воспринимается и оценивается воспитанниками сквозь призму их эталонов и критериев, вызывая у них соответствующее эмоциональное отношение [5]. Нет педагога авторитетного вообще. То, что вызовет восхищение у одних студентов, может оставить равнодушными других и наоборот. Один и тот же преподаватель будет иметь различные личностную значимость и степень воздействия для разных студентов.

Кроме того, в работе мы рассмотрели принципы референтности. Изучение межличностных отношений строится на следующих принципах: адекватность, параллельность, экстремальность, регистрация градиента, последовательное общение, психологическая целесообразность, принцип референтности [2].

Принцип адекватности – соответствие изучаемому явлению. Суть принципа параллельности – фиксировать результаты в процессе обучения. Принцип экстремальности – форсирование ситуации, в которой исследуемые свойства заметно проявляют себя. Принцип регистрации градиента – отмечать критерий в соизмеримых ситуациях.

Исследуя психологические особенности становления авторитета личности преподавателя в глазах студентов, М.Ю. Кондратьев пришел к выводу, что взаимоотношения между учителем и учениками, прежде чем достигнут уровня, когда их можно будет охарактеризовать как отношения авторитетности, должны пройти необходимые этапы своего развития [3].

Рассмотрим три основные стадии становления авторитета преподавателя в ВУЗе:

1. Преподаватель – источник информации. На этой стадии студент не обязательно фиксируют личностные характеристики педагога, поскольку рассматривают его исключительно в качестве носителя необходимых для себя сведений, тем более, если других источников такой информации у них нет.

2. Преподаватель – референтное лицо. Это следующий этап в формировании авторитета, когда студента интересует не столько информация, которой располагает педагог, сколько его оценка этой информации.

3. Преподаватель – авторитетное лицо. Это наивысшая стадия значимости авторитета педагога для студентов, на которой «...педагогом авансируется доверие, его мнение признается изначально верным, воспринимается, как руководство к действию, а успех ожидается и предвидится» [3].

Кроме того, отдельно выделяется отношение референтности в образовательной среде ВУЗа. Оно имеет принципиальное значение для развивающейся личности в тех ситуациях, когда педагоги и психологи образования сталкиваются с вопросами взаимоотношений неординарного студента с его средой бытия. Ведь, как говорил Сократ: «Бытие определяет видение».

Высокий уровень значимости ролевой позиции преподавателя для студентов первых курсов в значительной степени влияет на систему неформальных отношений между студентами и педагогом. Однако социометрическая и референтная подструктуры межличностных отношений студентов группы практически совпадают, а основания для их возможной оценки – транслируемые педагогом нормы и ценности. Заметно несовпадение референтной и социометрической подструктур в старших студенческих группах, особенно от первокурсников. Несмотря на высокие показатели в социометрическом плане, референтными здесь часто оказываются и низкостатусные студенты.

При этом следует отметить то, что обычно в таких случаях речь идет не столько о референтности со знаком «плюс», сколько об антиреферентности. Однако, основания для референтности студентов обычно имеют более широкий набор личностных и функциональных характеристик однокурсников по сравнению с первокурсниками. Референтометрические выборки далеко не всегда связаны со успешным учебным процессом. Референтометрическая структура межличностных выборов в группах старших курсов также отличается от социометрической структуры этих сообществ. Как и в средних курсах,

референтными здесь в ряде случаев оказываются не те студенты, которые были выбраны в ходе социометрического опроса. Как правило, мнение такого студента запрашивается именно в связи с пониманием его положения в эмоциональной интрагрупповой структуре студенческой группы. Таким образом, эта значимость относится к типу «антиреферентность». Однако в подавляющем большинстве случаев основанием референтности для представителей юношеской группы служит широкий набор просоциальных личностных и функциональных характеристик состудентов. Благодаря особому эмоциональному контакту референтный преподаватель «включается» во внутренний мир студентов, а его нормы и ценности воспринимаются ими как свои. Психологическим механизмом этого процесса является идентификация [1].

Таким образом, на основе выше сказанного можно сделать вывод, что человек рождается принадлежавшим к определенной группе. Если индивид относит себя к определенной ячейке общества (в данной статье – высшее учебное заведение), тогда он становится похожим на ее членов (педагогов). Они вырабатываются по тем моральным ценностям, взглядам и нормам, которые импонируют человеку, и он желает их в себе развивать.

Особую важность проблема референтности приобретает в случае, когда речь идет о социализации развивающейся личности. Так, например, студенты стремятся к общению со сверстниками, помогающими им познать свой внутренний мир, преодолеть сомнения в собственной ценности, почувствовать себя личностью. Но для адекватной социализации они также нуждаются и в информации, которая может быть получена от взрослых, через их жизненный опыт. Однако приобщение к этому опыту и стоящим за ним ценностям затруднено, если взрослые используют неадекватные стили общения со старшекурсниками.

Список литературы

1. *Аверин Р.* Психологическая наука и формирование личности // Психол. журн. – 2016. – Т. 6. - №4. – С. 52-63.
2. *Анцыферова Л.И.* К психологии личности как развивающейся системы // Психология формирования и развития личности. – 2020. - №3. – С. 3-18.
3. *Келли Г.* Две функции референтных групп // Современная зарубежная социальная психология. – 2019. - №4. – С. 197-203.
4. *Комарова Т.К.* Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности / Т.К. Комарова, С.В. Кондратьева // Психол. журн. – 2021. – Т. 12. - №3. – С. 30-37.
5. *Платонов К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий. – М.: Академия, 2021. – 175 с.
6. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.
7. *Шибутани Т.* Социальная психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 2018. – 544 с.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ибетова Илюзя Рефисовна

студентка 3 курса Института психологии и образования

Калацкая Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме гражданско-патриотического воспитания обучающихся в связи с насаждением не характерных для российского менталитета идеалов и ценностей, без учета истории страны, культурного богатства и наследия. В статье рассматриваются основные механизмы формирования гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения средствами музейной педагогики. Авторы выделяют основные этапы становления музейной педагогики, как в отечественной истории, так и за рубежом. Музейная педагогика в данной статье рассматривается как один из мощных инструментов для укрепления духовно-нравственного развития, в соответствии принятыми в российском обществе нормами и правилами поведения.

Ключевые слова: музейная педагогика; гражданско-патриотическое воспитание; патриотизм; социализация; музейно-педагогическая программа; школьный музей.

Музейная педагогика как дисциплина основывается на связи педагогики, психологии и музееведения, которая обеспечивает приобщение к культуре, истории своего края, села, школы, позволяет погрузиться в предметно-пространственную среду. Музейная педагогика рассматривается не только как место, где хранятся произведения искусства, но и как образовательная система, способная влиять на воспитание и развитие человека.

Музейная педагогика появилась в эпоху Просвещения, именно тогда в ходе активного развития науки музей занимает центральное положение в обучении представителей высшего сословия. С 1880-х годов в некоторых штатах США, как например, Нью-Йорк, Чикаго, Бостон музейные организации начинают успешно сотрудничать с образовательными организациями, в этот же период появляется новая должность – музейный педагог.

Важно отметить деятельность Джона Гудда, одного из первых теоретиков образовательной функции американского музея. Американский специалист рассматривал цель музеев в обучении идеям через предметы. Данный исследователь считал важным обеспечить зрителя необходимой информацией – листовками, путеводителями и монографиями о деятелях искусства, особо отмечал роль проведения публичных лекций.

Основоположником музейно-образовательной деятельности в кайзеровской Германии является Альфред Лихтварк, директор Гамбургского художественного музея Кунстхалле. А. Лихтварк считал музей местом обучения, а главным делом своей жизни полагал работу с детьми, впервые введя понятие «музейные диалоги». Педагогические труды над развитием музейной педагогики привели к тому, что уже в 30-е годы XX века в музеях распространились отделы музейной педагогики и активно начали разрабатываться различные технологии [5, с. 17].

Анализируя современный этап музейной педагогики в Западной Европе, хотелось бы отметить богатый опыт Нидерланды. Именно голландская музейная педагогика является одной из древнейших во всем мире. В школах для проработки практической части программы учреждена должность консультанта, который реализует правильное выстраивание образовательной траектории и является ответственным при обеспечении контакта с музеем. После посещения музейной организации обязательной частью является рефлексия в форме презентации, отчета, доклада, творческих проектов.

В Центре науки и технологий «НЕМО» (NEMO) используются новейшие технологии, при помощи которых музейные экспонаты становятся реальностью, совершаются «импровизированные» путешествия. Любая информация, которая кажется сложной для восприятия, становится увлекательной и постижимой.

Следует подчеркнуть, что музейные программы Голландии базируются на основе потребностей посетителей, деятельности научных отделов музеев и музейных советов и результатом которых являются новые качественные разработки в области музейной педагогики.

Интересен опыт музейной педагогики Франции. Музейная служба тесно сотрудничает со школьными учителями. Педагогический работник может заменить профессионального экскурсовода при проведении экскурсионных занятий с учащимися. Для того, чтобы набрать знания, умения и навыки существуют «музейные дни» для учителей, когда музейеведы проводят лекции и семинары.

Несомненно, важную роль в развитии современной музейной педагогики велика роль организаций мирового масштаба, в том числе ЮНЕСКО (учреждение Организации Объединенных Наций по вопросам Образования, Науки и Культуры), которая использует достижения новой науки и инициирует исследования в области образования, науки, культуры и коммуникации.

Зарождение отечественной музейной педагогики относится к концу XIX века и связан с трудами основоположников русской экскурсионной школы: Н.Д. Бартрама, Н.А. Гейнике, И.М. Гревса, А.У. Зеленко. Расцвет музейной педагогики произошел 1917-1920 годах и связан с реформами музейного дела и активацией просветительской деятельности, но уже в 1930-1940-е годы музей принял политическую направленность на иллюстрирование марксистско-ленинской идеологии. Музейная педагогика как самостоятельная научная дисциплина сформировалась в СССР только в 80-90-х XX века и в наши дни она развивается активным темпом [2, с. 28].

Чем же характеризуется нынешнее положение музейной педагогики? Музейная педагогика создает условия для формирования национального исторического самосознания, общей культуры, адаптации к жизни в обществе. Музей реализует такие виды деятельности, как, например, общение, игра, труд. Тенденция современной музейной педагогики такова, что в нынешнее время переплетаются культурно-образовательная и досуговая функции. В данном случае, также важно отметить и влияние государственных программ (например, запущенная 1 сентября 2021 года федеральная программа «Пушкинская карта», Дни открытых дверей, проводимых музейными организациями).

По данным из открытых источников, при посещении Эрмитажа впервые за 4 месяца действия акции было реализовано 64 тыс. билетов по Пушкинской карте. Несомненно, данная статистика показывает, что у подрастающего поколения имеется потребность в духовно-нравственном, интеллектуальном развитии и необходимо создавать благоприятные условия для удовлетворения стремлений. Таким образом, можно сказать, что музейная педагогика может стать мощным инструментом при обучении и воспитании обучающихся, и для этого необходимо эффективно и рационально использовать все имеющиеся ресурсы.

В условиях социально-экономической и политической нестабильности гражданско-патриотическое воспитание играет значимую роль. Гражданско-патриотическое воспитание в современных условиях – это целенаправленный, нравственно обусловленный процесс подготовки подрастающего поколения к функционированию и взаимодействию в условиях демократического общества, к инициативному труду, участию в управлении социально ценными делами, к реализации прав и обязанностей, а также укрепления ответственности за свой политический, нравственный и правовой выбор, за максимальное развитие своих способностей в целях достижения жизненного успеха [1, с. 17].

Цели патриотического воспитания:

- воспитание у обучающихся чувства патриотизма;
- развитие и углубление знаний об истории и культуре России и родного края;

- развитие способностей осмысливать события и явления действительности во взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего;
- становление многосторонне развитого гражданина России в культурном, нравственном и физическом отношениях;
- развитие интереса и уважения к истории и культуре своего и других народов.

Достижение цели становится возможным через решение следующих задач: формировать осознанное отношение к Отечеству, его прошлому, настоящему и будущему на основе исторических ценностей и роли России в судьбах мира; развивать гражданственность и национальное самосознание обучающихся; создать условия для реализации собственной гражданской позиции через деятельность органов ученического самоуправления; развивать и углублять знания об истории и культуре родного края; формировать чувство гордости за героическое прошлое своей Родины; физическое развитие, формирование потребности в здоровом образе жизни, методическое обеспечение функционирования системы гражданского и патриотического воспитания; активизировать работу педагогического коллектива по гражданскому и патриотическому воспитанию; воспитывать готовность к защите Отечества, действиям в экстремальных ситуациях.

Гражданско-патриотическое воспитание включает в себя такие компоненты: содержательный (представления обучающегося о своем народе, традициях, природе своего родного края, знания об истории своей страны, гербе, флаге, гимне); эмоционально-побудительный (любовь и привязанность к семье и своему дому, чувство уважения к прошлому, настоящему, будущему Отечеству, гордость за достижения своей страны), деятельностный (трудолюбие, ответственность за свою Родину, использование всех своих наилучших качеств, имеющихся навыков, умений, знаний во благо развития страны).

Безусловно, гражданско-патриотическое воспитание должно реализовываться с учетом возрастных, психофизических особенностей обучающегося. В организации гражданско-патриотического воспитания важна роль каждого: родителя, педагогического коллектива, школы, авторитетных взрослых.

Музейная педагогика обладает неограниченными ресурсами при гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения: письма военных лет, предметы народного промысла, уголок, посвященный родному краю, организация встреч с ветеранами, земляками. Также стоит отметить, что музейная педагогика включает в себя не только знакомство с интересными людьми, историческими предметами, фактами, но и проведение интеллектуальных викторин, познавательных квестов, игровых ситуаций, конкурсов на театрализованные постановки, просмотры исторических видеофильмов с дальнейшим обсуждением, которые непосредственно имеют отношение к гражданско-патриотическому воспитанию.

Эффективность музейной педагогики также заключается при изучении предметов социальной направленности, когда обучающийся непосредственно через свой опыт овладевает знаниями, пропускает через себя полученную информацию. Ценность гражданско-патриотической музейной педагогики заключается в том, что другие образовательные учреждения не обладают ресурсами, которые именно в первую очередь влияют на эмоционально-волевое восприятие обучающихся. Для эффективной реализации гражданско-патриотического воспитания при помощи музейной педагогики необходимо составить музейно-педагогическую программу. Важное значение в данном случае играет возрастной контингент обучающихся, так как исходя из этого четко указываются экспозиции и отделы музея.

Стоит отметить значимую роль школьных музеев гражданско-патриотической направленности, которые создаются общими усилиями и стараниями обучающихся и педагогического коллектива. Данная деятельность неотъемлемо связана с организацией воспитывающей среды, так как при участии в данном процессе обучающийся понимает, что культура, история Родины неразрывно связана с ним самим. Организация музеев на базе школы играет важную роль в познании истории малой Родины, культурных ценностей и

менталитета, развивает исследовательские навыки, позволяет понять сущность таких понятий как «память», «народное наследие», «духовность», учит быть человеком, приносящим пользу своей стране.

Примечателен опыт школьного краеведческого музея истории МАОУ «Шыгырданской средней общеобразовательной школы имени профессора Э.З. Феизова» Батыревского района Чувашской Республики В данном случае «музей – это школа учителей и учеников», деятельность которого направлена на решение следующих задач.

Во-первых, создание базы поиска, исследований, развития творческих способностей. Исследования обучающихся «Моя малая Родина в годы Великой Отечественной войны», «Истоки родного края», «Жизнь человека», «История моей малой Родины» стали победителями научно-практических конференций разного уровня.

Во-вторых, реализуется просветительская работа с использованием музейных предметов на уроках и во внеклассных работах.

В-третьих, прививается бережное отношение к труду, старшему поколению. Реализует свою деятельность самоуправление «Память», которая занимается написанием очерков о героях малой Родины, помогает участникам ВОВ, труженикам тыла, детям - войны.

В-четвертых, посредством активации интереса к истории своей малой Родины осуществляется гражданско-патриотическое воспитание.

Применение музейной педагогики при обучении и воспитании вызывает у обучающихся положительные эмоции и переживания, побуждает их к активному участию в познавательной и практической деятельности и способствует развитию патриотизма и культуры межнациональных отношений.

Таким образом, музейная педагогика является качественным подходом в гражданско-патриотическом воспитании подрастающего поколения, так как способствует духовно-нравственному развитию, содействует пониманию высоких чувств как «патриотизм» и занимает значимое место при исследовании эффективных средств гражданско-патриотического воспитания.

Список литературы

1. *Агапова И.А.* Патриотическое воспитание в школе. – М.: Айрис-пресс, 2002.
2. *Александров Д.Н.* Высшая педагогика: монография. – М.: Экслибрис-Пресс, 2006. – 1004 с.
3. *Белякова В.В.* Занимательный мир музейной педагогики: Сценарии занятий по программе «Музей в мире дошкольника» в Детской музыкально-хоровой школе «Радость». – М.: Издательство «Радость», 2012. – 76 с.
4. *Иванова Н.П.* Музейная педагогика: учебное пособие. – Барнаул: Изд-во АлтГУ, 2014. – 214 с.
5. *Ивонина В.И.* Методические материалы в помощь руководителю музея. – Ижевск: Удмуртия, 2008. – 135 с.
6. Музейная педагогика как область педагогической науки: сборник научно-методических трудов / Под общей ред. доктора философских наук, профессора С.В. Ивановой. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2012. – С. 72.
7. *Телина И.А.* Социальный педагог в школе: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.

ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ БИОЛОГИИ

Иванова Екатерина Дмитриевна

студентка 5 курса факультета биологии, географии и химии

Горленко Наталья Михайловна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры физиологии человека
и методики обучения биологии*

*ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет
имени В.П. Астафьева»
г. Красноярск*

Аннотация. Объем научного познания растет, все сложнее обеспечить связность и согласованность частей учебных программ. Новым направлением в сфере естественнонаучного образования формирование и диагностика естественно-научной грамотности у обучающихся. Для эффективного развития естественно-научной грамотности школьников педагогам необходимо применять методы и приемы активного обучения, которые подталкивают учащихся к продуктивной мыслительной и практической деятельности в процессе усвоения учебным материалом.

Ключевые слова: естественно-научная грамотность; формирование естественно-научной грамотности; краевая диагностическая работа.

Одна из целей государственной программы Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. №1642 «Развитие образования» (2018-2025 годы) – повышение позиций Российской Федерации в международных программах по оценке образовательных достижений учащихся [4]. В документе «Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся» упоминается о проблемах овладении рядом важных и признанных на международном уровне компетенций российскими школьниками по сравнению со школьниками других стран. Российские учащиеся владеют высоким уровнем «классической» академической подготовки, но испытывают затруднения с применением знаний в реальных или незнакомых ситуациях при решении практических задач, о чем свидетельствуют их относительно невысокие результаты в международном исследовании PISA [4].

Оценка качества образования в международном исследовании PISA направлена на выявление у обучающихся функциональной грамотности. Функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой, максимально быстро адаптироваться и функционировать в ней [2, с. 342]. Естественно-научная грамотность (ЕНГ) входит в состав функциональной и определяется, как способность человека занимать активную гражданскую позицию по общественно значимым вопросам, связанным с естественно-научными идеями [1, с. 85-122].

По результатам национальных исследований качества образования (НИКО) по естественно-научным предметам химия, биология, география выявлен целый спектр проблем в подготовке обучающихся. Например, российские школьники затрудняются в поиске информации по ключевым словам, объяснении научных данных и данных исследований, анализе графической информации.

Выявление уровня сформированности естественно-научной грамотности у обучающихся осуществляется на основе анализа результатов различных диагностических работ. В Красноярском крае проводят краевую диагностическую работу (КДР). Данная работа проводится в регионе ежегодно среди учащихся 8-х классов, с целью оценки сформированности естественно-научной грамотности, выявления групп учащихся с разным

уровнем ЕНГ. Анализ краевой диагностической работы по естественно-научной грамотности для обучающихся 8 классов в 2021-2022 учебном году показал, что среди 25 542 учащихся 56,46% человек преодолели порог базового уровня. Из всего количества участников 36,17% обучающихся показали повышенный уровень выполнения работы. 62,07% восьмиклассников выполнили задания на описание и объяснение естественно-научных явлений на основе имеющихся научных знаний, а также прогнозирование изменений. 50% участников правильно выполнили задания на разъяснение данных и использование научных доказательств для получения выводов. Хуже всего справились с заданиями на применение методов естественно-научного исследования (47,5%). Это говорит о недостаточном внимании на формирование теоретических знаний и практических навыков исследовательской деятельности в образовательных организациях.

Результаты национальных исследований, проводимых в России, говорят о наличии серьезных проблем, связанных с уровнем профессионализма российских учителей. Эти проблемы не могут быть решены только путем обновления системы квалификационных категорий, поскольку изменение категорий и способов аттестации само по себе не позволяет повысить уровень профессионализма. Необходимо развивать и современные формы наставничества, методической помощи учителям, имеющим проблемы.

Для решения данной проблемы учителям биологии необходимо понимать, какие современные подходы в образовании возможно использовать при формировании естественно-научной грамотности у учащихся.

В России практикуются несколько подходов обучения, ориентированных на формирование и развитие естественно-научной грамотности: задания на формирование понятийного аппарата, «большие идеи», кейс-метод, мини-кейс, познавательные задачи и др.

Одной из основных форм естественно-научного познания являются понятия. Формируемые понятия в школе описывают изучаемые объекты, явления и процессы. Одна из задач естественно-научной грамотности – составление эмпирических знаний в единую систему понятий и создание научной картины мира. Формирование понятий происходит в несколько этапов: восприятие явления или предмета (объекта); формирование представления; подведение под понятие; применение понятия на практике. Обратим внимание, что формирование ЕНГ будет возможно только при взаимосвязи практической деятельности и процесса мышления. Для развития понятийного аппарата необходимо составить задания на сравнение, анализ (расчленение на части), абстрагирование (выделение признаков), синтез (соединение элементов) и обобщение (объединение по полученным элементам) объектов, или явлений. Учителя для формирования научных понятий могут использовать учебные задачи определенных типов, которые являются основным компонентом содержания развивающего обучения, тем самым и естественно-научной грамотности. Решением задачи является определенные способ, модель или знание.

«Большие идеи» – это некоторые утверждения, имеющие концептуальную структуру, выполняющие обобщающую и интегрирующую функцию, фрагментарного учебного материала вокруг узкого набора обобщения. «Большие идеи» способствуют развитию универсальных компетентностей, которые затронуты и в естественно-научной грамотности, а также естественнонаучного мировоззрения. Подход фокусируется на понимании общих принципов и понятий, которые применяются к различным ситуациям и контекстам [3]. Например, тема «Организмы имеют клеточное строение и конечную продолжительность» позволяет рассматривать объекты живой природы с разных позиций и видеть всю совокупность процессов и явлений.

Один из широко используемых методов формирования и развития естественно-научной грамотности среди учителей биологии и других естественных предметов является кейс-метод или метод конкретных ситуаций. Кейс-технология – вид технологии обучения, основанный на использовании наборов (кейсов) текстовых, аудиовизуальных и мультимедийных учебных материалов [2, с. 93]. Он относится к методам активного проблемного обучения. Кейс-метод выступает как технология коллективного обучения, то

есть работа в группах, или парах, и как проектная технология. Обучающимся предлагают подумать и решить проблемную реальную ситуацию. Чтобы использовать кейс-технологию необходимо правильно поставить проблемную (жизненную) ситуацию и подготовить различные информационные материалы и задания – кейс. Такие кейсы должны быть максимально наглядными и детальными.

Отдельный вид педагогических технологий являются мини-кейсы. Мини-кейсы – практические ситуации, которые содержат определенную проблему, а также объем информации, которого будет достаточно, чтобы обучающийся с необходимыми навыками и умениями смог решить проблему.

Учителя биологии активно используют познавательные задачи. По своей структуре, условиям задачи и характеру описания познавательные задачи похожи на кейс-метод. Они также формируют и развивают познавательную и практическую деятельность учащихся, что является основой естественно-научной грамотности.

Естественно-научная грамотность (ЕНГ) включает три компетентности (таблица 1). Большинство заданий на формирование ЕНГ создаются с целью развить каждую компетентность, или все сразу.

Для формирования естественно-научной грамотности школьников педагогам необходимо применять методы и приемы активного обучения, которые подталкивают учащихся к продуктивной мыслительной и практической деятельности в процессе усвоения учебного материала. Самое главное, что должен учитывать учитель при создании средств формирования и развития ЕНГ, это включение в описание реальных проблемных ситуаций, которые будут требовать для своего решения не только знания основных учебных предметов, но и развитости общеучебных и интеллектуальных умений.

Таблица 1

Виды заданий по компетенциям развития естественнонаучной грамотности

Научное объяснение явлений	Понимание особенностей естественно-научного исследования	Интерпретация данных и использование научных доказательств для получения выводов
Система проблемных вопросов	Задания на реализацию исследовательской деятельности	Задания на совершение логических операций с разными видами графической информации
Познавательные и контекстные задачи	Задания на развитие исследовательских умений	Задания на перевод информации из одного вида в другой
Инструкции к практическим работам с натуральными объектами, к лабораторным работам	Задания на развитие логических умений	Задания по составлению графических объектов (рисунков, таблиц, графиков)

Приведем примеры заданий, ориентированных на формирование и развитие естественно-научной грамотности для обучающихся 6-х классов (таблица 2).

Примеры заданий

<p>Задание 1/3 Прочитайте текст. Напишите предполагаемую цель научно-исследовательской работы Пети о листьях.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p style="text-align: center;">Листья</p> <p>Мальчик Петя ранней осенью гулял в лесу с родителями. В конце прогулки собрал красивый букет из осенних листьев. Дома Петя рассмотрел собранные листья и увидел, что они отличаются друг от друга по форме, что какие-то листья желтые, другие красные. На следующий день Петя подошел к учителю биологии с вопросами о разной форме листьев, о строении листа. Учитель ответила на вопросы мальчика и посоветовала Пете выполнить научно-исследовательскую работу, раз его заинтересовала тема о листьях. В исследовательской работе по плану мальчик будет описывать о внешнем и внутреннем строении листа, о разнообразии листьев, о значении листьев в природе.</p>						
<p>Задание 2/3 Прочитайте текст. Напишите краткий ответ на вопрос. Какой процесс Петя и учитель наблюдали в данном эксперименте?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	<p style="text-align: center;">Листья</p> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 20px;"> <p>Петя прочитал об опыте Джозефа Пристли и предложил повторить данный опыт учителю. Они подожгли свечу и закрыли ее стеклянным колпаком. Огонь потух моментально. Затем они поставили горшочек с растущим в нем растением, подожгли рядом с ним подожженную свечу, закрыли стеклянным колпаком. К их удивлению, растение не увядало, а жило много дней, как будто и не было колпака вовсе. В присутствии растения свеча под колпаком не гасла, а продолжала гореть ровным спокойным пламенем.</p> </div> </div>						
<p>Задание 3/3 Воспользуйтесь информацией, размещенной справа. Для ответа на вопрос отметьте нужные варианты ответа. Какие основные факты можно выделить из таблицы Пети? Отметьте два верных утверждения из списка, основываясь на данных таблицы.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Алое вера является растением, произрастающем в засушливых местах обитания ○ У тропических растений большие листья ○ У барбариса есть колючки, так как произрастают в степях и пустынях 	<p style="text-align: center;">Листья</p> <p>Петя изучал в работе видоизменения листьев по средам обитания. Результаты данного исследования он представил в виде таблицы:</p> <table border="1" data-bbox="638 1456 1417 1780"> <thead> <tr> <th>Среда обитания</th> <th>Листья</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Влажные места обитания</td> <td>Крупные листовые пластинки Большое количество устьиц</td> </tr> <tr> <td>Засушливые места обитания</td> <td>Маленькие листовые пластинки, видоизменение в виде колючек Мало устьиц Мясистый лист Налет, опушенные листья</td> </tr> </tbody> </table>	Среда обитания	Листья	Влажные места обитания	Крупные листовые пластинки Большое количество устьиц	Засушливые места обитания	Маленькие листовые пластинки, видоизменение в виде колючек Мало устьиц Мясистый лист Налет, опушенные листья
Среда обитания	Листья						
Влажные места обитания	Крупные листовые пластинки Большое количество устьиц						
Засушливые места обитания	Маленькие листовые пластинки, видоизменение в виде колючек Мало устьиц Мясистый лист Налет, опушенные листья						

○ У растений маленькое количество устьиц на листьях, для большого выделения влаги.	
------------------------------------------------------------------------------------	--

Для формирования естественно-научной грамотности у обучающихся требуется комплексная работа всех учителей, которые могут ее развивать. Это не только учителя естественных наук, а также учителя литературы, истории и др. Также для формирования необходим системный подход, чтобы на каждом уроке были разнообразные задания, выполняющие данную функцию.

Список литературы

1. *Азимов Э.Г.* Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Икар, 2009. – 448 с.
2. *Болотов В.А.* Российская система оценки качества образования: главные уроки / В.А. Болотов, И.А. Вальдман, Г.С. Ковалева // *Качество образования в Евразии.* – 2013. - №1. – С. 85-122.
3. Как научить детей думать самостоятельно и что такое «большие идеи» // Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://vbudushee.ru/library/kak-nauchit-detey-dumat-samostoyatelno-i-chto-takoe-bolshie-idei/> (дата обращения 07.02.2023).
4. Методология и критерии оценки качества общего образования в общеобразовательных организациях на основе практики международных исследований качества подготовки обучающихся [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://prosv.ru/data/pages/107/prikaz_po_pize.pdf (дата обращения: 07.02.2023).
5. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/71848426/> (дата обращения: 07.02.2023).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ РАЗНЫХ ЛЕТ ОБУЧЕНИЯ

Ивкин Егор Владимирович

студент 4 курса психологического факультета

Гудзовская Алла Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. Исследование посвящено изучению психологического благополучия в разных поколениях студентов. Психологическое благополучие является важным показателем, характеризующим уровень жизни населения, на его уровне отражаются социальные и материальные факторы жизнедеятельности человека. Проведено сравнение психологического благополучия студентов, обучающихся в 2014 и в 2021 годах. В обе периода психологическое благополучие было низким.

Ключевые слова: психологическое благополучие; уровень счастья; студенты; COVID-19; личностный рост; цели в жизни.

Психологическое благополучие является интегральной характеристикой субъективной самооценки человеком своего внутреннего состояния, своего желания жить и готовности действовать. Анализ психологического благополучия в наше время охватывают различные социальные дисциплины.

Основные исследования и основные достижения в трактовке этого феномена принадлежат зарубежным исследователям [1; 6; 7; 12; 13; 14]. Можно все исследования психологического благополучия разделить на два больших подхода: изучение внутренних факторов, обеспечивающих стабильный уровень благополучия и счастья, и социокультурных и экономические факторы, влияющие на уровень благополучия региона [11].

Один из тех исследователей, которые рассматривали внутреннюю структуру и компоненты психологического благополучия, М. Аргайл, ставит знак равенства между психологическим благополучием и ощущением счастья [1]. К основным факторам, влияющим на уровень счастья человека, автор относит личностные черты и мотивацию.

Д. Шмоткин находит связи между психологическим благополучием и временной перспективой, долгосрочными целями человека [14]. Э. Динер и С. Динер говорят о возможности быть счастливыми и психологически благополучными практически в большинстве обстоятельств. Психологическое благополучие может выступать как фактор кросс-культурной идентичности [14].

Вместе с тем исследование уровня счастья в разных странах, показывает, что этот показатель сильно отличается от региона к региону. Кроме экономического благополучия исследователи обнаруживают самые разные внешние факторы, которые могут повышать или снижать чувство благополучности. Среди таких факторов – доступность информации (L.A. King, C.K. Nara [12]), содержание телепередач и частота рассказов о травмирующих событиях в СМИ [4].

Различные вариации факторов благополучия установили интерес к познанию самого процесса: адаптации, конструкциям сравнения, которые регулируют психологическое благополучие, приоритетов личных целей в соответствии с основными мотивами и ценностями личности [1; 3]. Сейчас многие психологи изучают связь психологического благополучия со спецификой личности (жизненными стратегиями, смысложизненными ориентациями). Так же идет работа над созданием валидного психодиагностического инструментария, с помощью которого будет возможно измерение благополучия и его уточнение, постигается влияние объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие (М. Аргайл, А.Р. Вагапова, К. Рифф, М. Селигман, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова, Р.М. Шамионов).

Цель исследования: провести сравнительный анализ психологического благополучия студентов-психологов, обучающихся в 2013-2014 и 2021-2022 годах.

Последние годы в нашей стране и мире характеризуются такими кардинальными изменениями жизни, связанными с COVID-19, повышенной тревогой и страхами, связанными с возможностью болезней, потери близких. В связи с этим мы предположили, что психологическое благополучие студентов-психологов, обучавшихся 8 лет назад, превышает психологическое благополучие современных студентов, чье обучение проходило в условиях ковидных ограничений и начала специальной военной операции.

Данное исследование проведено на базе Самарского университета. В исследовании приняли участие 67 студентов-психологов: студенты- психологи вторых курсов – 28 человек (группа 2013-2014 года обучения) и 39 человек 2021-2022 года обучения (1 курс и 3 курс). Опрос проведен в апреле 2022 года.

Метод исследования «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, адаптированная Т.Д. Шевеленковой (Ryff Scales of Psychological Well-Being, RPWB) [8]. Методика предназначена для определения уровня психологического благополучия и определения характера соотношения его компонентов. Понятие «психологического благополучия» относится к экзистенциально-гуманистической психологии и означает субъективное самоощущение целостности и осмысленности человеком своего бытия. Мы

использовали приведены русскоязычную адаптацию полной формы опросника. Методика позволяет определить уровень выраженности шести показателей субъективного благополучия: шкала «Положительные отношения с другими», шкала «Автономия», шкала «Управление окружением», шкала «Личностный рост», шкала «Цель в жизни», шкала «Самопринятие».

Результаты экспериментального исследования представлены на рисунках 1 и 2.

Средние значения показателей психологического благополучия оказались выше в группе современных студентов (рисунок 1).

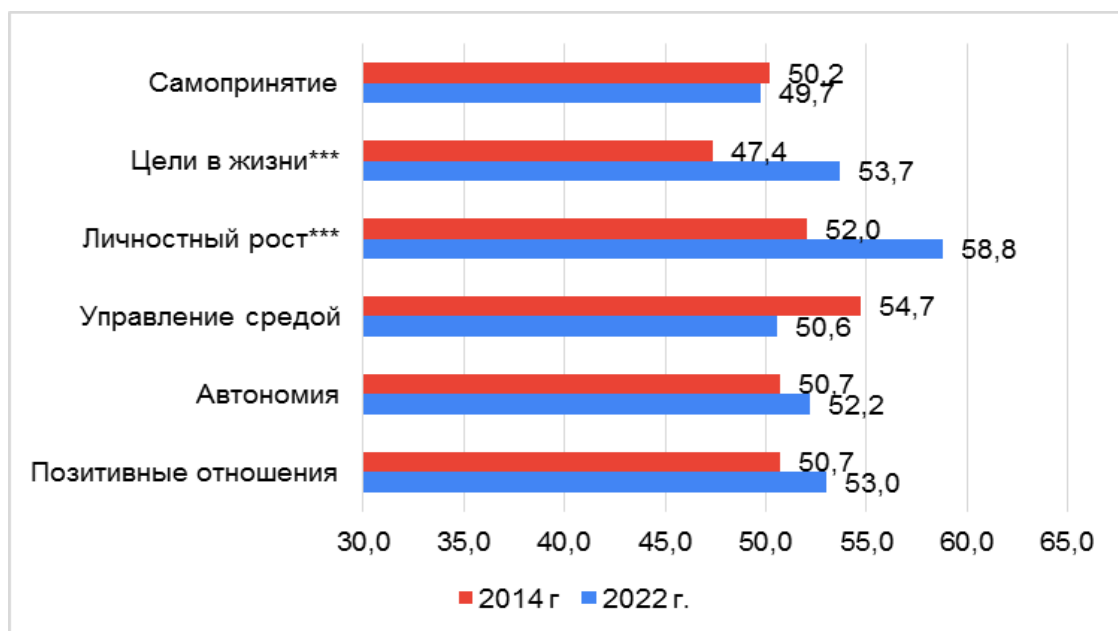


Рисунок 1. Средние значения показателей психологического благополучия студентов разных лет обучения

Знаками*** обозначен уровень значимости различий.

Проверка значимости межгрупповых различий с помощью t -критерия Стьюдента выявила значимые различия по показателям «Личностный рост (ЛР)» и «Цели в жизни», при уровне значимости $p \leq 0,001$. Обе шкалы значимо вы в группе студентов 2021-2022 годов обучения.

Показатель личностного роста отражает выраженность чувства непрерывающегося развития, реализации своего потенциала, восприятие себя «растущим» и самореализовывающимся, открытым новому опыту, замечающим улучшения в себе и своих действиях с течением времени. Показатель «Цель в жизни» говорит о том, что прошлая и настоящая жизнь имеет для человека смысл; он придерживается убеждений, которые являются источниками цели в жизни; человек имеет долгосрочные намерения.

Вместе с тем результаты обеих экспериментальных групп ниже среднестатистических, предлагаемых методикой, которые опубликованы 10 лет назад [3; 5]. Результаты по показателю «Личностный рост» в обеих группах существенно ниже нормативных средних значений по тесту для лиц этого возраста, примерно на 10 баллов группе современных студентов и примерно на 15 баллов у студентов прошлых лет обучения. Выраженность показателя ближе к нормам выполнения теста мужчинами в возрастной группе 35-55 лет. Сниженные баллы говорят о снижении интереса к жизни, ощущении неспособности устанавливать новые отношения или изменить свое поведение.

Те же закономерности отмечаются и по показателю «Цели в жизни». Норма выполнения лежит в пределах $63,0 \pm 5,1$. В обследованных группах этот показатель в среднем ниже на 10 и 15 баллов в группах современных и прошлых студентов соответственно. Лица с

низкими баллами по этой шкале чувствуют дефицит смысла в жизни; имеют мало целей или намерений; у них отсутствует чувство направленности, имеют мало перспектив или убеждений, определяющих смысл жизни.

Существенно отличаются от нормативных итоговые показатели психологического благополучия в обеих обследованных группах (рисунок 2).

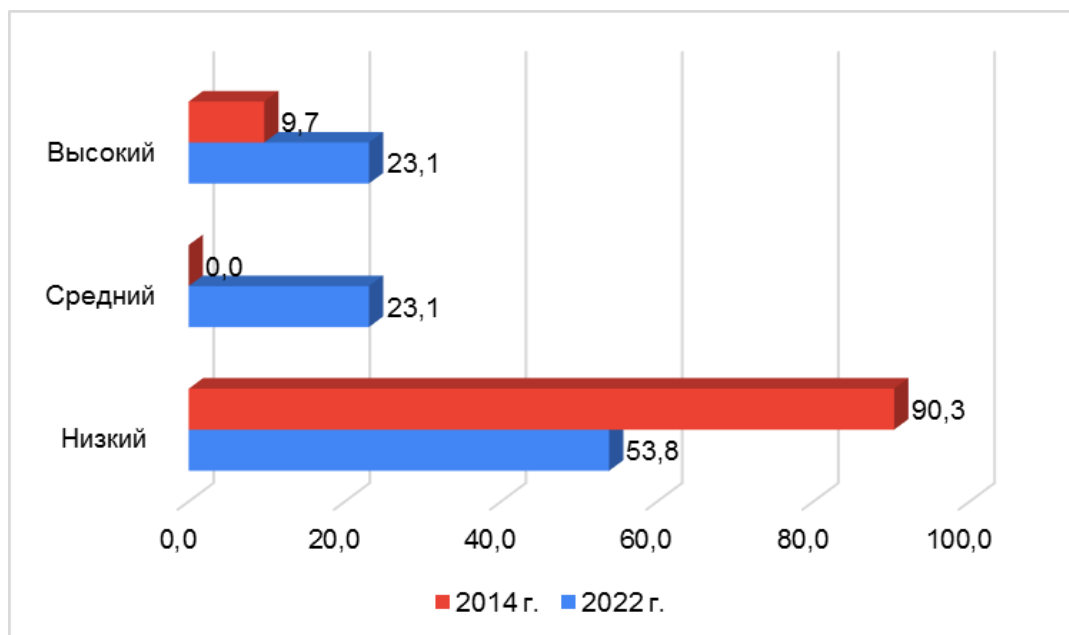


Рисунок 2. Представленность студентов с разным уровнем субъективного благополучия в группах разных лет обучения

Важным наблюдением является то, что в группе студентов 2014 года подавляющее большинство студентов (90,3%) имеют низкие значения психологическому благополучию. В группе 2021-2022 года обучения таких студентов 53,8%.

Таким образом, в результате проведенного исследования связи стресса современного мира и благополучия мы пришли к следующим выводам: факторы окружающей среды, давление групп людей, обстановка в мире напрямую влияет на уровень благополучия, а значит и на другие факторы, например, заинтересованность к жизни, учебе, работе и многу другому.

Выводы:

1. Гипотеза исследования не подтвердилась. Уровень психологического благополучия современных студентов достаточно близок к уровню студентов, обучавшихся в 2014 году.

2. По показателям «Личностный рост» и «Цели в жизни» современные студенты-психологи значительно опережают студентов 2014 года обучения.

3. События последних лет и месяцев отразились на снижении психологического благополучия студентов-психологов по сравнению с нормативными показателями. О факторах, повлиявших на значимое снижение психологического благополучия в декабре 2014, когда проводилось исследование можно строить гипотезы.

Список литературы

1. *Аргайл М.* Психология счастья / Под ред. М.В. Кларина; пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 268 с.

2. *Ваганова А.Р.* Отношение к социально-политическим явлениям и удовлетворенность жизнью у представителей различных этнических групп // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. - №4. – С. 318-322.

3. *Жуковская Л.В.* Шкала психологического благополучия К. РИФФ / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. - №2. – С. 92-93.

4. *Зорина С.В.* Эффекты сообщений о преступности на телевидении: травматизация и социализация // Известия Академии управления: теория, стратегии, инновации. – 2010. - №1. – С. 66-70.
5. *Медведева Г.П.* Социальное благополучие, как смысл социальной деятельности / Г.П. Медведева, Я.В. Шимановская // Право и практика. – 2018. - №4. – С. 293-299.
6. *Солдатов Д.В.* Психическое напряжение студентов в условиях профессионального образования / Д.В. Солдатов, И.А. Ахмтешина, Е.А. Петрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №74-1. – С. 237-240.
7. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.
8. *Фесенко П.П.* Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология: журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т. 2. - №4. – С. 132-138.
9. *Шамионов Р.М.* Этнокультурные факторы субъективного благополучия личности // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. - №4. – С. 68-81.
10. *Шевеленкова Т.Д.* Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. - №3. – С. 95-121.
11. *Diener E., Diener C.* Most people are happy // Psychological Science. – 1996. – V. 7. – P. 181-185.
12. *King L.A., Napa C.K.* What makes a life good? // Journal of Personality and Social Psychology. – 1998. – V. 75. – P. 156-165.
13. *Ryff C.D., Keyes C.L.* The Structure of Psychological Well-Being Revisited // Journal of Personality and Social Psychology. – 1995. – V. 69. – P. 719.
14. *Shmotkin D.* Happiness in the face of adversity: Reformulating the dynamic and modular bases of subjective well-being // Review of General Psychology. – 2005. – V. 4. – P. 291-325.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ИЗУЧЕНИЯ ЭЛЕМЕНТОВ РУССКОГО НАРОДНОГО ТАНЦА В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Ишалина Гульназ Булатовна

студентка 2 курса института педагогики

Политаева Татьяна Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры музыкального
и хореографического образования*

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет

имени М. Акмуллы»

г. Уфа

Аннотация. В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день проблема патриотического воспитания детей. В качестве эффективного средства для достижения данной цели авторами предлагается использовать потенциал русского народно танца, который, по мнению авторов статьи, имеет значительные возможности для формирования чувства любви к родине, уважения к ее истории, культуре и традициям. Учитывая возможности русской народной хореографии, мы разработали систему занятий русским народным танцем для юных танцоров, занимающихся в Детской школе искусств, направленную на реализацию основных принципов патриотического воспитания.

Ключевые слова: патриотизм; патриотическое воспитание; фольклор, танец; русский народный танец; народная хореография.

В образовательных учреждениях сравнительно недавно стали вводить элементы народного танца как важное дополнение к эстетическому воспитанию детей. Но, чтобы такие меры были эффективными, важно формировать среду развития детской души, наполненную творчеством: «с играми, сказками, музыкой, интерьером – всем тем, что можно назвать национальной русской культурой» [1, с. 82]. Русский народный танец – одно из эффективных средств развития патриотических чувств и настроений у подрастающего поколения. Большим педагогическим потенциалом, по нашему мнению, обладают занятия народным танцем, на которых детям прививается понимание того, что танец – это «квинтэссенция глубоких народных чувств и фантазий, включающая в себя яркое и красочное проявление эмоций, а также содержание, тему и идею, отражает жизнь и быт человека» [2, с. 180].

Через танцевальные движения и комбинации дети учатся создавать художественный образ в рамках определенного народного сюжета или темы. Особенно интенсивно развитие патриотизма у детей на хореографических занятиях происходит на основе освоения основных принципов исполнения народного танца через четко выработанную систему движений, наполненных характерными особенностями различных народов. Важно научить ребенка понимать язык танца, пользоваться им для самовыражения. Важнейшая особенность народного танца с точки зрения техники выражается в относительной свободе движений рук, туловища, ног, танцевальных углов и др. У каждого народа сформировалась своя традиционная пластика, свои приемы соотношения движений с музыкой. Традиционные движения и рисунки являются универсальными выразительными средствами для создания образов народного танца, воплощения национального характера народа, разнообразных тем, выражения чувств, настроений, эмоционального состояния.

В Детской школе искусств состав детей неоднороден. Здесь не всегда отбираются дети по природным данным, а часто встречается запущенность природных танцевальных способностей, которые необходимо развить, поэтому «в системе уроков хореографии целесообразно использовать корректирующие или нетрадиционные методы и приемы работы с детьми» [3, с. 198]. Учитывая это, мы предлагаем проводить формирование патриотических чувств у юных танцоров через систему занятий для изучения элементов русского народного танца в Детской школе искусств, разработанную нами, целью которой является воспитание патриотически развитой личности ребенка средствами хореографического искусства, реализуемое через овладение элементами русского народного танца.

Обозначенная цель предполагает решение следующих задач:

- формирование танцевальных знаний, умений и навыков на основе усвоения программного материала по изучению танцевальных элементов русского народного танца с учетом возрастных особенностей обучающихся;
- формирование у детей интереса и любви к русскому народному танцу, понимание его отличительных особенностей,
- расширение художественных интересов, обучающихся посредством приобщения к русскому народному танцу;
- обучение ребенка правилам выполнения танцевальных элементов русского народного танца;
- доведение до автоматизма выполнения элементов русского народного танца и объединение их в единую танцевальную связку;
- осуществление патриотического воспитания через овладение русским народным танцем.

Мы предлагаем работу по организации патриотического воспитания через овладение элементами русского народного танца проводить в три этапа:

- формирование основ танцевальной готовности детей к выполнению элементов русского народного танца;
- изучение основных элементов русского народного танца;
- составление и разучивание русского народного танца с использованием изученных элементов [4, с. 271].

Каждое направление включает 5 занятий. Педагог перед началом занятий рассказывает младшим школьникам о том, что элементы русского народного танца детям может быть сложно выполнять: не хватает физической подготовки, автоматизации танцевальных навыков, но регулярные занятия могут в значительной мере повлиять на формирование патриотических чувств у младших школьников. Тематическое планирование представлено в таблице 1.

Таблица 1

**Тематическое планирование занятий по изучению элементов
русского народного танца**

Этап 1: формирование основ танцевальной готовности детей к выполнению элементов русского народного танца		
№ занятия	Тема	Содержание
1	Русский народный танец: история, основные аутентичные движения.	Педагог готовит визуальный материал в виде иллюстративного ряда или презентации (если есть возможность провести занятие в кабинете с оборудованием). Демонстрирует видеоролики русского народного танца, рассказывает и показывает движения, которые издревле использовали в русском народном танце.
2	Русский народный костюм: визуальное оформление, символика, использование в танце.	Педагог рассказывает о русском народном костюме и том, как элементы этого костюма использовались в танце: платочек в руке, рука на поясе, похлопывания по сапогам. Демонстрирует это в действии, показывает презентацию или видеоролики с русскими народными танцами.
3	Физическая подготовка к танцевальным движениям.	Собственно, спортивное занятие в зале. Тренировка ног, рук: бег, наклоны, повороты, приседания. Педагог объясняет, как важно иметь хорошую физическую подготовку, чтобы выполнять все элементы танца легко и качественно.
4	Тренировка выносливости для танцевальных движений	Повторная тренировка ног и рук: бег, наклоны, повороты, приседания. Педагог проверяет, как дети выполняют заданные упражнения, засекает время, учит скоростному выполнению упражнения.
5	Повторение основных движений русского народного танца	Педагог закрепляет с детьми названия элементов русского народного танца, показывает его, дети знакомятся с ними, пробуют их повторить в парах.
Этап 2: изучение основных элементов русского народного танца		
1	Освоение и закрепление элементов русского народного танца: «хлопушки» и «елочка»	Педагог показывает исполнение данных элементов русского народного танца, ставит детей в пары и отрабатывает с ними эти элементы русского народного танца. В конце занятия дети показывают, чему научились за занятие, как освоили тот или иной элемент.
2	Освоение и закрепление элементов русского народного танца: «маятник» и «припадания»	Учитель показывает исполнение перечисленных элементов русского народного танца, учит детей отрабатывать эти элементы русского народного танца. В финале занятия дети показывают, как они научились выполнять тот или иной элемент.

3	Освоение и закрепление элементов русского народного танца: «присядки» и «ковырялочки»	Педагог демонстрирует исполнение перечисленных элементов русского народного танца, дает время на отработку элементов русского народного танца. В конце занятия педагог проверяет, чему научились дети за занятие, как освоили тот или иной элемент.
4	Освоение общего элемента русского народного танца «Дробь»	Педагог показывает, как исполняется этот элемент, подробно показывает технику выполнения, дает время на отработку данного элемента, проверяет качество освоения данного элемента.
5	Итоговое занятие по повторению всех изученных элементов русского народного танца	Дети совместно с педагогом повторяют элементы русского народного танца, исполняют их в парах или группах, педагог проверяет технику и качество выполнения каждого элемента.
Этап 3: составление и разучивание простейшего русского народного танца с использованием изученных элементов		
1	Повторение всех изученных элементов русского народного танца и обсуждение идеи русского народного танца с использованием отработанных танцевальных элементов.	Педагог в начале занятия организует повторение всех элементов русского народного танца, педагог проверяет технику и качество выполнения каждого элемента. Во второй половине занятия педагог объявляет «мозговой штурм» на поиск идеи для постановки русского народного танца с использованием изученных элементов русского народного танца.
2	Определение перечня танцевальных элементов для русского народного танца и их порядка в номере.	Педагог совместно детьми уточняет перечень танцевальных элементов для русского народного танца, обсуждает их порядок и пробует их повторить так, как они будут следовать в танцевальном номере.
3	Репетиция русского народного танца с использованием изученных элементов	В начале репетиции дети выполняют разминку, повторяют технику выполнения танцевальных элементов для русского народного танца. В основной части занятия проводится 3-4 раза репетиция русского народного танца. Педагог с согласия родителей ведет видеосъемку, чтобы исправить недочеты техники выполнения элементов русского народного танца.
4	Итоговая репетиция русского народного танца с использованием изученных элементов	В начале занятия идет разминка, которая повышает общую физическую выносливость детей. В основной части занятия несколько раз проводится репетиция русского народного танца. Педагог исправляет недочеты техники выполнения элементов русского народного танца, делает замечания по выполнению элементов.
5	Выступление с русским народным танцем.	Группа испытуемых в русских народных костюмах исполняет русский народный танец, который был составлен из изученных элементов русского народного танца. Педагог делает видеозапись танца, чтобы оставить его архиве

		Детской школы искусств и показать родителям, который на данный момент запрещено присутствовать на подобных мероприятиях.
--	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Мы считаем, что по окончании работы по данной системе занятий обучающиеся Детской школы искусств должны обладать следующими умениями:

- качественная физическая подготовка, выносливость;
- сформированные качества: артистичность, способность в танце выразить чувства и эмоции;
- овладение техникой исполнения элементов русского народного танца;
- способность составить из изученных танцевальных элементов простой вариант русского народного танца;
- любовь к русскому народному танцу, к русской культуре, формирование патриотических чувств;
- использование приобретенных навыков в танцевальной деятельности.

Работая по данной системе, педагог, как мы полагаем, на занятиях уделяет достаточное внимание патриотическому воспитанию, развитию физической выносливости детей, выполнению основных элементов русского народного танца, совместно с детьми ищет идеи для постановки русского народного танца с использованием изученных элементов.

Список литературы

1. *Бочкарева Н.И.* Развитие творческих способностей детей на уроках ритмики и хореографии: учебно-методическое пособие. – М.: Инфа-М, 2014. – 290 с.
2. *Дубских Т.М.* Народно-сценический танец – основа формирования этнокультурных ценностей // Сборник материалов международной научной конференции: в 2 частях; сост. Л.Н. Лазарева, 2018. – С. 180-182.
3. *Заикин Н.Н.* Областные особенности русского народного танца: учебное пособие / Н.Н. Заикин, Н.А. Заикина. – Орел: Орловский гос. ин-т искусств и культуры, 2004. – 668 с.
4. *Политаева Т.И.* Педагогический потенциал народного танца как средство развития патриотизма у детей / Т.И. Политаева, Г.Б. Ишалина // Человек в условиях социальных изменений. Материалы международной научно-практической конференции. – Уфа: БГПУ, 2022. – С. 269-271.

АРТ-ПЕДАГОГИКА КАК СРЕДСТВО УЛУЧШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО САМОЧУВСТВИЯ ЛЮДЕЙ ТРЕТЬЕГО ВОЗРАСТА

Казарина Анастасия Андреевна

студентка 4 курса кафедры социальной педагогики и психологии

Гордина Ольга Васильевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск

Аннотация. В статье анализируется сущность таких понятий, как социальное самочувствие, третий возраст и арт-педагогика. Рассматривается опыт студенческой исследовательской работы, направленной на улучшение социального самочувствия у людей третьего возраста посредством арт-педагогики.

Ключевые слова: социальное самочувствие; третий возраст; арт-педагогика; Высшая народная школа.

Социальное самочувствие является неотъемлемой характеристикой жизни как отдельного человека, так и общества в целом. Оно непосредственно зависит от того, как живет человек, его физического самочувствия, социальной активности, а также его положения в семье, психологического настроения, личных особенностей и потребностей. Люди не могут жить в изоляции от общества, каждый человек хочет знать, что в нем кто-то нуждается, если он ощущает свою значимость в обществе, соответственно чувствует себя уверенней. Для него важно играть значимую роль в жизни определенных людей. В другом случае, если человек испытывает давление со стороны, упреки, негативное отношение к себе близких ему людей, семьи, он начинает думать, что ему больше нет места в этой жизни [1].

Одним из главных показателей в развитии социального самочувствие выделяют такой критерий, как социальные потребности. В целом оценка социального самочувствия и является уровнем удовлетворенности. Люди, которые занимаются исследованиями, основываясь на научных целях применяют разного характера типы и разновидности социальных потребностей.

Первичной основой для выделения людей третьего возраста в отдельную категорию является возраст. Значимую роль здесь играют психологические, культурные, а также экономические и физиологические аспекты. Так как, люди третьего возраста – довольно специфичная социальная группа, которой, свойственно наличие большого количества свободного времени, из-за которого появляются проблемы в виде снижении дохода, потому что основная часть не принимает участия в производстве, а только потребляет социальные блага, в результате происходит определенное снижение статуса. Из-за социальной реальности у людей появляются переживания, которые иногда несут в себе необратимые последствия. Позитивные могут выражаться в удовлетворенности своей жизнью, а негативные в неудовлетворенности своих потребностей. Если в первом случае это несет в себе определенный конструктивный результат, то во втором может привести к ухудшению социального самочувствия [1]. Социальное самочувствие можно представить основной базой нашего мироощущения, как отмечает П.М. Козырева, оно состоит из трех важных ячеек, социальный факт – социальное переживание – психологический след. Все это можно представить, как систему социальных фактов, включающих в себя явления и события в жизни людей. Благодаря этому происходит формирование социального представления действительности и влияние на общество [5].

Для того, чтобы оценить актуальное психоэмоциональное состояние человека третьего возраста, его отношение к данному этапу своей жизни можно диагностировать уровень его социального самочувствия. Проблеме изучения социального самочувствия посвящены работы О.Л. Барской, Е.А. Бойко, А.К. Болотовой, А.А. Русалиновой и др. [2].

В данной работе для третьего возраста обозначен возрастной интервал выхода на пенсию, у женщин с 62 лет, а у мужчин с 65 лет. Третий возраст определенно важный этап жизненного цикла, который является совместным воздействием психологических, биологических и социальных факторов на личность с учетом его характерных черт, жизненных ценностей, социального статуса, степенью социальной активности и других субъективных и объективных признаков. Именно в этот момент у людей происходит переоценивание жизненного опыта. В этот период происходит переоценка жизненного опыта и осознание подлинных ценностей.

Особенного внимания заслуживает интерпретация социального самочувствия человека третьего возраста. Согласно работам О.В. Лясковской, показатели определения социального самочувствия могут выглядеть следующим образом: по параметру социальной активности; по параметру материального положения; по параметру самореализации; по параметру трудовой деятельности; по параметру здоровья; по параметрам социальной идентификации; по параметру социальной комфортности; в сфере социально-бытовой устроенности; по параметрам проявления индивидуально-личностных особенностей [8].

В настоящий момент мы проводим опытно-экспериментальную работу по изучению и улучшению социального самочувствия у людей третьего возраста. Исследование осуществляется на базе Высшей народной школы (ВНШ), которая действует с 2009 года в г. Иркутске на базе Педагогического института ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет». В качестве экспериментальной группы были выбраны слушатели, которые занимаются в кружке «Разговорный английский».

Диагностика уровня социального самочувствия проведена при помощи комплексной методики экспресс-диагностики уровня психоэмоционального напряжения (ПЭН) и его источников (Е.В. Заикин, О.С. Копина, Е.А. Сулова) [7]. Методика состоит из шкал: самооценка здоровья; психосоциальный стресс; удовлетворенность жизнью в целом; удовлетворенность условиями жизни; удовлетворенность основных жизненных потребностей; демографические показатели [6].

Результаты носят промежуточный характер, но, уже можно сделать первые выводы: в исследуемой группе преобладают средний и высокий уровни удовлетворенности жизнью, ее условиями, реализацией важных жизненных потребностей, выявлен низкий и средний уровень психосоциального стресса, а также преобладают в самооценке здоровья «удовлетворительное» и «хорошее». Но в данной группе присутствуют люди, у которых выявились низкие показатели удовлетворенности жизнью в целом, высокий уровень психосоциального стресса.

Средством улучшения социального самочувствия людей третьего возраста может стать арт-педагогика. Арт-педагогика – художественная педагогика, представляющая собой сочетание искусства и педагогики, а также определенная педагогическая технология, которая основывается на взаимодействии конкретной личности с разными видами искусства. Она берет свое начало непосредственно из теории, а также практики арт-терапии и является главным сочетанием двух сфер научного знания (искусства и педагогики) и включает в себя отрасли художественно-творческой деятельности (словесную, художественную, пластическую). Таким образом, педагогическая направленность арт-терапии имеет неклиническое направление и рассчитано на потенциально здоровую личность [9].

Однако, как показывает практика, технологии социокультурной реабилитации для пожилых людей применяются в ограниченном объеме. Именно поэтому при работе с людьми третьего возраста проблемой является отсутствие общественной и творческой деятельности. Мы полагаем, что арт-педагогика как вид деятельности, состоящей в создании новых эстетических ценностей, может рассматриваться как средство улучшения социального самочувствия людей третьего возраста.

Чтобы происходили определенного рода изменения в поведении и жизненных установках, важно перейти от пассивного состояния к формированию новой модели поведения современных граждан, включая их в образовательный процесс и привлекать их к разным сферам жизни общества. Как отмечают А.И. Гордин и О.В. Гордина, «в новой социальной роли пенсионера человек все чаще ищет и находит ресурс для дальнейшего развития и самореализации. Идти в ногу с динамично меняющимся миром жизненно важно. Поэтому стало нормой стремление пенсионеров к получению новых актуальных знаний. Информация воспринимается как ценность и помощник в решении жизненных проблем» [3; 4].

П.М. Козырева отмечает основополагающие методы воспитания, а также обучения в арт-педагогике. По мнению автора, они делятся на:

- словесные (беседа, рассказ, лекция, беседа о произведениях искусства и истории их создания);
- наглядные (демонстрация иллюстраций, фотографий, рисунков, предметов декоративно-прикладного искусства, музыкальных инструментов);
- практические (выполнение определенных действий, применяемых в творческой деятельности) [5].

Все эти методы могут повышать эффективность процесса обучения. Мы, определяя свои позиции в рамках нашей опытно-экспериментальной работы, полагаем, что возможно улучшение социального самочувствия у людей третьего возраста посредством арт-педагогики. Целью экспериментальной работы стало внедрение арт-педагогики в учебный процесс кружка «Разговорный английский». В настоящий момент было проведено несколько занятий в экспериментальной группе с внедрением творческого процесса в учебную деятельность.

Например, занятие «Мой рисунок – мое хобби», цель которого развитие у слушателей способности находить новые нестандартные, творческие решения задач, налаживание коммуникативных связей внутри группы. Также было проведено занятие «Интуиция», целью которого являлось формирование и развитие группового взаимодействия при помощи арт-педагогики. В качестве домашнего задания слушателям было предложено сделать открытку своими руками к встрече с весной и подарить соседу по парте. На данном этапе мы можем наблюдать заинтересованность слушателей и включение в данную работу, тягу к творческому процессу.

Между тем, возникают определенные сложности в работе с людьми третьего возраста. Каждый обучающийся – это сформированная личность, которая уже давно усвоила свои социальные нормы, культурные ценности и образцы поведения в обществе. Имея большой жизненный опыт некоторые обучающиеся, не всегда соглашаются на ту или иную творческую деятельность, например, рассказать о себе с помощью рисования, создать творческую поделку, приуроченную к празднику, разыграть сказку и т.д. Так же, можно отметить, что обучающиеся довольно застенчивые и стеснительные, несмотря на свой возраст. Они боятся допустить ошибку, сделать что-то неправильно.

Но все же, с каждой новой встречей мы видим все большую вовлеченность в данную работу. Мы полагаем, что в ходе всей опытно-экспериментальной работы арт-педагогика, как вид творческой деятельности, состоящей в создании новых эстетических ценностей и создающий особую атмосферу доверия и доброты, поможет слушателям раскрепоститься, поверить в себя, довериться своему ближайшему окружению. Новый творческий опыт, позитивная образовательная среда будут способствовать улучшению социального самочувствия у людей третьего возраста.

Список литературы

1. Барская О.Л. Социальное самочувствие: методологические и методические проблемы исследования: автореферат дис. ... канд. филос. наук: 09.00.09. – М.: АН СССР. Ин-т социологии, 1989. – 19 с.
2. Болотова А.К. Социальные коммуникации. Психология общения: учебник и практикум для академического бакалавриата / А. К. Болотова, Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская. – М.: Издательство Юрайт, 2013. – 272 с.
3. Гордин А.И. Социально-педагогические условия и методы обеспечения информационной безопасности человека третьего возраста / А.И. Гордин, О.В. Гордина // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. - №3. – С. 14-21.
4. Гордина О.В. Высшая народная школа как пространство самоактуализации человека третьего возраста / О.В. Гордина, А.И. Гордин // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2020. – Том 5. - №5 (21). – С. 582-587.
5. Козлова Т.З. Особенности социальной идентификации на различных стадиях жизненного цикла личности // Социальная идентификация личности / отв. ред. В.А. Ядов. – М.: РАН Ин-т социологии, 1993. – С. 107-123.
6. Козырева П.М. Социальная адаптация населения России в постсоветский период // Социологические исследования. – 2011. - №6. – С. 24-36.
7. Копина О.С. Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников / О.С. Копина, Е.А. Суслова, Е.В. Зайкин // Вопросы психологии. – 1995. - №3. – С. 119-133.

8. *Лясковская О.С.* Совершенствование мониторинга социального самочувствия в системе управления качеством жизни населения: региональный аспект: монография. – Орел: Изд-во ОРАГС, 2009. – 147 с.

9. *Медведева Е.А.* Арт-педагогика и арт-терапия в специальном образовании: учебник / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ И УРОВЕНЬ АГРЕССИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Казюлькина Ирина Игоревна

студентка 2 курса психолого-педагогического факультета

Дюпина Светлана Александровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. Целью данного исследования явилось изучение особенностей отношения родителей к детям дошкольного возраста с разными уровнями агрессии. Исследование осуществлялось с помощью методик: «Кактус» М.А. Панфиловой и «Геста-опросника родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина. Родители детей с высоким уровнем агрессии характеризовались низким уровнем принятия и социальной желательности, высоким уровнем авторитарной гиперсоциализации. Родители дошкольников с низким уровнем агрессии проявили высокий уровень принятия и симбиоза, низкий уровень инфантилизации.

Ключевые слова: дошкольник; родительское отношение; агрессия; принятие; социальная желательность; симбиоз; гиперсоциализация; инфантилизация.

Актуальность рассмотрения семейных взаимоотношений как фактор влияния на агрессивность дошкольников определяется современными условиями семейного воспитания. Особенности взаимодействия дошкольника с родителями, наличие эмоциональных связей и отношений привязанности, их степень отзывчивости, оказывают сильное влияние как на протяжении всего периода детства, так и в дальнейшей жизни ребенка, являются своеобразным эталоном построения его отношений с другими людьми [1]. Психические потребности дошкольника удовлетворяет благополучная семейная обстановка. Семья вводит ребенка в стремительно расширяющиеся социальные отношения.

Для полноценного развития личности ребенка дошкольного возраста в семье должны сложиться благоприятные условия, которые зависят от складывающихся отношений между родителями и ребенком. Главной характеристикой родительского отношения является любовь, именно она определяет доверительные отношения к своему ребенку, стремление общаться с ним, защищать и обезопасить его от проблем. Но также родительское отношение характеризуется требовательностью и контролем. От того, как строятся отношения в семье, какие нравственные, моральные ценности и интересы выдвигаются у родителей на первый план, зависит, какими вырастут их дети. Доверительные отношения детей с их родителями создают у дошкольника стабильное жизненное состояние, он ощущает уверенность и надежность. Ребенок дошкольного возраста, который растёт в атмосфере любви, доброты и понимания, имеет меньше проблем, связанных со здоровьем, коммуникабельностью, или же наоборот, как правило, нарушение отношений между родителями и детьми ведет к формированию различных психологических проблем и комплексов у ребенка [3].

Проблема агрессивных действий детей дошкольного возраста подробно освещена в работах таких видных отечественных ученых, как Д.Б. Эльконин и Е.И. Рогов.

В нашем исследовании, посвященном вопросу изучения компьютерной игры как фактора развития агрессии обучающихся младшего школьного возраста, была выделена группа детей с выраженными существенными негативными последствиями игровой зависимости, которая отличалась вербальной, физической, косвенной видами агрессии [2].

Для выявления уровня агрессии детей дошкольного возраста проводилась методика «Кактус» М.А. Панфиловой. Выявление особенностей родительского отношения при воспитании детей осуществлялся с помощью «Тест-опросника родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина.

Тест-опросник родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина представляет собой психодиагностический инструмент, ориентированный на выявление родительского отношения. Опросник состоит из 5 шкал:

– Шкала «Принятие-отвержение» отражает интегральное эмоциональное отношение к ребенку. Содержание одного полюса шкалы: родителю нравится ребенок таким, какой он есть. Родитель уважает индивидуальность ребенка, симпатизирует ему. На другом полюсе шкалы родитель воспринимает своего ребенка плохим, неприспособленным, неудачливым.

– Шкала «Кооперация» раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старается во всем помочь. Он поощряет инициативу и самостоятельность, старается быть с ним на равных.

– Шкала «Симбиоз» описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Ребенок кажется маленьким и беззащитным.

– Шкала «Авторитарная гиперсоциализация» – отражает форму и направление контроля за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении отчетливо просматривается авторитаризм.

– Шкала «Маленький неудачник» отражает особенности восприятия и понимания ребенка родителем. При высоких значениях по этой шкале в родительском отношении имеются стремления инфантилизировать ребенка, приписать ему личную и социальную несостоятельность.

Проективная методика «Кактус» М.А. Панфиловой предполагает выявление наличия агрессии детей от 3-х лет.

Интерпретация осуществляется с помощью критериев: промахивающиеся линии, не попадающие в одну точку; частые иголки, расположенные по всему рисунку; сильно торчащие, острые иголки; крупный рисунок занимает 2/3 листа в высоту. Чем больше количество данных показателей, тем выше уровень агрессии [4].

В исследовании приняли участие 60 человек: 30 детей и 30 родителей. Возраст детей – 6 лет. Исследование осуществлялось в октябре-декабре 2022 г.

Посредством анализа методики «Кактус» М.А. Панфиловой, беседы с родителями и наблюдением за детьми мы выявили их уровень агрессии (таблица 1). Дети с большим удовольствием согласились выполнить задание, потому что им очень нравилось рисовать. Вопросов в ходе проведения работы у них не возникло. Наблюдались небольшие проблемы с дисциплиной, дети вели себя шумно и возбужденно. Но после того, как им делали замечания, они быстро успокаивались. Выполняли задание каждый в своём темпе. Нами выявлена прямая физическая агрессия и вербальная. Физическая агрессия, согласно нашим сведениям, проявлялась в виде драки, шлепков, укусов, укусов, стремлении толкнуть. Вербальную агрессию мы зафиксировали: прямую (грубость, оскорбления, попытки придумать неприятные прозвища) и косвенную (жалобы на ребенка, стремление ограничить его общение с другими детьми в группе).

**Результаты исследования уровня агрессивности дошкольников
по методике М.А. Панфиловой**

Уровень агрессивности	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	12	40
Средний	9	30
Низкий	9	30

У дошкольников с высоким уровнем агрессии (40% и 12 человек) в рисунках присутствовали 3-4 показателя данного качества. На рисунках изображён кактус, занимающий большую часть листа. Имелись крупные, острые и довольно частые иголки, которые изображены неаккуратно и выходили за края очертаний кактуса.

У дошкольников со средним уровнем агрессии (30% и 9 человек) в рисунках присутствовали максимум 2 показателя изучаемого качества. Данные рисунки выполнены аккуратно. Кактус имел средние размеры, иголки не частые и встречались не по всему растению. Если признаки агрессии и наблюдались, то лишь в случаях, когда ребёнок непреднамеренно причинял вред, пытался самоутвердиться в коллективе. Чаще выражен такой вид агрессии, как оборонительный. Дошкольники с низким уровнем агрессии (30% и 9 человек) иголки изображали в виде точек или не изображали совсем. В данной категории у детей наблюдалось спокойное и уравновешенное поведение, они могли самостоятельно справляться со своим раздражением, без помощи взрослого.

Анализ результатов исследования родителей наших дошкольников по методике «Тест-опросник родительского отношения» А.Я. Варга, В.В. Столина позволил нам выявить: по шкале «Принятие-отвержение»: 40% родителей (12 испытуемых) проявляли безусловное положительное принятие своего ребенка (таблица 2). Взрослый не отвергал ребенка даже в том случае, если у него имелись очевидные недостатки. Он также способен хвалить дошкольника за достижения, что позволяло ребенку чувствовать себя любимым вне зависимости от своих действий. 30% (9 родителей) выявили средний уровень принятия личности ребенка. Это свидетельствовало о принятии ребенка, но при этом родитель не всегда хвалил за достижения и не принимал его недостатки, не в полной мере принимал его таким, какой он есть. 30% (9 человек) показали низкий уровень принятия ребенка, точнее его отвержение. Это свидетельствовало о стойком негативном отношении к своему малышу.

Таблица 2

**Результаты исследования уровня принятия
по методике А.Я. Варга, В.В. Столина**

Уровень принятия	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	12	40
Средний	9	30
Низкий	9	30

Статистически значимые различия диагностированы в группах с высоким и средним уровнями ($W=78$; $p<0,000$), высоким и низким уровнями ($W=78$; $p<0,000$), средним и низким уровнями ($W=45$; $p<0,000$) по шкале «Принятие-отвержение».

Только 20% (6 родителей) проявили высокий уровень кооперации с дошкольником (таблица 3). Это свидетельствует о социальной желательности образа родительского отношения. Содержательно эта шкала раскрывается так: родитель заинтересован в делах и планах ребенка, старался во всем помочь ребёнку, сочувствовал ему. Родитель высоко оценивал интеллектуальные и творческие способности ребенка, испытывал чувство гордости за него. Он поощрял инициативу и самостоятельность ребенка, старался быть с ним на равных правах. Родитель доверял ребенку, старался встать на его точку зрения в спорных вопросах.

30% (9 взрослых) проявили средний уровень по показателю социальной желательности. Это говорило о том, что родитель заинтересован своим ребенком, но не всегда ему помогал. Он не во всех ситуациях предоставлял ему самостоятельность и далеко не всегда вставал на его сторону. Наконец, 50% (15 субъектов) показали низкий уровень социальной желательности. Это свидетельствовало о том, что родитель не заинтересован своим ребенком, его достижениями, и не помогал ему. Также не гордился им и не доверял ему.

Следует указать, что мы обеспокоены полученным результатом. Не трудно спрогнозировать развитие отношений между родителями и детьми к младшему подростковому возрасту и весь клубок трудноразрешимых личностных проблем, сложившихся у всех членов семей данной категории.

Таблица 3

**Результаты исследования уровня социальной желательности (кооперации)
по методике А.Я. Варга, В.В. Столина**

Уровень социальной желательности	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	6	20
Средний	9	30
Низкий	15	50

Статистически значимые различия диагностированы в группах с высоким и средним уровнями ($W=21$; $p<0,001$), высоким и низким уровнями ($W=45$; $p<0,000$), средним и низким уровнями ($W=21$; $p<0,000$) по шкале «Кооперация».

По показателю уровня симбиоза полученные нами данные распределились несколько иначе (таблица 4). 30% (9 родителей) имели высокий уровень по данному критерию. При высоких баллах по этой шкале можно считать, что родитель стремился к симбиотическим отношениям с ребенком. Содержательно эта тенденция описывается так: родитель ощущает себя с ребенком единым целым, стремится удовлетворить все потребности ребенка, оградить его от трудностей и неприятностей жизни. Родитель постоянно ощущал тревогу за ребенка. Он казался маленьким и беззащитным. 30% (9 субъектов) обнаружили средний показатель. Взрослый человек не всегда устанавливал психологическую дистанцию между собой и ребенком, старался всегда быть ближе к нему, удовлетворить его основные разумные потребности, оградить от неприятностей. 40% (12 испытуемых) проявили низкий уровень изучаемого критерия. Что является свидетельством того, что родитель устанавливал значительную психологическую дистанцию между собой и ребенком, мало заботится о нем.

Таблица 4

**Результаты исследования уровня симбиоза
по методике А.Я. Варга, В.В. Столина**

Уровень симбиоза	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	9	30
Средний	9	30
Низкий	12	40

Статистически значимые различия диагностированы в группах с высоким и средним уровнями ($W=45$; $p<0,000$), высоким и низким уровнями ($W=78$; $p<0,000$), средним и низким уровнями ($W=78$; $p<0,000$) по шкале «Симбиоз».

По уровню авторитарной гиперсоциализации 40% (12 родителей) имели высокий уровень (таблица 5). Это говорит о контроле за поведением ребенка. При высоком балле по этой шкале в родительском отношении данного взрослого отчетливо просматривался авторитаризм. Родитель требовал от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины. Он старался навязать ребенку во всем свою волю, не в состоянии был принять его точку зрения. За проявления своеволия ребенка сурово наказывали. Родитель пристально следил за

социальными достижениями ребенка, его индивидуальными особенностями, привычками, мыслями, чувствами. Средний уровень по описываемой шкале имели 40% (12 родителей). Родитель в меру контролировал своего ребенка, давал ему право выбора. Родитель как наказывал, так и поощрял ребенка. Родителю важны не социальные достижения, а подлинное благополучие самого ребенка. Низкий уровень по данной шкале имели 20% (6 родителей). Это свидетельствовало о том, что контроль за действиями ребенка со стороны взрослого человека практически отсутствовал. Это может быть не очень хорошо для обучения и воспитания детей. В целом, у родителей преобладал высокий уровень гиперсоциализации, что говорит о стремлении к безоговорочному контролю над детьми и отсутствии права выбора.

Таблица 5

Результаты исследования уровня авторитарной гиперсоциализации по методике А.Я. Варга, В.В. Столина

Уровень симбиоза	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	12	40
Средний	12	40
Низкий	6	20

Статистически значимые различия диагностированы в группах с высоким и средним уровнями ($W=78$; $p<0,000$), высоким и низким уровнями ($W=21$; $p<0,000$), средним и низким уровнями ($W=21$; $p<0,001$) по шкале «Авторитарная гиперсоциализация».

Высокий уровень инфантилизации ребенка был продемонстрирован 10% (3 родителями) (таблица 6). Это свидетельствовало о том, что взрослый человек считал ребенка маленьким и относился к нему как к несмышленому существу. Интересы, увлечения, мысли и чувства ребенка казались взрослому человеку несерьезными, и он игнорировал их. Мы полагаем, что вряд ли такой взрослый может стать хорошим учителем и воспитателем для ребенка. Средний уровень данной шкалы продемонстрировали 40% (12 человек). Это говорило о том, что неудачи ребенка взрослый считал случайными и продолжал верить в него, но при этом он относился в некоторых ситуациях к ребенку как к маленькому. Он обращал внимание на его интересы, увлечения. Но не все они ему казались серьезными, заслуживающими целенаправленных усилий. Низкий уровень инфантилизации показали 50% (15 родителей). Это свидетельствовало о том, что неудачи ребенка взрослый считал случайными и верил в него. Такой взрослый, скорее всего, станет неплохим воспитателем и помощником. У родителей преобладал низкий уровень инфантилизации, что доказывало то, что большинство родителей поддерживали ребенка и ожидали его успехов.

Таблица 6

Результаты исследования уровня инфантилизации по методике А.Я. Варга, В.В. Столина

Уровень симбиоза	Количество испытуемых	
	(n)	%
Высокий	3	10
Средний	12	40
Низкий	15	50

Статистически значимые различия диагностированы в группах со средним и низким уровнями ($W=120$; $p<0,000$) по шкале «Инфантилизация».

Обобщенный анализ результатов, полученных нами в детской и взрослой выборках, позволил установить, что в отношении родителей к детям, проявившим высокий уровень агрессии (40% и 12 человек), преобладал низкий уровень принятия и социальной желательности, высокий уровень авторитарной гиперсоциализации. Родители, чьи дети продемонстрировали низкий уровень агрессии (30% и 9 человек), показали низкий уровень инфантилизации, высокий уровень принятия и симбиоза. В отношении к детям со средним

уровнем выделенной агрессии (30% и 9 человек) в семьях преобладал средний уровень инфантилизации и симбиоза.

Таким образом, по результатам проведенного нами исследования особенностей родительского отношения к детям с разными уровнями агрессии, представляется возможным сделать следующие выводы:

- дошкольники отличались высоким уровнем агрессии;
- родители детей с высоким уровнем агрессии характеризовались низким уровнем принятия и социальной желательности, высоким уровнем авторитарной гиперсоциализации;
- родители дошкольников с низким уровнем агрессии проявили высокий уровень принятия и симбиоза, низкий уровень инфантилизации;
- родители детей со средним уровнем агрессии показали средний уровень симбиоза и инфантилизации.

Список литературы

1. *Ахметишина И.А.* Психология и педагогика девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
2. *Дюпина С.А.* Компьютерная игра как фактор развития агрессии младшего школьника // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2020. - №4. – С. 42-46.
3. *Огольцова Е.Г.* Психологические особенности развития детей дошкольного возраста / Е.Г. Огольцова, А.А. Пануровская // Молодой ученый. – 2020. - №11 (301). – С. 259-261.
4. *Панфилова М.А.* Игротерапия общения. – М.: Гном, 2001. – 160 с.

К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПОДРОСТКОВОГО БУЛЛИНГА

Калякина Валерия Владимировна

студентка 2 курса социологического факультета

Вандышева Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

доцент кафедры теории и технологий социальной работы

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. В данной статье раскрывается суть таких понятий, как «буллинг», «подростковый буллинг», введена авторская трактовка понятия «социальная профилактика буллинга». Выделены уровни данной профилактики и конкретизирована профессиональная деятельность социального педагога и классного руководителя в социальной профилактике подросткового буллинга.

Ключевые слова: буллинг; подростковый буллинг; социальная профилактика буллинга; подростковый возраст.

Проблема агрессии в подростковой среде является одной из самых актуальных проблем социальной сферы. Условия современного общества способствуют возникновению и развитию жестокости, насилия между подростками в образовательной среде. Одним из видов насилия является буллинг. В настоящее время буллинг приобретает масштабность и существует на всех этапах жизни человека, как в детском возрасте в образовательном учреждении, так и во взрослой жизни на работе. Исследователи отмечают, что буллинг особенно проявляется в подростковом возрасте, который характеризуется сложностями,

связанными с развитием личности (происходят физические и психологические изменения, половое созревание, поиск своего «Я», формируется система ценностей). Конфликты, противоречия усугубляются, когда подростки сталкиваются с буллингом в образовательных организациях [3, с.145].

Буллинг представляет собой междисциплинарный объект исследования, что определяет множество трактовок данного понятия. Так, в зарубежной психологии первые исследования этого явления относятся к 80-м годам XX века и связаны с работами Д. Ольвеуса, который определяет подростковый буллинг как преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [1, с. 46].

Анализ научной литературы позволил выявить основные причины подросткового буллинга:

1. Стиль отношений между родителями и подростками. Отмечается, что подростки, которые терпят насилие со стороны своих родителей дома, скорее всего, будут подвергаться издевательствам в школе, станут жертвами издевательств. Подростки, ставшие свидетелями насилия между своими родителями, чаще запугивают своих сверстников по сравнению с теми, кто не подвергался насилию и жестокому обращению со стороны своих родителей. Подростки могут научиться воспринимать издевательства и агрессию как нормальное явление и взаимодействовать со своими сверстниками таким же способом. Кроме того, у подростков формируется привычка нарушать свои психологические и физические границы со стороны взрослых и, следовательно, не защищаться от нападков сверстников [5, с. 6].

В связи с этим заслуживает внимания мнение исследователя С.А. Козловой: «Агрессивность, если она и заложена в человеке как механизм защиты, может приобретать отрицательные или относительно положительные формы проявления в зависимости от той социальной среды, в которой растет и развивается ребенок, от характера социального опыта, который он приобретает, живя среди людей. Существует определенная зависимость буллинга от структуры семьи, от складывающихся в ней взаимоотношений» [7, с. 63].

2. Плохие отношения со сверстниками и отсутствие поддержки со стороны друзей. Подростковый возраст – это период, когда дружба и поддержка сверстников очень важны. Стремясь к автономии от своих родителей, подростки обращаются за разными видами поддержки к своим друзьям. Качество дружбы и признание со стороны сверстников признаются педагогами и психологами как факторы защиты от виктимизации. На практике же подросток, у которого нет друга, рискует подвергнуться издевательствам со стороны сверстников в школе. Подросток с низким уровнем признания со стороны сверстников и без их поддержки подвергается повышенному риску виктимизации [4, с. 50].

Актуальность проблемы подросткового буллинга требует поиска средств социальной профилактики буллинга. Однако теоретический анализ научной литературы не позволил выявить трактовок понятия «социальная профилактика подросткового буллинга». Мы предприняли попытку разработать рабочее определение понятия «социальная профилактика подросткового буллинга», что предполагало обращение к работам Н.Ф. Басова [2, с. 171] и И.В. Волковой [5, с. 8].

Социальная профилактика подросткового буллинга – это научно обоснованное и своевременно предпринимаемое воздействие на отдельного индивида, группу общество, в целом, с целью сохранения доброжелательных и доверительных отношений и предупреждения конфликтных ситуаций [9]. Социальная профилактика буллинга относится к специальной социальной профилактике и, соответственно, можно выделить три уровня ее реализации. К первичной социальной профилактике подросткового буллинга относят формирование среди обучающихся в образовательных организациях толерантного отношения друг к другу. Это могут быть любые действия, которые направлены на то, чтобы подростки осознавали не только важность проблемы буллинга, но и его последствий. Вторичная социальная профилактика подросткового буллинга включает в себя проведение мероприятий, направленных на формирование у подростков стрессоустойчивости. Третичная социальная

профилактика подросткового буллинга сводится к проведению комплекса мероприятий, которые направлены социальную-психологическую работу с подростками, имеющими предрасположенность к буллингу и их семьям.

Цель социальной профилактики подросткового буллинга предполагает создание поддерживающей среды. Достигается она в рамках локальных и территориальных программ, социально-поддерживающих и терапевтических сообществ, программ.

Выделены следующие этапы социальной профилактики подросткового буллинга:

– Диагностический этап представляется начальным этапом, предполагающим выявление подросткового буллинга и его причин. На данном этапе велика роль социального педагога и классного руководителя. Их деятельность осуществляется как с отдельными подростками (методы как самонаблюдение, самоанализ, самоотчет), так и со школьным коллективом (групповая рефлексия). Кроме этого, выявляются участники подросткового буллинга, конкретизируются его причины. Результатом данного этапа является социально-педагогический диагноз. Диагноз формулируется и на его основе выстраивается следующий этап профилактики.

– На этапе проектирования происходит принятие подростком существующих проблем и осознание важности их решения. Подростки совместно с классным руководителем и психологом выбирают направление и способы решения актуальных проблем. На классном часе педагог вводит правила поведения в коллективе, определяет направления коллективной деятельности, предлагает совместные мероприятия, направленные на социальную коллективную деятельность, и распределяют обязанности членов группы. На данном этапе используются такие методы, как дискуссия, мозговой штурм, проектирование.

– Деятельностный этап содержит в себе активное участие подростков в программе и мероприятиях, направленных на социальную профилактику подросткового буллинга, выстраивание нормальных взаимоотношений со сверстниками и знакомство со способами решения конфликтных ситуаций. Данные мероприятия проводит классный руководитель и социальный педагог, их главной задачей является воспитать в потенциальных «обидчиках» моральные и гуманистические ценности, толерантность, научить их понимать свои эмоции, реализовывать их в социально-приемлемых формах. Классный руководитель организует совместную коллективную деятельность, создавать условия для самоопределения личности в группе и поддерживать благоприятный социально-психологический климат в коллективе подростков. При работе с классом педагог и психолог могут использовать метод перспективных линий, методику коллективной творческой деятельности, тренинг по сплочению коллектива и на выявление лидера. Подростки на данном этапе развивают формальные и неформальные взаимоотношения и создают необходимые условия для развития позитивного социально-психологического климата в классе.

– На этапе рефлексии классный руководитель, социальный педагог и психолог осуществляют диагностику и соотносят полученные результаты с необходимыми (насколько развиты социальная и коммуникативная компетенции у подростков). После этого выстраивают план дальнейшей работы, ставят новые цели. Потенциальные «обидчики», «жертвы» и «свидетели» используют методы самонаблюдения, самоанализа и самоотчета. Классный руководитель и психолог используют метод рефлексивного дневника, а также метод групповой рефлексии [8].

Таким образом, подростковый буллинг является актуальным социальным явлением, который отрицательно сказывается на формировании у подростков «Я-концепции» и самооценки, системы ценностей и стиле взаимодействия со сверстниками. Стоит отметить, что деятельность по социальной профилактике подросткового буллинга ориентирована на воспитание у подростков ценностного отношения к своей жизни и здоровью, создание воспитывающей атмосферы в образовательном учреждении с целью содействия успешной социализации подростков как субъектов деятельности в обществе.

Список литературы

1. *Аверьянов А.И.* Буллинг как вызов современной школе // Педагогика, психология и социология. – 2013. - №18. – С. 45-50.
2. *Басов Н.Ф.* Социальная работа с различными группами населения. – М.: КНОРУС, 2017. – С.170-189.
3. *Белеева И.Д.* Буллинг как социальная проблема в образовательном учреждении / И.Д. Белеева, Л.Э. Панкратова, Н.Б. Титова // Педагогическое образование в России. – 2019. - №8. – С.145-146.
4. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики. – М.: Академия, 2000. – С. 50-55.
5. *Волкова И.В.* Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. – 2016. - №2. – С. 1-8.
6. *Евстратова П.И.* К вопросу о подготовке студентов будущих специалистов социально-педагогического профиля к работе с подростками с агрессивными формами поведения // Вестник магистратуры. – 2016. - №3 (54). – С. 83-86.
7. *Козлова С.А.* Анализ причин проявления агрессивности у современных дошкольников // Современное дошкольное образование. – 2008. - №1. – С. 63-65.
8. *Собкин В.С.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста / В.С. Собкин, М.М. Смылова // Социальная психология и общество. – 2014. - №2. – С. 71-86.
9. *Юсупова Х.Г.* Формы и методы организации работы социального педагога по профилактике буллинга среди подростков / Х.Г. Юсупова, Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №75-3. – С. 39-42.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ МЕХАНИЗМОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Камалова Майя Рустэмовна
студентка 5 курса

Хакимзянов Руслан Наильевич
кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии
и психологии личности
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань

Аннотация. В статье приведен теоретический анализ подходов, рассматривающих разные взгляды на природу психологических защит. Изучены механизмы взаимодействия личности с различными психологическими защитами неосознаваемой целенаправленности или с целью уменьшения уровня тревоги, приспособления к социуму. Проанализировано влияние защит психики на формирование идентичности личности.

Ключевые слова: личность; идентичность; психологические защиты; состояние тревоги; самоопределение.

В настоящее время наблюдается ускорение темпа жизни, общество, его уклад, научно-технический прогресс оказывают влияние на психику человека. Это напряжение активизирует инстинкт самосохранения. То есть человек защищает не только свой организм, но и психологические структуры. Множество стрессоров не разрушает наше «Я», самосознание и идентичность благодаря тому, что чувство тревоги запускает в действие специальные механизмы защиты. С помощью них в сферу сознания человека допускается не весь дискомфорт, травмирующие переживания. Вместе с этим, такой ценз сознания может приводить к патологии психики. Блокировка неприятных переживаний и способ взаимодействия с ними могут влиять на становление идентичности личности.

Психологическая защита – способ создания субъективно воспринимаемой стабильности и нормализации состояния личности. Основная функция психологических защит заключается в уменьшении тревоги, путём уравнивания взаимоотношений личности и среды. Наблюдаем многомерное явление, которое оказывает влияние на самосознание, идентичность личности [3, с. 56].

Реакции защиты, по З. Фрейду, можно разделить на две формы: блокирование нежелательных импульсов и искажение нежелательных импульсов. Придерживаясь психоаналитической теории, отметим, что все защитные механизмы, действующие на неосознанном уровне, искажают восприятие реальности. Благодаря последнему, тревога снижается. По мнению З. Фрейда, такое поведение является дезадаптивным для личности и приводит к патологии [3].

А. Фрейд выделяет 10 различных способов защит: вытеснение, интроекция, регрессия, формирование реакций, проекция, сублимация, изоляция, обращение против самого себя, превращение в противоположность. Психоаналитик подчеркивает, что они автоматизированы, не зависят от сознания и сохраняют адаптивные отношения индивида с миром [2].

К. Хорни выделила четыре типа стратегий, с помощью которых человек справляется с невротическими конфликтами: невротическое стремление к любви; невротическое стремление к власти; невротическое стремление к изоляции; невротическое стремление к беспомощности. Эти стратегии выступают защитными механизмами личности и напрямую оказывают влияние на выбор молодым человеком вектора собственной идентичности.

В анализе личности А. Адлер выделяет чувство неполноценности, как основу поведения. А основными психологическими защитами выступают гиперкомпенсация и компенсация. Личность будет стремиться к превосходству, но если реализовать его не получится, то может возникнуть чувство неполноценности. Тогда компенсацией может выступать – выработка индивидуального стиля жизни, то есть идентичности.

По мнению Э. Эриксона, психологической защите может придаваться статус регулятивной структуры, которая защищает самость личности от невроза, конфликта социума и идентичности личности. Таким образом, автор впервые говорит о феномене сознательной регуляции представлений о себе, непрерывно существующих во времени и пространстве, а также представлений других об индивиде. Было положено начало концепции копинг-поведения [6].

В концепции Р. Плутчика проблема идентичности понимается как поиск своего места в социуме. Тогда человек будет испытывать эмоции принятия или отвержения. Эмоции и психологические защиты в этой теории являются производными механизмов психологических защит. Эмоция принятия контролируется механизмом отрицания, а отвержения – проекции. Выбор эмоций принятия или отвержения, зависит от уникальной ситуации адаптации.

В концепции психоаналитического подхода к защитным механизмам существует деление на механизмы низшего порядка – более примитивные и высокоорганизованные механизмы. Более примитивные, первичные защитные механизмы имеют тенденцию к затрагиванию бессознательных аспектов психики. Как правило, они используются индивидом в младенчестве и молодом возрасте, защищают психику после пережитого стресса или психотравмы. К ним относятся: отвержение, подавление, отрицание, идеализация, обесценивание, регрессия.

Зрелые психологические защиты развиваются постепенно, помогают адаптироваться к трудным жизненным обстоятельствам, снижают эмоциональное напряжение, способствуют преодолению внутренних конфликтов. Зрелые психические защиты характерны для невротического уровня организации личности. К таким защитами относятся рационализация, интеллектуализация, идентификация, проекция, сублимация, компенсация.

Идентификация – важнейший механизм формирования личности процесс, в ходе которого индивид тестирует возможность идентифицировать себя с другим человеком, этот защитный механизм позволяет почувствовать другого, следовательно, может способствовать развитию сочувствия и сопереживания. Он может служить началом развития идентичности и

иметь два варианта течения: идентификация с положительной личностью, которая сопровождается верой в себя и в возможность «быть похожим на эту личность»; отрицательная идентификация несёт риск «потери» собственной личности, замена на качества и черты другого человека-образца.

Идентификация – стремление идентифицировать себя с другим человеком, неосознаваемое отождествление и перенос на себя желаемых чувств и качеств другого. Идентификация в большинстве теорий, в том числе и в классической интерпретации З. Фрейда, имеет характер базового механизма защиты, в определенной степени сходна с проекцией. Идентификация – бессознательный процесс, в ходе которого индивид ведет себя (думает, чувствует, действует) как это делал бы другой, это возможность идентифицировать себя с другим человеком, неосознанное отождествление. Идентификация есть важнейший механизм формирования личности [3].

Таким образом, выбор психологической защиты и ее направленности оказывает влияние на многоуровневый процесс самоопределения. Вместе с этим, идентичность личности будет выступать динамичным образованием, которое достаточно сложно детерминировать. Психологические защиты могут защищать самость от внутренних конфликтов. Если рассматривать феномен компенсации, как психологическую защиту, то он может способствовать выработке уникального стиля жизни. Невротические к любви; власти; изоляции; беспомощности будут влиять на вектор выбора идентичности личностью. Психологические защиты могут помогать индивиду, снижать уровень тревоги, а также могут приводить и к патологии, дезадаптации личности.

Список литературы

1. *Субботина Л.Ю.* Психология защитных механизмов личности: учебное пособие. – Ярославль: ЯрГУ, 2013. – 164 с.
2. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 140 с.
3. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 455 с.
4. *Хьелл Л.* Теории личности. Основные положения, исследования и применение: учебное пособие / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2019. – 606 с.
5. *Штроо В.А.* Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии. – 1998. – С. 54-61.
6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Прогресс, 1996. – 340 с.

ПРОБЛЕМА САООТНОШЕНИЯ И САМОСОЗНАНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ

Капичникова Ольга Борисовна

кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики

Капичников Александр Иванович

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных наук

ФГБОУВО «Саратовский государственный университет генетики,

биотехнологии и инженерии имени Н.И. Вавилова»

г. Саратов

Аннотация. Статья посвящена анализу научной литературы по вопросу само отношения личности. Проблематика в зарубежной и отечественной психологии рассматривается с использованием различных психологических терминов-самоуважение, самочувствие, любовь к себе, само принятие, установка на себя, обобщенная самооценка, эмоционально-ценностное отношение к себе, эмоциональный компонент самооценки.

Ключевые слова: самоотношение; самосознание; самооценка; одаренные дети; психологический феномен.

Опираясь на анализ научной литературы по вопросу само отношения личности, в зарубежной и отечественной психологии само отношение рассматривается с использованием различных психологических терминов-самоуважение, самочувствие, любовь к себе, само принятие, установка на себя, обобщенная самооценка, эмоционально - ценностное отношение к себе, эмоциональный компонент самооценки. Данные термины употребляются как синонимы, так же часто ими обозначаются и другие понятия. Существующая неоднородность в обозначении реальности, отражающей отношение личности к себе, определяется отсутствием общей концепции само отношения.

Отечественные психологи И.С. Кон, С.Р. Пантилеев, Н.И. Сарджвеладзе, Е.Т. Соколова, В.В. Столин, И.И. Чеснокова и другие выдающиеся ученые, выделяли само отношение, как отдельный, независимый компонент для психологического исследования и анализа. В отечественной психологии также существуют разные подходы к определению категории «само отношение». Феномен само отношения у одаренных детей рассматривается как лежащее на очевидном уровне нашего сознания, непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта, являющееся результатом и интегратором механизмов личностного самосознания (В.В. Столин); как эмоционально-оценочная подсистема самосознания человека, выражение значения «Я» для субъекта (С.Р. Пантилеев), как предельное измерение «Я», выражающее меру принятия или непринятия человеком индивидуума самого себя, производного от совокупности индивидуальной самооценки (И.С. Кон), как вида эмоционального переживания, отражающего отношение индивида к самому себе, центральному звену его внутреннего психического мира (И.И. Чеснокова); как общее, интегральное измерение «Я» (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков).

Подведя итоги, в отечественной психологии феномен само отношения и уровень его исследования, демонстрирует, что само отношение является основополагающим психологическим феноменом, который в свою очередь показывает эмоциональную сферу человека по отношению именно к самому себе, как к личности. Если продолжить обобщать мнения отечественных психологов и педагогов, которые изучали феномен само отношения, то данное явление можно описать следующим образом – это сложноустроенная, многоуровневая, динамично развивающаяся система, которая оказывает влияние на эмоционально окрашенную оценку самосознания человека [1].

Следовательно, после описания и раскрытия определения феномена само отношения, необходимо также рассмотреть данный феномен в системе самосознания человека, так как, чаще всего, как отечественные, так и зарубежные авторы предпочитают описывать «само отношение», как отдельно стоящий, самостоятельный, независимый объект психологического анализа. Российские ученые и авторы предпочитают, рассматривает данный феномен, через путь разделения когнитивного (образ «Я»), аффективного (само отношение) и регулятивного компонента в процессе самосознания человека.

Психологическую структуру само отношения мы рассматриваем, основываясь на исследованиях С.Р. Пантелева, В.В. Сталина, Е.Т. Соколовой. По мнению И.И. Чесноковой в структуре само отношения важно выделить такие важные части, как аффективный и когнитивный компонент. Автор утверждает, что данные части могут функционировать, как сознательном, так и на бессознательном уровне.

Если описывать аффективный компонент в структуре само отношения, опираясь на труды С.Р. Пантелева и В.В. Столина, можно выделить аут симпатию, самопринятие, самоуничижение, которое, как правило, выражается через эмоциональную сферу у личности и которое направленно внутрь себя. В свою очередь, когнитивный компонент соединяется в себе такие факторы, как самоуверенность, само руководство, самоуважение, само понимание, личностные ожидания от других людей, само интерес.

Сейчас, в отечественной и зарубежной психологии, значительно увеличился научный интерес к рассмотрению проблемы именно детской одаренности. На данный момент психологическая наука исследует методы и способы идентификации одаренных и талантливых детей, а также создание для них комфортных условий воспитания и обучения [2].

Научные исследования проблем детской одаренности в отечественной и зарубежной психологии, значительно продвинулась в области своего научного труда. Следует выделить основные направления, по которым, собственно, исследовалась детская одаренность: так, одним из направлений, является лонгитюдный метод, разработка множества моделей одаренности, исследование развития одаренности в онтогенезе, изучения развития познавательной активности у одаренного ребенка, исследование принципов и методов выявления одаренных детей, а также, изучение сферы аффективного развития одаренного ребенка и также изучение особенностей формирования личностной сферы у одаренности. Опираясь на достаточно богатый уровень различных исследований в области детской одаренности, но до сегодняшнего дня остается не изученным вопрос самосознания и сам отношения личности у одаренных детей.

В своем эмпирическом исследовании А.А. Рысева, которая изучала вопрос выявления особенностей самосознания личности интеллектуально одаренных детей, утверждает, что самосознание подростков имеет значительные отличия от обычного ребенка. Так, автор, к основным отличиям одаренности отнесла: высокий уровень самоуважения одаренного ребенка, значительно превышающий уровень само понимания личности, а также конфликтный характер само отношения. Следовательно, интеллектуально одаренные дети отличаются от других детей высокой верой в свой потенциал, склонны к самостоятельности и независимости. Автор предполагает, что данные особенности могут быть развиты, отчасти, из-за успешности выполнения различных видов умственной деятельности и соответственно, поощрения со стороны значимого взрослого. Так же одаренные дети более склонны к само рефлексии и само понимаю внутренних процессов психики. Однако, вопреки всем вышеперечисленным факторам, такой ребенок имеет высокий уровень самообвинения, что свидетельствует о том, что они более чувствительны к собственным промахам. Склонны корить себя за ошибки и недостатки. В своей работе А.А. Рысева, феномен само отношения преподносила как комплекс факторов, в которые входит само принятие и аут симпатия. Эти два фактора являются совокупности само отношения личности.

Список литературы

1. *Бабаева Ю.Д.* Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2008. - №2 – С. 154-168.
2. *Блинова В.Л.* Детская одаренность: теория и практика: учебно-методическое пособие / В.Л. Блинова, Л.Ф. Блинова. – Казань: ТГГПУ, 2010. – 56 с.
3. *Богоявленская Д.Б.* Одаренность: природа и диагностика. – М.: АНО «ЦНПРО», 2013. – 207 с.
4. Работа с одаренными детьми в учреждении дополнительного образования: учебное пособие / И.А. Ахметшина. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2022. – 187 с.

РОЛЬ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ХИМИИ

Карпова Стелла Сергеевна

студентка 2 курса Института психологии и образования

Масалимова Альфия Рафисовна

*доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики высшей школы
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»
г. Казань*

Аннотация. Статья посвящена проблеме эффективного внедрения цифровых образовательных технологий в процесс изучения химии обучающимися. Цифровые образовательные технологии способствуют повышению уровня эффективности усвоения информации обучающимися, обеспечивают наглядность проведения занятий учителем. В статье представлены конкретные примеры реализации цифровых образовательных технологий на уроках химии.

Ключевые слова: педагогика; цифровизация; цифровые образовательные технологии; урок химии.

Изменения экономического и социального пространства последних десятилетий затронули все сферы общественной жизни человека. Сфера образования в целом и школьные ступени образования в частности не могут остаться в стороне от глобальных тенденций, поскольку образование является важной частью социально-экономической экосистемы и вынуждено подстраиваться под институциональные условия, характерные для современного состояния общества. Образовательные структуры формируют социальные навыки, правила поведения в социально-экономическом пространстве, вовлеченность граждан в общественную жизнь страны и определение своего места в нем.

Младшеклассники и подростки быстро усваивают инновационные программные продукты, предлагаемые рынком, цифровой мир для них – естественная среда. Им неинтересны сухие теоретические уроки-лекции, им нужно переключение внимания с одного вида деятельности на другой, игровые элементы на уроке. Поэтому традиционные методы обучения, которые еще несколько лет назад давали результаты, на сегодняшний день не работают. Отличным решением становится включение в процесс урока цифровых технологий, которые помогают включить и вовлечь в процесс обучения тех учеников, которые «спят» на уроке, вызывают уважение и заинтересованность к предмету и к учителю.

Практическое применение цифровых технологий на уроках химии предусматривает тщательную подготовку к их включению в процесс обучения, их использование должно быть научно обоснованным, дозированным с учетом требований санитарных норм, цифровые средства обучения должны гармонично дополнять учебно-методический комплекс конкретного урока. Особенностью предмета химии в школе является то, что многие из изучаемых объектов (например, строение атомов, веществ) и явлений (например, различные реакции) происходят на уровне микромира, поэтому их не всегда можно заметить без специального оборудования. Цифровые технологии и устройства позволяют не только визуализировать эти объекты и явления, но и проводить различные учебные опыты с микрообъектами.

Особенно актуальны для уроков химии цифровые технологии, которые обеспечивают операционно-деятельностный компонент – ресурсы, направленные на организацию практической деятельности учащихся по закреплению знаний, формированию умений и навыков в предметной области (виртуальные лабораторные работы, интерактивные задания, электронные задачки и словари, интерактивные химические игры) [4]. Не каждая школа может позволить себе иметь богатую базу химических реактивов (это может быть связано с

недостатком финансирования, отсутствием специальной лаборантской комнаты для хранения опасных реактивов), поэтому использование визуальных опытов будет лучшим выходом в освоении этой науки.

Практика использования видео-опытов, известных коллекций электронных образовательных ресурсов, свидетельствует о повышении эффективности учебного занятия, усилении мотивации учащихся. Повышение мотивации может осуществляться при помощи виртуальной лаборатории как в режиме видео-опыта, только наблюдая за процессом, так и в режиме непосредственного выполнения самостоятельного эксперимента с помощью интерактивных элементов различных программ. Виртуальные химические эксперименты имеют ряд положительных качеств:

- возможно проведение опытов при условии отсутствия реактивов, а также опытов с опасными и вредными для здоровья веществами;

- учитель может предварительно показать все этапы практической работы на экране, а затем перейти к непосредственному выполнению эксперимента с натуральными объектами, чтобы обучаемые смогли понять методику выполнения сложных практических работ;

- возможно повторение правил техники безопасности и методики работы с различными веществами;

- виртуальные химические эксперименты позволяют моделировать и расширять практические работы, выполняя их вне класса, в домашних условиях, тем самым углубляя и закрепляя знания обучающихся.

На уроках химии в 9 или 11 классе по разделу «Металлы» можно предложить обучающимся разобраться в вопросе с помощью дебатов, а в качестве домашнего задания снять по группам видеоролик. Первая команда – «Польза металлов», вторая команда – «Вред металлов». Снятые видеоролики демонстрируются на уроке или выгружаются на специально созданный сайт или облачное хранилище. После просмотра каждого видеоролика команда оппонентов задает вопросы, а отвечающая команда старается аргументированно на них ответить. В конце дебатов учитель подводит итог всех приведенных аргументов, и каждая команда сообщает свои выводы. Положительным результатом будет считаться, если каждая команда придет к единому выводу – металлы необходимы в жизни человека, они задействованы в каждой сфере.

Цифровые технологии на уроках химии могут получить применение и в проектной деятельности, при этом проекты могут разрабатываться и осуществляться в парах, микрогруппах или всем классом [1]. В этом случае обязательной частью данной работы будет использование сети Интернет, что позволит общаться и решать поставленные задачи на расстоянии. Например, группа учащихся получила задание разработать проект по разделу «Галогены». На уроке обучающиеся обозначили проблему, определили цель, задачи, гипотезу, распределили роли и тут же создали группу или беседу по разработке проекта в любой социальной сети [2]. Добавив в эту беседу учителя, они могут обращаться к нему за консультацией. Педагог может следить за ходом разработки проекта и за активностью каждого обучающегося. Разобрав тему «Галогены», каждый обучающийся находит их в бытовом применении дома, зафиксировав каждый на фотографиях или видеофайле. После всего, обучающийся, который занимается редактированием проекта, оформляет работу. В классе на уроке команда представляет защиту своего проекта, педагогом выставляются оценки.

С помощью различных интерактивных изображений, которые мы можем создать для предмета «Химия», обучающийся видит четкие границы рисунка, на которые педагог делает акцент при объяснении новой темы. С помощью различных программ разрабатываются изображения, на которых при выделении одной части появляется его краткая характеристика. Такие изображения концентрируют внимание обучающихся и позволяют четко представить то, о чем говорит учитель в данный момент времени на уроке. Также существуют уже созданные программы (при наличии опыта и знаний их можно разработать самостоятельно) по определенным темам, где при перетаскивании определенного предмета (названия) на определенное место, будет появляться надпись «Верно» или «Неверно». Такие средства могут

служить хорошей проверкой ранее изученных знаний в начале урока или для быстрого и непринужденного закрепления в конце урока.

Дополнительно на уроке химии можно применять технологии игры, тестирования, решения заданий в группах, парах с помощью смартфонов или планшетов. Мобильные технологии, применяемые на уроках химии, позволят обучающимся решить образовательные задачи и повысят их познавательную активность. Возможности интерактивного обучения на уроках химии безграничны, учитывая тот факт, что технологии мобильных устройств, которые мы применяем в обучении, постоянно развиваются. Помимо очевидной образовательной функции, ученики привыкают к мобильному устройству как источнику информации, а не только игровой платформы.

В настоящее время учитель химии имеет возможность использовать в своей педагогической деятельности цифровые лаборатории (далее ЦЛ), которые позволяют организовать химический эксперимент на новом уровне, перейти от исключительно качественной оценки наблюдаемых явлений к анализу их количественных характеристик, по-новому изучать явления и свойства веществ [3]. Интерпретация результатов количественных экспериментов играет важную роль в развитии критического анализа информации, позволяет научить школьников сравнивать и обобщать, выявлять главное и устанавливать закономерности, самостоятельно формулировать проблему, выдвигать и экспериментально проверять гипотезу, формулировать выводы; позволяет обучать методам познания. Такой подход определяется целевыми требованиями федерального государственного образовательного стандарта нового поколения.

Важно учитывать и организационные трудности, ограничивающие внедрение новых средств обучения, в данном случае ЦЛ [3]. Часто учителя не могут оценить дидактические возможности данных средств обучения, не владеют методикой их использования. Практически ни в одной из действующих школьных программ по химии количественному эксперименту не уделяется должного внимания. На практике лишь отдельные учителя химии используют ЦЛ, причем акцент, как правило, переносится на внеурочную деятельность школьников, в частности, на организацию проектных работ, полевых исследований, элективных курсов и кружков.

Цифровая лаборатория, системы датчиков – комплект учебного оборудования, включающий измерительный блок, программа которого позволяет обеспечивать связь с личным компьютером, и датчики, регистрирующие значения разных физических величин: температуры, pH водного раствора, электропроводности, оптической плотности, давления, влажности, объема газа, жидкого реагента, силу тока (амперметр), электрического напряжения (вольтметр).

Цифровая лаборатория обладает рядом достоинств по сравнению с традиционными методами проведения школьного химического эксперимента:

- наглядное представление результатов эксперимента в виде графиков, диаграмм и таблиц, отражаемых сразу на экране компьютера;
- цифровая лаборатория преобразует огромный поток информации в легко воспринимаемую визуальную форму;
- хранение и обработка результатов эксперимента, данных измерений при помощи компьютеров без вмешательства человека, что уменьшает вероятность ошибки при расчетах;
- сравнение данных, полученных в ходе различных экспериментов;
- возможность повторения одного и того же эксперимента несколько раз;
- наблюдение за развитием исследуемого явления;
- возможность изучения быстро протекающих процессов;
- сокращение времени эксперимента;
- быстрота получения результата;
- индивидуализация обучения, учёт психолого-педагогических особенностей каждого школьника;
- организация сотворчества учащихся и реализация идей конструктивизма;

- повышение познавательного интереса учащихся.

Таким образом, опыт активного использования цифровых образовательных ресурсов при обучении химии в средней и старшей школе показал эффективность их как инструмента, позволяющего:

- приобретать опыт решения жизненных проблем на основе знаний и умений;
- развивать умения работы с информацией (поиск, оценка, отбор и организация информации);
- формировать навыки исследовательской деятельности (проведение реальных и виртуальных экспериментов);
- развивать навыки самостоятельного изучения материала;
- развивать навыки оценки результатов своей деятельности;
- развивать навыки умений принимать решения в нестандартной ситуации;
- формировать навыки работы в группе (координирование своих действия с действиями других людей, проводить обсуждение);
- развивать толерантность – как поиск постоянных компромиссов и необходимость поиска общих решений.

Исходя из этого, необходимо помнить, что применение в учебном процессе цифровых технологий не может заменить учителя. Представляется целесообразным разумное сочетание форм и методов работы с мультимедиа технологиями и других методов обучения. Практика показывает, что у школьников, участвующих в подготовке проектов, развивается аналитическое и логическое мышление, творческие навыки, повышается уровень химической и экологической грамотности. Это выражается в повышении показателей качества успеваемости обучающихся.

Список литературы

1. *Губа И.И.* Цифровые образовательные ресурсы в практике обучения химии / И.И. Губа, Г.И. Якушева // *Фундаментальные и прикладные науки сегодня: материалы XI международной научно-практической конференции, North Charleston, 10-11 апреля 2017 года.* – North Charleston: CreateSpace, 2017. – С. 41-45.

2. *Нефедова Т.В.* Использование цифровых технологий обучения в организации исследовательской деятельности школьников на уроках химии как условие достижения стандартов нового поколения в современной школе // *Актуальные проблемы обучения химии, биологии, экологии и естествознанию в условиях цифровизации образования: Сборник научных трудов / Под редакцией П.А. Оржековского.* – М.: Московский педагогический государственный университет, 2020. – С. 350-353.

3. *Тульская И.Е.* Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках химии // *Профессиональное образование и рынок труда.* – 2015. - №1-2. – С. 41.

4. *Шалыбкова Н.В.* Информационные технологии в современном уроке химии // *Формирование цифровой культуры непрерывного гуманитарного образования в контексте сохранения традиционных ценностей: сборник научных статей.* – М.: Ваш формат, 2021. – С. 192-194.

МОТИВАЦИОННАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ С РАЗЛИЧНЫМ ПЕДАГОГИЧЕСКИМ СТАЖЕМ

Карповская Алина Алексеевна

студентка 1 курса магистратуры педагогического факультета

Изотова Елизавета Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ понятий и видов мотивационной направленности, категоризации мотивационных объектов у педагогов с различной временной перспективой. Описаны эмпирические результаты исследования и проанализирована взаимосвязь мотивационной сферы педагогов с их педагогическим стажем.

Ключевые слова: мотивационная направленность; временная перспектива; педагогический стаж.

Актуальность исследования взаимосвязи мотивационной направленности педагогов с различным педагогическим стажем, а также влияние на нее временной перспективы личности исходит из противоречивости ситуации, которая сложилась в современном Российском обществе. В последние десятилетия произошла значительная реорганизация процессов экономики, государственных институтов, образовательных институтов [4; 5]. Изменения приводят к изменениям в отношениях со временем, ценностно-мотивационной структуре личности. В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что существуют специфические особенности мотивационной направленности и временной перспективы у педагогов с различным педагогическим стажем.

Современный мир постоянно усложняется. Появляются новые технологии, новые профессии, постоянно возрастает объем информации. Это предъявляет новые требования к подготовке педагогов. Их роль постоянно усложняется, диапазон взаимодействия становится шире и требуется более интенсивная и разносторонняя коммуникация с воспитанниками. В частности, педагог не может только передавать информацию – тем более, делая это исключительно традиционным образом. Это связано с изменением информационного поля и восприятием учеников (клиповое мышление, рост количества детей с особенностями здоровья, использование гаджетов, доступность и понятность образования на популярных платформах) [6].

Для успешной педагогической деятельности необходимы проектировочные, организаторские, гностические и коммуникативные умения. От того, как педагог ставит цели обучения, принимает решения, организует свою деятельность, коммуницирует с учениками [2; 5]. Получение новых знаний, освоение умений и применение их в педагогическом процессе в конечном итоге определяется мотивацией педагога. Различают несколько уровней обучения: репродуктивный (воспроизведение полученной ранее информации тем же способом, которым обучали педагога), адаптивный (преобразование знаний так, чтобы сделать её понятной слушателям), моделирующий (системное обучение), воспитательный (решение не только образовательных, но и воспитательных задач).

Мотивация педагога, во многом, определяет успешность его деятельности. При этом, в процессе становления, структура личности изменяется и, соответственно, может происходить профессиональная деформация, которая может приводить к трудности мотивации. Понимание особенностей мотивации педагогов в зависимости от их педагогического стажа, позволит сформировать соответствующие программы развития и профилактики профессионального

выгорания педагогов, а также прогнозировать успешность их деятельности с различными группами обучаемых.

В этой связи, актуальным является исследование характеристик мотивационной сферы педагогов и их взаимосвязи с различным педагогическим стажем. Для этого, на начальном этапе следует изучить существующие исследования данной взаимосвязи.

А.Н. Леонтьев определяет мотивацию как предмет, отвечающий потребности, побуждающий и направляющий деятельность субъекта. Деятельность всегда является мотивированной, даже в случае, когда мотивация скрыта от самого субъекта и / или внешнего наблюдателя [7].

Направленность же является сложным мотивационным образованием. С.Л. Рубинштейн под данным термином понимает характеристику основных интересов, потребностей, склонностей и устремлений человека. Мотивационная направленность личности – это устойчивая система мотивов, определяющая поведение и проявляющаяся в отношении к себе, к людям, к обществу [3, с. 14].

Е.М. Тарасова указывает, что различия в мотивации педагогов с разным стажем проявляются в соотношении внутренних и внешних мотивов профессиональной деятельности, мотивации достижения/избегания, в профиле базовых потребностей. Выявлено следующее:

- у молодых педагогов доминирует внешняя положительная мотивация;
- у педагогов с небольшим стажем уровень мотивации достижения выше;
- у педагогов с большим стажем присутствует мотивация избегания;
- у опытных педагогов мотивация одобрения выше;
- у опытных педагогов (стаж более 20 лет) мотивация достижения связана с мотивацией одобрения;
- у опытных педагогов ярко выражена потребность в безопасности;
- у молодых педагогов ярко выражены потребности в самореализации и межличностной коммуникации [8, с. 6].

Е.А. Алямкина указывает, что специфика мотивации учителей в том, что они работают в устоявшейся организации с четко определёнными правилами и функциями – при этом их деятельность сопровождается стрессом, высокой сложностью и наличием творческих задач. В рамках исследования была проведена оценка мотивации достижения, анализ содержания мотивационных устремлений и определение их темпоральной локализации. Также определен набор восьми мотивационных объектов:

1. С (Self) – личностные особенности мотивации субъекта;
2. С/р – самореализация (Self-realization) – развитие самого субъекта;
3. Р – реализация (Realization) – активность, нацеленная на производство полезных объектов (мотивация достижения, которая проявляется в устремлении к совершенству, успеху, соревнованию);
4. К – контакты (Contact) – мотивация к социальному взаимодействию;
5. П – познание (Exploration) – мотивация к получению информации, познанию, исследованию и т.д.;
6. Т (Transcendental) – мотивация с экзистенциальной природой;
7. М/ц – материальные ценности (Possessions) – желание обладать чем-то, иметь, приобретать что-то.
8. Отдых (Leisure) – активность, связанная с отдыхом, игрой [1, с. 5].

Темпоральная локализация обуславливает временной период, который является «нормальным» для того или иного события. Ф. Зимбардо в изучении временной перспективы выделяет пять ориентаций, т.е. совмещает темпоральную локализацию с отношением личности к временному периоду:

1. Негативное прошлое (НП) – это отрицательное и пессимистическое отношение к прошлому. Связано с депрессией, тревогой, низкой самооценкой, агрессией и эмоциональной нестабильностью.

2. Позитивное прошлое (ПП) – отражает сентиментальное и ностальгическое отношение к прошлому с акцентом на поддержание отношений.

3. Гедонистическое настоящее (ГедН) – «жизнь моментом», ориентация на удовольствие в настоящем так, что последствия для будущего не учитываются.

4. Фаталистическое настоящее (ФатН) – это беспомощное и безнадежное отношение к жизни и к будущему, ощущение неподконтрольности жизни. Люди с этой ориентацией меньше говорят о стрессе и чаще избегают совладания – потому что считают, что на них нельзя повлиять.

5. Ориентация на Будущее (ОБ) – отражает ориентацию на цели и вознаграждения в будущем. Оно связано с успешностью в постановке и достижении целей, с добросовестностью [4, с. 68].

Для выявления психологических аспектов взаимосвязи мотивационной направленности педагогов с педагогическим стажем было проведено исследование в муниципальных общеобразовательных учреждениях г. Ярославля и г. Гаврилов-Ям Ярославской области [9]. В исследовании приняли участие 84 педагога начального и среднего звена. Выборка по стажу распределилась следующим образом:

- стаж работы до 5 лет – 18 человек;
- стаж работы от 5 до 16 лет – 32 человека;
- стаж работы от 16 и выше – 34 человека.

Анализ мотивационных объектов 84-х педагогов с помощью метода мотивационной индукции Ж. Нюттена позволил выявить распределение категорий мотиваций (таблица 1).

Таблица 1

Выраженность мотивационных объектов у педагогов

№ п/п	Мотивационный объект	Выраженность
1	Самореализация (SR – Self-realization)	17,04
2	Материальные ценности (P – Possessions)	14,34
3	Отдых (L – Leisure)	13,64
4	Реализация, достижения (R – Realization)	13,06
5	Познание (E – exploration)	9,64
6	Личность субъекта (S-Self)	6,58
7	Контакты (C – contact)	5,96
8	Трансцендентальные объекты (Transcendental)	3,74

Таким образом, отмечается, что у педагогов наиболее выражены мотивация самореализации, материальных ценностей и отдыха. Менее выражена трансцендентальная мотивация, мотивация контактов и личности. Мотивация достижения и познания находятся на среднем уровне.

В ходе исследования также была проведена и оценка временной перспективы педагогов, а также степень выраженности данной перспективы (таблица 2).

Таблица 2

Выраженность временной перспективы педагогов

№ п/п	Временная перспектива	Значение
1	Ориентация на Будущее (ОБ)	27,06
2	Гедонистическое настоящее (ГедН)	24,32
3	Позитивное прошлое (ПП)	22,98
4	Негативное прошлое (НП)	5,1
5	Фаталистическое настоящее (ФатН)	4,54

Как видно из таблицы, у педагогов наибольшее число мотивационных объектов темпорально расположены в будущем и настоящем. Временная перспектива фаталистического настоящего выражена наименьшим образом. Это обусловлено спецификой профессиональной деятельности – разделением ответственности между учителем и руководством школы, относительной стабильностью и определённой деятельностью.

Исследования взаимосвязи временной перспективы с педагогическим стажем показали, что среди педагогов преобладают следующие временные перспективы (опросник временной перспективы Зимбардо ZTP1):

- стаж до 5 лет (18 респондентов) – «Гедонистическое Настоящее»;
- стаж от 5 до 16 лет (32 респондента) – «Ориентация на будущее»;
- стаж свыше 16 лет (34 респондента) – «Позитивное прошлое» [4, с. 63].

При этом, временные перспективы «Негативное прошлое» и «Фаталистическое настоящее» в исследуемой выборке не распространены.

Сопоставление результатов вышеприведённых исследований позволило обнаружить следующую взаимосвязь мотивационной направленности с педагогическим стажем: у педагогов со стажем до 5 лет – более выражена временная перспектива «Гедонистическое настоящее», преобладают мотивы самореализации – 7,30, по сравнению с 5,11 (стаж от 5 до 16 лет) и 4,62 (стаж свыше 16 лет) соответственно. У педагогов со стажем с 5 до 16 лет – более выражена временная перспектива «Ориентация на будущее», преобладают мотивы отдыха – 8,19 по сравнению с 3,48 (стаж до 5 лет) и 2,66 (стаж свыше 16 лет). У педагогов со стажем свыше 16 лет более выражена временная перспектива «Позитивное прошлое», преобладают мотивы материальных ценностей – 5,85 по сравнению с 4,48 (стаж до 5 лет) и 3,31 (стаж от 5 до 16 лет). У всех трёх категорий мотивация реализации/достижения распределилась равномерно, без значимых различий (4,27; 4,32; 4,45).

Как показали полученные результаты проведенного эмпирического исследования, существуют специфические особенности мотивационной направленности и временной перспективы у педагогов с различным педагогическим стажем, что подтвердило выдвинутую гипотезу настоящего исследования. Результаты проведенного исследования могут быть применены при разработке программ адаптации и развития педагогов с различным педагогическим стажем, планировании работы штатного психолога для профилактики профессионального выгорания [9].

Список литературы

1. Алямкина Е.А. Взаимосвязь мотивации достижения и временной перспективы // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека. – 2008. - №1. – С. 8.
2. Ахметшина И.А. Самооценка психических состояний современных педагогов / И.А. Ахметшина, О.В. Брекина, Д.В. Солдатов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – С. 190-193.
3. Дроздова О.В. Сущность и содержание понятий «направленность личности», «профессиональная направленность» и «педагогическая направленность» в трудах учёных XX века // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». – 2015. - №15. – С. 16.
4. Зимбардо Ф. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / Ф. Зимбардо, Дж. Бойд; пер. О.Ю. Гатановой. – СПб: Речь, 2010. – 352 с.
5. Изотова Е.Г. Роль учителя в формировании психологического климата классного коллектива в начальной школе / Е.Г. Изотова, И.В. Смирнова // Психология и современный мир: субъект жизнедеятельности в современном обществе: Материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Архангельск: САФУ, 2018. – С.153-158.

6. *Изотова Е.Г.* Роль учителя в формировании психологического климата классного коллектива в начальной школе // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей седьмой всероссийской интернет-конференции / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2017.

7. *Леонтьев Д.А.* Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2016. - №2. – С. 14.

8. *Тарасова Е.М.* Мотивация педагогов с разным стажем профессиональной деятельности // Пензенский психологический вестник. – 2020. - №1. – С. 6.

9. *Чернова А.А.* Специфика временной перспективы учителей с различным профессиональным стажем / А.А. Чернова, Е.Г. Изотова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: сборник научных статей VI международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – С. 72-75.

ФЕНОМЕН ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ВИКТИМНОСТИ: СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

Карташова Анастасия Олеговна

студентка 2 курса психологического факультета

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»
г. Томск*

Аннотация. В статье описывается введение в научную среду понятия «виктимность», общий обзор феномена виктимности. Представлен анализ профессиональной виктимности. Рассмотрены различные подходы к типам виктимности, в том числе и анализ двух типов виктимности (общая и специальная), объединение которых дает полное представление о феномене виктимности. Описана общая виктимность.

Ключевые слова: феномен; виктимность; профессиональная виктимность; личностная виктимность; ролевая виктимность; проблема виктимности.

Изучение психологических особенностей профессиональной деятельности на текущий день находит живой отклик со стороны множества структур и предприятий, в которых заняты сотрудники самых разных областей. Психология труда активно изучает феномены прокрастинации, выгорания, стресс, эргономика, профессионально важные качества и профессионализм в целом – иными словами, то, что отражается на трудовой деятельности работников.

На данный момент особенную актуальность приобретает изучение влияния личностных особенностей на работников, их эффективность и умение находить выход в кризисных ситуациях. Однако есть профессии, в которых экстремальность и кризис порой являются неотъемлемой частью рабочего дня, так как сфера деятельности выходит за рамки привычного течения жизни. Здесь мы можем говорить о сотрудниках экстремальных профессий (пожарные, полицейские, сотрудники Федеральной службы исполнения наказания (далее ФСИН), профессий, который вошли в перечень опасных (пилот, шахтер, сапер) и даже тех, кто время от времени может попасть в небезопасную ситуацию (медицинские работники, фельдшеры, юристы, социальные работники, работники метрополитена, охранники). Кто-то из перечисленных профессий привыкает рисковать своей жизнью, для кого-то это является сутью трудовой задачи, а кто-то сознательно или бессознательно рискует своим здоровьем. Последний пример может назваться проявлением профессиональной виктимности.

Изучение виктимности в целом в последнее время приобретает большую популярность, исследователей интересует процесс становления жертвой насилия (преступления), т.е. виктимизация личности. В отечественной психологии некоторые учёные выделяют два конститутивных типа виктимности, например, по В.А. Тулякову, существует личностная виктимность и ролевая [7, с. 68]. Личностная, согласно данному подходу, подразумевает субъективную способность индивидов в силу совокупности психологических факторов становиться жертвами насилия в ситуации, когда существует объективная способность избежать этого.

Профессиональная виктимность предполагает обратную ситуацию – в силу некоторых социальных ролей, экстремальных или опасных профессий, индивид вне зависимости от собственных психологических факторов может стать жертвой насилия ввиду своей роли [1].

Японский исследователь К. Miyazawa предлагал несколько иной подход: существование общей виктимности (ролевые, социальные, биологические характеристики личности) и специальной виктимности (паттерны поведения, атрибуции личности, её установки) [2, с. 97].

В статье мы рассмотрим профессиональную виктимность. Особенную актуальность данная тема приобретает в рамках юридической психологии – существует потребность в профилактике виктимного поведения, к примеру, среди сотрудников органов внутренних дел, офицеров вооруженных сил, юристов и так далее [3, с. 106].

Помимо прочего, существует тенденция эскалации насилия не только среди представителей «опасных» профессий – в социономических профессиях (Человек – Человек) также наблюдаются случаи совершения преступлений по отношению к их представителям (врачи, учителя). В качестве примера мы можем говорить о случаях шутинга (от англ. shooting – стрельба) в школах (стрельба в казанской гимназии в мае 2021 года), нападениях на врачей.

Изучая профессиональную виктимность, исследователи Д.П. Паулкина и И.В. Черемесова пришли к выводу, что для обеспечения виктимологической безопасности, необходимо выявить установки и копинг-стратегии, которые могут возникать при подобных ситуациях. Было проведено исследование, участниками которого стали курсанты образовательных организаций ФСИН России. Исследование показало, что респонденты с социальной ролью жертвы, обладают такими виктимными качествами как доверчивость, склонность к злоупотреблению алкоголем, чувство вины, эмоциональная нестабильность и отсутствие эмпатии [5, с. 168]. Ведущими копинг-стратегиями в поведении являются дистанцирование и самоконтроль.

В зарубежной литературе встречается подход, что одним из факторов, приводящих к совершению преступлений в отношении личности, является ее контакт с преступником (либо с человеком склонным к совершению преступления). Таким образом, делается вывод о том, что сотрудники правоохранительных органов подвержены риску профессиональной виктимизации.

В частности, в статье Р.Б. Головкина и А.А. Кулаковой рассматривались профессиональные проблемы виктимности сотрудников уголовно-исполнительной системы. По результатам их исследования, больше всего преступлений совершается по отношению к сотрудникам отдела охраны и надзора, как имеющих прямой контакт с осужденными. На втором и третьем месте воспитательный отдел и оперативный. Помимо того, что имеет место прямой контакт, необходимо учитывать социальный контекст – практически для любого осужденного сотрудник правоохранительных органов представляется как чужой, враждебный индивид.

По мнению И.А. Папкину, профессиональная виктимность состоит из трёх блоков, которые связаны между собой – потенциальная, реализуемая и реализованная виктимность.

Недостаток психологической готовности, отвечающей профессионально важным качествам, повышенная агрессивность, склонность к риску, недостаточность эмпатии и другое, находит своё отражение в потенциальной виктимности.

Реализуемая виктимность – особенности поведения специалиста в экстремальных ситуациях. Реализованная виктимность – уже оцененная существующая предрасположенность к виктимности, которая даёт старт реабилитационным мерам.

Таким образом, в отечественной литературе наиболее частая тема для изучения профессиональной виктимизации – это сотрудники правоохранительных органов, работников уголовно-исполнительной системы. В зарубежной литературе внимание также привлекли полицейские участки, сотрудники исправительных учреждений [8, с. 65]. И в зарубежной, и в отечественной литературе, говоря о ролевой виктимизации, подчеркивается значение установок, социальных и психологических предпосылок (в частности, повышенная агрессивность, склонность к риску и недостаточный уровень эмпатии).

Исходя из представленных описаний данного феномена, мы можем сделать вывод, что профессиональная виктимность – это социально-психологический феномен, обусловленный проявлением виктимных качеств, ролевыми, социальными и личностными установками, а также паттернами поведения. Можно предположить, что расширение выборки исследований на социономические профессии, позволит изучить данный феномен наиболее глубоко.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Самооценка психических состояний современных педагогов / И.А. Ахметшина, О.В. Брекина, Д.В. Солдатов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – С. 190-193.
2. *Гаджиева А.А.* Виктимология: курс лекций. – Махачкала: ДГУНХ, 2016. – 152 с.
3. *Иванцов С.В.* Профессиональная виктимность должностных лиц правоохранительных органов в сфере исполнения обязанностей по противодействию преступности / С.В. Иванцов, Д.Е. Дроздов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. - №1 (93). – С. 106-110.
4. *Малахаева С.К.* Виктимность сотрудников МВД с различным стажем профессиональной деятельности / С.К. Малахаева, А.А. Богданова // Человеческий капитал. – 2021. - № 8(152). – С. 119-134.
5. *Малкина-Пых И.Г.* Психология поведения жертвы. – М.: Эксмо, 2006. – 1008 с.
6. *Мудрик А.В.* Социализация человека. – М.: Академия, 2006. – 304 с.
7. Преступность и криминология в Современной Японии/ Под ред. Н.Ф. Кузнецовой, В.Н. Еремина. – М.: Прогресс, 1989. – С. 64-65.
8. *Туляков В.А.* Виктимология: социальные и криминологические проблемы: монография. – Одесса: Юридична литература, 2000. – 336 с.
9. *Violanti J.M., Gehrke A.* Police trauma encounters: Precursors of compassion fatigue // International Journal of Emergency Mental Health. – 2003. – V. 6 (2). – P. 75-80.
10. *Woody R.H.* The police culture: Research implications for psychological services // Professional Psychology: Research and Practice. – 2005. – P. 525-529.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ПЕДАГОГОВ: ПОНЯТИЕ И СИМПТОМЫ

Козловская Анастасия Эдуардовна

*студентка I курса магистратуры института педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»
г. Кострома*

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь работы педагогов образовательных организаций в инклюзии с эмоциональным выгоранием. Даются последние правки актуальной версии Международной классификации болезней (МКБ-11) по синдрому «эмоциональное выгорание». Описаны признаки возникновения синдрома эмоционального выгорания.

Ключевые слова: педагог; эмоциональное выгорание; дети с ограниченными возможностями здоровья; инклюзивное образование; Международная классификация болезней.

Сегодня общество переживает стремительную реформу образования, которая несет в себе не только огромный развивающий и обучающий потенциал, но и необходимость сохранения здоровья всех, кто участвует в образовательном процессе. Расширяются образовательные возможности для детей с особыми образовательными потребностями. Государство создаёт специальные условия для реализации права детей с ограниченными возможностями на качественное образование.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» под специальными условиями для получения образования учениками с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия, включающие в себя использование: специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [8].

Практически все школы страны учатся в инклюзивной системе. Во многих школах стоит острая проблема нехватки педагогических кадров и специалистов, растет учебная нагрузка, растет количество обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Но какие бы проблемы или изменения не происходили в образовании, в конечном итоге реализовывать это приходится педагогам и специалистам образовательных организаций. Они должны не только владеть профессиональными знаниями, умениями и навыками, но еще и специальными способностями, и свойствами личности, обеспечивающими гибкость и динамизм профессионального поведения, креативность, самостоятельность в поиске новой информации, способность принимать адекватные решения в нестандартных ситуациях в условиях дефицита времени.

Феномен эмоционального выгорания играет важную роль в профессиональной деятельности педагогов, и он связан чаще всего, не только с физической усталостью, а со снижением эмоционального ресурса, который каждый день тратится педагогом на постоянный контакт с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и норма типичными детьми, эмоциональную поддержку детей. Общение с коллегами и обучающимися всегда эмоционально затратны. Обостренность, которая при этом возникает, очень влияет на личность педагога и его отношение к другим людям. Это, в свою очередь, негативно проявляется в неудовлетворенности своей работой. В последствии у учителя могут развиваться невротические расстройства и психосоматические заболевания. Из всего выше

сказанного следует, что изучение синдрома эмоционального выгорания у педагогов, работающих в инклюзии и нахождение методов его профилактики является актуальной проблемой в сфере современного образования.

Работа учителей с детьми с ограниченными возможностями здоровья имеет свои особенности, которые приводят к быстрому эмоциональному выгоранию:

- нахождение в постоянном состоянии высокого стресса, связанного с переживанием болезни, иногда возможно даже смерти ученика;
- нет способности к эмпатии, корректно и адекватно воспринимать детей с ограниченными возможностями здоровья;
- большие духовные, эмоциональные и энергетические затраты;
- большие затраты времени на организацию урока в инклюзивном классе.

Кроме того, необходимо учитывать психологическую необученность педагогов работать с детьми ОВЗ, отсутствие навыков защиты от развития эмоционального выгорания. Исследования показывают, что у учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями, наблюдаются симптомы психоэмоционального напряжения, невроза, эмоционального истощения, усталости, снижения личных достижений, тенденция к негативной самооценке, признаки значительной деперсонализации, деформация отношений с окружающими, необратимые изменения физического здоровья и другие симптомы эмоционального выгорания.

Большое количество исследований как отечественных, так и зарубежных ученых доказывает, что педагогическая деятельность является одной из наиболее деформирующих личность видов профессиональной деятельности (Л.М. Митина). Критически низкий престиж профессии педагога, а также экономические и социально-психологические проблемы сделали труд учителя чрезвычайно эмоциональным и напряженным.

Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, «синдром выгорания» (burnout syndrome) – это физическое, эмоциональное или мотивационное истощение, характеризующееся нарушением продуктивности в работе и усталостью, бессонницей, повышенной подверженностью соматическим заболеваниям. В настоящее время синдром выгорания считается долговременной стрессовой реакцией, возникающей в ответ на чрезмерные для человека производственные и эмоциональные перегрузки, связанные с профессиональной деятельностью.

Всемирная ассамблея здравоохранения, внесла последние правки актуальной версии Международной классификации болезней (МКБ-11) и, в том числе, внесла в этот каталог заболеваний и травм «эмоциональное выгорание» (burn-out), что может считаться основанием для постановки такого диагноза и для внесения его в программы медицинского страхования. Ранее, в соответствии с предыдущей редакцией Международной классификации болезней, МКБ-10, «эмоциональное выгорание» (иначе «переутомление») относилось к категории «Факторы, влияющие на состояние здоровья населения и обращения в учреждения здравоохранения», блоку «Обращение в учреждения здравоохранения в связи с другими обстоятельствами», но, собственно, как заболевание не рассматривалось.

Решение, принятое Всемирной организацией здравоохранения в Женеве, может способствовать завершению многолетних дискуссий специалистов о том, как определять эмоциональное выгорание и должно ли оно быть признано болезнью. В последнем обновлении списка болезней Всемирная организация здравоохранения определяет эмоциональное выгорание как «синдром, являющийся следствием хронического стресса на рабочем месте, с которым невозможно успешно справиться». Этот синдром характеризуется тремя аспектами: ощущением исчерпанной энергии или истощения; растущим чувством умственного отстранения от работы, связанными с ней негативными ощущениями, циничным отношением; падением профессиональной эффективности.

Синдром выгорания включает в себя группы симптомов, которые проявляются вместе, но поскольку выгорание как процесс протекает у каждого индивидуально, то и симптомы у всех выражаются по-разному и имеют разную комбинацию. В работе М. Буриш указаны

наиболее встречающиеся проявления.

Синдром эмоционального выгорания нельзя назвать личной проблемой – она касается не только конкретного педагога, но и образовательной организации, в которой он работает: снижается эффективность, увеличивается количество ошибок, появляется стремление уйти от проблем, принимаются скоропалительные, непредсказуемые решения.

В таблице 1 указаны признаки возникновения синдрома и описание к ним.

Таблица 1

Фазы синдрома эмоционального выгорания

1. Предупреждающая фаза	А) Чрезмерное участие	Чрезмерная активность; отказ от потребностей, не связанных с работой, вытеснение из сознания переживаний неудач и разочарований; ограничение социальных контактов
	Б) Истощение	Чувство усталости; бессонница; угроза несчастных случаев
2. Снижение уровня собственного участия	А) По отношению к сотрудникам, пациентам	Потеря положительного восприятия коллег; переход от помощи к надзору и контролю; приписывание вины за собственные неудачи другим людям; доминирование стереотипов в поведении по отношению к сотрудникам, пациентам – проявление негуманного подхода к людям
	Б) По отношению к остальным окружающим	Отсутствие эмпатии; безразличие; циничные оценки
	В) По отношению к профессиональной деятельности	Нежелание выполнять свои обязанности; искусственное продление перерывов в работе, опоздания, уход с работы раньше времени; акцент на материальный аспект при одновременной неудовлетворенности работой
	Г) Возрастание требований	Потеря жизненного идеала, концентрация на собственных потребностях; чувство переживания того, что другие люди используют тебя; зависть
3. Эмоциональные реакции	А) Депрессия	Постоянное чувство вины, снижение самооценки; безосновательные страхи, лабильность настроения, апатии
	Б) Агрессия	Защитные установки, обвинение других, игнорирование своего участия в неудачах; отсутствие толерантности и способности к компромиссу; подозрительность, конфликты с окружением
4. Фаза деструктивного поведения	А) Сфера интеллекта	Снижение концентрации внимания, отсутствие способности выполнить сложные задания; ригидность мышления, отсутствие воображения

	Б) Мотивационная сфера	Отсутствие собственной инициативы; снижение эффективности деятельности; выполнение заданий строго по инструкции
	В) Эмоционально-социальная сфера	Безразличие, избегание неформальных контактов; отсутствие участия в жизни других людей либо чрезмерная привязанность к конкретному лицу; избегание тем, связанных с работой; самодостаточность, одиночество, отказ от хобби, скука
5. Психосоматические реакции и снижение иммунитета		Неспособность к релаксации в свободное время; бессонница, сексуальные расстройства; повышение давления, тахикардия, головные боли; боли в позвоночнике, расстройства пищеварения; зависимость от никотина, кофеина, алкоголя
6. Разочарование и отрицательная жизненная установка		Чувство беспомощности и бессмысленности жизни; экзистенциальное отчаяние

Знание стадий и факторов синдрома профессионального выгорания позволит педагогам более серьезно отнестись к своевременной профилактике развития синдрома выгорания. Профилактика должна быть комплексной, психологической, организационной, направленной на коррекцию нарушений психического состояния. И при необходимости, на улучшение психологического климата в коллективе, оптимизацию труда.

Следует отметить, что результативность профилактических мероприятий зависит от своевременного выявления предпосылок эмоционального выгорания и проведения мероприятий по устранению этого симптома (индивидуальной консультационной работы с педагогами, обучения различным техникам помощи и самопомощи в стрессовых ситуациях, развития необходимых умений и навыков саморегуляции, тайм-менеджмента, способом поведения в различных ситуациях).

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Самооценка психических состояний современных педагогов / И.А. Ахметшина, О.В. Брекина, Д.В. Солдатов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – С. 190-193.
2. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. – М.: Совершенство, 1997. – 298 с.
3. *Бойко В.В.* Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. – СПб.: Сударыня, 2000. – 32 с.
4. *Водопьянова Т.В.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Т.В. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2008. – 336 с.
5. *Грабе М.* Синдром выгорания болезнь нашего времени. Почему люди выгорают и что можно против этого предпринять. – СПб.: Речь, 2008. – 92 с.
6. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – СПб.: Нестор-История, 2014. – 690 с.
7. *Осухова Н.Г.* Профессиональное выгорание, или Как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. – М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. – 56 с.

8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Омега-Л, 2022. – 174 с.

ЮМОР КАК КОПИНГ-СТРАТЕГИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО КРИЗИСА

Король Анна Игоревна

студентка 4 курса психологического факультета

Березин Сергей Викторович

*кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. Цель исследования – функциональная применимость юмора как копинг-стратегии в условиях социального кризиса. В статье рассматриваются понятия «социальный кризис», «копинг-стратегия», функции и стили юмора. В результате эмпирического исследования было выявлено, что аффилиативный и самоподдерживающий стили юмора более эффективны в совладании со стрессом, чем агрессивный и самоуничижительный.

Ключевые слова: социальная психология; копинг-стратегии; социальный кризис; совладающее поведение юмор; стили юмора.

В настоящий момент основной деятельностью по разрешению социального кризиса со стороны психологической работы с людьми становится применение копинг-стратегий. Нынешняя ситуация показывает необходимость применения и внедрения в повседневную практику приемов и способов нивелирования влияния социального кризиса и возникающего вследствие него стресса на личность и психику человека. В такой ситуации юмор может выполнять роль и средства снижения напряжения, и способа поддержания психического здоровья.

По мнению Т.Л. Крюковой, отличие копинг-поведения от психологической защиты состоит в том, что первое – это «осознанная стратегия действий, направленная на устранение угрозы, помехи, лучше адаптирующая человека к требованиям ситуации и помогающая преобразовать ее в соответствие со своими намерениями, либо выдержать, вытерпеть те обстоятельства, изменить которые человек не может» [3, с. 55].

В настоящее время очень популярна точка зрения об адаптивной роли юмора в психотравмирующих ситуациях. Таким образом, способность использовать юмор в качестве копинг-стратегии является существенным фактором успешного преодоления стрессовых ситуаций.

Целью данного исследования является функциональная применимость юмора как копинг-стратегии в условиях социального кризиса.

В процессе изучения литературы мы выяснили, что до сих пор нет общепринятой, научно-разработанной теории социального кризиса. Несмотря на то, что исследования этого феномена носят продолжительный характер, в основном преобладает его обыденно-бытовое толкование. В данный момент разные авторы выделяют: глобальный кризис (напр., ипотечный кризис (2007-2008); общенациональный кризис (подъем революционного движения в России (1917-1923); кризис отдельной сферы общества (бедность, безработица).

В прямом смысле слова социальный кризис – это резкое нарушение нормального функционирования общественного устройства государства в целом. Он нередко сопровождается активными выступлениями масс, радикальными позициями, которые могут перерасти в массовые волнения и революции [2, с. 202]. Социальные трудности могут быть

вызваны или усилены войной, стихийным бедствием, несостоятельностью политической системы.

В такие моменты человеку необходимо адекватно реагировать на быстро и постоянно меняющиеся условия жизни. Для этого он обращается к адаптивным ресурсам. Процесс преодоления человеком сложных жизненных обстоятельств в психологии получил название совладающее поведение, или копинг-поведение (от англ. «to cope» – «справляться, совладать»).

Изучением психологических механизмов и различными видами поведения совладания со стрессом занимались такие исследователи, как С. Ауэрбах, С. Гремблинг, Н.В. Гришина, Р. Лазарус, С.К. Нартова-Бочавер и др. Работа авторов в совокупности помогла дать развернутую терминологическую базу в контексте изучения копинг-стратегий. Можно выделить понятие ресурсов, используемых человеком для формирования определённого типа поведения в кризисной ситуации: личностные, социально-ориентированные, когнитивные, инструментальные.

Учитывая сложность и центральную роль копинга в адаптации, неудивительно, что к нему подходили с самых разных теоретических позиций. Хотя существует мнение, что копинг в первую очередь является проявлением других явлений, большинство исследователей решительно утверждают, что процессы копинга имеют независимый причинный статус. Более конкретно, они утверждают, что копинг существенно влияет на то, как разрешаются стрессовые взаимодействия, так юмор стали рассматривать как методологию преодоления стресса. Снижающее стресс действие подтверждается тем, что новые формы юмора рождаются с более бодрым и оптимистичным настроением.

Юмор может рассматриваться как психологическая защита, так и как копинг-стратегия.

Изучив научную литературу по теме, мы выдвинули гипотезу: аффилиативный и самоподдерживающий стили юмора более эффективно помогают справиться со стрессом в условиях социального кризиса, чем агрессивный и самоуничижительный.

Стили юмора взяты из теории Р. Мартина, который предложил разделить их по свойствам: адаптивный и дезадаптивный, направленный на себя или на окружающих.

В зависимости от сочетания этих свойств существует четыре стили юмора:

– аффилиативный стиль – адаптивный стиль юмора, направленный на окружающих. Его использование помогает расположить к себе и выстроить теплые и доверительные отношения, улучшить коммуникацию в коллективе;

– самоподдерживающий стиль – адаптивный стиль юмора, направленный на себя. Может обозначать склонность использовать юмор именно в качестве копинг-стратегии, помогает предотвратить руминации. Однако также может косвенно помочь наладить коммуникацию между людьми;

– агрессивный стиль – дезадаптивный стиль юмора, направленный на окружающих. Часто используется в качестве превозношения себя над окружающими, для манипуляции ими и критики. При этом качество коммуникации между людьми ухудшается;

– самоуничижительный стиль – дезадаптивный стиль юмора, направленный на себя. Используется, как правило, людьми с низкой самооценкой и повышенной потребностью в одобрении окружающих. При этом качеством коммуникации часто они не удовлетворены [2, с. 247].

В рамках данной работы было проведено исследование проявления и эффективности стилей юмора при совладании со стрессом в период социального кризиса. В нем приняло участие 20 человек (14 женщин и 6 мужчин) в возрасте от 20-ти до 45-ти лет.

В ходе исследования были использованы следующие методики: тест 1 – шкала психологического стресса PSM-25; тест 2 – опросник стилей юмора Мартина; дополнительные вопросы.

1. Первая методика была использована, так как нас интересовало состояние респондентов, а именно их эмоциональный фон и физическое состояние. Методика предназначена для измерения феноменологической структуры переживаний стресса. Данная

методика родом из Франции, но благодаря переводу на русский язык Н.Е. Водопьяновой мы можем применять ее свободно, когда необходимо измерить стрессовые ощущения в соматических, поведенческих и эмоциональных показателях.

2. Вторая методика была использована, так как нас интересовало, какие стили юмора предпочитают респонденты. Она была разработана Р. Мартины и адаптирована на русский язык С.Н. Еникополовым, А.С. Зайцевой, Е.М. Ивановой, О.В. Митиной, Е.А. Стефаненко.

3. Для реализации задач исследования было задано несколько уточняющих вопросов для всей группы респондентов (Считаете ли Вы, что в обществе в данный момент существует социальный кризис? Как Вы думаете, помогает ли Вам юмор справиться со стрессом? Вспомните, что Вы ощущаете. Укажите ситуации использования юмора).

Полученные результаты свидетельствуют, что 43% респондентов, согласно тесту, испытывают стресс. Социальный кризис ощущают 8 человек, кроме респондента 7. 57% не испытывают стресс и именно у этой группы преобладают адаптивные стили юмора, при этом чем ближе к среднему значению, тем выше и чаще появление аффилиативного стиля юмора.

Самым используемым оказался аффилиативный стиль, затем самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный в порядке убывания. Большинство респондентов в данной выборке используют адаптивные стили юмора.

Определение отношения к юмору у испытуемых осуществлялось с помощью нескольких уточняющих вопросов. Одним из вопросов был вопрос о ситуациях, наиболее часто вызывающих желание пошутить или отшутиться. Эти результаты мы соотнесли с данными о стилях юмора респондента, так как нас интересовало наличие зависимости стиля юмора от жизненных перипетий, с которыми сталкивается человек. То есть шутки – это его обычная модель поведения или всё же он шутит зависимо от случая. И если случай угрожает его здоровью или жизнью, есть ли здесь связь с моделью юмора. Является ли юмор копинг-стратегией или просто «симптомом» поведения и характера человека.

На рисунке 1 представлены результаты: респонденты с аффилиативным (64,29%) и самоуничижительным (67%) стилями юмора используют в большинстве случаев юмор «ситуативно». Респонденты с самоподдерживающим стилем в большей степени используют юмор «всегда» (72,28%). Мы предполагаем, данные результаты связаны с тем, что такой стиль является механизмом совладания со стрессом.

Респонденты с агрессивным стилем юмора также используют юмор больше «всегда» (62,50%). При этом они отмечают, что используют юмор в стрессовых ситуациях, тогда как респонденты других групп чаще используют юмор в межличностном общении, для поддержания веселой атмосферы и снятия психоэмоционального напряжения.

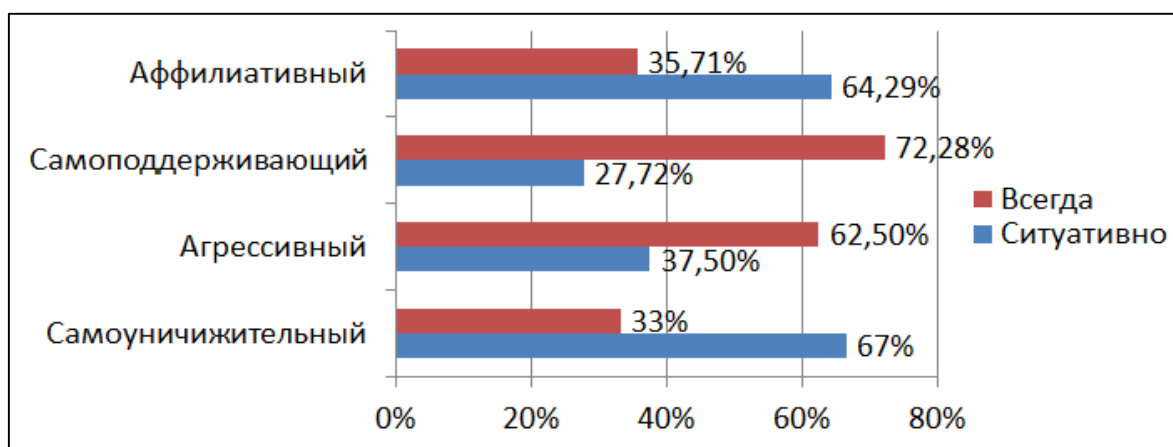


Рисунок 1. Ситуации использования юмора

На рисунке 2 представлен анализ ответов респондентов на вопрос об ощущениях, испытываемых от использования юмора в трудной ситуации. Так как у нас есть результаты опроса насчет субъективного ощущения респондентами их в социальном кризисе, а так же их

самовосприятие о том, что для них юмор – это поддерживающий инструмент совладания со стрессом, то мы постарались выявить закономерность между полученными данными и следующим вопросом касательно «послевкусия» от шутки во время стрессовой (опасной) неудобной ситуации.

Результаты показали, что респонденты с самоуничижительным чувством юмора при использовании его в трудной ситуации в 67% испытывают положительно окрашенные ощущения, в 33% – негативно окрашенные ощущения, нейтральные – 0%.

Все респонденты (100%) с агрессивным стилем юмора отметили, что испытывают положительно окрашенные ощущения. Стоит отметить, что агрессивный стиль юмора используют 50% мужчин-респондентов и лишь 35,71% женщин-респондентов.

С самоподдерживающим стилем 81,82% отметили, что испытывают положительно окрашенные ощущения, 0% – нейтрально и негативно окрашенные ощущения, и 18,18% не используют юмор в трудных ситуациях.

Среди респондентов с affiliативным стилем 50% испытывают положительно окрашенные ощущения, 28,57% – негативно окрашенные ощущения, 7,2% – нейтральные, и 14,29% не используют юмор в трудных ситуациях.

Таким образом, можно отметить, что респонденты, у которых доминирующем стилем юмора является агрессивный, в наибольшей степени испытывают положительно окрашенные ощущения, чем респонденты других групп, при этом эта тенденция отмечается у мужчин. Можно предположить, что это связано с теорией высвобождения.

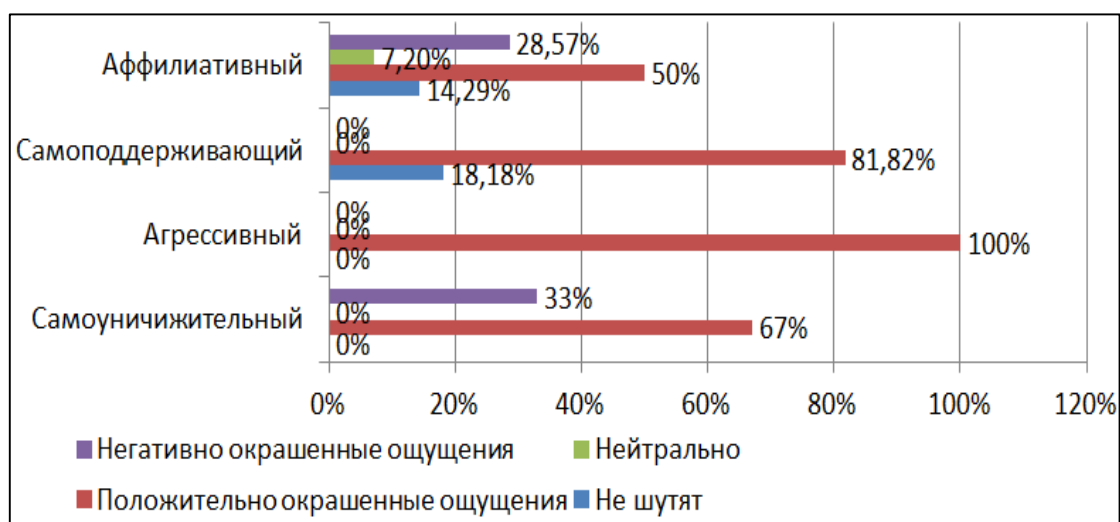


Рисунок 2. Ощущения после использования юмора в трудной ситуации

Гипотеза подтвердилась: affiliативный и самоподдерживающий стили юмора более эффективно помогают справиться со стрессом в условиях социального кризиса, чем агрессивный и самоуничижительный. Полученные результаты свидетельствуют о корреляции стилей юмора и характеристик субъективных переживаний социального кризиса. Также мы получили данные о соотношении мужчин и женщин, использующих affiliативный и самоподдерживающий стили юмора. Их количество оказалось примерно одинаковым.

В ходе работы возникло несколько вопросов, которые в дальнейшем можно раскрыть, а именно существование гендерных различий в проблеме изучения стратегий совпадающего поведения в периоды переживания кризиса и стресса. Поэтому данная работа является хорошей основой для дальнейших исследований в этом направлении.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Самооценка психических состояний современных педагогов / И.А. Ахметшина, О.В. Брекина, Д.В. Солдатов // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2023. – Вып. 79. – Ч. 3. – С. 190-193.
2. *Вильданов И.Э.* Кризис как показатель назревших социальных изменений / И.Э. Вильданов, В.К. Падерин // Ученые записки Казанского государственного университета. Сер.: Гуманитар. науки. – 2008. – Т. 150. – Кн. 4. – С. 201-207.
3. *Крюкова Т.Л.* Человек как субъект совладающего поведения // под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. – М: Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 55-56.
4. *Мартин Род А.* Психология юмора / пер. с англ.; под ред. Л.В. Куликова. – СПб.: Питер, 2009. – 480 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ АГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Крапивина Ксения Викторовна

студентка 3 курса института психологии и педагогики

Васильева Ольга Ивановна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики
ФБГОУ «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье рассматривается проблема агрессивного поведения современных подростков. Проанализированы формы и причины подростковой агрессии. Охарактеризованы методы социально-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков. Представлены практические рекомендации по коррекции агрессии для социальных педагогов, педагогов-психологов и родителей.

Ключевые слова: подростки; агрессия; агрессивное поведение; коррекция; социально-педагогическая коррекция.

Рост агрессии подростков является одной из самых острых проблем не только для социальных педагогов и педагогов-психологов, но и для всего общества в целом. Доля подростков-агрессоров в школах США и европейских стран достигает 20%. В российских школах – похожая ситуация, по результатам исследований доля таких подростков в нашей стране составляет 18,6% от общего числа учащихся.

Также нами было проведено исследование на выявление агрессивных и враждебных реакций у подросткового возраста. С этой целью был использован опросник Басса-Дарки. Диагностика проводилась с подростками 14-16 лет, численностью 21 человек (11 мальчиков и 11 девочек). В результате анализа диагностирования мы получили значения: по показателю «враждебность» 45% мальчиков и 18% девочек имеют высокие оценки, что свидетельствует о выраженности данной реакции. По индексу агрессивности 73% мальчиков и лишь одна девочка имеют высокие значения, что говорит о повышенной выраженности данной реакции. У остальных подростков результаты не превышают норму.

Результаты показали, что в исследуемой группе агрессивность в разнообразных ее проявлениях присуща значительному числу подростков. Проведенное исследование свидетельствует об актуальности изучаемой проблемы.

Повышение преступности среди подрастающего населения и увеличение числа подростков, предрасположенных к агрессивным формам поведения, вызывает потребность проведения социально-педагогической коррекции с данной категорией подростков.

Согласно Е.В. Змановской, агрессия относится к асоциальному виду девиантного поведения, то есть это поведение, уклоняющееся от выполнения морально-нравственных норм, грозящее благополучию межличностных отношений [5].

Более точное определение принадлежит М.Ю. Чудаковой, которая считает, что агрессия – это мотивированное деструктивное поведение, наносящее телесный или нравственный урон объектам нападения, не совпадающее с правилами и нормами сосуществования людей в обществе [11].

Проявления агрессивного поведения особенно ярко выражены в подростковом возрасте. Это объясняется рядом причин: данный период является этапом развития, который связан с активными психофизиологическими изменениями; эмоциональная чувствительность и психо-эмоциональная неуравновешенность определяет характер импульсивных устремлений, в состав входят и агрессивные; в этом возрасте проявления агрессии в вербальной и физической форме считается наиболее успешной формой разрешения конфликтов, которое признается в среде сверстников и приобретает для подростка высокую значимость [8; 10].

Приведенные подростковые особенности оказывают максимальное влияние на формирование агрессивного поведения подростков.

Выделяют четыре главные причины формирования агрессивного поведения подростков: социальные, внешние, индивидуальные и биологические. Агрессию порождают социальная среда – это, прежде всего слова и поступки со стороны окружающих, а также внешние факторы – специфики среды обитания. К индивидуальным и биологическим факторам развития агрессивного поведения относят: нейродинамические и психодинамические качества, темперамент и некоторые виды акцентуаций характера. К ним можно отнести эмоциональную чувствительность и раздражительность, уровень тревожности, некоторые эмоции входящие в комплекс враждебности – гнев, омерзение и признание, а также эмоции страха. Совокупное действие этих характеристик объясняет готовность человека к агрессивным действиям [1; 4; 11].

Подростковый возраст является наиболее благоприятным для проявления агрессии, а сложная социально-экономическая обстановка в нашей стране подстегивает проявления данного поведения. В литературе представлены различные классификации агрессии. Преимущественно полной является общая для ряда концепций схема, содержащая два основных вида агрессивного поведения: конструктивное и деструктивное. Для конструктивной агрессии характерно: открытое проявление агрессивных побуждений, реализуемые в социально приемлемой форме, при наличии соответствующих поведенческих навыков и стереотипов эмоционального реагирования; открытость социальному опыту и возможности саморегуляции и коррекции поведения. Деструктивная агрессия выражается в: прямом проявлении агрессии, связанной с нарушением морально-этических норм, содержащая элементы делинквентного или криминального поведения с недостаточным учетом требования реальности и сниженным эмоциональным самоконтролем.

Наиболее распространенная типология деструктивной агрессии была предложена А. Бассом и А. Дарки. Ученые выделили следующие виды агрессии: физическая (физические действия против кого-либо); вербальная (угрозы, крики, ругань); направленная (сплетни, злобные шутки); ненаправленная (крики в толпе, топание); раздражение (вспыльчивость, грубость); негативизм (оппозиционная манера поведения).

Агрессивное поведение негативно сказывается как на подростке, так и на окружающей его среде. Специалисты разделяют подростков, агрессивно ведущих себя на две основные группы: агрессивное поведение первых направлено во внешний мир и на других людей, вследствие этого намечается рост преступлений в обществе, подростки страдают от буллинга в школе и становятся изгоями детского сообщества; во вторую группу входят те, чье

агрессивное поведение направлено на самого себя, своих близких и свою деятельность, то есть формируется аутоагрессия, что приводит к увеличению роста психических заболеваний и соответствующий этому рост патологий соматического характера, частым конфликтам в семье и со сверстниками, употреблению алкоголя и других ПАВ, как средства снятия стресса, отказу от любых контактов с обществом.

Из вышеизложенного можно сделать заключение о том, что агрессия, направленная на других людей или на самого себя (аутоагрессия), является мощным фактором деструктивного характера, оказывающим глубокое негативное влияние на подростковое сообщество. Это, в свою очередь, приводит к росту агрессии в обществе, ненависти по отношению друг к другу, что ведет к криминализации общества, падению нравственности, росту числа конфликтов, самоубийств и многим другим неблагоприятным последствиям. Следовательно, необходима целенаправленная деятельность многих специалистов, в первую очередь социальных педагогов и педагогов-психологов, с детьми подросткового возраста по социально-педагогической коррекции агрессивного поведения.

Социально-педагогическая коррекция агрессивного поведения в подростковом возрасте имеет особое значение по следующим причинам: если агрессивное поведение не подвергается коррекции, то оно укрепляется и развивается, что в последствии может привести к формированию иных форм девиаций; подростковая агрессия может перерасти в серьезные проблемы во взрослой жизни; за проявления агрессии расплачиваются не только жертва и агрессор, но и общество (затраты, лечение, содержание, обучение).

А.А. Осипова описывает социально-педагогическую коррекцию как систему мероприятий, которые ориентированы на исправление недостатков человека с помощью специальных социально-педагогических средств и методов воздействия [8].

Социально-педагогическая коррекция предполагает работу с конкретными отклонениями и направлена, в первую очередь, на ребенка. Она осуществляется социальными педагогами или психологами образовательных, социальных и других учреждений, оказывающих поддержку семье и детям.

Для проведения успешной социально-педагогической коррекции агрессивного поведения необходимо в ходе работы с подростком опираться на следующие принципы: принцип единства коррекции и развития; учета возрастных особенностей; создания зоны ближайшего развития; системности коррекционных, профилактических и развивающих задач; комплексности способов социально-педагогического воздействия; активного привлечения социального окружения ребенка к участию в коррекционной программе [7].

Выделяют шесть направлений социально-педагогической коррекции агрессивного поведения подростков: понижение уровня личностной тревожности; формирование осознания собственных эмоций и чувств других людей, то есть развитие сочувствия; формирование социально-приемлемых технологий управления и выражения гневом, развитие контроля над деструктивными эмоциями; обучение конструктивным способам поведения в проблемной ситуации, ликвидация деструктивных компонентов в поведении [10].

По мнению Г.Н. Голоуховой, ключевыми методами социально-педагогической коррекции являются: коррекция через творческое самовыражение; посредством сублимирования агрессии в социально одобряемую деятельность (например, спорт); через участие в тренинговой группе; коррекции с помощью поведенческих методов [2].

Классификация методов социально-педагогической коррекции предложена В. Выделяются следующие методы:

1. Групповая дискуссия. В результате групповой дискуссии первоначально разные, даже экстремальные позиции участников сглаживаются и приобретают характер единого, разделяемого усредненного мнения – групповой нормализации и приемлемости. рассмотрение ситуаций, предлагаемых в игровой форме и проецирующих актуальные ситуации подростков. Это позволяет подросткам проанализировать свое поведение, исходя из проигрываемых ситуаций, мнений, поведения других участников.

2. Игра как активность личности, направленная на моделирование и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления действий предметных, в предметах науки и культуры.

3. Работа в парах, тройках, микрогруппах используется при отработке умений на любом этапе занятий [6].

Для успешного проведения социально-педагогической коррекции мы выделили следующие рекомендации для социальных педагогов, педагогов-психологов, а также для родителей подростков с агрессивным поведением:

1. В первую очередь важно научиться правильно реагировать на агрессивное поведение подростка и объяснить ему, как можно выражать агрессию экологично. Для этого мы предлагаем следующие рекомендации педагогу: спокойное отношение в случае незначительной агрессии, акцентирование внимания на поступках (поведении), а не на личности, контроль над собственными негативными эмоциями, обсуждение проступка, сохранение положительной репутации ребенка, демонстрация модели неагрессивного поведения, снижение напряжения ситуации

2. Работу с подростком стоит начинать индивидуально. Позже к процессу нужно привлечь его родителей, чтобы при проявлениях агрессии они знали, как себя вести.

3. В коррекционной работе также важно уделить особое внимание формированию круга интересов подростка, его окружению в социуме. Необходимо стремиться к максимальному сокращению периода свободного времени ребенка, когда он бездельничает и тратит свое время в пустую, проводя его в компаниях сверстников с сомнительными увлечениями. Это можно осуществить посредством привлечения его к положительно формирующим личность занятиям (чтение книг, самообразования, занятие спортом или любимым хобби).

4. При защитной агрессии рекомендуется, прежде всего, деятельность по обучению средствам общения и поведения. Для того чтобы снять тревожность, необходимо создать теплую эмоциональную атмосферу домашнего общения, душевного комфорта, так как за защитой агрессией стоит ощущение небезопасности, угрозы от внешнего мира [11].

Мы делаем заключение о том, что коррекция агрессивного поведения предполагает целенаправленную систему работы социального педагога или педагога-психолога. Агрессивное поведение подростков в современном обществе является распространенной проблемой. Ей нужно уделить пристальное внимание, так как агрессивное поведение подростков носит мотивированный деструктивный характер. Следовательно, при проявлении у подростка агрессивной модели поведения, необходимо сразу же начинать социально-педагогическую коррекцию.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.

2. *Голоухова Г.Н.* Методика и технология работы социального педагога. – Архангельск: ПГУ, 2010. – 152 с.

3. *Долгова В.И.* Инновационные технологии деятельности психолога: моделирование процессов формирования социально-психологической компетентности старшеклассников // Pressing problems of interpersonal communications in the educational process and the social practice: Peer-reviewed materials digest (collective monograph) published following the results of the CX International Research and Practice Conference and III stage of the Championship in Psychology and Educational sciences, London, 08–14 октября 2015 года / Chief editor V.V. Pavlov. – London: IASHE, 2015. – P. 64-67.

4. *Дюпина С.А.* Компьютерная игра как фактор развития агрессии младшего школьника // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2020. - №4. – С. 42-46.

5. *Змановская Е.В.* Девиантология (психология отклоняющегося поведения). – М.: Академия, 2003. – 288 с.

6. Коррекционная педагогика в начальном образовании: учебное пособие / под редакцией Г.Ф. Кумариной. – М.: Издательство Юрайт, 2023. – 285 с.
7. Мельникова М.Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Екатеринбург: Ур. гос. ун-т им. А.М. Горького, 2007. – 24 с.
8. Осипова А.А. Общая психокоррекция: учебное пособие. – М.: Сфера, 2000. – 508 с.
9. Рычкова Н.А. Дезадаптивное поведение детей: диагностика, коррекция, психопрофилактика. – М.: ГНОМИД, 2001. – 96 с.
10. Телина И.А. Социальный педагог в школе: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.
11. Чудакова М.Ю. Причины агрессивного поведения и его предупреждение в деятельности школьного психолога. – М.: Генезис, 2012. – 200 с.

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Крутских Оксана Вячеславовна

студентка 4 курса факультета специального (дефектологического) образования

Чернова Галина Рафаиловна

*кандидат философских наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
и коррекционной психологии*

Захарова Анастасия Михайловна

*ассистент кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии
ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет
имени А.С. Пушкина»
г. Санкт Петербург*

Аннотация. В статье раскрывается проблема формирования пространственных представлений и навыков у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Дается характеристика особенностей пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Определена методика исследования пространственных представлений у старших дошкольников с задержкой психического развития. Представлены результаты исследования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: пространственные представления; дети с задержкой психического развития; ориентировка; направление в пространстве; коррекционно-развивающая работа.

В последние десятилетия в нашей стране и за рубежом все более широкие масштабы приобретает изучение детей с задержкой психического развития. Многие ученые обращали внимание на проблему формирования пространственных представлений и навыков ориентировки у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, У. В. Ульенкова и др.).

Пространственные представления формируются длительно и сложно, поскольку процесс формирования начинается в раннем детстве, продолжается весь период дошкольного развития и проходит путь окончательного закрепления полученных навыков в течение всех лет школьного обучения. Ученые М.М. Семаго и Н.Я. Семаго многолетними исследованиями подтвердили, что недостаточно сформированные в дошкольном возрасте пространственные представления в школе выражаются в нарушениях письма, чтения, счета и влияют на интеллектуальное развитие [9]. Большинство детей с задержкой психического развития (далее

ЗПР) демонстрируют различные отклонения в формировании пространственных представлений, отмечает исследователь С.Г. Шевченко [11].

Ориентировка в пространстве – ёмкое понятие, которое включает в себя ориентировку в большом и малом пространстве. Ребёнок с раннего детства ориентируется в пространстве, но образование полных представлений о нем происходит до конца дошкольного возраста. Научиться ориентироваться в пространстве для детей очень важно, и навыки пространственной ориентировки, понимание пространственных свойств, объектов и отношений – это важное условие познания окружающего нас мира. С раннего детства и в течение всего дошкольного периода дети учатся ориентироваться в пространстве.

В современном обществе в результате неблагоприятных факторов увеличивается число детей с ЗПР. Проблема освоения пространства детьми с ЗПР – это развитие пространственных представлений на фоне социальной, органической или функциональной недостаточности. Сформированность пространственных представлений у детей с ЗПР значительно отличается от нормально развивающихся дошкольников. Низкий исходный уровень сформированности пространственных представлений у старших дошкольников с ЗПР свидетельствует о недоразвитии процессов пространственного анализа и синтеза. Старшим дошкольникам с ЗПР сложно усвоить пространственные понятия и оперировать ими в реальной жизни. Осознание себя во времени и пространстве является важным показателем психического здоровья и уровня развития интеллекта ребенка. Таким образом, в процессе обучения и коррекционной психолого-педагогической работы дети старшего дошкольного возраста должны овладеть тремя основными формами пространственных представлений: пространственные признаки предметов, направления пространства, пространственные отношения между предметами.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ГБДОУ «Детский сад №11» Пушкинского района г. Санкт-Петербурга. Участие в эксперименте приняли 2 группы детей: одна группа – дети с нормальным психическим развитием, вторая – дети с задержкой психического развития (ЗПР). В каждой исследуемой группе по 10 детей. В дошкольном учреждении это группы старшего дошкольного возраста.

Для исследования сформированности пространственной ориентировки у старших дошкольников с ЗПР были использованы следующие методики:

1. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о пространственных признаках предмета: «Коробка форм», автор: С.Д. Забрамная, направлена на определение сформированности представлений о форме [5] и «Построение геометрических фигур из палочек» Т.В. Егоровой для исследования знания ребенком основных геометрических форм, способности построить их и обозначить соответствующим словом [5].

2. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о направлениях пространства: «Ориентировка на себе и относительно себя», автор: Л.Б. Осипова, направлена на сформированность навыков ориентировки на себе (части тела) и относительно себя [9], и «Ориентировка в схеме собственного тела», авторы: М.М. Семаго и Н.Я. Семаго, диагностируемые параметры: ориентировка по отношению к собственному лицу, ориентировка по отношению к телу в целом, ориентировка относительно собственных рук [9].

3. Методики, направленные на изучение сформированности представлений о пространственных отношениях между предметами: пространственные отношения предметов между собой и отражение их в речи: методика М.Г. Аббасова, направлена на выявление умения определять пространственные отношения предметов между собой и отражать их в речи, способность словесно обозначать пространственные отношения [1] и методика З.М. Дунаевой «Показать и назвать расположение предметов, людей и животных относительно друг друга на картинках», цель определить уровень осмысления пространственных отношений [4].

Результаты исследования показали, что у старших дошкольников с ЗПР различение пространственных отношений между предметами дается намного сложнее и длительней формируется, чем форма и величина (рисунок 1).

В результате проведенного исследования было выявлено, что большие трудности у дошкольников с ЗПР вызывало вбрасывание геометрических объемных форм и демонстрация умения выделить плоскостную форму из объемной. Дети не смогли сконструировать различные простейшие формы по вербальной инструкции («построение фигур из палочек»), они ошибались в их обозначении, не смогли произвести анализ и синтез при выполнении заданий по памяти и обозначить геометрическую фигуру соответствующим термином. Плохо ориентировались в схеме тела (в горизонтальной плоскости - на лице и по вертикальной оси – ниже колен); путали правую и левую стороны; затруднялись в ориентировке на себе (не могут показать свой нос, не понимают, что находится выше глаз) и относительно себя (не могут пройти вперед, назад или в указанном направлении); с ошибками выполняли инструкцию, когда им нужно было поворачиваться в разные стороны; испытывали затруднения в расположении частей рук относительно тела и друг друга.

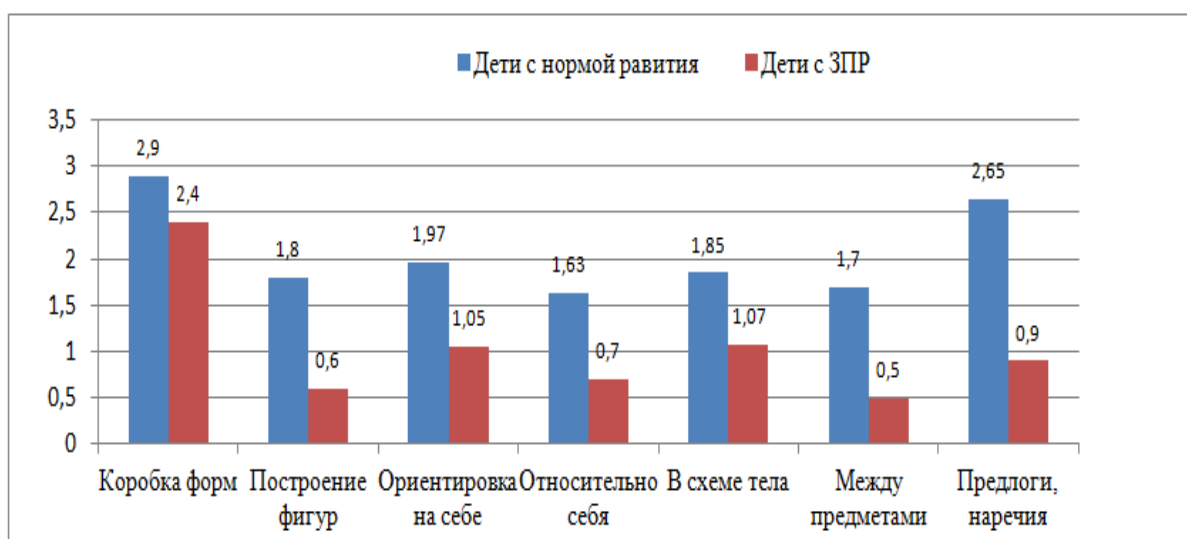


Рисунок 1. Среднестатистическое соотношение параметров констатирующего эксперимента в исследуемых группах

Дети с ЗПР показали низкий результат в части задания на расположение предметов относительно друг друга и очень низкий результат в использовании наречий при словесном обозначении пространственного расположения предметов с картинок.

Дошкольники с нормой развития с одними заданиями справились очень хорошо (различение форм предметов и правильное использование предлогов и наречий при определении местоположения предметов относительно друг друга), с другими немного хуже (ориентировка относительно себя и определение пространственных отношений между предметами и относительно друг друга). Однако, их показатели пространственных представлений превышают по всем параметрам показатели дошкольников с задержкой психического развития.

Результаты дают и качественную оценку параметров, согласно которой можно определить потенциал развития ребенка, определить основные направления работы, их количество и внутренне содержание, спланировать основные показатели развития и методики, по которым будут проводиться коррекционные мероприятия. Результаты, полученные в ходе эксперимента, ложатся в основу разработки программ для педагогов, воспитателей, психологов, логопедов, дефектологов и родителей. Коррекционная деятельность получает наглядность и осмысление. На основе полученных данных разрабатываются дидактические пособия, ролевые и сюжетные игры, методики проведения коррекционных занятий разной направленности и строятся методологии качественного развития пространственных представлений у детей и в старшем дошкольном возрасте и многим ранее.

Из-за неблагоприятных условий растет число детей с ЗПР. Это дети с эмоционально-волевой незрелостью, с нарушением произвольной регуляцией деятельности. А также часто страдают высшие психические функции. Проведение подобных исследований актуально в промежуточной аттестации на регулярной основе для определения уровня сформированности навыков пространственных представлений у детей и уровня их изменения во время коррекции.

Знания ребенка о себе и пространстве вокруг очень важны. Это является неким показателем здорового интеллекта у ребенка. Формирование данного навыка происходит в дошкольном возрасте. Коррекционную работу важно строить именно с самого начала дошкольного возраста.

Список литературы

1. *Аббасов М.Г.* Развитие практической пространственной ориентировки у учащихся вспомогательной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1978. – 19 с.
2. *Власова Т.А.* О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: Просвещение, 1973. – 175 с.
3. Государственные стандарты в системе общего образования: (теория и практика) / Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М.-Воронеж: МПСИ; МОДЭК, 2002. – 384 с.
4. *Дунаева З.М.* Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: методическое пособие. – М.: Советский спорт, 2006. – 143 с.
5. *Егорова Т.В.* Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями: учебное пособие. – Балашов: Николаев, 2002. – 78 с.
6. *Лебединская К.С.* Актуальные проблемы диагностики ЗПР. – М.: Педагогика, 1982. – 297 с.
7. *Новикова Г.Р.* Нейропсихологическая оценка клинических форм задержки психического развития: ретардированный и депривационный типы // Психологическая наука и образование. – 2012. - №1. – С. 10.
8. *Романова Л.И.* Организация обучения и воспитания детей с задержкой психического развития: Сборник документов / Л.И. Романова, Н.А. Цыпина. – М.: Педагогика, 1993. – 228 с.
9. *Семаго М.М.* Организация и содержание деятельности психолога специального образования / М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. – М.: АРКТИ, 2005. – 335 с.
10. *Ульенкова У.В.* Шестилетние дети с задержкой психического развития. – М.: Педагогика, 1990. – 180 с.
11. *Шевченко С.Г.* Подготовка к школе детей с задержкой психического развития: Программы. – М.: Педагогика, 2005. – 153 с.

АССЕРТИВНОСТЬ И АССЕРТИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ КАК СПОСОБ АДАПТАЦИИ В VUCA-МИРЕ

Крылов Артем Владиславович

студент 5 курса Медицинского института, лечебного факультета

Крылова Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза

Аннотация. Быстрота постоянно изменяющейся современной реальности, обозначаемой в исследованиях как VUCA-мир, вызывает у человека нестабильность поведения. Адаптация к ней требует сформированного комплекса личностных характеристик, проявляющихся в регуляции эмоций, поведения, познания, обеспечивающих достижение целей в жизнедеятельности и улучшение качества жизни, обозначаемых как асертивность и асертивное поведение личности. Представлен обзор отечественных и зарубежных исследований по выявлению сущности понятий «асертивность» и «асертивное поведение» и установлению взаимосвязи с другими личностными характеристиками.

Ключевые слова: VUCA-мир; асертивность; асертивное поведение; тревожность; манипуляции; адаптация.

VUCA-мир как существующая современная реальность характеризуется быстротой изменений, непредсказуемостью, значительными трудностями в определении будущего, разнообразием причин и факторов, влияющих на любую ситуацию и многомерностью ситуационных условий. Меняющийся современный мир вызывает у человека нестабильность поведения, которое состоит в незнании как проявлять себя в тех или иных ситуациях. Как способ адаптации к нестабильным условиям и улучшения качества жизни субъекта в последнее время все чаще употребляется понятие «асертивное поведение» и асертивность как личностная характеристика.

Впервые понятие «асертивность» встречается в теории Э. Солтера и Э. Берна в 50-60 годах XX века. Раскроем сущность исследуемого понятия. Согласно определению Э. Солтера, асертивность рассматривается как способность человека конструктивно настаивать на своих правах, проявляя позитивное уважение к другим людям, при этом полностью являясь ответственным за свое поведение, а под асертивным поведением подразумевает индивидуальный подход к каждой ситуации, для чего необходимо иметь достойные внутренние ресурсы [6]. Развитие обозначенной личностной характеристики требует обучения спонтанным реакциям, соответствующему проявлению эмоций, искусству выражать свои желания и потребности. Э. Солтер исходит из того, что компромисс является наибольшей победой в конфликте и споре. Поэтому асертивность нужно рассматривать как необходимое качество любого другого специалиста, кто желает научиться конструктивно разрешать межличностные противоречия.

В отечественной науке понятие «асертивность» обозначается как уверенность в себе, настойчивость, напористость в достижении целей и способность человека активно отстаивать свои права с учетом прав других людей [5].

Асертивность обозначается как свойство, характеризующее зрелость личности. Г.Г. Вербина дает следующее определение: «асертивный человек способен выдвигать и достигать собственных целей в жизни, осуществлять свои желания, притязания и интересы, понимать свои чувства и эмоции и адекватно вести себя в отношении своего окружения» [2, с. 31].

В психотерапевтической энциклопедии (Б.Д. Карвасарский) исследуемое понятие раскрывается комплексом составляющих личностных характеристик: субъективная установка на самого себя, имеет собственные притязания; социальная готовность и имеет способность ее успешно реализовывать, управляет личностными притязаниями; владеет свободой от социального страха, не нуждается в поддержке внешнего окружения, способен регистрировать и замечать собственные притязания.

Соответственно, асертивное поведение дает возможность осуществлять редукцию агрессивного поведения и способствует исчезновению поводов для агрессии. Даны четыре основных категории асертивного поведения: следует уметь корректно требовать; уметь корректно отказывать и критиковать; развивать способность устанавливать контакт; быть аутентичным и открыто обращать внимание на себя, собственные цели и интересы и иногда позволять себе ошибки [3].

На наш взгляд, возможно, провести аналогию асертивности, черт асертивного поведения и личностных характеристик интеллигентного человека таких, как воспитанность, вежливость, тактичность, скромность. Комплекс обозначенных качеств интеллигентности способствует эффективному проявлению себя в тех или иных жизненных и профессиональных ситуациях, не злоупотребляя своими возможностями, сохраняя уважение к окружающим, но в то же время, не уступая другим и действуя в соответствии со своими целями и желаниями.

Рассмотрим обнаруженную взаимосвязь между асертивностью и другими личностными характеристиками.

Так, в исследовании Е.В. Валиуллиной была выявлена обратная зависимость показателей параметров тревожности и асертивности, что свидетельствует о том, что при высоком уровне тревожности человек зачастую даже не видит основную проблему или видит проблему, которая на самом деле не требует особого внимания, а это есть показатель непродуктивного поведения. В этом случае человек слишком подвержен внешним факторам и упускает возможность для решения своих целей и задач.

Как рассуждает автор, допустимый уровень тревожности обеспечивает формирование асертивности как необходимой способности личности в выстраивании границ своего «я», спокойного изложения своих взглядов и мнений, эмоциональной устойчивости без лишней нервозности и неустойчивости. Также было отмечено, что у юношей и девушек 17-22 лет допустимый уровень тревожности способствует развитию асертивности [1].

Таким образом, высокий уровень тревожности является ограничивающим фактором развития асертивности как личностной черты и, наоборот, те, у кого низкий уровень тревожности будет способствовать развитию асертивности.

В проведенном аналитическом исследовании зарубежного опыта по проблеме асертивности В.П. Шейновым было установлено, что асертивность как личностная черта:

- способствует сохранению и укреплению психологического здоровья;
- является характеристикой психологической зрелости и адекватной самооценки;
- избавляет человека от неуверенности в себе;
- снижает уровень его тревожности и страхов;
- усиливает самоуважение и чувство собственного достоинства;
- защищает от эмоциональных проблем;
- помогает преодолевать стрессы;
- бороться с различными видами зависимого поведения (курением, алкоголизмом);
- быть более успешным в жизни и в меньшей степени подверженным депрессии [8].

Отдельный интерес представляют исследования по выявлению зависимости между асертивностью, асертивным поведением и адаптивностью личности в социуме.

Вначале рассмотрим на примере проявления асертивного поведения в ситуациях педагогического общения. Так, Richmond и McCroskey считают, что легче взаимодействовать с преподавателями студентам, имеющим навыки асертивного поведения [11]. Однако В.П. Шейнов считает, что степень незащищенности от манипуляций у учащихся выше, чем у преподавателей. Автор также показывает, что асертивность способствует не только

защищенности от манипуляций, но и отрицательно коррелирует с личностной тревожностью и положительно с мотивацией к достижению успеха, что свидетельствует о том, что меньший уровень тревоги способствует развитию настойчивости, которая влечет то, что не совсем добросовестные студенты будут добиваться своих целей в учебной деятельности манипулятивно, нежели качеством результата в учебе [9].

В том числе тренинги на развитие асертивности, разработанные Е. Hill для преподавателей, подтверждают свою эффективность в плане повышения продуктивности взаимодействия педагога со студентами [10]. В зарубежном исследовании Sati Ünal говорится о необходимости развития асертивного поведения у студентов-медиков. Рассуждая о компетентности врача, автор считает, что просто теоретические знания мало что значат, именно знание, примененное на практике в эффективном взаимодействии между коллегами, проходят проверку на прочность. Также важно учитывать и тот факт, что среда взаимодействия «врач – пациент» и «врач – коллега» есть постоянный источник стресса для врача, поэтому навыки асертивного поведения необходимо вырабатывать еще в студенчестве [12].

Рассуждая об особенностях поведения человека в ситуациях манипулятивного взаимодействия, исследователь В.П. Шейнов обозначает асертивность как черту личности, которая защищает человека от манипуляций. Сравнивая пассивное и асертивное поведение в плане принятия решения в конфликтных ситуациях и сохранения личных границ, то в случае с пассивным поведением субъект уступает манипулятору и не добивается желаемого результата [9].

В исследовании Е.Г. Трошихиной и Г.В. Навдушевич асертивность рассматривается как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте. Причем юноши и девушки, применяющие в стрессовых ситуациях копинг-стратегию, связанную с демонстрацией асертивных действий, отличаются рядом сопутствующих личностных характеристик таких, как позитивное самоотношение, самопринятие, уверенность в собственных силах и стремление поступать компетентно для преодоления стрессовой ситуации [7].

О.С. Карзюк обозначает асертивность как «золотую середину» между пассивностью и агрессивностью (двумя непродуктивными стратегиями поведения). Личность с развитой асертивностью обладает умением и способностью руководствоваться в принятии решений собственным знанием, внутренним пониманием себя и своих интересов, а не навязанными извне «шаблонов» и стандартам. Суть же развития асертивности – научиться находиться в балансе своих полярностей, выработать новые асертивные стратегии поведения, тем самым приняв управление своей эффективностью и результативностью жизни с опорой на себя» [4].

Таким образом, асертивность как личностная характеристика лежит в основе способности сохранять стабильность поведения на фоне изменяющихся внешних условий, обуславливающая самореализацию в различных жизненных и профессиональных ситуациях, а также успешную адаптацию в условиях так называемого VUCA-мира.

На наш взгляд, еще на этапе профессиональной подготовки необходимо учитывать при проектировании коррекционно-развивающих программ анализ выявленных взаимосвязей асертивности, асертивного поведения и личностных характеристик, обнаруженных в отечественных и зарубежных исследованиях, что обеспечит адаптивность будущего специалиста в условиях неопределенности жизненных обстоятельств и готовность к принятию ответственных решений в условиях профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Валиуллина Е.В. Тревожность и асертивность // Современные проблемы и перспективные направления инновационного развития науки: сб. статей по итогам Междунар. научно-практ. конф., Новосибирск, 12 марта 2018 года. Том Часть 2. – Новосибирск: ООО «Агентство международных исследований», 2018. – С. 50-52.

2. *Вербина Г.Г.* Ассертивность и конгруэнтность – важнейшие свойства зрелой личности // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2019. - №4 (91). – С. 30-32.
3. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапевтическая энциклопедия. – СПб.: Питер, 2000. – 1019 с.
4. *Карзюк О.С.* Ассертивность личности как основа повышения эффективности и улучшения качества жизни // Управление в социальных и экономических системах. – 2022. - №31. – С. 110-111.
5. *Немов Р.С.* Психологический словарь. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
6. *Солтер Э.* Условно-рефлекторная терапия. – СПб.: Речь, 2000. – 185 с.
7. *Трошихина Е.Г.* Ассертивность как копинг-стратегия и личностная характеристика в подростково-юношеском возрасте / Е.Г. Трошихина, Г.В. Навдушевич // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2021. – Т. 27. - №4. – С. 221-227.
8. *Шейнов В.П.* Ассертивность индивида и его здоровье // Российский гуманитарный журнал. – 2014. – Т. 3. - №4. – С. 256-274.
9. *Шейнов В.П.* Ассертивность, макиавеллизм, незащищенность от манипуляций и психические состояния преподавателей и учащихся // Системная психология и социология. – 2014. - №3(11). – С. 106-113.
10. *Hill E.H.* Development of an Assertiveness Training Module for College-Level Instructors, 1977.
11. *Richmond V.P., McCroskey J.C.* Reliability and Separation of Factors on the Assertiveness-Responsiveness Measure // Psychological Reports. – 1990. – V. 67. – P. 449-450.
12. *Sati Ünal.* Evaluating the effect of self-awareness and communication techniques on nurses' assertiveness and self-esteem, Contemporary Nurse. – 2012. – V. 43:1. – P. 90-98.

СОЦИАЛЬНАЯ ЗНАЧИМОСТЬ ЛИДЕРСТВА В РОССИЙСКОМ ДВИЖЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ

Кузнецова Марина Сергеевна

студентка 1 курса психолого-педагогического факультета

Чалдышкина Наталья Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент,
заведующий кафедрой психологии развития и образования
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола*

Аннотация. Статья посвящена изучению феномена лидерства, характеристике лидерских качеств участников российского движения школьников. Описано влияние российского движения школьников на выявление и развитие лидерских качеств среди детей и подростков, входящих в объединение. Предоставлены результаты опроса участников российского движения школьников и участников независимой выборки.

Ключевые слова: лидерство; лидерские качества; российское движение школьников; управление; коллектив; группа людей.

В настоящее время на пике популярности находится развитие лидерских качеств. Большое количество исследователей склоняются к тому, что это – неотъемлемая часть компетентности, профессионализма успешного работника. В российской и международной практике в профессиональных организациях, образовательных организациях проводятся тренинги и мастер-классы по развитию лидерских качеств, в том числе умение вести за собой,

чувство такта, эмпатия, самоконтроль, чувство справедливости, достижение поставленной цели, критическое мышление и многое другое.

Е.Н. Чеснова указывает, что «если обратиться к изначальному смыслу, то лидер – это руководитель, авторитетная личность, которой принадлежит центральная роль организатора совместной деятельности, в обязанности которого входит также регулирование взаимоотношений в социуме, группе, коллективе» [7, с. 2].

Развитие лидерских качеств у обучающихся в настоящее время приобретает особую актуальность, в том числе в контексте решения задач социального и личностного становления подрастающего поколения в современных условиях мирового развития. Это нашло отражение в перечне приоритетных задач Российского движения школьников (далее РДШ) [3, с. 2]. Специалисты РДШ разрабатывают тренинги, занятия развивают лидерских качеств среди подростков, материалы размещают на платформе движения в сети Интернет.

В чем же заключается суть РДШ? К основной цели этого движения можно отнести – воспитание в детях патриотизма, воспитание активных политических кадров для поддержания государства в области подрастающих граждан; а также помощь детям и подросткам в формировании их личности и направление их энергии в правильное (полезное) русло, при условии обязательного учета их желаний, потребностей и интересов.

По мнению И.А. Валгаевой, В.В. Коврова, М.Е. Кульпединовой, Д.Н. Лебедева, Е.Л. Рутковской, открытость и добровольность членства, эмоциональная привлекательность деятельности, большие социальные права, возможность выбора конкретного вида деятельности, совместные формы ее организации обуславливают особые социально-педагогические возможности детского объединения. Такие особые социально педагогические условия очень важны для детей [2, с. 5].

Как правило лидерские качества начинают формироваться в период, когда человек начинает активно взаимодействовать с детьми своего возраста, имеет стремление и хочет быть лучше них, при этом у него происходит осознание того, что чтобы его уважали необходимо обладать качествами, навыками, которые ценятся социумом. Данный период развития называется подростковым.

Для того, чтобы люди шли за человеком, ему необходимо уметь находить общий язык с другими людьми, уметь нравиться им, оправдывать их надежду и возлагать на себя ответственность за коллектив. Все эти качества, как уже было сказано ранее, пресуше лидеру, и все они поддаются развитию [1]. В РДШ подросткам доступно объясняю, кто есть лидер, а также помогают выстроить правильную форму поведения, понять какая есть ответственность за ведение коллектива и осознать то, может ли человек претендовать на эту роль. Лидер – это человек, который условно умеет все, именно он способен помочь коллективу сплотиться, настроить его на единую волну, дабы коллектив мог совместно решить поставленную перед ним задачу.

В 2023 году нами был проведен опрос с участием 22 детей в возрасте от 12 и до 17 лет, которые включены в деятельность Российского движения школьников. По итогам опроса были получены следующие результаты. На вопрос «Как вы считаете, трудно ли быть лидером?». 72,7% ответили положительно («да, трудно»); 18,2% ответили отрицательно («нет, не трудно») и 9,1% респондентов затруднились с ответом.

Большинство детей мечтают быть лидерами, особенно в организации РДШ. На вопрос «Хотели бы вы стать лидером и управлять коллективом?» 50% опрошенных дали положительный ответ (да, хотел бы); 45,5% дали ответ (да, но, чтобы часть обязанностей со мной разделял напарник) и 0,5% ответили отрицательно (нет, не хотел бы).

Все эти ответы были даны так как ребята прекрасно понимают какими качествами должен обладать настоящий лидер именно это следующий вопрос опроса. На вопрос «Какие качества, на ваш взгляд есть у настоящего лидера?» были получены следующие ответы: умение мотивировать и вдохновлять – 90,9%; коммуникативностью коммуникабельностью – 68,2%; лень и нежелание работать – 0,0%; пассивность и отсутствие интереса к работе – 0,0%; критическое мышление – 50%; уверенность – 86,4%; закрытость от окружающих – 0,0%.

На открытый вопрос «считает ли вы, что активист всегда является лидером?» ребята ответили: «Нет»; «Да»; «Я считаю, что активист не всегда является лидером, активисты бывают ленивые и уверенные в своем мышлении и т.п.»; «Да, но не в полной мере, так как он работает над тем чтобы стать настоящим лидером»; «Не всегда, может быть просто активист в коллективе, но при этом лидером он не является и не хочет им быть»; «Нет, потому что активный не значит лидер»; «Не всегда, но чаще всего именно так. Так как активист, это тот человек, который практически всегда совмещает в себе лидерские качества»; «Активист – это всегда лидер. Но каждый по-своему лидер, все активности направлены на лидерство»; «Нет, потому что лидерам может быть не только активный человек, а и тот который не проявляет активность»; «Не могу ответить на данный вопрос»; «Нет не всегда. Потому что активист – это человек, который активный, например, в республике или районе, а лидер – это человек лидер какого-либо сообщества, группы»; «Нет, активист, человек, который активен, общается, взаимодействует с сверстниками и другими людьми, но не все знают как себя вести когда на него вываливаются обязанности лидера. Так что ответ 50 на 50. Некоторые могут справиться, но с трудом, а некоторые не смогут и вовсе»; «Нет, активист общается, взаимодействует со сверстниками и другими людьми. И многие не знают как себя вести когда на них сваливаются обязанности лидера, так что ответ 50 на 50 многие не смогут справиться с такими обязанностями, а другие справятся, но с трудом»; «Ну потому что он знает что от него требуют»; «Нет, т.к. активист это тот ,кто продвигает себя, а лидер тот, кто продвигает других»; «Нет, не всегда , ведь лидер отличается от активиста»; «Нет , активист – это тот кто ведет себя активно , показывает себя, а лидер должен следить как идет работа и за коллективом, хоть он и может тоже активничать»; «Потому что он ведёт за собой других»; «Затрудняюсь ответить».

И последний заключительный открытый вопрос «Что вы как лидер можете привнести отряд, коллектив, группу?», на данный вопрос были получены следующие ответы: «Ничего»; «Уверенность команде (отряду), правильное мышление, доброту и др.»; «Настроение окружающим»; «Социальную активность»; «В ближайшее время я не планирую быть лидером и не думал над данным вопросом»; «Думаю, я смогу научить людей найти себя, помогать справляться с трудностями и уплотнять коллектив»; «Безусловно, положительные эмоции, море позитива, ответственность за свои действия и поступки, научиться быть собой и быть таким как я»; «Помочь коллективу развить «мягкие» навыки»; «Позитивное настроение»; «Пользу. Я буду ориентироваться на коллектив и уже исходя из этого давать им то, что им требуется»; «Мотивацию к участию в игры, олимпиады, соревнования»; «Большее количество взаимодействий меж сверстников (моих сверстников и моих ребят, если я буду вожатым) убрать хотя бы частично буллинг в своем коллективе/отряде. Построить коллектив в котором все относятся друг к другу с уважением и готовы довериться»; «Затрудняюсь ответить»; «Уважение человека к человеку в обществе, избавить общество от буллинга, постараюсь чтобы каждый мог положиться на другого»; «Дружный коллектив, интерес к работе и взаимодействию сообща внутри коллектива»; «Трудолюбие, любовь к ближнему»; «Много новых интересных идей для всевозможных проектов»; «Как лидер я могу придумать крутую сценку и предоставить свой хороший коллектив всем»; «Активную деятельность в жизни страны, позитивных и целеустремленных ребят»; «Новые знания, креативность, веселье»; «Что-то новое для коллектива».

Такие детские центры и лагеря как «Артек», «Орленок», «Океан», «Смена» объединяют детей со всей страны, приезжают лидеры детского движения и те, кто хочет ими стать. Многие другие центры и лагеря России работают, опираясь, принимая во внимание системе российского движения школьников. В республике Марий Эл находится Республиканский профильный лагерь Российского движения школьников «Импульс». Лагерь проходит каждый год, по 7 дней в году в летнее время. Его деятельность направлена на развитие лидерских качеств, сплочение коллектива и просто привлечения новых волонтеров в состав актива Республики Марий Эл. В современных реалиях очень актуальным является развитие лидерского потенциала среди молодежи Республики Марий Эл, необходима дальнейшая

вовлеченность юношей и девушек в реализацию направлений деятельности Российского движения школьников и расширение границ охвата этой организацией подрастающего поколения разных уголков нашей страны. Формирование лидерских качеств наряду с мощным образовательным развитием – важный фактор становления современного подрастающего поколения в нашей стране.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Социализация личности в детских организациях / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, С.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-4. – С. 27-30.
2. *Валгаева И.А.* Развитие личности в детском общественном объединении (концепция) / И.А. Валгаева, В.В. Ковров, М.Е. Кульпединова, Д.Н. Лебедев, Е.Л. Рутковская / Под ред. М.Е. Кульпединовой. – М.: Ассоциация исследователей детского движения, 1994.
3. *Декина Е.В.* Роль российского движения школьников в формировании лидерских качеств обучающихся сельских школ / Е.В. Декина, С.В. Пазухина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. - №10. – С. 1-18.
4. *Клейменова А.* Историческое развитие изучения феномена лидерства // Аналитика культурологии. – 2014. - №28. – С. 17-22.
5. *Конькова Н.Л.* Российское движение школьников как институт социализации детей: сборник трудов конференции // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. / редкол.: О.Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. – С. 241-244.
6. «РДШ» в школе. Методическое пособие // Авт.-сост.: Е.А. Белорыбкина, Б.Н. Головин, И.А. Горбенко, А.А. Гусев, Н.Н. Долина, Д.В. Епов, Е.А. Леванова, З.И. Петрина, Т.В. Пушкарева, А.С. Прутченков, Е.Г. Родионова, М.В. Телушкин, И.И. Фришман. – М.: ООГДЮО «Российское движение школьников», 2018 – 76 с.
7. *Чеснова Е.Н.* Феномен лидерства в современном мире / Е.Н. Чеснова, Т.И. Денисова // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л. Н. Толстого. – 2015. - №1 (13). – С. 66-72.

АДДИКЦИЯ КАК ФАКТОР ДЕЗАДАПТАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

Кузьмина Екатерина Андреевна

студентка 3 курса кафедры социальной педагогики и психологии

Мухина Татьяна Константиновна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. Статья посвящена проблеме аддикций в подростковом возрасте. Значимость проблемы обусловлена возникновением зависимого поведения среди подростков. Аддикции у подростков встречаются чаще, чем у других возрастных категорий. На этом этапе развития появляются негативные специфические особенности возрастного кризиса и формируется аддиктивное поведение, которое характеризуется перепадами настроения.

Ключевые слова: аддикция; аддиктивное поведение; дезадаптация; подростковый возраст; социально-психологическая профилактика.

Актуальность темы определена тем фактом, что распространению зависимого поведения среди подростков содействуют социально-психологические факторы такие как, нормы и модели поведения подростков, эмоциональная зрелость, климат в коллективе. В

настоящее время социальная дезадаптация подростков касается все больше и больше отечественных семей. Увеличивается в количественном и усиливается в качественном отношении общественное неблагополучие, которое негативно воздействует на подрастающее поколение – вырастает обилие преступлений, совершаемых несовершеннолетними, с каждым годом «молодеет» алкоголизация населения, среди подростков стало стильным использование различных психоактивных веществ.

Цель исследования: изучить особенности аддиктивного поведения в подростковом возрасте для организации эффективной социальной и психологической профилактики.

Объект исследования: дезадаптация личности подростка.

Предмет исследования: аддиктивное поведение в подростковом возрасте.

Гипотеза исследования: аддиктивное поведение обусловлено нарушением социальной адаптации.

Особенности подросткового возраста рассматриваются в трудах исследователей.

По суждению П.П. Блонского и Л.С. Выготского длительность подросткового возраста колеблется от 11 до 20 лет. Л.С. Выготский сделал вывод, что в подростковом периоде состав возрастных надобностей и интересов обуславливается социально-классовой принадлежностью.

Чешский педагог Ян Амос Коменский устанавливает подростковый период (отрочество) в период с 6 до 12 лет, и характеризует его развитием памяти и воображения: язык и рука. Коменский первым выделил подростковый возраст, как самостоятельный этап развития личности молодого человека [5].

Эдуард Шпрангер, немецкий психолог, расценивал подростковый период как часть юношеского юношеского, норму которого определил, как 13-19 лет у девушек и 14-21 год у юношей. Этот период характеризуется кризисом, смысл которого представляется освобождением от ребячьей зависимости [6].

Д.Б. Эльконин акцентирует подростковый возраст как период с 11 до 17 лет. В возрастной периодизации Д.Б. Эльконина так же, как и в концепции Л.С. Выготского, отроческий возраст характеризуется появлением нового в развитии, впрочем, данные новообразования, по его мнению, появляются из основной деятельности предшествующего периода [4].

Л.И. Божович расценивает подростковый возраст, как период с 12-15 лет до 15-17 лет. Она отмечала, что к переходному возрасту в общем психическом развитии завязываются новые, более широкие интересы, личные увлечения и стремления овладеть самостоятельной, более старшей позицией в жизни [3].

Ведущей деятельностью в подростковом возрасте представляется общение со сверстниками. Общаясь, подростки осваивают нормы общественного поведения, морали, развивают взаимоотношения равноправия и уважения друг к другу. Новообразованиями подросткового возраста являются: ощущение взрослости; формирование самосознания, выработка эталона личности; тенденция к рефлексии; потребность в общении с противоположным полом, половое созревание; высокая возбудимость, нередкая смена настроения; становление волевых качеств; потребность в самоутверждении и самосовершенствовании, в деятельности, обладающей индивидуальным смыслом, самоопределении.

Подростковый возраст, рассматриваемый большинством исследователей как кризисный, переходный, зачастую сопряжен с различными видами дезадаптации. Большой психологический словарь дает такое определение: «Дезадаптация - какое-нибудь нарушение адаптации, приспособление организма к непрерывно меняющимся условиям наружной или внутренней среды. Состояние динамического несоответствия среди живых организмов и внешней средой, приводящее к нарушению физического функционирования, изменению форм поведения, формированию патологических процессов. Совершенное несоответствие между организмом и внешними условиями его наличия несовместимо с жизнедеятельностью. Степень дезадаптации характеризуется степенью дезорганизации многофункциональных

систем организма. Личная дезадаптация может привести к формированию суицидального действия в случае неосуществимости реализации базовых ценностных установок» [3].

Т.Д. Молодцова выделяет следующие виды дезадаптации:

– социальная дезадаптация – эта форма дезадаптации, которая может быть выражена в нарушении установления связей с обществом; ей свойственно асоциальное поведение, невозможность индивида показывать адекватную реакцию на какое-нибудь происшествие;

– патогенная дезадаптация встречается, если у человека присутствуют нервные или психические заболевания, разного рода отклонения патопсихологического генеза;

– психосоциальная дезадаптация – трудности связанные с трудностями приспособления приспособиться к той или иной ситуации, они сопряжены с личными социальными свойствами личности.

Дезадаптация личности может приводить к аддикции. В переводе с английского аддикция (addiction) означает зависимость или склонность, т.е. ощущение человеком навязчивой потребности к чему-либо. С латинского языка аддикция (addictus) переводится как слепо преданный, пристрастившийся, обреченный или порабощенный. Это понятие употребляется для таких зависимостей как наркомания, алкоголизм, пристрастие к лекарственным препаратам, токсикомания [2].

Ц.П. Короленко и Н.В. Дмитриева выделяли поведение аддиктивного характера, как стремление к уходу от реальности посредством изменения своего психического состояния.

Ключевыми подходами в изучении аддиктивного поведения являются медицинский, социологический, психоаналитический, бихевиористский, когнитивный и экзистенциально-гуманистичный подходы [2].

В рамках медицинского подхода применяется медикаментозная терапия и аддиктивное поведение рассматривается как физическая зависимость. Из определения ВОЗ «зависимость» – это такое состояние периодической или хронической интоксикации, которое инициируется вторичным потреблением натурального либо искусственного вещества.

При социологическом подходе аддиктивное поведение рассматривается как отклонение от нормы или стандартов, принятых в обществе. Социальные отклонения – это такие нарушения социальных норм, которые характеризуются определенной массовостью, устойчивостью и распространенностью. К ним относятся такие отрицательные многочисленные социальные явления, как пьянство, курение, наркомания [1].

При психоаналитическом раскладе аддиктивное поведение обусловлено психическими отклонениями личности, присутствием разных комплексов, а также тем, что конфликт личности и общества установлен изначально, как столкновение Ид, Эго и Супер – Эго – системы нравственных запретов. Общество ограничивает вероятность удовлетворения инстинктов лица и тем самым провоцирует конфликтную ситуацию.

При бихевиористическом подходе акцент делается на наблюдение за поведением. Цель данного поведения – приспособление к среде. Главным механизмом развития действий лица представляется научение. Любое дело имеет направленность к повторению, если оно базируется на абсолютных или относительных рефлексах и вознаграждено. Повторяющиеся поведение преобразуется в привычку. Если же поведение не повторяется или не подкрепляется, то они угасают.

При когнитивном подходе в ряде первопричин аддиктивного поведения выделяют разногласия среди личных свойств, приводящие к внутриличностному противостоянию, и как следствие, – уменьшение адаптационных возможностей. Аддиктивные агенты персона применяет в качестве компенсаторных средств адаптации.

При экзистенциально-гуманистическом подходе личность и ее поведение рассматривается в аспекте характеристик человека. По мнению В. Франкла характеристики человека – это духовность, свобода и ответственность. А по суждению А. Маслоу, личность сама создает иерархию потребностей и способна к усилию, нужному для перехода на другой уровень. Главный механизм формирования аддиктивного поведения – это неудовлетворение базисных потребностей, что приводит к обману и препятствует стремлению человека к

развитию своих личных возможностей [2].

В рамках исследования склонности к аддиктивному поведению нами была проведена диагностика с использованием методики «Склонность к отклоняющемуся поведению» («СОП», автор А.Н. Орёл) и опросника «Аддиктивная склонность» (авторы В.В. Юсупов, В.А. Корзунин). Диагностика проводилась на базе МБОУ «Лицей-интернат №1» г. Владимира, в 8 «А» классе, где 27 человек, из них 16 девочек и 11 мальчиков.

Тест-опросник «СОП» позволяет измерить готовность (склонность) школьников к реализации разнообразных форм отклоняющегося поведения. Этот метод подразумевает учет и коррекцию установки на социально желанные ответы испытуемых. Шкалы опросника делятся на содержательные и служебную. Содержательные шкалы ориентированы на замер психического содержания комплекса объединенных меж собой форм девиантного поведения. Служебная шкала предназначена для измерения склонности испытуемого подавать о себе социально-одобряемую информацию, оценки правдивости результатов опросника в целом.

По результатам диагностики выявлено, что 75% анкетированных школьников не присуща выраженность данной тенденции, а у 20% имеется делинквентная установка низкого значения социального контроля, и лишь 5% располагают выраженным желанием к реализации делинквентного поведения.

Для выявления химической зависимости у подростков, мы работали с тестом – опросником «Аддиктивная склонность» (В.В. Юсупов, В.А. Корзунин). Тест состоит из 30 вопросов, напротив которых нужно поставить значок с каким утверждением ты согласен. С помощью данной методики можно выявить риск зависимого поведения. Он ориентирован на диагностику наличия риска зависимого поведения у обучающихся в возрасте от 12 лет.

В данном школьном коллективе риск к химическим аддикциям не выражен и составляет 82%; склонных к употреблению психоактивных веществ выявлено 15% и только у 3% опрошенных ярко выражен риск склонности к употреблению запрещенных веществ и зависимому поведению.

Исходя из результатов двух тестов можно сделать вывод, что существует связь между социальным поведением подростка и его склонностью к химическим зависимостям. Исходя из этого мы выявили, что большая часть подростков не склонна к аддиктивному и зависимому поведению.

Существует много форм и методов для работы с подростками, склонными к аддиктивному поведению, а ранее выявление аддикции целесообразно для предотвращения серьезных последствий в будущей жизни подростка. Такими формами могут выступать: лекция, беседа, семинар, конференция, мини-спектакль, психотерапевтические занятия, тренинг, ролевая и деловая игра, мозговой штурм, круглый стол, дискуссия, конкурс творческих работ (конкурс рисунков, стенгазет, книжная выставка), социологический опрос, показ видеоматериалов с антинаркотическим содержанием.

В ходе исследования нам удалось проанализировать основные подходы к изучению аддиктивного поведения и на основе определений разных авторов определить, что аддиктивное поведение – это отклонение от устоявшихся социальных, нравственных, этических и других норм поведения.

Удалось проанализировать факторы, влияющие на развитие аддиктивного поведения в подростковом возрасте: общественное неблагополучие, климат в семье, эмоциональная незрелость, отношения в коллективе и др.

Также после проведения диагностики увидели связь склонности к аддиктивному поведению и социального поведения подростков, и пришли к выводу, что подростки, которые имеют высокую долю вероятности аддиктивного поведения, обладают низкими показателями коммуникативной установки. Эти ребята настороженно относятся к другим и испытывают негативное отношение со стороны окружающих. Чтобы выйти из этой ситуации, они прибегают к методу замещения, т.е. пытаются заменить общение на что-то другое, например, зависимость.

На основе проведенного исследования охарактеризовали особенности социально-психологического портрета дезадаптированного подростка: апатия, тревога, резкая смена настроения, негативизм, грубость, равнодушие, внутриличностный конфликт, агрессивность, эмоциональная незрелость и другое.

Таким образом, изучив аддикцию в подростковом возрасте нам удалось подтвердить, что на аддиктивное поведение в подростковом возрасте влияют социально-психологические факторы, и на основе этого разработали рекомендации по организации эффективной социальной и психологической профилактики аддиктивного поведения подростков.

Занятия с детьми по профилактике аддиктивного поведения в условиях общеобразовательной системы подразумевает работу по следующим направлениям:

– диагностика (определении особенности формирования школьника и формулировании заключений о проблемах, которые могут образовываться индивидуальными спецификами личности);

– консультативно-просветительская работа (необходима для ознакомления подростков, их родителей и преподавателей с плодотворными методами решения проблем, появляющийся в межличностном общении);

– профилактика и коррекционно-развивающая работа (предупреждение вероятных проблем в отношениях меж подростками).

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
2. *Болтунова А.И.* Особенности межличностного общения среди подростков // Молодой ученый. – 2014. - №1 (60). – С. 492-494.
3. *Завражнов В.В.* Социально-психологические аспекты развития межличностных отношений в подростковом возрасте / В.В. Завражнов, М.В. Чагина // Молодой ученый. – 2017. - №20 (154). – С. 399-401.
4. *Николаева А.Е.* Особенности аддиктивного поведения подростков // Молодой ученый. – 2017. - №13 (147). – С. 585-587.
5. *Петрусевич Д.Ф.* Сущностные характеристики девиантного поведения подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. - №6. – С. 195-198.
6. *Мелибурда Е.Л.* Ты – мы: психологические возможности улучшения общения. – М.: Речь, 2006. – 265 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ

Лавренова Наталия Павловна

студентка 2 курса магистратуры

отделения гуманитарно-эстетического образования

Смык Юлия Викторовна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования
и развития личности*

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск

Аннотация. В статье представлены актуальные вопросы инклюзивной готовности, рассмотрен ее компонентный состав, выявлены различия у педагогов со специальным педагогическим и общим педагогическим образованием.

Ключевые слова: инклюзивная готовность; психологическая структура инклюзивной готовности; личностный компонент; когнитивный компонент; аффективный компонент; поведенческий компонент.

Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в рамках общеобразовательных классов совместно с нормотипичными детьми давно стало частью нашей жизни. В Федеральном законе об образовании от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» во второй статье говорится о том, что необходимо обеспечить равный доступ к образованию для всех обучающихся, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ), что предусматривает «инклюзивное образование».

На данный момент приоритетной задачей на федеральном уровне считается создание благоприятных условий для обучения детей с особыми образовательными потребностями. И готовность педагога к реализации инклюзивного образования является одним из условий их успешного обучения. Особая значимость проблемы наблюдается в том, что с каждым годом детей, обучающихся по адаптированным образовательным программам, становится больше, поэтому процесс обучения детей с ОВЗ для всех педагогов общеобразовательной школы является неизбежным. Для формирования инклюзивной готовности педагогов к реализации адаптированных программ необходимо четкое понимание структурных компонентов инклюзивной готовности и показателей ее формирования.

Вопросами в области подготовки будущих специалистов занимались такие исследователи, как И.В. Возняк [2], О.В. Карынбаева [3], Е.С. Ромашевская [5], В.В. Хитрюк [7]. Но найти литературу, посвященную изучению психологической структуры инклюзивной готовности среди уже работающих педагогов, оказалось крайне затруднительно, что указывает на малую изученность данной проблемы.

Исходя из вышесказанного, целью нашей работы является выявление различий в компонентном составе инклюзивной готовности педагогов со специальным педагогическим и общим педагогическим образованием. В качестве базы исследования нами выбраны следующие образовательные организации: ЧОУ «Точка будущего», МОУ Иркутского района «Мамоновская средняя общеобразовательная школа», МОУ Иркутского районного «Максимовская средняя общеобразовательная школа».

В исследовании принял участие 41 педагог, из них 23 педагога со специальным дефектологическим образованием, 18 – педагоги с общим педагогическим образованием. Неслучайно педагоги были разделены на две группы, так как мы предполагаем, что педагоги со специальным образованием обладают большей готовностью к принятию лиц с ограниченными возможностями, так как целенаправленно обучались для работы именно с такими детьми.

Нами был изучен понятийный аппарат инклюзивной готовности, и мы пришли к выводу, что единого определения данному понятию в психолого-педагогической литературе нет. Рассматривая инклюзивную готовность как психологический феномен, мы будем придерживаться точки зрения С.В. Алёхиной, которая полагает, что «психологическая готовность педагога к реализации инклюзивного подхода в образовании определяется как сложное, целостное, личностное образование, представляющее совокупность социальных, нравственных, психологических и профессиональных качеств и способностей, позволяющих на высоком мотивационном уровне обеспечивать возможность результативной деятельности по включению ребенка с ОВЗ в условия общего образования» [1].

Многие авторы выделяют различные компоненты инклюзивной готовности [6]. Но, несмотря на большое количество точек зрения по данному вопросу, мы выделили ряд схожих компонентов: аффективный, когнитивный и личностный. Также четвертым компонентом нами определен поведенческий, который обобщает действия педагога в образовательном процессе по отношению к детям и с нормотипичным развитием, и по отношению к детям с ограниченными возможностями здоровья. Следовательно, в нашей работе мы будем

рассматривать четыре взаимосвязанных компонента: когнитивный, аффективный, поведенческий и личностный. Данные компоненты будут раскрывать внутреннее психологическое содержание структуры инклюзивной готовности педагогов.

Для каждого компонента была подобрана методика, которая способна качественно отразить структурное содержание психологической инклюзивной готовности. Для выявления когнитивного компонента нами использовано авторский опросник «Основы инклюзивной готовности», цель которого выявить у педагогов их владение необходимыми знаниями, законодательной базой, методологией работы с детьми с ОВЗ разной нозологии. Для выявления аффективного компонента мы использовали тест на определение эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, который поможет изучить способность к пониманию своих и чужих эмоций у педагогов. Для выявления поведенческого компонента нами была выбрана методика диагностики ориентированности педагогов (учителей) на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми (автор В.Г. Маралов) [4], целью которого является выявление степени выраженности учебно-дисциплинарной и личностной модели взаимодействия с обучающимися. Для определения личностного компонента нами был использован тест «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере» О.Ф. Потемкиной, который направлен на выявление мотивации на работу с детьми с ОВЗ.

В ходе исследования, мы разделили педагогов на две группы, где группа А – педагоги со специальным образованием, а группа Б – педагоги общего образования.

После проведения констатирующего исследования, нами были получены следующие данные. Результаты методики «Основы инклюзивного образования», направленной на выявление сформированности когнитивного компонента, представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты исследования по опроснику
«Основы инклюзивного образования» (%)**

Критерии	Группа А		Группа Б	
	Правильно	Ошибки	Правильно	Ошибки
Особенности организации обучения для детей с ОВЗ	100	0	100	0
Особенности детей с ОВЗ	96,9	3,1	88,9	11,1
Знание законодательной базы	97,5	2,5	87,1	12,9

Сравнивая две группы, мы видим, что ошибок не было допущено в блоке о знании организации обучения детей с нарушениями развития, обе группы справились с данным блоком на 100%. Другая картина наблюдается во втором блоке: педагоги со специальным образованием допустили меньше ошибок в вопросах особенностей детей с ОВЗ (3,1%), а педагоги общего образования – в 3,5 раза больше. У педагогов со специальным образованием уровень знаний в данной сфере будет выше из-за специфики базового образования. При этом ошибки первой группы носят единичный характер, а второй – систематический. Подобная картина наблюдается и в третьем блоке вопросов, посвященных знанию законодательной базы. Педагогами общего образования было допущено в 5 раз больше ошибок, чем у педагогов со специальным образованием, причины, на наш взгляд, те же, что и во втором блоке.

Сравнивая две группы, мы можем выделить особенность: у педагогов со специальным образованием когнитивный компонент развит лучше, чем у педагогов общего образования, что связано со спецификой работы. Больше количество ошибок наблюдается именно в области законодательной базы обучения детей по адаптированным программам, причем со стороны обеих групп. И если в случае педагогов со специальным образованием ошибки носят преимущественно локальный характер, то у педагогов общего образования – систематический.

Аффективный компонент оценивался опросником для определения эмоционального интеллекта Д.В. Люсина, результаты представлены на рисунке 1.

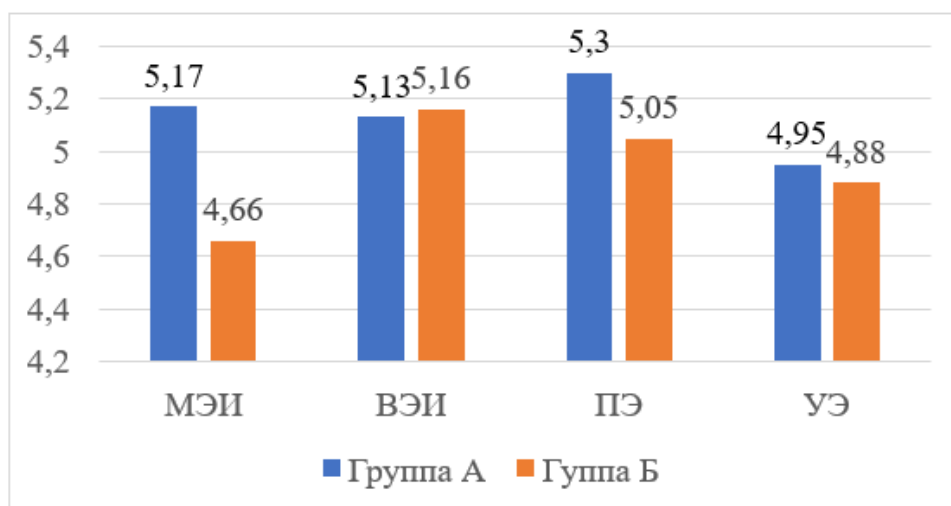


Рисунок 1. Различия проявления эмоционального интеллекта в шкалах группы А и группы Б

Примечание: Шкала МЭИ – межличностный эмоциональный интеллект; Шкала ВЭИ – внутриличностный эмоциональный интеллект; Шкала ПЭ – понимание эмоций; Шкала УЭ – управление эмоциями.

Сравнивая шкалы, мы видим, что показатели по шкале межличностного эмоционального интеллекта в группе А значительно выше, чем в группе Б. У педагогов общего образования уровень межличностного эмоционального интеллекта значительно ниже, чем у педагогов со специальным образованием. Для работы с детьми с ОВЗ необходимо более ясное понимание эмоций других людей и умение управлять ими. Предполагаем, что при обучении детей с ОВЗ в инклюзивной среде у педагогов с общим образованием будут трудности в принятии и обучении детей с нарушениями развития.

Понимание эмоций значительно отличаются в двух группах. Это означает, что педагоги со специальным образованием более эмпатичны к детям, понимают и принимают эмоциональные состояния детей с ОВЗ, что значительно помогает при проведении коррекционно-развивающей работы. У педагогов с общим образованием данные компоненты сравнительно ниже, поэтому мы можем предположить, что у педагогов группы Б могут быть трудности в принятии, понимании детей с ОВЗ.

Для определения поведенческого компонента нами была проведена методика диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми автора В.Г. Маралова. Сравнительные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Ориентированность педагогов на учебно-дисциплинарную и личностную модель взаимодействия с детьми (%)

Выраженность на модель определенную модель обучения	Группа А	Группа Б
Выраженная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель	8,6	16,6
Умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель	8,6	0
Умеренная ориентированность на личностную модель	26	22,2
Выраженная на личностную модель	56,5	61,1

В группе А выраженную и умеренную ориентированность на учебно-дисциплинарную модель имеют по 8,6% педагогов. В данном случае педагог выступает в качестве субъекта деятельности, а ученик – объектом воздействия. Авторитарный стиль является характерным в преподавании. Часто в данной модели наблюдается принуждение к исполнению того или иного задания. Это может быть обусловлено тем, что при обучении детей с тяжелыми формами. Дети с тяжелыми формами умственной отсталости всегда будут являться объектами воздействия взрослого. В этом случае данная модель для педагогов со специальным образованием вполне обоснована. При этом, анализируя результаты группы А, мы можем сделать вывод, что у педагогов со специальным образованием преобладающей моделью обучения является личностная. Выраженная учебно-дисциплинарная модель может быть обоснована при работе с детьми с тяжелыми нарушениями развития.

Анализируя результаты группы Б, мы можем сделать вывод, что наиболее распространенной моделью обучения в данной группе является ориентация на личностную модель. Можно предположить, что трудности в обучении детей с ОВЗ такими педагогами состоят в том, что они не могут объединить объектную модель обучения и личностную (распространенную при обучении нормотипичных детей) в силу недостаточно сформированных представлений о специфике личности детей с ОВЗ. В дефектологии вопрос о совмещении личностной и объектной модели решается путем индивидуализации образовательных технологий в соответствии с личностными особенностями детей, имеющих нарушения развития.

Для определения личностного компонента нами была проведена методика, направленная на диагностику социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере автора О.Ф. Потемкина результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Результаты диагностики социально-психологических установок личности
в мотивационно-потребностной сфере (в ср. баллах)**

Мотив	Группа А	Группа Б
Процесс	5,85	6,5
Результат	5,8	5,2
Альтруизм	6,4	6,27
Эгоизм	3,38	3,6
Труд	4,85	5
Свобода	5,85	6,4
Власть	2	2,6
Деньги	2,5	2,5

Различия показателей в двух группах незначительны. Хотя мы можем наблюдать тенденцию педагогов общего образования на ориентацию на процесс, свободу, власть, а у педагогов со специальным образованием наблюдаем тенденцию на результат и альтруизм.

Итак, после проведения констатирующего исследования и анализа результатов, мы сделали вывод, что разница между педагогами со специальным образованием и педагогами общего образования существует.

Когнитивный компонент у людей со специальным образованием развит лучше, чем у педагогов общего образования. Это связано со спецификой работы, с целенаправленным обучением именно детей с нарушениями в развитии. Следовательно, необходимо повышать академический уровень знаний педагогов общего образования, в том числе и вопросов особенностей детей с ОВЗ и законодательной базы в области обучения по адаптированным программам.

В аффективном компоненте у педагогов со специальным образованием значительно выражен межличностный эмоциональный интеллект и понимание чужих эмоций. Нельзя проигнорировать тот факт, что у педагогов общего образования уровень межличностного

эмоционального интеллекта значительно ниже, чем у педагогов со специальным образованием. Это говорит о том, что для работы с детьми с ОВЗ необходимо более ясное понимание эмоций других людей и умение управлять ими. Предполагаем, что при обучении детей с ОВЗ в инклюзивной среде у педагогов с общим образованием будут трудности в принятии и обучении детей с нарушениями развития.

В поведенческом компоненте у обеих групп определяющей моделью обучения стала ориентированность педагогов на личностную модель. В личностном компоненте инклюзивной готовности педагоги общего образования более ориентированы на процесс, свободу, власть, чем педагоги со специальным образованием.

Таким образом, перед нами встала задача разработки программы формирующего эксперимента, которая на данный момент находится в стадии разработки и будет реализована в дальнейшей работе с педагогами.

Список литературы

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от образовательной политики к образовательной практике // Психолого-педагогические основы инклюзивного образования: коллективная монография. – М.: МГППУ, Буки Веди, 2013. – С. 5-19.

2. *Возняк И.В.* Формирование готовности педагогов к инклюзивному образованию детей в системе повышения квалификации: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Белгород, 2017. – 24 с.

3. *Карынбаева О.В.* Подготовка педагогов в дополнительном профессиональном образовании к формированию инклюзивной образовательной среды в общеобразовательных организациях: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тольятти, 2016. – 25 с.

4. *Клепцова Е.Ю.* Терпимое отношение к ребенку: психологическое содержание, диагностика, коррекция. – М.: Академический проспект, 2005. – 192 с.

5. *Ромашевская Е.С.* Профессиональная подготовка педагогов к проектированию инклюзивного образовательного пространства: на примере подготовки магистров: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Махачкала, 2017. – 193 с.

6. *Тимохина Т.В.* Подготовка педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде / Т.В. Тимохина, А.А. Лосева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №63-2. – С. 36-39.

7. *Хитрюк В.В.* Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования: автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08. – Калининград, 2015. – 54 с.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО УЛУЧШЕНИЮ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ В НЕПОЛНЫХ СЕМЬЯХ ПОСРЕДСТВОМ ВКЛЮЧЕНИЯ В КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Ледовская Екатерина Дмитриевна

студентка 5 курса института образования и социальных наук

Буренина Светлана Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования
и социального проектирования*

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»

г. Псков

Аннотация. В статье говорится о проблеме детско-родительских отношений в неполных семьях. Предлагается рассмотреть и использовать технологию культурно-досуговой деятельности, как средство улучшения внутрисемейных отношений.

Ключевые слова: детско-родительские отношения; неполная семья; деятельность; конфликт; социальный педагог; совместные мероприятия.

Детско-родительские отношения на сегодняшний день становятся одной из самых актуальных тем. Однако, содержание понятия «детско-родительские отношения» в социально-педагогической литературе однозначно не определено. Во-первых, оно представляется как подструктура семейных отношений, которая включает в себя взаимосвязанные, но неравнозначные отношения: родителей к ребенку-родительское отношение; отношение ребенка к родителям. Во-вторых, эти отношения понимают, как, взаимовлияние, взаимоотношение, активное взаимодействие родителя и ребенка, в котором ярко проявляются социально-педагогические закономерности межличностных отношений.

Довольно часто между поколениями возникают конфликты, которые стали практически не разрешимы. Дефицит во времени, общении, в совместном продуктивном времяпрепровождении и дефицит внимания может быть связан с родительской некомпетентностью, либо с нежеланием проводить время с семьей и менять что-либо в своей жизни. Это сказывается негативным образом на психическом здоровье и эмоциональном состоянии ребенка. Современные родители, стремясь максимально полноценно воспитывать своих детей, передают эту важную функцию в руки специалистам: педагогов, социальных педагогов, педагогов-психологов. Поэтому, работа с семьей является неотъемлемым элементом социально-педагогической деятельности, ведь успешное развитие и социализация ребенка во многом определяется его семейным положением. Решение проблем ребенка без решения проблем семьи невозможно и не имеет смысла.

Рассмотрим, что может повлиять на развитие ребенка, на его отношения с родителями. Несомненно, одним из факторов является структура семьи.

Особое значение структуре семьи придавал А.С. Макаренко. Он ввел понятие «полная» и «неполная семья», понимая под этим семью, которая не имеет матери или отца. Во многом, от того, какая по структуре семья, зависит и воспитание, и успешная социализация ребенка. Дети из неполных семей, как правило, более ранимы, имеют ряд комплексов. Мать не имеет психологической поддержки, ей не с кем разделить ответственность за своего ребенка [1]. В современном мире такая же проблема существует и, когда отец в одиночку воспитывает ребёнка. Один родитель «взваливает» все проблемы на свои плечи. В результате чего появляется депривация (лишение ребенка взаимодействия с родителями) ребенка и родителя. Исходя из этого, проблема детско-родительских отношений в неполных семьях является одной из самых острых.

Значительное количество специалистов различного профиля отмечают в последние годы резкое увеличение числа детей из неполных семей с эмоциональными проблемами, находящихся в эмоциональном дискомфорте и напряжении из-за постоянного чувства незащищенности и отсутствия поддержки в близких отношениях. Такие дети тревожны, ранимы и остро реагируют на отношение окружающих. Данная проблема находится в центре внимания педагогов-психологов, социальных педагогов в связи с повышенной невротизацией взрослых, внутриличностными конфликтами, нарушениями в сфере детско-родительских отношений и отсутствием условий для снятия эмоционального напряжения [3].

По многочисленным фактам конфликты между родителями и детьми в неполных семьях – один из самых распространенных видов конфликтов в повседневной жизни. Исследователи выделяют следующие типы конфликтов между родителями и детьми: конфликт сверхзаботы (излишняя опека и сверхожидания); конфликт авторитета (стремление добиться своего в конфликте любой ценой); конфликт неуважения прав на самостоятельность (тотальность указаний и контроля) [4].

Нами был проведен опрос в форме анкетирования, целью которого было определение взаимоотношений в неполной семье, выявление конфликтов между родителями и детьми младшего школьного возраста. Опрос проводился на базе государственного бюджетного учреждения социального обслуживания Псковской области «Областной центр семьи».

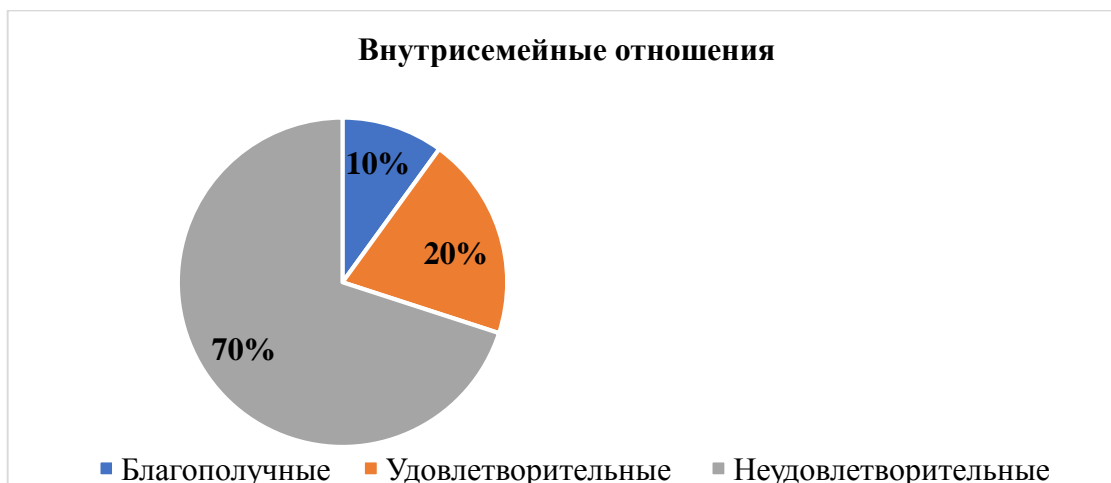


Рисунок 1. – Результаты анкетирования родителей и детей

В результате анкетирования мы видим, что большая часть респондентов считает свои отношения внутри семьи неудовлетворительными. Это заключается в том, что семьи не считают свою семью дружной, потому что мало проводят времени вместе, а если и собираются то, чаще всего каждый занимается своим делом. Также, ссоры в семьях возникают часто, а причинами их становится непонимание членами семьи друг друга и тогда конфликты в этих семьях практически не разрешаются, имеют затяжной характер. Чтобы уменьшить процент неудовлетворительных отношений внутри семьи зачастую им приходится обращаться к помощи социального педагога.

Социально-педагогическая деятельность по решению проблемы «отношения в неполных семьях» имеет свою специфику, так как речь идет о нарушении семейного уклада и отсутствии в семье одного из родителей. Основной целью работы социального педагога с неполной семьей является помощь ребенку в процессе его социализации и создание условий для его самореализации в обществе. В зависимости от того, какие цели поставит перед собой социальный педагог, могут быть использованы различные методы работы с неполной семьей: педагогическое просвещение родителей, педагогов и учащихся; социально-педагогическое консультирование; патронаж; посредничество; технология культурно-досуговой деятельности.

Рассмотрим технологию культурно-досуговой деятельности подробнее, так как именно её мы использовали в дальнейшем исследовании. Под технологией культурно-досуговой деятельности понимается совокупность форм, методов, методик, разработок, расчетов, моделей проектирования и внедрения различных инноваций, способных обеспечить достижение определенной воспитательной цели [2].

Культурно-досуговая технология как система состоит из нескольких подсистем. Они взаимосвязаны и представляют собой единство идеального и профессионального компонентов: организационной подсистемы (её компоненты – штатное расписание, должностные инструкции, наличие отделов, секторов, рабочих мест). Подсистема методической деятельности (состоящая из следующих компонентов: разработка сценария, методические рекомендации, описание опыта); психологическая подсистема (формальные и неформальные структуры, отношения между работниками, профессиональная осведомленность).

Таким образом, в ходе исследования нами была использована технология культурно-досуговой деятельности, а именно следующие формы работы: совместная прогулка, экскурсия по достопримечательностям города; совместное изготовление игрушки; викторины; совместные подвижные и интеллектуальные игры.

После данных мероприятий был проведен повторный опрос в форме анкетирования, в ходе которого были определены следующие результаты.



Рисунок 2. – Результаты повторного анкетирования родителей и детей

В результате повторного анкетирования мы пришли к выводу, что детско-родительские отношения, действительно, становятся лучше после проведенных мероприятий, т.к. показатель неудовлетворительных отношений снизился.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что благодаря различным формам проведения культурно-досуговой деятельности взаимоотношения в семье улучшаются.

Список литературы

1. *Андреева Т.В.* Социальная психология семьи. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006. – 154 с.
2. *Жарков А.Д.* Теория и технология культурно-досуговой деятельности: учебник. – М.: Издательский Дом МГУКИ, 2007. – 480 с.
3. *Матиташвили Е.Д.* Социально-педагогический подход к просвещению родителей детей младшего школьного возраста / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции / Отв. ред. И.А. Ахметшина, О.А. Галстян. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2019. – С. 302-305.
4. *Рождественская Н.А.* Негармоничные стили семейного воспитания и восприятие родителями своих детей / Н.А. Рождественская, А.В. Разумова // Вестник Московского университета. – 2002. - №2. – С. 48-56.
5. *Телина И.А.* Социально-педагогическое просвещение родителей в школе // Социальная педагогика. – 2011. - №6. – С. 59-66.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У ТРЕВОЖНЫХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Леонова Юлия Николаевна

студентка 1 курса магистратуры факультета психологии

Филиппова Светлана Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития коммуникативных навыков у тревожных детей дошкольного возраста. Наблюдая за дошкольниками, можно сказать, что дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и со сверстниками. Ребенок, который мало общается с детьми, не умеет организовать общение, быть интересным окружающим, то чувствует себя отвергнутым, что может привести к эмоциональному неблагополучию. Испытываемое ребёнком беспокойство и неуверенность в себе способствуют формированию тревожной личности. Старший дошкольный возраст сензитивен для развития социальных отношений, так как ребёнок готовится войти в школьную среду.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; коммуникативные навыки; социально-коммуникативное развитие; сензитивный период; тревожность; социализация.

В современном информационном обществе возрастают потребности человека в общении и взаимодействии с другими людьми. Это является актуальной проблемой, так как формирование личности, которая способна организовать межличностное взаимодействие, решить различные коммуникативные задачи, обеспечивает ей успешную адаптацию в современном социокультурном пространстве.

Время информационных технологий, виртуального общения, ускоренного темпа жизни диктует изменения в поведении и мышлении людей в обществе, все отчетливее осознается необходимость целенаправленного развития эффективных социально-коммуникативных навыков, обеспечения условий для продуктивного взаимодействия с окружающими как важного фактора успешного обучения старшего дошкольника и его адаптации, социализации в сообществе сверстников.

Актуальность социально-коммуникативного развития возрастает в современных условиях в связи с особенностями социального окружения ребенка, в котором часто наблюдается дефицит воспитанности, доброты, доброжелательности, речевой культуры во взаимоотношениях людей [1; 4].

Наблюдая за детьми, можно увидеть наличие определенных нарушений в общении: уход от контактов со сверстниками, конфликты, драки, нежелание считаться с мнением или желанием другого, жалобы педагогу. Это происходит потому, что дети не знают правил поведения, им трудно почувствовать своего обидчика. Особую важность эта проблема приобретает в настоящее время, когда нравственное и коммуникативное развитие детей вызывает серьёзную тревогу. Дети испытывают трудности при общении друг с другом, затрудняются выражать свои чувства, у них не развита эмоционально-волевая сфера.

Современные дети испытывают коммуникативные трудности во взаимодействии со взрослыми, сверстниками. Зачастую дошкольники не знают, как себя вести в социально-значимых местах: детский сад, развивающий центр, поликлиника и др. Трудности социально-коммуникативного характера находят свое отражение в поведенческих и эмоциональных особенностях детей. Дошкольники с трудом усваивают те или иные нравственные нормы, они стали более эгоистичными, капризными, избалованными, зачастую неуправляемыми.

Дети стали меньше общаться не только с взрослыми, но и друг с другом. А ведь живое человеческое общение существенно обогащает жизнь детей, раскрашивает яркими красками сферу их ощущений. Если ребенок мало общается со сверстниками, не умеет организовать общение, быть интересным окружающим, то чувствует себя уязвленным и отвергнутым, что может привести к эмоциональному неблагополучию: снижению самооценки, замкнутости, формированию тревожности, или, наоборот, к чрезмерной агрессивности поведения [5].

Изучением вопросов развития и особенностей коммуникативных навыков в отечественной педагогике и психологии занимались О.А. Анисимова, И.А. Алексеев, А.Г. Арушанова, Н.Н. Богомолова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, В.А. Сонин, В.Н. Снетков, Т.А. Федосеева, Е.С. Яхонтова и др.

От уровня развития коммуникативных навыков зависит успешность социально-психологической адаптации детей в обществе. Исследователи отмечают, что недостаточная степень коммуникативной готовности детей приводит к трудностям, которые сложно преодолеваются и имеют серьёзные последствия в процессе образования и воспитания [2].

Развитие коммуникативных навыков дошкольников – это развитие способности эффективного общения и успешного взаимодействия ребенка с окружающими [3].

Развитие социально-коммуникативных навыков – одна из важнейших проблем педагогики. Коммуникативные навыки развиваются в дошкольном возрасте, так как именно этот возраст считается отечественными психологами и педагогами Л.А. Венгером, В.С. Мухиной, Н.Н. Поддъяковым как сензитивный. То есть это максимально чувствительный период, который обладает благоприятными условиями для формирования определенной способности или типа деятельности организма [6].

Социально-коммуникативные навыки необходимо начинать формировать еще в дошкольном возрасте. Ведь от того, насколько хорошо ребенок умеет владеть своей речью, зависит успешность в учебе, жизни, социализации. В процессе формирования социально-коммуникативных навыков ребенок приобретает практические умения, которые позволяют ему адаптироваться в социуме. Педагог, рассказывая детям о нормах поведения, знакомя с понятиями добра и зла, дает основы коммуникативной компетентности. К старшему дошкольному возрасту ребёнок уже должен овладеть такими коммуникативными навыками, как: умение сотрудничать, слушать и слышать, воспринимать и понимать информацию, говорить самому [9].

Если у детей отсутствуют необходимые коммуникативные навыки, то появляются трудности в общении со сверстниками и взрослыми. Наблюдаются следующие особенности: повышается тревожность, появляется замкнутость, нерешительность, стеснительность в общении с другими, неумение высказать свою точку зрения. Также, возможно, проявление негативного отношения к общению. Дошкольник может не приниматься сверстниками, если он мало общается с ними, пассивен, не способен организовать совместную деятельность и общение. Поэтому, именно развитая коммуникация является основным направлением социально-личностного развития ребенка в старшем дошкольном возрасте. Такое положение соотносится с взглядами на основные задачи развития дошкольника основоположников отечественной детской психологии – Л.С. Выготского, М.И. Лисиной, Д.Б. Эльконина.

Проблеме формирования коммуникативных навыков детей дошкольного возраста посвящены работы М.И. Лисиной, Т.А. Репиной, А.Г. Рузской. Перечисленные ученые рассматривают понятия «общение» и «коммуникативная деятельность» как синонимы. В их концепции заложена ведущая идея: развитие общения дошкольников как со взрослыми, так и со сверстниками, представляется как процесс качественных преобразований структуры коммуникативной деятельности.

У тревожных детей существуют особенности в коммуникативной деятельности. В ситуациях общения со взрослыми, во время занятий, в специально организованной деятельности, где есть оценочная система эти дети замыкаются, теряются, стремятся избежать визуальных контактов, занимают подчинительную позицию. Их внимание сосредоточено на взрослом, они ждут от него указаний к дальнейшим действиям. Они находятся в постоянной

тревоге, боятся показаться неумелыми, оказаться предметом насмешки окружающих никогда не проявляют инициативы как в установлении контактов в ситуациях общения, так и в ходе других видов деятельности, со взрослым и сверстником. Поэтому организовать детей на игру, внести свое предложение, отстоять его без помощи взрослого эти дети не могут.

Тревожные дети в силу своей неуверенности, заниженной самооценки, оказываются повышено, внушаемы, поэтому хоть и вступают в контакт со сверстниками, но лидерские позиции не занимают. И, как правило, оказываются ведомыми, своими сверстниками, выполняют все, что они скажут, не могут, или боятся проявить свою творческую активность, поэтому как в развитии сюжета игры, так и в ее организации занимают подчинительную позицию. Дети, которые имеют повышенный уровень тревожности, наблюдаются изменения во всех сферах деятельности, в том числе и коммуникативной.

В.В. Шмидт считает, что те дети, у которых высокий уровень тревожности, имеют такую же потребность в общении, как и все остальные дети дошкольного возраста, мы можем об этом судить на основании того, что эти дети практически никогда не отказываются от игры со сверстниками и с большим удовольствием вступают в игровую деятельность с ними.

В ходе наблюдений за детьми, имеющими высокий уровень тревожности, можно предположить, что под воздействием тревожности коммуникативный потенциал этих детей как бы парализуется, не проявляется в должной мере, что неизбежно сказывается как на протекании общения, так и на его развитии.

Часто испытываемое ребенком беспокойство и неуверенность в себе способствуют формированию тревожной личности. Старший дошкольный возраст сензитивен для развития социальных отношений, так как ребенок готовится войти в школьную среду. В этом возрасте невозможно переоценить значение развитого социального интеллекта, благодаря которому дошкольник понимает мотивы поступков сверстников и взрослых, определяет их эмоциональное состояние, настроение, интерпретирует вербальную и невербальную информацию, на основании чего строит отношения в рамках социальных норм [10].

Н.М. Гордцова, А.И. Захаров, И.В. Илларионова, В.Р. Кисловская, Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова, А.М. Прихожан рассматривали особенности проявления тревожности у детей дошкольного возраста. Понимание коммуникации подводит педагогов и психологов к пониманию того, что все-таки необходимо прикладывать все усилия для становления, формирования и развития у дошкольников коммуникативных умений и навыков. Только грамотная организация по развитию коммуникативных навыков дошкольников способна дать эффективный и надежный результат.

Таким образом, высокий уровень коммуникативных навыков выступает залогом успешной адаптации и социализации человека в любой социальной среде. Это определяет практическую значимость освоения коммуникативных умений с самого раннего детства.

Список литературы

1. Антопольская Т.А. Экспериментальное исследование социально-коммуникативного развития старших дошкольников в образовательной среде организации дополнительного образования детей / Т.А. Антопольская, С.С. Журавлева // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2016. – Т. 9. - №1. – С. 19-28.
2. Бахтеева Э.И. Социально-коммуникативное развитие ребенка дошкольного возраста как аспект личностного становления // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 11. – С. 16-20.
3. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. – М.: ЭКСМО, 2005. – 512 с.
4. Зеленкова Т.В. Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / Т.В. Зеленкова, Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
5. Коломийченко Л.В. Дорогою добра: Концепция и программа социально-коммуникативного развития и социального воспитания дошкольников. – М.: ТЦ Сфера, 2015. – 160 с.

6. *Смирнова И.О.* Проблема общения ребенка и взрослого в работах Л.С. Выготского и М.И. Лисиной // Вопросы психологии. – 1996. - №6. – С. 76-86.
7. Социально-коммуникативное развитие дошкольников: теоретические основы и новые технологии: сборник статей / авт.-сост.: Т.В. Волосовец, О.А. Зыкова. – М.: Русское слово, 2015. – 216 с.
8. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.
9. *Шипицына Л.М.* Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками (Для детей от 3 до 6 лет.) / Л.М. Шипицына, О.В. Заширинская, А.П. Воронова, Т.А. Нилова. – М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 384 с.
10. *Якобсон С.Г.* Исследование взаимоотношений в совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2008. - №6. – С. 96-107.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРИРОДОВЕДЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Логункова Екатерина Сергеевна
студентка 1 курса факультета психологии

Кокорева Оксана Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула

Аннотация. В статье рассматриваются особенности формирования природоведческой лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Приведен перечень диагностических заданий, направленных на выявление уровня сформированности словарного запаса природоведческой тематики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, а также представлены направления, по которым реализуется основная работа по развитию природоведческой лексики у старших дошкольников.

Ключевые слова: природоведческая лексика; старший дошкольный возраст; общее недоразвитие речи; диагностические задания; развитие словаря.

Проблема формирования словарного запаса занимает важнейшее место в образовании и обучении дошкольников, а вопрос о содержании словаря и методике его развития является одним из актуальных вопросов. Сформированная на достаточном уровне лексическая система языка (определенный объем словаря, точность понимания и употребления слов, сформированность структуры значения слова) существенно влияет на успешность освоения программы детьми. Дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития речи, поскольку формирование лексического запаса оказывает влияние на развитие познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления.

Лексический запас начинает развиваться практически с рождения. В год ребенок произносит в норме 10-12 слов, к 2-м годам активный словарь расширяется до 250-300 слов, к 3-м – до 800-1000, к 4-м – до 2000, к 5 годам составляет 2500-3000, а к 6-7 – 3000-3500 слов. Практика показывает, что старшие дошкольники с богатым словарным запасом и высоким уровнем развития речи, как правило, не испытывают затруднения в учении, быстро овладевают навыками чтения и письма. У воспитанников с низким уровнем лексического развития обнаруживаются трудности в общении, в обучении грамоте. Дети со средним

уровнем – отличаются нестабильностью успехов в учебе.

Понятие «природоведческая лексика» (природоведческий словарь, лексика природоведческого содержания) используется в лингвистике, методике обучения родному языку, обозначает один из содержательных разделов лексикологии и объединяет слова, относящиеся к неживой и живой природе. Детей дошкольного возраста необходимо знакомить со словами данного раздела, чтобы освоение языка носило полноценный характер. Это особенно актуально при наличии у ребенка речевых дефектов. В частности, работа по развитию природоведческого словаря используется при наличии таких речевых отклонений, как общее недоразвитие речи (ОНР). Это обусловлено тем, что данное отклонение приводит к сокращению активного словаря дошкольника, малому объему его пассивного словаря, неверному применению слов, сложностями звукового восприятия и произношения большинства фонем [1].

Общее недоразвитие речи I уровня характеризуется поздним появлением речевой активности, бедностью словарного запаса, незнанием и неточностью понимания значения многих слов, неспособностью семантически и грамматически правильно оформить высказывание. В словаре у ребенка с ОНР I уровня присутствуют только отдельные звукокомплексы и лепетные слова. При ОНР II уровня ребенок пользуется крайне ограниченной лексикой – называет некоторые предметы и действия, составляет фразу из 2-3 слов. ОНР III уровня характеризуется увеличением лексического запаса, позволяющим строить развернутую фразу, но словарь однообразен, а понимание значения слов неточное. При ОНР IV уровня лексический запас практически соответствует норме, в активном словаре отсутствуют только редко употребляемые слова, имеются затруднения в подборе антонимов и синонимов.

При проведении работы по обогащению речи детей природоведческой лексикой важно изучать особенности усвоения ее детьми в разные периоды дошкольного детства. Достоверные сведения об этом могут быть получены с помощью диагностических мероприятий.

Изучение природоведческой лексики позволяет:

- получить точные и разнообразные сведения не только о речевом, но и об интеллектуальном развитии ребенка;
- оценить эффективность педагогической работы с детьми;
- оптимизировать образовательный процесс;
- точно определить содержание и методы индивидуальной работы с детьми по развитию словаря;
- строить прогнозы относительно дальнейшего речевого развития дошкольников [2].

С целью диагностирования уровня сформированности природоведческой лексики у старших дошкольников с ОНР можно использовать следующие диагностические задания.

Задание 1. Подбор антонимов к словам, предъявляемым в контексте. Педагог предлагает ребенку закончить предложение:

- Дождик вымочит, а солнышко (*высушит*).
- Ветер бывает сильный, а бывает (*слабый*).
- Можно идти по солнечной стороне улицы, а можно по (*теневой*).
- Ласточка гнездышко вьет, а коршун его (*разоряет, ломает*).
- Осенью птицы улетают в теплые края, а весной (*возвращаются, прилетают*).

За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл. В сумме высшая оценка составляет 5 баллов.

Задание 2. Подбор антонимов к изолированным словам. Педагог предлагает поиграть в игру «Скажи наоборот»:

- утро – *вечер*;
- восход – *закат*;
- молодой – *старый*;

- сухой – *мокрый*;
- темно – *светло*;
- рано – *поздно*;
- залетать – *вылетать*;
- растет – *вянет, сохнет*.

За каждый правильный ответ ребенок получает 1 балл. В сумме высшая оценка составляет 8 баллов.

Задание 3. Подбор синонимов к многозначным словам с переносным значением. Ребенку предлагается объяснить значение слов и словосочетаний:

– Жаркий день – это значит, день какой? (*Солнечный, знойный*). А жаркий спор – он какой, как можно сказать по-другому? (*Горячий, бурный*).

– Муравей ползет. Как можно сказать по-другому? (*Передвигается*). А поезд ползет – это что значит? (*Медленно едет*).

– Лошадь бежит – как можно сказать об этом по-другому? (*Скачет*). А время бежит – что это значит? (*Быстро проходит*).

Ребенок получает 2 балла – если правильно понимает значение слов и словосочетаний как в прямом, так и в переносном значении, самостоятельно подбирает синонимы к паре словосочетаний с многозначным словом (например, жаркий день – жаркий спор); 1 балл – если правильно понимает значение слов и словосочетаний, употребляемых только в прямом смысле (например, жаркий день), переносное значение вызывает у него затруднения (например, жаркий спор), подбирает синонимы только к одному словосочетанию из пары или ему необходима помощь взрослого; 0 баллов – если ребенок неадекватно подбирает слова. Высшая оценка составляет 6 баллов (по 2 балла за каждый вопрос).

Задание 4. Подбор антонимов к многозначным словам и словам с переносным значением. Педагог предлагает детям закончить предложение:

– Мама покупает свежий, мягкий хлеб, а через несколько дней он становится... (*черствым*). В огороде мы собираем свежие огурцы, а из банки зимой достаем... (*соленые, маринованные*).

– У одной куклы густые волосы, а у другой... (*редкие*). Кашу можно сварить густую, а можно... (*жидкую*).

– Мама положила в шкаф чистое белье, а в стиральную машину сложила... (*грязное*). Сегодня чистое небо, а вчера было... (*облачное*).

Ребенок получает 2 балла – если самостоятельно подбирает антонимы к паре словосочетаний и многозначным словам (например, свежий хлеб – свежие огурцы); 1 балл – если правильно подбирает антонимы только к одному словосочетанию из пары или ему необходима помощь взрослого; 0 баллов – если не осуществляет адекватный подбор слов. В сумме высшая оценка составляет 6 баллов (по 2 балла за каждый вопрос) [2].

Развитие словаря детей происходит в процессе общения с окружающими в разных видах деятельности. Большое значение для обогащения и активизации словаря имеет бытовая деятельность. Дети осваивают жизненно необходимый обиходный словарь. В связи с воспитанием культурно-гигиенических навыков, формированием навыков самообслуживания ребенок осваивает слова, обозначающие предметы одежды, мебели, постельные и умывальные принадлежности, а также их качества, действия с ними. Естественность ситуаций общения в быту, связь с чувственным восприятием, собственная деятельность приводят к тому, что ребенок быстро запоминает слова, осваивает стоящие за словами обобщения, основанные на существенных признаках.

В трудовой деятельности словарь детей пополняется за счет названий орудий труда, инструментов, действий, качеств и свойств предметов. Особое значение имеет совместный, коллективный труд, в котором возникают и специально создаются разнообразные коммуникативные ситуации, требующие употребления соответствующих слов: планирование работы, обсуждение конкретных способов ее выполнения, обмен мнениями в ходе труда, краткие отчеты о выполненной работе.

Большая роль в активизации словаря принадлежит игре. В сюжетно-ролевых играх на бытовые темы активизируется бытовой словарь, в играх на производственные темы – профессиональная лексика; в строительных играх – слова, обозначающие качества и пространственное расположение предметов, а также соответствующие глаголы.

Исключительные возможности для развития словаря создает творческая художественная деятельность детей. Ознакомление с различными видами искусства благодаря сочетанию зрительного и слухового восприятия, особого эмоционального воздействия на чувства ребенка расширяет кругозор и обогащает лексикон детей. Театрализованные игры, праздники и развлечения, участие в концертах и утренниках способствуют активизации образного словаря.

Словарная работа проводится на всех занятиях по другим разделам программы. Например, на занятиях по изобразительной деятельности дети осваивают названия предметов, оборудования, материалов, их качеств; занятия по физической культуре помогают уточнить и закрепить глаголы движения. Развитие словаря осуществляется в разных видах деятельности. Важно помнить, что для этого необходимо направлять процесс обогащения и активизации словаря детей, используя разные приемы словарной работы с учетом особенностей каждого вида деятельности. Очень важно, чтобы работа над словарем, начатая в одном виде деятельности, продолжалась в другом виде, усложняясь и видоизменяясь, с учетом закономерностей овладения словом.

Формирование природоведческой лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи реализуется по следующим направлениям:

1. Обогащение словарного запаса дошкольника. Это направление предполагает опору на наглядные, словесные и практические методы обучения в их оптимальном и целесообразном сочетании. Методы подбираются по возрастным и индивидуальным параметрам развития ребенка, а также степени развития его речевого дефекта. Для знакомства с природой, метод наблюдения является самым актуальным. Если дошкольник в живую видит процессы природы, наблюдает за ее объектами, то у него возникает эмоциональное восприятие увиденного, что стимулирует работы головного мозга и активизирует работу познавательных процессов. При общем недоразвитии речи, наблюдения за природой активизирует работу восприятия организма и помогает сопоставить восприятие с речевым произношением. Кроме того, для наблюдения можно использовать не реальные природные объекты, а их иллюстрации. В качестве словесных методов, применяются чтения сказок, стихов о природе, прослушивание и пение песен. Это позволяет значительно обогатить словарь дошкольника. Практические методы развития природоведческой лексики сводятся к организации живого уголка в ДОУ и совершении практических операций по его благоустройству, уходу за растениями.

2. Уточнение, закрепление и фиксация слов природоведческой тематике в словаре дошкольника. Для реализации данного направления используются подвижные и дидактические игры, а также сопровождение разнообразных видов деятельности дошкольника (рисование, лепка, игра) словесными комментариями, включающими природоведческую лексику. Дидактические игры включают в себя загадки, ребусы, кроссворды зоологической и биологической тематики, домино, лото.

3. Активизация природоведческого словаря. По этому направлению работа ведется таким образом, чтобы сделать усвоенные слова, обозначающие природные объекты и процессы, компонентами активного словаря дошкольника. Для этого, применяется тренировка словарного запаса ребенка, выполняются упражнения на закрепление слов, их активное и многократное повторение.

В системе задач по развитию речи детей дошкольного возраста с ОНР словарная работа занимает одно из ведущих мест. Лексика обеспечивает прежде всего содержание общения. Безусловно, содержательная, свободная, красивая речь (как устная, так и письменная) невозможна без достаточного словарного запаса.

Особое место в детской лексике занимает природоведческий словарь (названия явлений неживой природы, животного и растительного мира), который развивается вместе с представлениями ребенка о природе, в ходе его наблюдений, в любой деятельности, протекающей в природных условиях. Природа оставляет глубокий след в душе человека, воздействует на чувства своей яркостью, многообразием, динамичностью. В общении с природой не просто расширяется словарь ребенка, но и обогащается образная лексика как своеобразный язык чувств.

Список литературы

1. *Болотина М.А.* Предикативная функция глагольной лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / М.А. Болотина, И.А. Ахметшина // Психология и педагогика XXI века: актуальные вопросы, достижения и инновации: Сборник статей III Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Орехово-Зуево: Издательство ГГТУ, 2022. – С. 78-82.

2. *Макарова В.Н.* Обогащение речи дошкольников природоведческой лексикой: методическое пособие / В.Н. Макарова, Е.А. Ставцева, О.А. Арнаутова. – М.: Русское слово, 2018. – 120 с.

3. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Лоева Елизавета Алексеевна

студентка 1 курса факультета заочного и дистанционного образования

Торикова Елена Федоровна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и практической психологии
и социальной работы*

ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

г. Ставрополь

Аннотация. В процессе познания окружающей действительности и самого себя, общения с взрослыми и сверстниками ребенок испытывает различные эмоции и чувства, которые во многом обуславливают его поведение, придавая ему эмоциональную окраску и выразительность. В раннем возрасте особая роль в создании положительного эмоционального фона принадлежит театрализованной игре. В статье рассматривается роль музыкально-театрализованных игр в процессе реализации психологической коррекции эмоциональных нарушений дошкольников.

Ключевые слова: эмоции; эмоциональные нарушения; психология; коррекция; дошкольный возраст; музыка; игра; театр; музыкально-театрализованные игры.

В современных условиях развития общества актуальными становятся вопросы, связанные с поиском путей решения проблемы полноценного развития детей с различными потребностями. В настоящее время одной из проблем, затрудняющих полноценное развитие ребенка, является наличие определенных эмоциональных нарушений. Существует запрос общества в целом на ослабление психоэмоциональных нарушений и оздоровления подрастающего поколения, определяемый Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и родительскими коллективами. Многие

исследователи, а также педагоги-практики отмечают, что в последнее время число детей, для которых характерно повышенное беспокойство, неуверенность, высокая эмоциональность, неустойчивость и неспособность контролировать свои чувства, значительно увеличилось. В то же время приходится констатировать недостаточную психолого-педагогическую готовность воспитателей предотвращать и преодолевать данные эмоциональные состояния дошкольников.

Актуальность обозначенных вопросов обусловлена прежде всего задачами дошкольных образовательных учреждений, и заинтересованностью родителей в решении проблемы формирования главного психологического новообразования в данном возрасте – произвольность поведения и психологическая готовность к школьному обучению. Связано это с тем, что при поступлении в школу, отклонения от норм в психическом развитии, в том числе в психоэмоциональной сфере четко проявляются. Довольно часто все эти проблемы усугубляются по нарастающей траектории. Незначительные трудности в преодолении ребенком некоторых эмоциональных состояний на этапе дошкольного детства могут особо не беспокоить родителей и воспитателей. Но скрытая форма переживаний, тревоги, депрессии, и других эмоциональных расстройств и нарушений приобретают открытую форму при поступлении ребенка в школу. Отсюда возникает необходимость изучения эмоциональной сферы дошкольников с целью дальнейшей коррекции. Помимо этого, важным является учет самого эмоционального состояния ребенка, освоение им новых возможных форм конструктивного проявления эмоций и чувств.

Одной из главных приоритетных задач образовательных учреждений, является создание условий для эмоционального благополучия каждого ребенка. Стоит отметить, что малая эмоциональность современного подрастающего поколения – одна из главных проблем современности. Л.С. Выготский в своих исследованиях затрагивал феномен «засушенного сердца», подчеркивал, что «обесчувствование» способствует технологизации и прогматизации жизни, в которой ребенок принимает важное участие. Актуален данный феномен и в настоящее время, так как нарушения, психоэмоционального развития приводит к общему отставанию в развитии, к негативному формированию и искажению чувств. Следствием всего этого является разрушение возможностей благоприятного налаживания коммуникативных связей, сложности при переходе в новую социальную среду. И только своевременная коррекционная работа, позволит определить и предотвратить отклоняющие развитие ребенка от общепринятых норм.

Среди психологических механизмов воздействия на детей дошкольного возраста, наиболее существенными являются те, которые оказывают влияние на формирование эмоций, то есть эмоциональное заражение, эмоциональное опосредствование, эмоциональное обусловливание. Причем последний является наиболее эффективным, предполагается использование тех видов деятельности, которые способны вызывать эмоциональную реакцию ребенка, например, музыкально-ритмическая, театрализованная, игровая деятельность, чтение литературы [2, с. 312].

Игровая деятельность – наиболее близкая для дошкольников форма взаимодействия, в которой формируются творческие способности, фантазия, воображение ребенка. Театрализованные игры делают игровую деятельность более эмоционально насыщенной, что позволяет привлечь детей и развить у них познавательный интерес. Игры данного вида вызывают радость и удивление детей, в них заложены истоки творчества.

Уникальной является ситуация, когда посредством театрализованной деятельности у дошкольников формируется возможность на фоне положительных чувств и эмоций управлять собственным поведением. Яркие, положительные эмоции – основа формирования здоровой личности ребенка.

Применение в практике дошкольного образования и воспитания музыкально-театрализованных игр позволяет решить многие задачи эмоционального, социального и эстетического развития ребенка посредством музыкальной и игровой деятельности. В результате использования игр данного вида у детей формируется игровая мотивация,

наблюдается раскрепощенность, познавательная активность, а также, не менее важным является, снижение общей эмоциональной напряженности [3, с. 87].

Музыкально-театрализованные игры способствуют становлению эмоциональной сферы детей, ее развитию, а именно: дошкольники, погружаясь в представляемую картину, знакомятся с чувствами, настроением, эмоциями и переживаниями, понимают уклад и настрой заложенный в картине. Благодаря нравственному содержанию и направленности представляемого текста, музыкально-театрализованные игры позволяют ребенку прочувствовать роль выступающего, либо выданную ему роль, что способствует формированию навыков социального поведения, а в рамках нашего исследования, позволяет преодолеть такие трудности как робость, неуверенность, застенчивость [4, с. 56].

Психологическая коррекция эмоциональных нарушений посредством музыкально-театрализованных игр будет возможной и результативной при соблюдении следующих условий: обеспечение единства социально-эмоционального и когнитивного развития; насыщение запланированной коррекционной деятельности различным интересным и эмоционально-значимым содержанием; наличие средств вербальной и невербальной выразительности; совместная работа детей и взрослых.

Главные принципы психологической коррекции при работе с детьми, основанной на театрализованной игровой деятельности, определены на основе фундаментальных положений возрастной, педагогической и специальной психологии:

1. Стимуляция и мотивация детей, опора на развитие интеллектуально-эмоционального единства психических функций, исследовательских способностей детей. Особое место занимает ситуация выбора, его неожиданность и проблемность.

2. Творческая, гуманная направленность, предполагающая организацию воспитательного процесса, направленного на развитие воображения и фантазии.

3. Приоритет свободы и самостоятельности, позволяющие подражать и самостоятельно определять мотивы и способы действия.

4. Интегративность, что предполагает непосредственную связь воспитательного процесса, а именно использование театрализованной игровой деятельности, с другими видами деятельности.

5. Принцип творчества и обучения, предполагающий освоение детьми определенных компетенций и применение их для решения ряда творческих задач [6, с. 57].

Театрализованная деятельность помогает ребенку выразить свои чувства, эмоции и переживания не только в личном разговоре, например, с воспитателем, либо родителем, но и проявлять их публично. Отметим два ведущих механизма коррекционной работы с помощью музыкально-театрализованной игровой деятельности:

– искусство позволяет переконструировать негативные ситуации, благодаря возможности проявления креативности самим ребенком;

– под влиянием искусства формируется эстетическая реакция, изменяющая действие аффекта, то есть негативные чувства превращаются в свою противоположность, положительную эмоцию [3, с. 85].

Музыкально-театрализованные игры сами по себе оказывают существенное влияние на психофизиологическую составляющую человека, а также являются мощным инструментом развития эмоциональной сферы ребенка. Главными функциями данной игровой деятельности являются:

– организация благоприятной эмоциональной атмосферы;

– формирование разных чувств, создание настроения, от которого, зачастую, зависит результативность и эффективность игровой деятельности;

– включение музыки в театрализованную игровую деятельность создание ситуации, в которой формируются ассоциации с конкретными игровыми ситуациями, порождающие определенные эмоции;

– музыкальное сопровождение побуждает к действию, что означает, глубокие переживания сопровождающей музыки, проявляемые в действиях, эмоциях и творческой

фантазии [5, с. 24].

Многие современные исследователи подчеркивают, что именно посредством музыкально-театрализованных игр детям предоставляется уникальная возможность на фоне положительных эмоций управлять собственным поведением, что кроме психотерапевтического эффекта, способствует формированию психологической готовности ребенка к школьному обучению. Активное участие и погружение детей в театрализованные игры позволяет им познать окружающий мир и действительность [1, с. 116].

В заключении хотелось бы еще раз подчеркнуть, что, в условиях дошкольного образовательного учреждения коррекционные занятия с детьми посредством музыкально-театрализованной игровой деятельности являются важнейшим условием для развития и становления эмоциональной сферы детей дошкольного возраста. Непосредственное развитие способности ребенка проявлять эмоции и чувствовать эмоции других окружающих людей происходит наиболее эффективно через подражание литературным героям и театрализованные игровые представления. Музыкально-театрализованные игры являются действенным методом воздействия на эмоциональную сферу дошкольников. Учитывая все индивидуальные и возрастные особенности ребенка, сочетание возможностей игровой деятельности, создание необходимых условий для эффективной работы, музыкально-театрализованные игры способствуют развитию психических процессов и различных личностных качеств ребенка – эмоциональной отзывчивости, эмпатии, воображения.

Основной коррекционно-развивающий эффект музыкально-театрализованных игр по отношению к эмоциональной сфере детей дошкольного возраста проявляется в снижении эмоциональной напряженности, в стимулировании проявления и выражения эмоций в опосредованной ролью форме, научении сознательной саморегуляции эмоциональных состояний в соответствии с принятой ролью, в освоении культурных форм и средств проявления эмоций, в возможности отреагирования подавленных эмоциональных переживаний.

Список литературы

1. *Абдуллин А.Г.* Психологические аспекты коррекции эмоциональных нарушений как средство активизации детей дошкольного возраста / А.Г. Абдуллин, Н.М. Пручкина, Д. Боблетер // Гуманитарные науки. – 2020. - №1 (49). – С. 115-121.
2. *Анохина А.С.* Психофизиологические основы эмоционального интеллекта / А.С. Анохина, О.А. Токарева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №58-2. – С. 311-314.
3. *Афанасьева Т.В.* Развитие эмоциональной сферы дошкольников в процессе театрализованной деятельности // Воспитатель дошкольного образовательного учреждения. – 2016. - № 2. – С. 84–88.
4. *Карелина И.О.* Эмоциональные нарушения в дошкольном возрасте и их коррекция // Ярославский педагогический вестник. – 2004. - №1-2 (38). – С. 104-108.
5. *Лесняк И.В.* Театрализованная деятельность как средство формирования коммуникативных навыков дошкольников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.05. – Тамбов, 2011. – 26 с.
6. *Мирошниченко И.В.* Театрализованно-игровая деятельность как средство развития эмоциональной сферы дошкольника / И.В. Мирошниченко, Л.Р. Шапирова, Е.В. Гусева // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2017 г.). – СПб.: Свое издательство, 2017. – С. 56-58.

ФАКТОРЫ ПОВЫШЕНИЯ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ В ПАУЭРЛИФТИНГЕ

Лукьянов Алексей Михайлович

студент 4 курса Института педагогики, физической культуры, спорта и туризма

Панин Николай Александрович

студент магистратуры кафедры физкультурно-оздоровительных технологий

Забродина Татьяна Александровна

кандидат психологических наук, доцент

кафедры физкультурно-оздоровительных технологий

ФГБОУ ВО «Тульский государственный университет»

г. Тула

Аннотация. В работе исследовались особенности психологической подготовки к соревнованиям спортсменов в пауэрлифтинге. Использовались методы активного психологического воздействия, направленные на повышение устойчивости к стрессу, активизацию волевых усилий, формирование навыков самоконтроля, а также оптимизацию уровня ситуативной тревожности. Анализ результатов соревнований показал, что благодаря этому спортсмены показали существенно более высокие достижения во всех видах соревновательных упражнений.

Ключевые слова: пауэрлифтинг; психологическая подготовка; соревнования; стресс; тревожность; физические упражнения; навыки самоконтроля.

Актуальность психологического фактора в спорте обусловлена его высокой значимостью в обеспечении мобилизации личности и выработке адаптивного поведения в экстремальных условиях [3].

В данный момент существует противоречие между необходимостью оснащения спортсменов в пауэрлифтинге эффективными стратегиями поведения в ситуациях эмоционального напряжения и недостаточной научно-методической проработкой этих вопросов [5]. Недостаточно методически проработаны вопросы психологического сопровождения спортсменов различного уровня мастерства, педагогической системы, учитывающей специфику самореализации личности в избранном виде спорта [8].

В атлетическом троеборье целеустремленный спортсмен всегда готов искать методы и приемы, помогающие улучшить результат. И психологическое самочувствие является одним из важнейших элементов, обеспечивающих успех в пауэрлифтинге [6].

Целью нашего исследования явилось изучение особенностей психологической подготовки к соревнованиям спортсменов в пауэрлифтинге для повышения успешности их выступлений.

Мы исходили из предположения, что уровень подготовленности спортсменов к соревнованиям будет выше, если на подготовительном этапе использовать методы активного психологического воздействия, направленные на повышение устойчивости к стрессу, активизацию волевых усилий, формирование навыков самоконтроля, а также оптимизацию уровня ситуативной тревожности [8].

Как показывают исследования, ситуативная тревожность является ключевым индикатором психологической готовности спортсмена.

Психологическая диагностика позволяет получить информацию о степени выраженности мотивационных и эмоциональных характеристик у спортсменов перед соревнованиями и проконтролировать эффективность их коррекции в случае необходимости с помощью методик саморегуляции психического состояния.

Для проверки гипотезы о целесообразности разработанной методики повышения соревновательной готовности спортсменов был проведен формирующий эксперимент. Ее эффективность определялась на основании анализа динамики показателей, полученных с помощью тестирования. Все виды тестов проводились в начале и в конце эксперимента.

С целью определения уровня специальной физической подготовленности в программу тестирования были включены упражнения для определения силы основных мышечных групп:

- жим штанги, лежа на горизонтальной скамье – показатель максимальной силы больших грудных мышц, трехглавых мышц плеча (трицепсов) и дельтовидных (передние пучки);
- приседание со штангой на плечах – упражнение, определяющее силу четырехглавых мышц ног;
- становая тяга – показатель силы мышц нижней части тела, и прежде всего разгибателей спины.

Эти три упражнения являются соревновательными в пауэрлифтинге [2], они выполнялись по правилам соревнований. Вес снаряда брался близкий к максимальному весу.

Кроме того, использовалась «Шкала самооценки тревожности» Ю.Л. Ханина, измеряющая уровень ситуативной и личностной тревожности [1], тест Гордона-Ямпольского «Самооценка психологической подготовленности» [1], определяющий успешность поведения спортсмена на соревновании и его результативность.

Измеряемые характеристики – стрессоустойчивость, способность к самоконтролю и волевая активность. А также методика психологической подготовки к соревнованиям, как составная часть формирующего эксперимента. Она включает в себя аутотренинг, упражнения для снятия эмоционального стресса и уменьшения нервно-психического напряжения.

На начальном этапе исследования спортсменам были предложены анкеты для самооценки уровня ситуативной и личностной тревожности. В соответствии с правилами обработки результатов были рассчитаны следующие показатели: уровень тревожности – низкий (до 30 баллов), умеренный (от 31 до 45 баллов) и высокий (46 баллов и больше). Результаты исследования представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

Таблица 1

Значения средних величин тревожности в группах испытуемых

	Ситуативная тревожность	Личностная тревожность
До тренинга	41,42	40,25
После тренинга	35,13*	35,88*

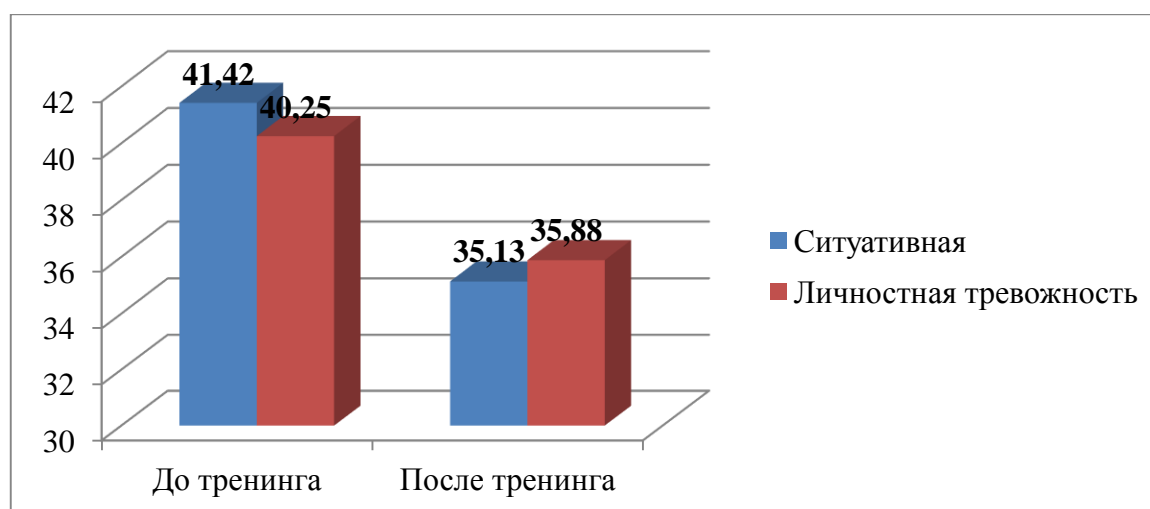


Рисунок 1. Соотношение средних показателей тревожности в разных группах испытуемых (в баллах)

Уровень ситуативной и личностной тревожности существенно снизился после проведения тренинга и достигает оптимальных значений (различия значимы $p < 0,05$).

Данные по тесту «Самооценка психологической подготовленности» свидетельствуют в целом о положительных сдвигах измеряемых характеристик у участников эксперимента (таблица 2).

Таблица 2

**Самооценка психологической подготовленности атлетов
на различных этапах исследования (баллы и %)**

Этапы исследования \ Баллы	Устойчивость к стрессорам	Способность к самоконтролю, саморегуляции	Волевая активность
До тренинга	11 (62,2%)	8 (50%)	9 (56,2%)
После тренинга	14 (93,75%)	12 (75%)	13 (81,2%)

По устойчивости к стрессорам результаты улучшились на 31,55%, по способности к самоконтролю – на 25%, повышение волевой активности – также на 25%. Этот существенный прирост показателей психологической подготовленности свидетельствует о важности проведенной работы в подготовительный период к спортивным состязаниям.

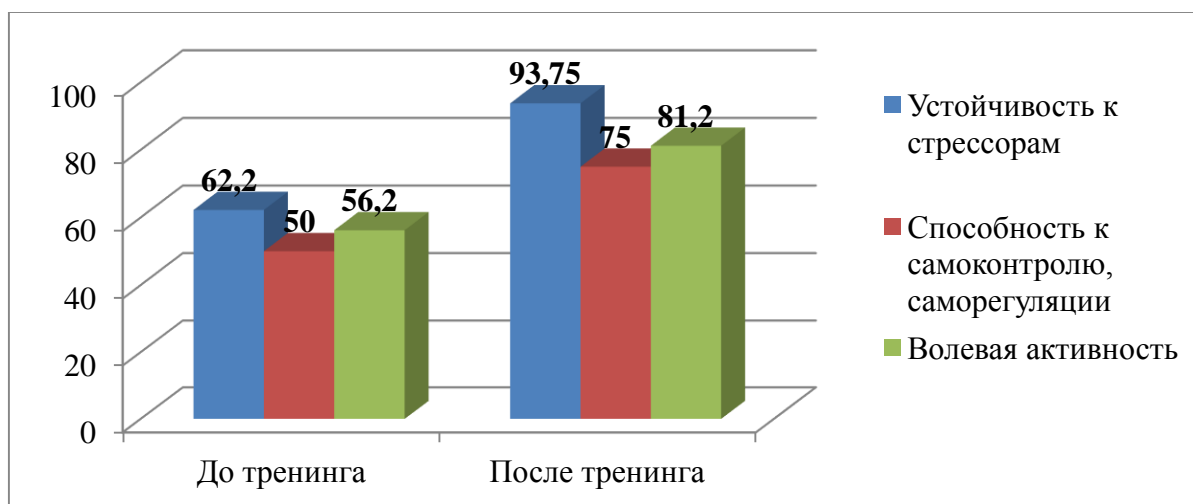


Рисунок 2. – Самооценка психологической подготовленности спортсменов на разных этапах исследования

Повторное (контрольное) тестирование участников исследования с использованием соревновательных упражнений показало прирост силы у участников эксперимента (таблица 3). Анализ результатов соревнований по пауэрлифтингу также показал, что спортсмены показали существенно более высокие достижения во всех видах соревновательных упражнений на заключительном этапе исследования.

На начальной стадии эксперимента спортсмены экспериментальной и контрольной группы находились примерно в равной физической форме. В контрольной группе, члены которой не участвовали в педагогическом эксперименте, динамика результатов выполнения соревновательных упражнений также была положительной за исследуемый период, но она не так сильно выражена, как в экспериментальной группе.

**Результаты стартов без использования экипировки
и прирост показателей на контрольном этапе**

№	Присед	Прирост	Жим лежа	Прирост	Становая тяга	Прирост	Общий результат	Прирост
1	270	3,9%	190	5,6%	260	2%	720	3,6%
2	247,5	3,1%	147,5	5,4%	240	2,1%	625	1,6%
3	255	2%	160	6,7%	245	2,1%	660	3,1%
4	245	2,1%	145	7,4%	245	4,3%	635	4,1%
5	225	-2,2%	140	3,7%	240	4,3%	605	1,7%
6	240	9,1%	140	7,7%	240	4,3%	620	6,9%
7	190	5,6%	125	8,7%	205	5,1%	520	6,1%
8	230	7,0%	140	7,7%	215	7,5%	585	7,3%
9	220	4,8%	135	12,5%	210	7,7%	565	7,6%
10	215	2,4%	130	8,3%	207,5	3,5%	552,5	4,1%
М	233,75	3,8%	145,25	7,4%	230,5	4,3%	608,75	4,6%

На основании полученных данных можно сделать вывод об эффективности использования данной методики психологической подготовки к соревнованиям в пауэрлифтинге, поскольку она может выступать фактором повышения соревновательной готовности спортсменов.

Список литературы

1. *Бабушкин Г.Д.* Психодиагностика личности при занятиях физической культурой и спортом: учеб. пособие. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2012. – 328 с.
2. *Бударников А.А.* Методические основы пауэрлифтинга в вузе: учебное пособие для вузов. – М.: РУДН, 2012. – 155 с.
3. *Вяткин Б.А.* Управление психическим стрессом в спортивных соревнованиях // Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб: Речь, 2004. – С. 554-567.
4. *Габдреева Г.Ш.* Методы регуляции психического состояния // Психология состояний. Хрестоматия / Под ред. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб: Речь, 2004. – С. 516-530.
5. *Горбов А.М.* Комплексная подготовка пауэрлифтера. Победа на турнире. – М.: АСТ-Сталкер, 2007. – 176 с.
6. *Льдокова Г.М.* Преодоление сбивающих факторов в спорте (на примере соревновательной деятельности пауэрлифтеров) / Г.М. Льдокова, О.А. Разживин, К.Р. Волкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. - №4. – С. 16-24.
7. *Леонова А.Б.* Психологические технологии управления состоянием человека / А.Б. Леонова, А.С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2009. – 311 с.
8. Стратегия подготовки спортсменов в пауэрлифтинге: монография / М.Х. Спатаева, Т.П. Замчий. – Омск: Изд-во Ом. Гос. Ун-та, 2013. – 112 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИЕЙ

Лысенко Юлия Алексеевна

студентка 4 курса факультета психологии и дефектологии

Кабушко Анна Юрьевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дефектологии
и инклюзивного образования*

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Аннотация. Обучение речи и языку в дошкольном учреждении является одной из важнейших задач в развитии личности ребенка дошкольного возраста. Исследования психологов, педагогов и лингвистов создали условия для комплексного подхода к решению проблем развития речи у детей дошкольного возраста. Изучение средств речевого общения у детей дошкольного возраста с речевой патологией говорит о том, что дошкольники испытывают ряд трудностей использования семантических единиц. Недостаточное количество исследований данной проблемы побуждает к исследованию особенностей семантического компонента речевого высказывания и к поиску новых методов и подходов решения данной проблемы.

Ключевые слова: логопедия; семантика; развитие речи; дети дошкольного возраста; коррекция; исследования; особенности формирования.

Дошкольный возраст – наиболее сензитивный период для развития фундамента речевой культуры, о чем говорят научные исследования последних лет. Отсутствие или недостаток речевого образования в период развития дошкольника тяжело восполнить в старшем или преддошкольном периоде. С самого раннего возраста важна помощь взрослых в изучении системы родного языка [6].

Исследования, проведенные Г.А. Каше, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной свидетельствуют о том, у детей с речевой патологией возникает ряд трудностей при усвоении закономерностей системы родного языка. Особенности формирования семантической структуры речи у дошкольников с речевой патологией выражаются в недостаточном объеме словарного запаса, отсутствием общеупотребительных слов, и неактивным словарем в различной деятельности дошкольника [6].

К основным функциям семантического компонента относится разделение ситуаций речевого общения на элементы, важные для выражения. Необходимым компонентом семантического строя речи является значение, которое зависит от контекста – смысл слов. Смыслы-предикаты взаимодействуют друг с другом, сохраняя смыслы в предшествующих и последующих фразах [3].

Овладение семантической категорией речи, которая мотивируется определенными понятиями агента действия, важная часть овладения этапом смыслового синтаксиса, который предшествует синтаксису семантическому [4].

Из-за недостаточной дифференциации сходных объектов дошкольники при использовании прилагательных и глаголов чаще заменяют их, основываясь на ситуативную семантику слов. Так как в сознании детей дошкольного возраста нет четкого разделения о предметах, действиях, признаках и не сформированы основные понятия, можно сделать вывод о недостаточной сформированности семантических полей и недостаточном выделении дифференциальных признаков слов и их значений.

Для детей дошкольного возраста с речевой патологией характерны так же и специфические замены слов: слов сходных или близких к значению слова-стимула, морфологическое изменение формы слов-стимулов, подбор синтагматических ассоциаций.

Механизм выбора слов, необходимых для выражения своего смыслового намерения осуществляется при помощи поиска семантических и звуковых признаков слова с обязательным учетом их вероятностной характеристики. При этом в языковом сознании активизируется «система фильтров» необходимая для выбора из «вербальной сети» («семантического поля») только тех слов, которые соответствуют поставленной вербальной задаче. Отбрасывание (торможение) при выборе слов, не соответствующих ситуации, является необходимым условием для успешного превращения исходной мысли в развернутое высказывание.

Психолингвистические исследования лексикона человека очень тесно переплетаются с данными когнитивной психологии, изучающей и разрабатывающей модели организации, приема, переработки, хранения и извлечения информации, в том числе семантической [7]. Так, модель долговременной (семантической, препозитивной) памяти, широко распространенная в когнитивной психологии, очень близка психолингвистической модели организации семантических полей.

Возникновение и наличие специфических речевых ошибок связано с минимальным уровнем словарного запаса, непониманием значений слов и выражений, трудностью актуализации слов, заторможенностью ассоциативных звуковых связей слов, отсутствием навыка выделения существенных семантических признаков, недостаточным пониманием поставленной перед дошкольниками задачей. В речи детей дошкольного возраста преобладает денотативный компонент, лексико-семантический используется реже. Дошкольники в большинстве случаев говорят о денотативных признаках предмета – его функция, место, внешний вид или другие описываемые качества предмета.

Дети дошкольного возраста с речевой патологией испытывают трудности и при составлении рассказов по сюжетной картине, что говорит об семантической недостаточности речи, которая проявляется не только на уровне отдельных слов и выражений, но и в связной речи. Трудности подбора семантических единиц, ошибочное употребление или замены слов говорят о недостаточном уровне сформированности сигнификативного и денотативного компонентов значения слов.

Пополнение и расширение семантической системы родного языка у детей дошкольного возраста важная часть логопедической работы. Важно не только накапливать знания о семантике, но и упорядочивать системы слов в языковом сознании дошкольника. При изучении особенностей формирования семантических структур у детей с речевой патологией, опираясь на когнитивную психологию и психолингвистику исследователи выделили ряд особенностей формирования семантической системы языка: затруднения в установлении адекватных связей между зрительным или звуковым образом слова и понятийным содержанием. Это связано с недостаточным формированием слуховых, зрительных и двигательных анализаторов – сенсорных систем переработки получаемой информации. Именно недостаточная сформированность информационных систем не дает возможность дошкольнику установить важные связи между слуховым, зрительным и семантическим образом слова [2].

Трудности формирования семантики также связаны с нарушением выбора языковых знаков для кодирования смыслового намерения. Нарушается система выбора слов по семантическим и формальным признакам. В речи дошкольников подобные нарушения проявляются медленным подбором слов для речевого высказывания либо формированием ошибочных единиц, которые связаны с правильным словом зрительно, акустически или ситуационно.

Нарушение извлечения языковых единиц из долговременной памяти у дошкольников связаны с отсутствием необходимого кодирования или его нарушением: ребенок дошкольного возраста не смог установить смысловые связи между единицами, что не позволило ему осуществить поиск единицы правильно и быстро. В сознании дошкольников проявляется привычная и частоточная единица с общим значением, без конкретики. Отсутствие контроля или его ослабление приводит к тому, что в речи остается «общий» вариант и используется

ситуационно ошибочно. Также чаще проявляются ошибки, связанные с выбором слов с похожим звуковым составом. Похожесть слов по ударному слогу, числу слогов или совпадению части слов приводит к появлению контаминаций и интерференций. Актуальное значения слов в этом случае может активировать в памяти несколько одинаковых по звучанию, но разных по смыслу слов, отсутствие контроля в этой ситуации ведет к речевым ошибкам [4].

Несформированность семантического компонента речевой деятельности дошкольников является наиболее значимым, ведущим симптомом речевой патологии, от которого также будет зависеть и успешность логопедической работы по ее преодолению. Без освоения семантической системы языка невозможно сформировать систему родного языка в целом. Развитие семантики является важным и необходимым условием формирования у детей дошкольного возраста полных представлений о языке и его системе.

Основной задачей работы над словарем следует считать формирование в языковом сознании ребенка полноценных семантических полей. Это признается многими специалистами в области патологии речи, с успехом применяющими психолингвистический подход в своей работе: Р.И. Лалаевой, Н.Ю. Серебряковой, Т.В. Тумановой, Л.Б. Халиловой, С.Н. Шаховской и др.

Список литературы

1. Андреевская В.В. Особенности словесных ассоциаций как фактор построения предложений // Исследования языка и речи. Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореза. – Т. 60. – М., 1971. – С. 111-116.
2. Воробьева В.К. Структура семантических полей в речевой продукции учащихся с нормальной и нарушенной речевой деятельностью / В.К. Воробьева, Е.С. Даскалова // Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 1983. – С. 106-208.
3. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 542 с.
4. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М.: Наука, 1991. – 238 с.
5. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2001. – 218 с.
6. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. – М.: Альянс, 2013. – 366 с.
7. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики: учебник. – М.: Академия, 2005. – 287 с.
8. Тимохина Т.В. К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3 (37). – С. 69-79.

ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ЛИТЕРАТУРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

Магалимова Аделина Эльмировна

студентка 3 курса института психологии и образования

Новик Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань

Аннотация. Проблема формирования толерантности у детей в настоящее время относится к одной из обсуждающих вопросов в дошкольном образовании. Толерантность является одной из основных категорий, обеспечивающих гуманизацию отношения человека к миру, сознательное признание прав и свобод другого независимо от его отличительных характеристик (национальности, цвет кожи, этнос), готовность к диалогу и сотрудничеству в различных ситуациях взаимодействия.

Ключевые слова: художественная литература; дети дошкольного возраста; дошкольное образование; толерантность; воспитание.

В настоящее время все чаще поднимается вопрос о толерантности в мире, где важно воспитывать такие качества как милосердие, уважение к другим людям разных национальностей, гуманное отношение к окружающим и др. Воспитание толерантной основы личности необходимо начинать с дошкольного возраста в различных социальных институтах: семье, социума, сверстников, образовательных организаций.

Одним из социальных институтов является дошкольная образовательная организация, цель которой – целостное и всесторонне развитие личности детей дошкольного возраста, воспитании у них основ культурного поведения, формирование духовно-нравственных, патриотических, социокультурных и других качеств. Для формирования толерантности у детей дошкольного возраста необходимо включать в образовательных процесс различных средства и формы обучения. Главное в обучении детей – взаимодействие со всеми сторонами образовательного среды: родители, воспитатели, сверстники и различные сообщества.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования говорится, что «важно формировать в детях толерантность и приобщать к социокультурным нормам, правилам поведения, традициям семьи, общества и учитывать многообразные этнокультурные государства» [6]. Исходя из этого мы понимаем, что формирование толерантности – сложный процесс, который требует включение в образовательных процесс различных средств, форм и методов для воспитания положительных сторон детей в дошкольном возрасте. Одним из средств формирование толерантности является художественная литература, с помощью которой мы можем показать детям добрые и плохие поступки персонажей из различных произведений, формировать нравственные основы и правила поведения в общественной жизни с другими людьми разных национальностей и др.

Цель нашего исследования – выявление теоретических аспектов проблемы формирования толерантности детей с помощью художественной литературы. Данная статья включает в себя описание понятия «толерантности», особенности формированию нравственных основ у детей дошкольного возраста с помощью художественных произведений. Благодаря анализу особенностей формирования толерантности у детей мы выявили положительные аспекты влияния различных художественных произведений на духовно-нравственное развитие.

Изучая психолого-педагогическую литературу, мы видим, что одним из средств формирования толерантности в детях дошкольного возраста является приобщение к художественной литературе разных писателей. Для того, чтобы лучше понять проблему

формирования толерантности детей, рассмотрим содержания понятий «толерантность» и «художественная литература».

Проблему формирования толерантности изучали многие педагоги и психологи такие как А.Г. Асмолов, В.В. Бойко, В.М. Золотухина, С. А. Козлова, А.В. Мудрик и др.

По мнению А.Г. Асмолова «толерантность – принятие другого человека, проявление сочувствия и любви к другому человеку; признание «ценности многообразия человеческой культуры» [1].

А.В. Мудрик рассматривал толерантность с разных сторон: как систему позитивных установок и психологической устойчивостью»; как сочетание индивидуальных качеств; как систему ценностей личности в целом [5].

С.А. Козлова считала, что толерантность – это прежде всего терпимость к чужим мнениям, верованиям, поведению [4].

Л.С. Выготский рассматривал толерантность не как способность человека к терпимости, а как активное признание прав и свобод других людей, независимо от его религиозных, этнических особенностей [3].

Исходя из данных понятий мы можем сделать вывод, что толерантность – это определенное нравственное качество, характеризующая готовностью человека принимать других людей независимо от их отличительных особенностей, его статуса в обществе. Толерантное отношение включает в себя формирование различных ценностей и социальных норм, обеспечивающие добрые отношения и гармонию между разными социальными институтами общества.

За рубежом данную проблему формирования толерантности также рассматривали П. Николсон, Дж. Роле и др. П. Николсон считал, что «толерантность – это в большей степени моральный идеал, рассматривающий с точки зрения возможностей к проявлению свободы личности [2]. Дж. Роле рассматривал толерантность как «моральную добродетель, которую он описал в рамках своей теории справедливости» [2].

Из этого следует, что толерантности – это не только лишь определенные качества личности (доброта, уважение, милосердие), но и глубокий смысл для человека, отражающий его индивидуальные черты и способность принимать людей такими, какими они есть и не прибегать к психологическому насилию из-за разности народа по отличительным характеристикам.

Рассмотрим функции толерантности, представленные в таблице 1, которые способствуют духовно-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста.

Таблица 1

Функции толерантности

Функция	Содержание
Воспитательная	Обеспечивает передачу позитивного социального опыта коммуникативной деятельности с разными людьми и развивает нравственное понимание, сопереживание, доброе отношение и милосердие
Коммуникативная	Развивает готовность к общению, сотрудничеству, позволяющие установить конструктивное общение с представителями различных народов, имеющие иного мировоззрения
Психологическая	Обеспечивает этническую самоидентификацию; развивает самооценку личности, группы, снижает порог чувствительности к неблагоприятным факторам
Мирообеспечивающая	Обеспечивает гармоничное взаимоотношение людей, имеющие разнообразные взгляды, убеждения, норма и принципы
Культуросохраняющая	Обеспечивает сохранение культурного опыта и наследия различных групп, народов и общества в целом

Исходя из функций толерантности мы понимаем, что важно воспитывать ребенка в социокультурном обществе, где он приобретает индивидуальные знания о окружающем мире, разных народов, формирует умения взаимодействовать между другими людьми, миром, навыки в общении и др.

Рассматривая понятие «художественная литература» как одно из средств формирования толерантности в детях мы выявили следующее:

– художественная литература, по мнению З.С. Смелкова, это «способ познания мира человека в его многообразии, освоение эстетического мира, результат творческой и интеллектуальной деятельности в их единстве»;

– художественная литература в развитии детей дошкольного возраста оказывает положительное влияние на чувства, сознание и мышление;

– художественная литература как средство формирования толерантности дошкольников способна развивать человечность и гуманность в личности, которая в дальнейшем поможет сформировать в ребенке положительное отношение к народам, поддерживающие разные религиозные взгляды, нормы и правила [8].

Исходя из этого, мы понимаем как много значит литература в формировании толерантных качеств в развитии детей, начиная с дошкольного возраста. Рассмотрим основу понятия толерантности, представленную на рисунке 1.



Рисунок 1. Составляющие понятия толерантности

1) Милосердие как основа толерантности включает в себя проявление любви к ближним, к которым относятся не только семья и близкие, но и люди со всей земли;

2) Принятие другого, таким какой он есть как основа толерантности означает воспринимать человека со всеми его особенностями, различиями и прочими характеристиками независимо от разных обстоятельств;

3) Прощение как основа толерантности рассматривается с точки зрения понятия человека за определенные поступки и принятие его действий, благодаря которым можно наладить взаимоотношение между людьми. Для детей это самое важное качество, которому трудно научиться, но крайне необходимо;

4) Дух партнерства и сотрудничество как основа толерантности означает взаимодействовать с людьми на земле на равных возможностях и правил этикета независимо от особенностей и характеристик человека и быть товарищем;

5) Уважение прав других как основа толерантности означает учитывать не только права определенного народа, но и понимать и ценить права других людей, не похожих между собой;

6) Терпимость как основа толерантности рассматривается как прислушивание к чужим мнениями и считаться с ним.

Исходя из вышеперечисленного мы можем сказать, что толерантность – сложный процесс, включающий разные аспекты формирования будущей личности с духовно-нравственными взглядами на мир, общество, окружающих.

Рассматривая дошкольную образовательную организацию (далее ДОО) как один из социальных институтов в формировании толерантных основ детей дошкольного возраста, важно упомянуть о предметно-пространственной среде (далее РППС), которую необходимо создавать в каждой групповой группе. Для обогащения толерантных качеств детей в ДОО важно организовывать уголок со знакомством разных народов на земле, их отличительными особенностями, включать в образовательный процесс художественную литературу, где рассказывается о различиях этноса, показываются добрых и злые поступки, которые учат детей различать добро и зло и др. Благодаря правильной организации РППС и набору различных поучительных литературных произведений можно в дошкольном возрасте формировать толерантность у ребенка, прививая уважительное отношение к другому мнению, истории и культуре разных народов.

Литературные произведения помогают развивать эстетический вкус детей, формировать положительные качества и уважительное отношение и гордость за свою культуру и национальность, при этом чтить другие народы, их особенности и мнение. К детской художественной литературе относятся различные сказки, пословицы, мифы, басни, былины, повести, рассказы и др.

С помощью различных произведений можно вовлечь ребенка в образовательный процесс и постигать ценности толерантности. В процессе воспитательной деятельности важно начинать формировать толерантное сознание и поведение, а после толерантное отношение.

В новой Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее ФОП ДО), на которую с 1 сентября 2023 года должны перейти все дошкольные образовательные организации есть обширный перечень рекомендуемых произведений художественной литературы для каждого возрастного периода [7]. Среди них можно найти литературные произведения, которые помогут воспитателям вести работу над формированием толерантности у дошкольников. В таблице 2 рассмотрим несколько рекомендуемых произведения художественной литературы для детей дошкольного возраста и особенности в формировании толерантности в соответствии с ФОП ДО.

Таблица 2

Художественные произведения в соответствии с дошкольным возрастом

Группа	Название произведения и особенности
Младшая группа	1. «Айболит» (автор К.И. Чуковский) учит детей милосердию, взаимовыручке, сопереживанию тем, что попал в беду, доброму и чуткому отношению к другим. 2. «Жадина» (автор Э.Э. Мошковская) учит детей доброте, дружелюбности и щедрости. 3. «Крошка Енот и Тот, кто сидит в пруду» (автор Л. Муур) учит детей доверять ближнему, анализировать свои поступки и к чему они могут привести. Также данное произведение учит детей преодолевать свои страхи, учить таким качествам как решительность, доброте, вежливости и др.

Средняя группа	<p>1. «Что случилось с крокодилом» (автор М.Л. Москвина) учит детей добрыми, отзывчивыми и милосердными к тем, кто отличается от большинства.</p> <p>2. «Айболит и воробей» (автор К.И. Чуковский) учит детей взаимопомощи, доброму отношению к тем, кто попал в беду. Учит делать добро и не проходить мимо.</p> <p>3. «Собака, которая не умела лаять» (автор Д. Родари) учит детей терпимости, внимательности и любви к природе. Также учит вежливому отношению к окружающим.</p>
Старшая группа	<p>1. «Морозко» (пересказ М. Булатова) учит ребенка быть терпеливым и уважительным к другим, оставаться доброжелательным человеком.</p> <p>2. «Денискины рассказы» (автор В.Ю. Драгунский) учит детей быть добрыми, послушными, уметь признавать свои ошибки и попробовать их исправить.</p> <p>3. «Сказка о Царе Салтане» (автор А.С. Пушкин) учит ребенка уметь прощать и любить.</p>
Подготовительная группа	<p>1. «Снежная королева» (перевод автора А. Ганзен) учит ребенка несмотря ни на какие трудности, оставаться добрым и любящим другом и человеком.</p> <p>2. «Двенадцать месяцев» (автор С.А. Маршак) учит детей быть вежливыми, уважать окружающих и ценить чужой труд.</p> <p>3. «Кот в сапогах» (автор П. Шарль) учит детей насколько важно помогать друзьям в трудную минуту, что и сделал Кот для своего хозяина.</p>

Таким образом, благодаря анализу данной проблемы мы выявили положительные аспекты влияния различных художественных произведений на формирование толерантности детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. *Бакулина С.Д.* Толерантность. От истории понятия к современным социокультурным смыслам. – М.: Флинта, 2014. – 113 с.
3. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. – М.: Педагогика-Пресс, 2006. – 536 с.
4. *Козлова С.А.* Теория и методика ознакомления дошкольников с социальной действительностью: учебное пособие. – М.: Академия, 1998. – 160 с.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник / под ред. В.А. Слостенина. – М.: Академия, 2005. – 205 с.
6. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 20.02.2023).
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.11.2022 г. №71847 «Об утверждении Федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения: 20.02.2023).
8. *Смелкова З.С.* Литература как вид искусства. – М.: Флинта, 1998. – 280 с.

ФОРМЫ БЛАГОТВОРИТЕЛЬНОСТИ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

Макашинец Ольга Владимировна

студентка магистратуры Института психологии и педагогики

Атемаскина Юлия Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул

Аннотация. В статье представлено понятие и основные формы благотворительной деятельности, которые могут быть использованы дошкольными образовательными организациями, нормативные документы, регулирующие привлечение благотворительных средств в Российской Федерации.

Ключевые слова: благотворительность; фандрайзинг; образовательная организация; пожертвование.

В настоящее время образование в России претерпевает серьезные системные изменения, связанные с кардинальными экономическими и социальными реформами в стране. Достижение финансовой стабильности – суровая необходимость для каждого образовательного учреждения.

В национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года, как основополагающем государственном документе, устанавливающим приоритет государственной политики, стратегию и основные направления его развития, закреплено положение о том, что на третьем этапе при сохранении роста бюджетного финансирования планируется дальнейшее увеличение поступления в систему образования финансовых средств из различных внебюджетных источников [6].

В зависимости от типа конкретной образовательной организации варьируются и источники поступления внебюджетных средств. Источники поступления внебюджетных средств можно разделить на две основные группы: доходы от собственной деятельности; доходы от внешних поступлений. К доходам образовательных организаций от внешних поступлений следует отнести взносы юридических и физических лиц (в том числе – иностранных), в том числе – пожертвования, подарки, взносы, включая благотворительные и попечительские, целевые спонсорские и др. [9, с. 104]. Такое положение дел требует от руководителей дошкольных учреждений более углубленного знания основ благотворительной деятельности.

С момента принятия Федерального закона от 11 августа 1995 г. №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (наименование до 01.05.2018) прошло почти три десятилетия. Однако актуальность привлечения внебюджетных средств, к которым относятся средства благотворителей, остается на высоком уровне. Данный закон устанавливает основы правового регулирования благотворительной деятельности, определяет возможные формы ее поддержки органами государственной власти и органами местного самоуправления, особенности создания и деятельности благотворительных организаций в целях широкого распространения и развития благотворительной деятельности в Российской Федерации [8].

В словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой благотворительность – это добровольная, безвозмездная деятельность по передаче денежных средств, бескорыстному выполнению работ, оказанию иной поддержки человеку или учреждению [5, с.158].

Ученый-историк Е.М. Михеева считает, что благотворительная деятельность является, с одной стороны, формой общественных отношений в рамках гражданского общества, а с другой – социокультурным феноменом своего времени [4, с. 39].

Н.М. Калина указывает в своем исследовании следующее: «благотворительная деятельность – это всегда взаимоотношения между членами общества, т.е. между людьми или группами людей. Субъектами отношений являются члены общества, люди или группы (объединения, организации)» [3].

Федеральный закон от 11.08.1995 №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» в статье 1 закрепляет понимание благотворительной деятельности как «добровольной деятельности граждан и юридических лиц по бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передаче гражданам или юридическим лицам имущества, в том числе денежных средств, бескорыстному выполнению работ, предоставлению услуг, оказанию иной поддержки» [8].

В социальном смысле благотворительность представляет собой помощь другим лицам за счет собственного благосостояния или свободного времени и при условии, что оказание этой помощи не наносит вреда другим лицам и осуществляется в рамках закона.

Благотворители – лица, осуществляющие благотворительные пожертвования в формах:

- бескорыстной (безвозмездной или на льготных условиях) передачи в собственность имущества, в том числе денежных средств и (или) объектов интеллектуальной собственности;
- бескорыстного (безвозмездного или на льготных условиях) надления правами владения, пользования и распоряжения любыми объектами права собственности;
- бескорыстного (безвозмездного или на льготных условиях) выполнения работ, предоставления услуг [2].

Благотворители вправе определять цели и порядок использования своих пожертвований.

Процесс привлечения денежных средств и иных ресурсов организаций с целью реализации определенного социального проекта называется фандрайзинг. Сущность фандрайзинга состоит в поиске потенциальных источников финансирования, организация партнерских отношений с донорами. Отличительной особенностью фандрайзинга в сфере образования является не извлечение прибыли, а привлечение финансовых ресурсов на некоммерческие проекты.

Дошкольное образование направлено на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств, формирование предпосылок учебной деятельности, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Проанализировав состояние благотворительности в городе Заринске Алтайского края, считаем, что основной проблемой организации благотворительной деятельности в дошкольных образовательных учреждениях является то, что практически единственной формой благотворительной деятельности, реально применяемой в дошкольной образовательной организации (далее ДОО), являются добровольные пожертвования, составляющие 60% от объема всей благотворительной деятельности, и целевые взносы родителей (законных представителей), составляющие 30% от объема всей благотворительной деятельности

Однако, существуют и другие виды благотворительной деятельности. К примеру, законным способом получения ДОО имущества и денежных средств является принятие этого имущества как наследства по письменному завещанию, удостоверенному нотариусом [1, с. 13].

Также редким явлением в дошкольных образовательных учреждениях являются попечительские советы. К примеру, в городе Заринске попечительских советов нет ни в одной ДОО, тогда как в городе Барнауле Алтайского края попечительские советы очень распространены (из 30 рассмотренных учреждений в 15 есть попечительские советы). Попечительские советы, сотрудничающие с дошкольными образовательными организациями, призваны способствовать полноценному и разностороннему развитию детей, оказывая помощь в педагогической, интеллектуальной и финансовой деятельности детского сада. Есть и такая форма благотворительной деятельности, как использование экономического

механизма деятельности некоммерческих организаций, общественных объединений с их особенностями и преимуществами, учетом специфики дошкольного образовательного учреждения, которая также не используется дошкольными образовательными организациями.

Таким образом, в связи с потребностью в дополнительном финансировании системы образования ДОО вынуждены изыскивать внебюджетные средства для нормального функционирования и развития, что требует от руководителей дошкольных учреждений более углубленного знания основ благотворительной деятельности. Современные условия диктуют ДОО новые методы и средства, направленные на получение инвестиций. В связи с этим руководителям и коллективам ДОО следует изучать и перенимать опыт работы коммерческих и некоммерческих организаций в области менеджмента.

Список литературы

1. *Атемаскина Ю.В.* Привлечение благотворительных средств в ДОО / Ю.В. Атемаскина, И.В. Шван. – М.: ТЦ Сфера, 2011. – 128 с.
2. *Задорожная И.И.* Анализ благотворительной деятельности и волонтерства в России и за рубежом / И.И. Задорожная, Т.Э. Петров // Вопросы управления. – 2021. - №1 (68).
3. *Калина Н.М.* Благотворительность в современном российском обществе: вопросы теории и практики // ВЭПС. – 2019. - №2.
4. *Михеева Е.М.* Статус благотворительной организации в структуре региона: монография / Е.М. Михеева, Н.Н. Пешкова. – Тюмень: ТюмГНГУ, 2012. – 160 с.
5. *Ожегов С.И.* Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М., 2014 – 907 с.
6. Постановление Правительства Российской Федерации от 04.10.2000 г. №751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97368/a0a571554fd5a942e453f6c01f3c4d4abf6f1fea/ (дата обращения 01.03.2023).
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15.11.2019 г. №2705-р «О Концепции содействия развитию благотворительной деятельности в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_338259/c291636e69972d770488f815c0780104d83e9297/ (дата обращения 01.03.2023).
8. Федеральный закон от 11.08.1995 г. №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и добровольчестве (волонтерстве)» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_7495/ (дата обращения 01.03.2023).
9. *Халатова Р.И.* Внебюджетные средства образовательной организации и цели их использования / Р.И. Халатова, А.А. Кашаева // Бизнес, менеджмент и право: предпринимательское право – online, перезагрузка: Материалы Международной научно-практической конференции студентов и молодых ученых. – Екатеринбург, 2020. – С. 102-107.
10. *Шевченко Д.А.* Фандрайзинг образовательной организации: учебное пособие. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2017. – 335 с.

ОСОБЕННОСТИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА

Малинкина Полина Александровна

студентка 4 курса педагогического факультета

Изотова Елизавета Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье рассматривается проблема изучения особенностей индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогического вуза в зависимости от их типа темперамента. Приведены основные результаты эмпирического исследования, направленного на выявление указанных выше особенностей личности студентов и их учебной деятельности. В ходе анализа было доказано, что тип темперамента оказывает влияние на формирование и содержание индивидуального стиля учебной деятельности студентов. Описаны и проинтерпретированы основные результаты, которые позволили выделить и описать специфичные для каждого типа темперамента особенности индивидуального стиля учебной деятельности. Содержательно и статистически достоверно выделены и обоснованы специфические особенности в саморегуляции и личностных факторах принятия решения в учебной деятельности студентов – холериков, флегматиков, меланхоликов и сангвиников.

Ключевые слова: учебная деятельность; индивидуальный стиль деятельности; темперамент; саморегуляция; личностные факторы принятия решений; студенты.

Каждый педагог в процессе своей педагогической работы сталкивается с учащимися, у которых возникают проблемы в учебной деятельности. Часто причиной этому служит невыработанность у студента собственного индивидуального стиля учебной деятельности (ИСУД). В научных исследованиях широко освещены проблемы изучения индивидуального стиля у взрослых людей, старших школьников или дошкольников. Работ, посвященных изучению ИСУД студентов, существенно меньше.

Таким образом, актуальность статьи обусловлена важностью и необходимостью выявления особенностей взаимосвязи личностных особенностей и индивидуального стиля учебной деятельности студентов с целью повышения успешности учебного процесса и содействия в овладении будущей профессиональной деятельностью.

Один из основоположников изучения проблемы индивидуального стиля деятельности в отечественной психологии Е.А. Климов предполагал, что данное явление может объединять в себе все специфические признаки деятельности конкретного человека, зависящие от его личностных особенностей [1].

Цель исследования – выявить особенности индивидуального стиля учебной деятельности студентов с различными типами темперамента.

Как указано выше, индивидуальный стиль учебной деятельности представляет собой совокупность личностных характеристик человека: особенностей мыслительной деятельности, познавательной мотивации, мотивации достижения успеха, locus-контроля, самоотношения личности; это целесообразная система взаимосвязанных действий, направленных на овладение профессией, при помощи которой студент достигает высокого результата.

В настоящем исследовании в качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что у студентов педагогического вуза с различным типом темперамента существуют особенности ИСУД, заключающиеся в индивидуально-своеобразных проявлениях

саморегуляции и личностных факторов в принятии решений в ситуации учебной деятельности. Предполагается, что темперамент влияет на индивидуальный стиль учебной деятельности студентов и обуславливает его особенности. Обобщая вышесказанное, внимание акцентируется на исследовании таких особенностей ИСУД студентов, как темперамент, саморегуляция, рациональность и готовность к риску.

Эмпирическое исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского». Выборка составила 55 человек – студентов педагогического факультета 1-4 курсов.

С целью изучения темперамента использовался личностный опросник ЕРІ Г. Айзенка. Для изучения особенностей саморегуляционного компонента структуры учебной деятельности использовался опросник «Стиль саморегуляции поведения-98» – ССП-98 (В.И. Моросанова). Для диагностики личностных свойств, отражающих характеристики личностной регуляции выборов субъекта, использовался опросник «Личностные факторы принятия решений» (ЛФР-25). Для статистической обработки данных использовался Т- критерий Стьюдента.

Исследование показало, что преобладающими типами темперамента в выборке являются меланхолик – 50% и холерик – 32%. Сангвиники составили 12% испытуемых, а флегматики – 6%.

На следующем этапе исследования более детально были изучены особенности таких содержательных показателей индивидуального стиля учебной деятельности, как саморегуляция и личностные факторы принятия решений. При этом, структура саморегуляции включает в себя такие элементы, как: планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность и общий уровень саморегуляции, как показатель сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Наиболее высокие показатели у студентов преобладают по шкалам «Планирование» и «Оценивание результатов». В свою очередь у испытуемых недостаточно развиты регуляторная гибкость, самостоятельность и программирование.

Теоретический анализ показал, что процесс принятия решений имеет существенное значение для индивидуального стиля деятельности. Именно на его анализе было сосредоточено внимание на следующем этапе исследования. Интересными оказались результаты, демонстрирующие, что у 49% студентов преобладает высокий уровень рациональности в принятии решений, а по шкале «Готовность к риску» у 66% студентов фиксируется низкий уровень ее выраженности. Таким образом, можно заключить, что в целом студенты не готовы к риску, а предпочитают рационально подходить к решению поставленных перед ними задач, очень детально и обдуманно принимают решения.

Для подтверждения выдвинутой ранее гипотезы о существовании взаимосвязи между ИСУД и типом темперамента, была проведена статистическая обработка полученных данных с помощью Т-критерия Стьюдента. Так, результаты статистической обработки количественных данных исследования показали, что существуют значительные отличия в индивидуальных стилях учебной деятельности у студентов с разным типом темперамента.

После анализа результатов, можно сделать вывод, что при минимальной представленности в выборке, наиболее выражен ИСУД у студентов-сангвиников. В целом можно выделить следующие особенности индивидуального стиля деятельности в зависимости от типа темперамента:

1. Холерический стиль учебной деятельности. Студенты с холерическим типом темперамента демонстрируют пластичность многих регуляторных процессов. Они способны перестраивать планы и программы исполнительских действий и поведения, способны оценить изменение значимых условий и перестроить программу действий. Они имеют низкие показатели по шкале рациональности и не могут быстро и рационально ориентироваться в ситуации и принимать решения.

2. Флегматический стиль учебной деятельности. Студентам-флегматикам свойственна высокая развитость моделирования. Флегматики могут выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем. Это проявляется в соответствии программ действий планам деятельности и соответствии получаемых результатов принятым целям.

3. Меланхолический стиль учебной деятельности. У меланхоликов недостаточно развиты процессы моделирования. Они часто склонны к фантазированию. Студенты-меланхолики затрудняются в определении цели и программы действий, подходящих ситуации, они не всегда способны заметить ее изменение, что также часто приводит к неудачам.

4. Сангвинический стиль учебной деятельности. Для студентов с сангвиническим типом темперамента характерна пластичность регуляторных процессов. Они перестраивают планы и программы исполнительских действий и поведения, оценивают изменения значимых условий и перестраивают программу действий. Для них свойственны высокие показатели по шкале рациональности. Они способны ориентироваться в ситуации и принимать рациональные решения. Они с легкостью идут на риск и способны действовать в ситуациях неопределенности.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что выдвинутая ранее гипотеза исследования, о том, что темперамент влияет на индивидуальный стиль учебной деятельности студентов и обуславливает его особенности, подтвердилась. Индивидуальный стиль учебной деятельности студентов имеет свои специфические особенности, проявления и содержательные характеристики в зависимости от типа темперамента.

Список литературы

1. *Изотова Е.Г.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // Проблемы современного педагогического образования. Серия Педагогика и психология: сборник научных трудов. – 2018. – Вып. 60. – Ч. 3. – С. 421-424.

2. *Изотова Е.Г.* Особенности индивидуального стиля учебной деятельности студентов педагогического вуза // Опыт и перспективы реализации федеральных государственных образовательных стандартов в современной школе: сборник научных статей всероссийской научно-практической конференции / Е.Г. Изотова, А.С. Журавлева; под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2020. – С. 58-63.

3. *Изотова Е.Г.* Способность к саморегуляции как важнейший компонент учебной деятельности студентов // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции / под ред. проф. В.А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 283-285.

4. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности. Психология индивидуальных различий: тексты. – М.: МГУ, 1982. – С. 74-77.

5. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ ПЕРВОКУРСНИКОВ И ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Малыгина Ксения Сергеевна

студентка 5 курса педагогического факультета

Карпова Елена Викторовна

*доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования профессионально-педагогической мотивации студентов – первокурсников и выпускников педагогического вуза. Установлено, что уровни компонентов профессионально-педагогической мотивации у первокурсников и выпускников педагогического вуза отличается. К окончанию вуза отмечается рост таких компонентов профессионально-педагогической мотивации как установка на профессию и внешняя положительная мотивация.

Ключевые слова: профессиональная мотивация; студенты; первокурсник; выпускники вуза; профессионально-педагогическая мотивация.

Проблема мотивации в целом и профессиональной мотивации, в частности, является в настоящее время весьма актуальной и имеет большое как теоретическое, так и практическое значение. Общепризнанным считается, что профессиональная мотивация – один из наиболее значимых факторов эффективности профессиональной деятельности и удовлетворенности человека своим трудом [1]. Различные аспекты профессиональной мотивации достаточно хорошо изучены в психологии [2; 3; 4; 11]. Так, К.Б. Замфир исследовал особенности трудовой деятельности и ее взаимосвязь со степенью удовлетворенности трудом; раскрыта структуру мотивации профессиональной деятельности, в которую входят следующие компоненты:

– внутренняя мотивация, которая возникает из потребностей самого человека и связана непосредственно с процессом и результатом труда и на основе которой он трудится с удовольствием, без какого-либо внешнего давления. Определяющим признаком внутренней мотивации является стремление субъекта деятельности выполнять ее ради интереса к ней самой, сопровождаемое пониманием ее смысла, стремлением к постановке и решению трудных задач и удовольствием от процесса их решения, познания нового, созидательной активности;

– внешняя положительная мотивацию, которая содержит мотивы, лишь опосредованно связанные с процессом и результатом труда: «материальное стимулирование, продвижение по работе, одобрение со стороны коллег и коллектива, престиж, т.е. те стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия» [5]. Она связана с удовлетворением в процессе педагогической деятельности внешних по отношению к ней потребностей (социального престижа, уважение коллег, материальных благ);

– внешняя отрицательная мотивация, включающая мотивы, не связанные непосредственно с процессом и результатом труда, но имеющие негативную эмоциональную окраску избегания: наказания, критику, осуждение, штрафы. Она ориентирована на реализацию самозащиты, связана с мотивами избегания (избежать осуждения со стороны администрации).

Профессиональное становление, по мнению Г.В. Аكوпова, является частью саморазвития личности, определяемого у взрослого человека его включенностью в работу и удовлетворенностью профессиональной деятельностью. Личностный результат профессионального развития не сводим к приобретенным знаниям, умениям и навыкам. Он

проявляется в профессиональной установке, в изменении отношений, развитии профессионального самосознания, динамике образа Я, профессиональных самооценок, критериев профессионального успеха, формировании профессиональной ментальности [6].

Профессиональная мотивация представляет собой внутренние факторы для развития профессионализма, благодаря которым возможно достижение профессиональных целей. Г.М. Андреева рассматривает профессиональную мотивацию как действие конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с этой профессией [7].

Под профессиональной мотивацией, применительно к учебной деятельности студентов в системе вузовского образования, понимается совокупность факторов и процессов, побуждающих и направляющих индивида к изучению будущей профессиональной деятельности. Установка на профессию, в свою очередь, включает индивидуальные и групповые представления студентов о профессиональной деятельности, готовность осваивать профессию и заниматься ею, она является частью общих жизненных установок студента, частью его жизненных планов [11]. Профессиональные установки, формируются и изменяются вследствие включения студента в новую для него профессиональную деятельность в период обучения в вузе.

Особое место занимает такой вид профессиональной мотивации как профессионально-педагогическая мотивация. Мотивация к профессии учителя в психолого-педагогической литературе носит название педагогической направленности. По мнению А.К. Марковой, развитию профессионально-педагогической направленности способствует сдвиг мотивации учителя с предметной стороны его труда на психологическую сферу – интересу к личности учащихся [5].

Устойчивая профессионально-педагогическая направленность представляет собой стремление стать, быть и оставаться учителем, которое помогает ему преодолевать препятствия и трудности в своей работе. Подчеркнем, что профессионально-педагогическая мотивация преимущественно изучалась у педагогов, нежели у студентов, которые еще только осваивают азы учительской профессии [3; 4].

Вместе с тем, по нашему мнению, наличие устойчивой, осознанной профессионально-педагогической мотивации является, как было сказано выше, важнейшей детерминантой эффективности педагогической деятельности. И данный тип мотивации необходимо формировать у студентов, начиная с первого курса обучения в педагогическом вузе. Подчеркнем, что реализацию этого необходимо осуществлять, учитывая и состояние учебной мотивации студентов, поскольку показано, что эти два вида мотивации взаимосвязаны [10].

Можно согласиться с тем, что немаловажным при формировании профессионально-педагогической мотивации является не только осознание значимости профессии педагога, но и ее социальный статус и другие факторы [11; 12].

Исходя из сказанного, цель исследования состояла в сравнительном анализе компонентов профессионально-педагогической мотивации у первокурсников и выпускников педагогического вуза. Мы предположили, что, во-первых, уровни компонентов профессионально-педагогической мотивации у первокурсников и выпускников педагогического вуза отличается, во-вторых, к окончанию вуза у студентов формируется высокий уровень профессиональной установки.

В качестве испытуемых выступили студенты 1 и 4 курса педагогического факультета ЯГПУ им. К. Д. Ушинского – будущие учителя начальных классов в количестве 32 человек. Использовалась методика исследования мотивации и установки на профессиональную деятельность у студентов (А.В. Крылова, И.А. Игнаткова). Она содержит 4 шкалы, 3 из которых предназначены для оценки мотивации: «установка на профессию», «внутренняя мотивация», «внешняя положительная мотивация», «внешняя отрицательная мотивация». Разное содержание этих шкал и рассматривается в качестве компонентов профессионально-педагогической мотивации.

Установлено, что студенты первого курса обладают высоким уровнем внутренней мотивации (63%), низким уровнем установки на профессию (47%), низким уровнем внешней положительной мотивации (47%) и низким уровнем внешней отрицательной мотивации (68%). У студентов-выпускников обнаружено, что большинство из них имеют высокий уровень внутренней мотивации (62%), средний уровень установки на профессию (46%), средний уровень внешней положительной мотивации (69%), и низкий уровень внешней отрицательной мотивации (85%).

Сравним полученные результаты этих двух групп испытуемых. Как положительный факт следует рассматривать наличие у первокурсников высокого уровня внутренней мотивации. Вместе с тем, у них преобладают низкие показатели уровня установки на профессию. Можно предположить, что это связано с особенностями преподавания в учебном заведении, отсутствием детального знакомства с выбранной профессией, низким уровнем понимания дисциплин профессиональных модулей, незаинтересованности в выбранной профессии и другими причинами. Заметим, что студенты-первокурсники также имеют низкие показатели уровня внешней положительной мотивации, скорее всего для этих студентов не являются определяющими какие-то внешние факторы, например, как возможность иметь высокую заработную плату.

Анализируя полученные данные, можно сделать вывод, что преобладающее большинство выпускников вуза имеют высокий уровень внутренней мотивации и средний уровень внешней положительной мотивации. По мере взросления студентов и погружения их в учебно-профессиональную деятельность происходит рост показателей в уровнях внутренней мотивации и установки на профессию. Сходство первокурсников и выпускников педагогического вуза заключается в том, что у них имеет место высокий уровень внутренней мотивации, что следует рассматривать как, безусловно, положительный факт. Вместе с тем, действительно, к концу обучения в вузе происходит рост установки на профессию и внешней положительной мотивации.

Таким образом, можно заключить, что выдвинутое нами предположение о различии уровня компонентов профессионально-педагогической мотивации у первокурсников и выпускников педагогического вуза подтвердилось. Предположение о том, что к окончанию вуза у студентов формируется высокий уровень профессиональной установки не нашло своего подтверждения. Подчеркнем, однако, что рост указанного компонента профессионально-педагогической мотивации имеет место, но соответствует не высокому, а среднему уровню. Данный факт делает объективно необходимым проведение специально организованной работы по формированию у студентов и профессионально-педагогической мотивации в целом, и отдельных ее компонентов, в частности, – установки на профессию.

Список литературы

1. *Акопов Г.В.* Психология и образование; глобально-прикладной аспект // Развивающаяся психология основа гуманизации образования / Под ред. В.Я. Ляудис, Н.Н. Корж. – М.: Российское психологическое общество, 1998. – Т. 2. – С. 37-38.
2. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 424 с.
3. *Бакшаева Н.А.* Психология мотивации студентов / Н.А. Бакшаева, А.А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 184 с.
4. *Бородаева И.Г.* Особенности профессиональной мотивации студентов педагогического ВУЗа // *Alma mater.* – 2012. - №2. – С. 3-7.
5. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: МГУ, 1990. – 283 с.
6. *Замфир К.* Удовлетворенность трудом: Мнение социолога. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
7. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб: Питер, 2000. – 512 с.
8. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 570 с.

9. *Карпова Е.В.* Специфика профессионально-педагогической мотивации студентов на этапе вузовского обучения / Е.В. Карпова, А.Д. Максимова // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы II международной заочной научно-практической конференции / под науч. ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – С. 28-29.

10. *Маркова А.К.* Психология труда учителя: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

11. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

12. *Чеха В.В.* Мотивация труда в образовательном учреждении: общие подходы // Вести образования. – 2009. - №8. – С. 18-21.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРАВАХ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ В ПРОЦЕССЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

Махина Лидия Анатольевна

студентка 3 курса психолого-педагогического факультета

ФГБОУ «Вятский государственный университет»

г. Киров

Аннотация. Целью статьи является анализ и сравнительная характеристика учебно-методической литературы по формированию представлений дошкольников о своих правах, выявление педагогических условий формирования представлений у детей 6–7 лет в процессе использования подобранных и апробированных дидактических игр в подготовительных группах дошкольного учреждения. Данная статья может быть интересна студентам, которых интересует вопрос формирования представлений о правах у дошкольников.

Ключевые слова: права ребёнка; дошкольник; представление о правах; дидактическая игра.

Проблема формирования представлений о своих правах у детей дошкольного возраста затрагивается редко, в то время как систематически ведётся работа по формированию представлений о правах к детям преимущественно школьного возраста. Дошкольник является будущим школьником и ему необходимо иметь представления о правах и обязанностях между учеником и педагогом, учеником и другими учениками. Важность формирования данных представлений заключается не только в возможности защиты собственных прав, но и в осознании того, что другие тоже имеют собственные права, которые не следует нарушать. Исходя из вышесказанного задача по формированию представлений о своих правах у детей 6–7 лет в процессе различных форм является актуальной. В качестве формы работы с детьми по решению данной задачи мы считаем наиболее продуктивной дидактическую игру, поскольку именно игра является основным видом деятельности в дошкольном возрасте.

Старший дошкольный возраст является оптимальным возрастом для формирования первичных представлений о правах ребёнка, поскольку в дошкольном возрасте закладывается основа личности. Стоит отметить, что в настоящее время в дошкольном образовании, действительно, обозначен ряд задач, направленных на формирование представлений у дошкольников о своих правах. Так в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, который вступил в силу в 2014 г., в рамках социально-коммуникативного развития личности ребенка выделяются задачи, связанные с усвоением норм и ценностей, принятых в обществе; развитием общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками [6].

В федеральной государственной образовательной программе дошкольного образования в области социально-коммуникативное развитие, в сфере социальных отношений поставлены такие задачи как «поддерживать самооценку ребёнка, уверенность в себе, осознание роста своих достижений, чувства собственного достоинства ... обосновывать свои намерения и ценностные ориентации». Содержание работы в данной сфере представлено знакомством детей 6–7 лет с их правами, возможными вариантами поведения и реакцией в случае их нарушения.

С.В. Федотова отмечает, что дети в подготовительной к школе группе вполне осознают и чувствуют несправедливость не только по отношению к себе, но и по отношению к другим окружающим его сверстникам, взрослым, литературным и мультипликационным героям [8]. С.А. Козлова говорит о формировании у ребенка представления о самом себе, о его правах, необходимо не только сообщать ему ребёнку не только определенный уровень знаний, но и оценочное отношение к социальным явлениям, кроме того, нужно проводить работу по применению полученных знаний в разнообразных формах собственной деятельности дошкольника. Н.Ю. Ган отмечает, что в теории и практике процесс формирования представлений о правах у детей 6-7 лет может рассматриваться через формирование трех компонентов: информационно-познавательного, эмоционально-оценочного и поведенческого [3]. Данный процесс формирования представлений о правах будет способствовать развитию в ребёнке сознания гражданина правового государства.

Л.И. Смагина полагает, что знакомство детей с их правами целесообразно осуществлять в двух направлениях: «Я и мои права», «Я и права других людей», это способствует пониманию таких истин, как «Мои права – это мои возможности, мои свободы», «Мои права заканчиваются там, где начинаются права другого человека» [6]. Для решения задачи по формированию представлений о своих правах у детей 6 – 7 лет мы можем выделить различные формы, методы и приёмы работы. Т.А. Шорыгина использовать в формировании представлений о правах такую форму работы как беседа [9]. С.В. Федотова предлагает ряд таких приёмов как введение игрового персонажа, погружение в познавательную проблему, постановка позиции ребенка по отношению к другому ребенку [8].

В процессе формирования представления о правах детей 6-7 лет, исследователи, о которых говорилось ранее, отмечают противоречие – между сложностью правовых знаний и возможностью их усвоения детьми старшего дошкольного возраста. Перечислим права, с сущностью которых дети часто встречаются: права, которые часто нарушаются и права, изучение которых может способствовать развитию интереса к социальным явлениям, которые будут понятны ребёнку 6-7 лет на уровне обобщений. Мы предполагаем, что в данном случае, отбор формируемых представлений должен осуществляться на основе материала близкого к социальному опыту ребёнка. Для того, чтобы формирование представлений происходило продуктивней, важно подбирать такие формы работы, которые были бы ребёнку близки и вызывали положительные эмоции. Поскольку для ребёнка дошкольного возраста игра является основной формой познания мира и социальной действительности, мы считаем, что именно в игре будут формироваться и усваиваться представления о правах в естественной и непринуждённой форме.

По мнению Е.И. Тихеевой, дидактические игры являются только одним из компонентов воспитательно-образовательной работы с дошкольниками одновременно с чтением, беседой, рисованием, пением, гимнастикой, трудовой деятельностью. Дидактическая игра, в процессе которой будет происходить формирование представлений о своих правах, побуждает ребёнка запоминать свои права, быть внимательным к их соблюдению, уточнять представления о своих правах. Это важно, поскольку от овладения представлениями зависит выигрыш и активное участие. Исходя из данных рассуждений, можно предположить, что дидактическая игра позволяет дошкольнику получить и усвоить представления в легкой и непринуждённой форме. А.П. Усова отводила дидактической игре большую роль в системе обучения, поскольку она позволяет повысить восприимчивость детей, вносит разнообразие и занимательность в учебную деятельность детей.

Позволим себе согласиться с определением И.П. Подласого: дидактическая игра – специально созданные ситуации, моделирующие реальность, из которых учащимся предлагается найти выход. В процессе каждой игры ребенок выступает активным преобразователем действительности. Это определение характеризует игру как особую форму, которая позволяет обогащать свой опыт на основе практического применения усвоенных представлений. Действительно, при проигрывании ситуаций из жизни, детям легче усвоить представления, когда права ребёнка могут быть нарушены в обществе, как на данные нарушения реагировать. Формирование представлений о правах у детей 6-7 лет будет наиболее продуктивно в дидактической игре, поскольку дидактизм сочетается с занимательностью, активизирует умственную деятельность, в то же время, облегчая выполнение задачи. Кроме того, самоценность личности в игре выдвигается на первый план, становясь залогом ее развития. Данная характеристика позволяет сделать нам предположение о том, что дидактическая игра может способствовать формированию представлений о своих правах, поскольку именно в игре личность ребёнка становится ключевой составляющей

По мнению В.Н. Аванесовой, в образовательном процессе, важная роль должна отводиться дидактическим играм, так как они выступают своеобразной игровой формой занятия и проводятся со всеми детьми организованно в часы занятий; и в повседневной жизни, в часы самостоятельной игровой деятельности [1]. Автор определяет функции дидактической игры: совершенствование и закрепление знаний; усвоение новых знаний и умений разного содержания.

Важно отметить, что специфика дидактической игры, как обучающей, заключается в её структуре, которая наряду с игровыми содержит и учебные задачи, это значит, что любое произвольное изменение соотношений структурных элементов игры ведёт её к разрушению – превращает в систему упражнений. Поэтому важно грамотно выстраивать дидактическую игру, чтобы она была занимательной и в то же время развлекательной. Нельзя забывать о том, что ребёнку важен не результат игры, а игровые действия, которым в процессе формирования представлений о правах должно отводиться большое значение.

Проанализировав труды учёных, мы можем сделать вывод о том, что все они говорят о дидактической игре как о важной деятельности, форме обучения ребёнка. Для дальнейшего изучения дидактической игры как формы формирования представлений о правах, нам необходимо понять, находит ли она отражение в парциальных программах дошкольного образования. Для этого, мы рассмотрим такие парциальные программы по формированию представлений у детей 6 – 7 лет о своих правах как: З.Т. Биккинина «Я – маленький гражданин большого мира»; С.А. Рябкова «Мы – граждане России»; Ю.В. Иванова, В.М. Каширина, Н.Н. Гвоздева, Ю.А. Сагдеева – «Права важно знать».

На основе анализа парциальных программ дошкольного образования по формированию представлений о правах у детей 6-7 лет, мы можем выделить ряд сходств:

- ставятся задачи, направленные на формирование чувства собственного достоинства, формирования представлений о своих правах;
- планируемыми результатами освоения программ являются сформированные представления о своих правах, чувство уважения к себе;
- содержание каждой парциальной программы выстроено в соответствии с правами ребёнка, отражёнными в основополагающем документе – Конвенции о правах ребёнка, среди которых: право на имя (Ст. 6), право на образование, право на отдых (Ст. 31, п. 1.2), право иметь семью, право на любовь и заботу родителей (Ст. 9);
- дидактические игры представлены в содержании каждой проанализированной парциальной программе, между тем, конспектов данных игр нет, что позволяет нам создавать игры, основываясь на собственные знания, фантазию, а так модифицировать игры исходя из уровня представлений детей о своих правах.

Таким образом, проблема формирования у детей 6-7 лет актуальна в современном дошкольном образовании, её содержание представлено в Стандарте дошкольного образования и Федеральной образовательной программе, а также в ряде парциальных программ. Многие исследования посвящены данной проблеме, из них можно сделать вывод о том, что работа по формированию представлений о правах должна вести систематически, опираться на опыт детей и знакомых для дошкольника форме, преимущественно в игровой. Дидактическая игра способствует пониманию и усвоению нового материала, повышает мотивацию и позволяет использовать комплексно органы чувств при восприятии информации, кроме того, она позволяет неоднократно воспроизводить изученную информацию в различных ситуациях.

Список литературы

1. *Аванесова В.Н.* Дидактические игры // Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей / Под ред. Н.Н. Поддьякова, В.Н. Аванесовой. – М.: Просвещение, 1981. – 192 с.
2. *Бондаренко А.К.* Воспитание детей в игре / А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. – М.: Просвещение, 2013. – 192 с.
3. *Ган Н.Ю.* Педагогический мониторинг правового воспитания старших дошкольников: диссертация ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 218 с.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 02.03.2023).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 №1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения 02.03.2023).
6. *Смагина Л.И.* Права ребенка в дошкольном возрасте // Пралеска. – 2004. - №12. – С. 3-5.
7. *Сорокина А.И.* Дидактические игры в детском саду. Пособие для воспитателей детского сада. – М.: Просвещение, 1982. – 96 с.
8. *Федотова С.В.* Педагогические условия формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о правах человека: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2000. – 17 с.
9. *Шорыгина Т.А.* Беседы о правах ребенка: метод. пособие для занятий с детьми 5-10 лет. – М.: ТЦ Сфера, 2007. – 144 с.

ТЕРАПИЯ КАК МЕТОД РАБОТЫ С РАССТРОЙСТВАМИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Махрова Анастасия Александровна

студентка 4 курса специальности 44.05.01 Педагогика и психология

Данилова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии,

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. В статье раскрывается понятие «расстройства пищевого поведения», представлена характеристика видов и признаков расстройств пищевого поведения. Выделены факторы, повышающие риск возникновения данных расстройств. Проведено эмпирическое исследование нарушений пищевого поведения и характерных для них психологических характеристик в подростковом возрасте. Проанализированы виды терапии, используемые при работе с расстройствами пищевого поведения в подростковом возрасте.

Ключевые слова: расстройства пищевого поведения, подростковый возраст, терапия, когнитивно-поведенческая терапия, гештальт-терапия, транзактный анализ, телесно-ориентированная терапия, танцевально-двигательная терапия, групповая терапия, семейная терапия.

По результатам исследования, проведенного Институтом показателей и оценки здоровья (IHME), каждый год больше 10000 человек погибают от расстройств пищевого поведения, из них 26% совершают суицид. Распространенность в мире расстройств пищевого поведения за несколько последних лет стремительно выросла, особенно среди подросткового и юношеского возрастов. Нервная анорексия развивается раньше по сравнению с нервной булимией и компульсивным перееданием. При этом возраст начала развития нервной анорексии с каждым годом уменьшается, а после 30 лет практически не развивается. В старшем возрасте наиболее часто встречается компульсивное переедание, особенно риск заболевания намного выше у тех людей, которые имеют лишний вес и проблемы со здоровьем [6].

В Российской Федерации на данный момент отсутствует четкая статистика заболеваемости расстройствами пищевого поведения. Это связано с недостаточной информированностью о данной проблеме, редкими обращениями за помощью, отсутствием профессиональной помощи в некоторых случаях.

Из совокупности вышеизложенных аспектов можно сделать вывод, что подростковый возраст является наиболее подходящим для профилактики заболеваемости расстройствами пищевого поведения. В этой связи разработка адекватных и эффективных методов решения данной проблемы в подростковом возрасте является актуальной. Это обусловлено необходимостью применения индивидуального подхода с учетом стадии развития расстройства, его длительности и тяжести, причин развития расстройства, симптомов и проявлений, индивидуальных особенностей подростка, физического и психологического состояния, внутрисемейной обстановки [7].

Расстройства пищевого поведения – это группа психических заболеваний, выражающихся в нарушениях пищевого поведения, неправильном и нездоровом отношении к пище, к процессу её принятия, а также неспособности регулировать правильность и своевременность поступления пищи в организм [2; 3].

Выделяют три основных вида расстройств пищевого поведения:

1. Нервная анорексия – это расстройство, характеризующееся преднамеренным отказом от еды с целью снижения веса, искаженным восприятием себя и собственного тела, страхом полноты. Человеку присущи неудовлетворённость собственным телом, навязчивые мысли, высокий уровень перфекционизма, чувство вины, тревога.

2. Нервная булимия – это расстройство, характеризующееся потерей контроля над количеством и качеством потребляемой пищи, употреблением за короткий временной промежуток большого количества пищи (как правило, другой человек при равных условиях не сможет съесть такое количество пищи); эта пища съедается тайно от других людей и имеет высокую калорийность.

3. Компульсивное переедание – это заболевание, характеризующееся периодами, за которые люди съедают большое количество пищи, которую обычно они себе запрещают и стараются избегать. Как правило, у человека, страдающего компульсивным перееданием, все мысли заняты едой, диетами, постоянно присутствует желание что-то есть, что ведет к перееданию. Для них характерно сильное чувство вины, отвращение к себе, высокая самокритичность [5].

Факторами, повышающими вероятность возникновения у человека расстройств пищевого поведения, являются:

- культурные – худое тело становится главным критерием красоты, распространяющееся и идеализирующееся в обществе;

- семейные – случаи заболевания расстройствами пищевого поведения у родственников и родителей повышают риск развития этого заболевания у своих детей;

- генетические – наличие у человека генов, отвечающих за развитие расстройств пищевого поведения;

- биологические – развитие расстройств пищевого поведения обусловлено нарушениями в работе биологически активных химических веществ и невозможностью правильной и своевременной передачи электрохимических импульсов;

- стрессовые – наличие ситуаций, негативно влияющих на психоэмоциональное состояние человека и являющиеся наиболее значимыми для него;

- личностные – особенности личности человека, которые повышают возможность заболевания: низкая самооценка, перфекционизм, неуверенность в себе, замкнутость, повышенная тревожность;

- возрастные – в большинстве случаев это подростковый возраст, что обусловлено характерной критичной оценкой себя и своего тела, зависимостью от общественного мнения, желанием произвести хорошее впечатление на окружающих людей, неустойчивостью эмоционального состояния [1].

Исследователи выделяют признаки проявления расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте:

1. Стремительная потеря веса (не во всех случаях).

2. Сокращение рациона подростка и употребление сравнительно меньшего количества пищи.

3. Увеличение физической активности и нагрузки у подростка.

4. Возможность приступов переедания, употребление слабительных и мочегонных средств, вызывание рвоты.

5. Искаженное восприятие собственного тела, проявляющееся различными способами:

- частое упоминание в разговорах о полноте и страхе набрать вес;

- частое взвешивание, постоянное оценивание собственного тела путём измерения и ощупывания определённых частей тела, рассматривания себя в зеркале;

- проявление сильного интереса к теме похудения (посещение различных сайтов, которые посвящены расстройствам пищевого поведения, диетам и советам по похудению; посещение тематических групп, которые идеализируют расстройства пищевого поведения и

пропагандируют определённый образ жизни (чрезмерные физические нагрузки, голодание, диеты, употребление слабительных средств), мотивируют на похудение).

6. Прекращение менструального цикла.

7. Личностные особенности подростка: тревожность, перепады настроения, апатичность, проблемы со сном, панические атаки, вспыльчивость и раздражительность, депрессия, самоизоляция и замкнутость [5].

Для выявления нарушений пищевого поведения и характерных для них психологических характеристик на базе одной из школ г. Владимира среди 23 учащихся 11 класса в возрасте 16-17 лет было проведено эмпирическое исследование при помощи методики «Шкала оценки пищевого поведения» (русскоязычная адаптация – О.А. Ильчик, С.В. Сивуха, О.А. Скугаревский, С. Суихи).

В результате исследования были выявлены высокие показатели по следующим шкалам: шкала «стремление к худобе» (13%), шкала «булимия» (26%), шкала «неудовлетворённость телом» (30%), шкала «неэффективность» (35%), шкала «перфекционизм» (65%), шкала «недоверие в межличностных отношениях» (52%), шкала «интероцептивная некомпетентность» (48%).

Необходимо отметить, что психотерапия является эффективным методом работы с расстройствами пищевого поведения. Однако только индивидуальной формы работы и одного вида терапии будет недостаточно. По этой причине исследователи считают наиболее результативным сочетание индивидуальной, групповой и семейной форм работы, а также несколько видов терапии, следующий друг за другом [7].

Психотерапия – это целенаправленное взаимодействие специалиста с пациентом, целью которого является работа с психическим и соматическим состоянием пациента.

В работе с расстройствами пищевого поведения в подростковом возрасте применяются следующие виды терапии:

1. Когнитивно-поведенческая терапия – техника работы, направленная на нормализацию пищевого поведения подростка, изучение его представлений о своём стиле приёмов пищи, формирование новых установок мышления. Задачами работы в данном направлении становятся: изменение образа жизни в лучшую сторону; трансформация мышления для самостоятельного адекватного реагирования на стрессовые ситуации в будущем; работа над тревожными мыслями с целью грамотного их распознавания и преодоления; научение при необходимости возможности рассказывать о своих проблемах близким людям, пользоваться их поддержкой и не отвергать помощь, которую они предлагают.

2. Гештальт-терапия – преодоление трудностей в развитии подростка, помощь в реализации возможностей подростка с развитием у него способности самостоятельно принимать решения и делать осознанный выбор (саморегуляции). Основными техническими приемами гештальт-терапии являются: осознание своих чувств, формирование осознанности в поведении и развитие ответственности, анализ фантазий подростка, а также соединение конфликтующих сторон личности подростка. Цель работы в данном направлении заключается в анализе неудовлетворенных потребностей подростка и поиск эффективных способов удовлетворения этих потребностей.

3. Транзактный анализ – метод работы, направленный на личностный и группой рост человека. Он применяется для структурного анализа личности подростка с целью выявления и объяснения поведения, чувств, мыслей и эмоций, проявляющихся в различных ситуациях. В основе транзактного анализа лежат несколько фундаментальных концепций: сценарий жизни, транзакции, рэкетные чувства, структурирование времени, а также идея эго-состояний, которая предназначена для определения позиции эго-состояния (Ребенок, Взрослый или Родитель), взаимоотношений между этими позициями, а также рассмотрение возможных причин и последствий нарушений в этих взаимоотношениях. Психотерапевтическая работа при расстройствах пищевого поведения направлена на осознание подростком своего жизненного сценария и эго-состояния, изменение этого сценария и формирование эго-

состояния Взрослого.

4. Групповая терапия – исследование триггеров и рассмотрение всех сторон личности подростка с целью проработки межличностных, эмоциональных, поведенческих и личностных проблем. В основе этого метода находится специально созданная терапевтическая группа и взаимодействия в этой группе. Преимуществами групповой терапии являются: способность обнаружить саморазрушающее поведение, что может остаться незамеченным при индивидуальной работе с подростком; возможность услышать различные мнения о своем поведении и поступках; возможность разобраться в восприятии подростка другими членами терапевтической группы; возможность узнать и понять свои истинные чувства, свое поведение и действия в данный момент времени (принцип «Здесь и сейчас»).

5 Телесно-ориентированная терапия – техника, направленная на расширение воображения подростка, анализ его телесных ощущений, чувств, желаний и потребностей, возможности осознания целостности всего организма и взаимозависимости тела от психики. Это необходимо для возможности работы с бессознательным человека, а также проработки различных барьеров, которые препятствуют полноценному развитию личности подростка. Ключевыми понятиями телесно-ориентированной терапии считаются «тело» и «телесность». Основными методами работы в этой технике являются двигательные упражнения для проработки барьеров и прикосновения для выявления истинных чувств, комплексов подростка. Методы телесно-ориентированной терапии способны помочь подростку осознать взаимосвязь телесности и психики, пережить заново свой опыт, понять и признать изменения в свойствах и качествах личности для дальнейшего исправления и оптимизации своей жизнедеятельности.

6. Семейная терапия – направление, в рамках которого работа специалиста ведется со всеми членами семьи и заключается в исправлении проблем и трудностей внутрисемейных взаимоотношениях и работе с психоэмоциональными расстройствами одного или нескольких членов семьи. Задачами терапии являются: улучшение внутрисемейных отношений; разбор и прекращение конфликтных ситуаций между членами семьи; повышение уровня взаимопонимания, эмпатии и автономии; принятие существования различий во мнениях и оценках членов семьи на одинаковые ситуации; развитие способности принятия и уважения мнений других членов семьи; приобретение навыков совместного решения проблем различной направленности; анализ желаний и потребностей каждого из членов семьи.

7. Танцевально-двигательная терапия – техника, направленная на восприятие и осознание подростком собственного тела, развитие позитивного отношения к своему телу, улучшение навыков группового общения, анализ собственных эмоций и чувств подростка, получение опыта взаимодействия в группе. Танцевально-двигательная терапия основана на идеях, что психоэмоциональное состояние находится в прямой зависимости от движений человека и по характеру движений можно определить состояние и особенности его личности. Данный вид терапии направлен на решение следующих задач: формирование адекватного (позитивного) образа тела у подростка с помощью осознания собственного достоинства; получение группового опыта взаимодействия через совместную работу с другими участниками терапии и приобретение навыков невербального общения; понимание подростком своего физического и психоэмоционального состояния, осознание своего тела и расширение его возможностей; формирование навыков выражения своих чувств и эмоций с помощью движений [4; 7].

Важными основами психотерапии в работе с расстройствами пищевого поведения являются: формирование у пациента мотивации к здоровому питанию, составление программы по коррекции веса, конкретизация цели программы, составление индивидуальной схемы питания, развитие у пациента правильных пищевых привычек, помощь в адекватном восприятии собственного тела, развитие у пациента уверенности в себе.

Наиболее часто в практике работы с расстройствами пищевого поведения используется когнитивно-поведенческая терапия. Она имеет специфику работы в зависимости от вида расстройств пищевого поведения. При нервной анорексии она направлена на осознание своих

мыслей, формирование умений соотношения их в питании и поведении, анализ своих убеждений и правильную их интерпретацию, а также изменение своих неверных представлений на более адекватные и реалистичные. Акцент делается на формировании правильного восприятия себя и своего тела, изменении представлений о себе и принятии своих недостатков (в большинстве случаев вымышленных), коррекции самооценки, тревожности, а также работе над поведением и привычками, связанными с приемом пищи.

При нервной булимии целью когнитивно-поведенческой терапии является предотвращение приступов переедания с помощью снятия или уменьшения пищевых ограничений и запретов. Эта цель достигается путем нормализации пищевого поведения, формированием адекватных способов преодоления эпизодов переедания и приступов компенсаторного поведения, а также работой над формированием адекватного самовосприятия.

Принцип работы при компульсивном переедании очень схож с принципом работы при нервной булимии. Отличительными признаками являются отсутствие компенсаторного поведения и регуляции рациона питания, большое влияние эмоционального состояния на пищевое поведение. По этой причине необходима проработка у подростков негативных эмоций, чувства вины и стыда, неполноценности, а также формирование адекватного и соответствующего действительности образа тела.

Таким образом, тема расстройств пищевого поведения является актуальной, особенно в подростковом возрасте. Наиболее часто в практике работы специалистов с расстройствами пищевого поведения используется терапия: когнитивно-поведенческая, гештальт-терапия, транзактный анализ, телесно-ориентированная, танцевально-двигательная. Для получения наиболее эффективного результата от воздействия необходимо сочетание нескольких видов терапии, а также групповой, семейной и индивидуальной форм работы.

Список литературы

1. *Антикиева Л.Р.* Современные методы работы с подростками с расстройствами пищевого поведения // Вестник ОГУ. – 2020. - №2 (225). – С. 6-11.
2. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
3. *Колесникова А.А.* Психологические причины и особенности проявления расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте / А.А. Колесникова, А.В. Семенова // Педагогика: история, перспективы. – 2021. - №4. – С. 54-61.
4. *Малкина-Пых И.Г.* Терапия пищевого поведения: справочник практического психолога. – М.: Эксмо, 2007. – 1037 с.
5. *Мюльхайм Л.* Расстройство пищевого поведения у подростков. Практические методы борьбы с анорексией, булимией и психогенным перееданием / пер. с англ. М.Д. Насими. – Киев: Диалектика» 2021. – 192 с.
6. *Скугаревский О.А.* Нарушения пищевого поведения: монография. – Минск: БГМУ, 2007. – 340 с.
7. *Старшенбаум Г.В.* Сексуальная и семейная психотерапия. – М.: Изд-во Высшей школы психологии, 2003. – 300 с.

ВЕРБАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ

Медведева Арина Игоревна

студентка 3 курса психологического факультета

Мышкина Марина Сергеевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГАОУ ВО МО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. Статья посвящена изучению содержания социальной идентичности первоклассников и ее представленности в их речевых высказываниях. Выявлено влияние специально организованных занятий на расширение содержания идентичности первоклассников, увеличение в ее структуре социальной идентичности. На первый план в содержании социальной идентичности детей выходит роль школьника и ученика, что напрямую можно отследить по высказываниям детей.

Ключевые слова: идентичность; социальная идентичность; персональная идентичность; первоклассники; речевая активность первоклассников.

Социальная идентичность в отечественной и зарубежной психологии традиционно рассматривается как результат идентификационных процессов, свойственных подростковому возрасту. При этом основанием, наполняющим содержание идентичности ребенка, является формирование личности от рождения и, главным образом, в дошкольном возрасте. По мере увеличения и расширения сферы актуальных социальных отношений, включения ребенка в новые разнообразные виды деятельности, освоение им новой ведущей деятельности – учебной – появления и освоения новых ролей и обязанностей содержание идентичности ребенка становится все более насыщенным и богатым. Наиболее наглядно данные изменения можно отследить благодаря речевым маркерам идентичности.

Идентичность является базовым, основополагающим конструктом личности, результатом процесса самокатегоризации [1], обеспечивающим ее структурную целостность и непрерывность в условиях динамики включения человека в самые разные социальные общности (Doise, 1998; Hogg, Abrams, 1990; Markus, Kitayama, 1991). В содержании социальной идентичности личности проявляется баланс присвоенных социальных позиций и их восприятия другими [2].

Содержание идентичности зависит от присвоенных ролей и статусов как результата включения человека в деятельность, общение, речевого взаимодействия. В основе структуры идентичности, которую предложил П. Вайнрич, три основных элемента – система конструктов, состояния воздействия, деятельность – находятся в сложной взаимосвязи [7]. Это обеспечивает возможность вариативности содержания идентичности при сохранении ее целостности.

Опубликованные экспериментальные исследования идентичности младших школьников показали, что более значимыми на данном возрастном этапе являются характеристики персональной идентичности. В исследованиях А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой выявлено, что удельный вес параметров, которые можно было бы отнести к социальной идентичности в структуре самоописаний младших школьников, составляет в среднем 17,3% от общего числа высказываний, из них 18,6% у девочек и 16,0% у мальчиков. Наиболее частотная характеристика – роль ученика, школьника (7,0%), что отражает влияние учебы как ведущей деятельности, ее субъективную значимость на данном возрастном этапе развития. На втором месте следуют такие социальные характеристики идентичности, как пол и возраст («мальчик/девочка»). Характеристики самоописания с наименьшей частотой

встречаемости – национальные, религиозные, профессиональные (1,5%), что свидетельствует о поступательности их формирования в пространстве социальной идентичности.

Согласно данным, полученным Т.В. Гармаевой, в младшем школьном возрасте респонденты в среднем используют 4-7 позиций самоописания, в числе которых преобладают характеристики личности, относящиеся к персональной идентичности (71,7%). У подростков при увеличении общего числа параметров самокатегоризации (5-13) выявлено увеличение социальных характеристик, описывающих принадлежность к группам (82%).

Согласно результатам, полученным В.Л. Ситниковым, младшие школьники используют для самоидентификации гораздо меньше характеристик, связанных с социальной идентификацией, чем подростки и юноши. Результаты исследований А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой показывают, что в самоописании младших школьников чаще встречаются именно субъективные характеристики. Однако существуют исследования, результаты которых противоречат вышеупомянутым выводам.

Так, в исследовании М.Ю. Кузьмина выявлен больший, чем у подростков, интерес младших школьников к содержанию собственной социальной идентичности, который проявляется в более разнообразном использовании характеристик принадлежности к различным социальным общностям. Это совпадает с полученными В.А. Перегудиной результатами, согласно которым существуют возрастные особенности содержания идентичности, которые проявляются в направлении большей дифференцированности, полноты содержания, избирательности, устойчивости, в том числе и в половом аспекте.

Таким образом, нарратив самоописания от младшего школьного до подросткового и юношеского возрастов характеризуется увеличением объема характеристик персональной идентичности, отражающей уникальность, неповторимость личности. Такое направление изменений в репрезентации идентичности распространяется на все составляющие содержание социальной идентичности.

Рассмотренные подходы позволили предположить, что серия специально организованных занятий для первоклассников по расширению у них самопредставления и представлений о группах социальной принадлежности найдут свое отражение в вербальных показателях социальной идентичности, имеющей в структуре их идентичности наименьший вес. Исследование проходило на базе ГБНОУ СО «Академия для одаренных детей (Наяновой)», г. Самара, в сентябре-декабре 2021 года, испытуемые – 20 первоклассников.

Этапы исследования: первичная диагностика речевых маркеров социальной идентичности; 10 занятий по расширению и актуализации социальной идентичности с первоклассниками, вторичная (финальная) диагностика. Для оценки речевых маркеров социальной идентичности респонденты называли как можно больше слов за 1 минуту.

Для анализа полученных текстов методом контент-анализа выделены 5 частотных категорий: персональная идентичность, социальная идентичность, предметы и объекты; растения и животные; окружающий мир.

Первичная диагностика первоклассников показала, что наиболее часто упоминаются предметы и объекты. Выявлено, что чаще всего дети называли слова, описывающие окружающую их обстановку: предметы школьной мебели, письменные принадлежности, предметы одежды. Данную тенденцию можно связать с особенностью речи первоклассников и спецификой их вхождения в учебную деятельность, знакомство с ней. Что касается речевых маркеров социальной или личной идентичности, то они встречаются крайне редко (4% от всех ответов по выборке).

Рассматривая результаты вторичной диагностики, можно выделить следующие тенденции: количество речевых маркеров социальной идентичности респондентов возросло на 11%, а количество упоминаний предметов снизилось на 14%, хотя они по-прежнему являются наиболее упоминаемой категорией. В высказываниях респондентов появляется тенденция к минимизации повторов одних и тех же слов и уменьшению слов в ответе в целом (в среднем, на 17%).

Сравнение результатов первого и второго тестирования выявляет следующие закономерности: в ответах респондентов чаще появляются речевые маркеры социальной идентичности, причем большую часть высказываний занимают слова описывающие учебные отношения и социальную роль ученика (63%), а также слова, обозначающие семейные связи (18%). В процессе обучения, первоклассники начинают больше ассоциировать себя с ролью ученика. Данная характеристика становится ведущей в структуре социальной идентичности детей данного возраста.

Таким образом, в результате серии специально организованных занятий выявлено, что в структуре социальной идентичности первоклассников выделяются категории ингрупповой (эмоционально положительной) и аутгрупповой (эмоционально отрицательной) идентификации. Отличительная особенность содержания идентичности первоклассников состоит в том, что для них наименее значимыми, практически отсутствующими в сознании являются такие категории социальной идентичности, как личное будущее, профессия, семья в обществе (работа, досуг членов родительской и личной семьи), категории, которые отчетливо представлены в структуре социальной идентичности подростков, юношей и взрослых людей. Выявлено также расширение содержания идентичности первоклассников, увеличение в ее структуре пространства социальной идентичности. На первый план в содержании социальной идентичности детей выходит роль школьника и ученика, что напрямую можно отследить по высказываниям детей.

Специально организованные занятия организуют фокус внимания первоклассников на социальное окружение, сообщества, группы, в которых дети живут и каким-либо образом участвуют, интерес к социальной жизни как основа формирования чувства «мы». Это свидетельствует о необходимости специализированной работы с учениками начальной школы в этом направлении.

Список литературы

1. *Завалишина Д.Н.* Способы идентификации человека с профессией // Психология субъекта профессиональной деятельности: Сб. научн. трудов / Под ред. В.А. Барабанщикова. Вып. 11. – М.; Ярославль, 2002. – С. 104-128.
2. *Иванова Н.Л.* Психологическая структура социальной идентичности: автореферат дис... канд. психол. наук: 19.00.07. – Ярославль: Ярослав. гос. ун-т им. П. Г. Демидова, 2003. – 51 с.
3. *Грандина Е.Е.* Становление профессиональной идентичности у студентов юридического вуза: автореферат дис... канд. психологических наук: 19.00.07. – Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2006. – 23 с.
4. *Чухин С.Г.* Факторы и закономерности формирования идентичности личности / С.Г. Чухин, Е.В. Чухина // Инсайт. – 2021. - №4 (7). – С. 114-131.
5. *Шнейдер Л.Б.* Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики. – М.: Москов. психол.-соц. ин-т, 2007. – 128 с.
6. *Tajfel H., Turner J. C.* An Integrative Theory of Intergroup Conflict, in W.G. Austin and S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (Monterey, Calif.: Brooks/Cole, 1979). – P. 33-47.
7. *Weinreich P., Saunderson W.* Analysing identity: cross-cultural, societal, and clinical contexts. – N.Y.: Routledge, 2003.

БАРЬЕРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ МОЛОДЫХ ИНВАЛИДОВ

Метелькова Анастасия Ивановна

студентка 3 курса факультета специального (дефектологического) образования

Шипова Наталья Сергеевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»*

г. Кострома

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению социализации молодых инвалидов. Рассматривается процесс социализации, протекающий у людей с атипичным развитием. Упоминаются конкретные барьеры, препятствующие эффективному протеканию данного процесса. Описываются результаты анкетирования и эксперимента, направленные на детальное рассмотрение некоторых барьеров.

Ключевые слова: социализация; барьеры социализации; инвалид; инвалидность.

Независимо от структуры общества и его вида в нем всегда живут люди с ограниченными возможностями. Много исследований проводилось как социальных, так и научных на тему людей с инвалидностью, но тема барьеров социализации осталась малоизучена. Социализации молодых инвалидов актуальна в данное время, т.к. этой теме уделяется недостаточно внимания. На протяжении изучения этой категории людей все внимание уделялось детям с инвалидностью, их проблемам в той или иной сфере деятельности, а не молодежи.

Инвалид – это лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствием травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты.

Инвалидам молодого возраста считаются граждане от 18 до 44 лет. На этот период жизни приходятся основные моменты социализации: учёба, выбор профессии, создание семьи. У молодых людей способность к приспособлению в изменившихся условиях, находится на более высоком уровне, но инвалидность наносит большой урон, который в свою очередь создаёт множество психологических проблем [8].

Рассмотрим непосредственно барьеры, мешающие эффективному протеканию процесса социализации молодых инвалидов:

– ограничения в трудовой деятельности (в настоящее время, многие работодатели не готовы принять, человека, имеющего ограниченные возможности, пусть даже компетентного в данной сфере);

– проблема установления межличностных отношений или контактов (часто, человеку с ограниченными возможностями трудно представить свое мнение и взгляды. Возникает искаженное представление о потребностях инвалидов, складываются различные стереотипы об их жизни, неправильные представления о личности инвалида. На основе искаженного восприятия, возникают фобии, что затрудняет взаимодействие инвалида с обществом. Расстройство общения, одна из наиболее трудных социальных проблем инвалидов, является следствием и физических ограничений, и эмоциональной защитной самоизоляции, и выпадения из трудового коллектива, и дефицита привычной информации);

– проблема получения профессии, которая предоставляла бы молодым инвалидам реальные возможности трудиться;

– отсутствие средств технического характера: пандусы, сурдотехника, лифты (Е.И. Холостова выдвигает как одно из значимых ограничений факторы внешней среды. Городская среда, очень часто, не предназначена для жизнедеятельности инвалидов. Это усугубляет положение людей с ограниченными возможностями в современном мире.

Возникают проблемы, касающиеся транспортной изоляции инвалидов);

– информационный барьер (процесс получения информации затруднителен для многих людей, ввиду их ограничений).

Доля работающих инвалидов в общей численности, состоящих на учете в системе Пенсионного фонда Российской Федерации на 2022 год составляет 13,7 из 1559 всего работающих инвалидов, в свою очередь на 2013 год данное отношение составляет 2344 к 18,4 [9].

Для детального изучения данной проблемы нами была разработана анкета, направленная на выявления барьеров социализации, которые являются значимыми для молодых людей с инвалидностью. Метод выявляет отношение к своему статусу и принятие своих особенностей, которые отражаются в общении с другими людьми. Данная анкета позволяет проранжировать барьеры мешающие социализации по степени важности для человека. Также по ответам на определённые вопросы можно сказать о конкретной сфере проявления барьеров и возможных способов преодоления их. Если говорить о способах преодоления, то можно ответить на вопрос, будут ли они продуктивными. С помощью данной анкеты можно не только рассмотреть барьеры социализации молодых инвалидов, но и рассмотреть данные проблемы у людей с нормативным развитием. В нашем исследовании мы провели анкетирование среди обеих групп обучающихся.

Анализ анкетирования представлен в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования обучающихся

Вопрос	Атипичное развитие, %	Типичное развитие, %
Выделите самый главный барьер социализации	1. Мнение окружающих (30%) 2. Мой характер (10%) 3. Страх потерпеть неудачу (20%) 4. Проблема в общении с людьми (40%)	1. Мнение окружающих (20%) 2. Страх потерпеть неудачу (50%) 3. Лень (30%)
В какой деятельности больше всего проявляются барьеры?	1. Создание пары\семьи (40%) 2. Учёба (20%) 3. Общение с людьми (40%)	1. Учёба (70%) 2. Создание пары / семьи (30%)
Кто или что помогает справиться с барьерами социализации?	Семья (100%)	1. Внутренние силы (60%) 2. Семья (20%) 3. Друзья (20%)
Барьеры, которые сейчас присутствуют в вашей жизни изменятся с возрастом? Останутся в будущем?	Не изменятся и останутся (100%)	Барьеры социализации изменятся в будущем или вовсе не останутся (100%)

Сравнив две категории людей, можно сделать вывод, что барьеры социализации у молодых людей различаются, но есть и общие, которые объединяют обе категории. Чаще у людей с инвалидностью встречается барьер в общении с людьми, а у нормативного развития – страх потерпеть неудачу. Присутствие этих барьеров зависит от личностных качеств каждого человека, но в то же время фактор особенностей развития в большей степени влияет на это.

Также для исследования нами был разработан социальный эксперимент, направленный на выявления отношения посторонних людей к просьбе о помощи молодого человека с инвалидностью. В данном исследовании мы хотели рассмотреть существование стереотипного отношения к людям с ограниченными возможностями. Он предполагал ситуацию, в которой неинформированному участнику эксперимента предоставлялся выбор

помочь человеку с ограниченными возможностями в просьбе или отказать. Просьба заключалась в предоставлении информации о местонахождении автобусной остановки. Данная просьба осуществлялась с помощью записки, которую человек с атипичным развитием показывал прохожим. В исследовании приняли участие 10 человек, из которых 70% мужчины и 30% женщины, они выбирались из числа прохожих города и не знали о проводящемся эксперименте.

По итогам проведения эксперимента выявлено, что большинство людей, а именно 70% участников готовы помочь человеку с атипичным развитием, но имеются и те 30%, кто не захотел помогать по каким-либо причинам. Проведение данного метода помогло изучить внешний барьер социализации молодых инвалидов – отношение окружающих к человеку с ограниченными возможностями.

Проведённое нами исследование показало какие барьеры социализации присутствуют в жизни людей с атипичным развитием. Ими являются в основном налаживание контакта и в целом общение с людьми, мнение окружающих и страх потерпеть неудачу. Все эти барьеры оказывают влияние на психоэмоциональное состояние молодых людей, заставляя всё больше отстраняться от общества. Также отказы людей в какой-либо помощи вызывают опасение в последующем контактировать с обществом из-за страха быть отвергнутым.

Список литературы

1. *Ветрова И.Ю.* Проблемы социальной адаптации инвалидов. – М.: Просвещение, 2010. – 256 с.
2. *Долгалева Б.А.* Социально-психологические проблемы инвалидов // Человек: его сущность, развитие и проблемы / Б.А. Долгалева, В.Н. Ладикова / Под ред. В.С. Кукушина. – Вып. 1. – Ростов н/Д., 2000. – С. 5-7.
3. *Кавокин С.А.* Реабилитация и занятость инвалидов. – М.: КНОРУС, 2012. – С. 15-20.
4. *Колета И.В.* Социализация личности: особенности процесса // Высшее техническое образование. – 2018. – Том 2. - №1. – С. 24-28.
5. *Кудяева Е.Г.* Социальные барьеры трудоустройства инвалидов в современном российском обществе: автореферат дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04. – Саранск: Морд. гос. ун-т им. Н.П. Огарева, 2009. – 25 с.
6. *Паришутина С.В.* Социализация личности детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения дополнительного образования детей. Из опыта работы МБОУДОД «Дом детского творчества» города Тулы // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2015. – С. 211-213.
7. *Седакова А.* Социальная политика и проблемы инвалидности / А. Седакова, А. Коротков // Социальное обеспечение. – 2008. - №4. – С. 21-23.
8. *Синявская О.В.* Социальная интеграция молодых людей с инвалидностью [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://www.socpol.ru/publications/pdf/Disability.pdf> (дата обращения 01.03.2023).
9. *Фетисова А.В.* Особенности поддержки молодых людей с ограниченными возможностями // XVIII Региональная конференция молодых исследователей Волгоградской области, г. Волгоград, 5-8 ноября 2013 г. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2013. – С. 123-124.

К ВОПРОСУ О МОТИВАЦИОННЫХ ОСНОВАНИЯХ ПЕРЕОРИЕНТАЦИИ В ПРОФЕССИЮ «ПСИХОЛОГ»

Михайлова Юлия Евгеньевна

студентка 2 курса магистратуры факультета психологии

Семенова-Полях Галина Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития
и психофизиологии*

*ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет
имени В.Г. Тимирязова»
г. Казань*

Аннотация. В статье представлен аналитический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных вопросам выбора и смены профессии специалиста. Разведены понятия первичного профессионального выбора и переориентации в профессии, показаны их различные мотивационные основания. Обоснован вывод о целесообразности исследований мотивационных детерминант личности в случае перехода специалиста в профессию «психолог».

Ключевые слова: профессиональная переориентация; профессиональный выбор; мотивационные основания; профессия «психолог».

Профессиональная переориентация имеет как внешнюю, так и внутреннюю обусловленность. Среди факторов внешней обусловленности выступают, в первую очередь, характеристики социально-экономической нестабильности. В таком случае смена профессии является вынужденной, а не продиктована какими-либо внутренними причинами [14]. Между тем, важно отметить, что ряд внешних социально-экономических факторов смены профессии остается вне поля зрения исследователей.

В том случае, если социально-экономическая обстановка благоприятна, вступают в действие внутренние факторы смены профессии во взрослом возрасте. В данном случае внутренними мотивами могут быть такие как осознание в результате самоанализа несоответствие черт своей личности и качеств характера требованиям текущей профессии, субъективное видения отсутствия профессиональной перспектив.

Среди отечественных специалистов, занятых разработкой вторичного профессионального выбора, можно назвать Л.П. Бочкареву, Б.С. Братусь, В.Е. Гимпельсона, С.Л. Дановского, Е.Ю. Литвинову, В.С. Магуна, В.П. Петрова. В исследованиях М.А. Ратниковой представлена классификация вариантов смены профессии – добровольный вариант, который определяется внутренними причинами психологического характера, и вынужденный вариант, который продиктован внешними факторами социально-экономического характера [11].

Смена профессии является динамичным и стадийным явлением вне зависимости от того, какого характера причины ее инициировали. В отечественной психологии наибольшую популярность приобрела теория профессионального становления Т.В. Кудрявцева. По мнению автора, профессиональное становление можно считать завершенным в том случае, если человек сформировал положительное отношение к своей профессии, а не просто, когда осуществил ее выбор. В данном случае смена профессии в зрелом возрасте уже не является профессиональным становлением личности и не выступает индикатором кризиса, а скорее является частью развития личности как профессионала [7]. Профессиональное самоопределение при этом детерминировано как полом, социальным происхождением, так и факторами воспитания, условиями проживания.

В зарубежной психологии представление о мотивации профессионального выбора индивида иное. Например, в концепции В. Врума важным звеном является сама направленность при выборе профессии («способ самопонимания» Д. Сьюперу), отсюда и этапы профессионального предпочтения, самого факта выбора и профессиональных достижений. Авторы обращают внимание на факт, что сам жизненный опыт вносит новые критерии для самопонимания и, следовательно, профессиональные предпочтения человека тоже могут изменяться. Дж. Холланд же акцентирует на том, что смена профессии – это еще и выбор нового социального окружения.

В зарубежных концепциях во главу угла ставится сама личность, которая рассматривается, как имеющая возможность управлять своей судьбой, в целом, и профессиональной судьбой, в частности.

Можно сделать вывод, что методологические основы изучаемой проблемы в отечественной и зарубежной науке принципиально различны. В зарубежной психологии понимание профессионального самоопределения является более широким, профессиональное самоопределение не сводится к выбору профессии и профессиональное развитие рассматривается как многовариантное.

Э.Ф. Зеер, А.Б. Седых уделяют внимание тем социально – психологическим проблемам, которые могут возникать на каждой стадии смены профессии. Смена профессии обуславливает трансформацию профессионального самосознания и профессиональной идентичности личности. С этим связана потребность в перестройке когнитивной, эмоционально-волевой, потребностно-мотивационной и поведенческой сфер психики. Таким образом, можно сказать, что меняется не только профессия, но и сама личность.

В любой возрастной период смена профессии выступает по своим характеристикам как ненормативный кризис и в определенных социально-экономических условиях трудную ситуацию жизнедеятельности.

В данном контексте важное значение имеет внутренняя готовность к смене профессии. Она представляет собой осознание ожидания возможных трудностей, ответственность за процесс выхода из сложной ситуации. Данное личностное образование регулирует весь процесс смены профессии.

Далее, период, за который личность адаптируется к новой профессии, может пройти быстро или долго. На длительность и успешность данного периода оказывают влияние индивидуально-психологические особенности и личная активность человека. Такие характеристики как локус-контроля, отсутствие выраженной тревожности и гибкость в сочетании с высокими способностями к саморегуляции являются залогом успешного профессионального переопределения и включения в новую профессиональную деятельность. Люди, у которых данные качества не выражены, профессионально переориентируются не так успешно. Таковы исследования О.М. Дудиной, М.А. Ратниковой. Г.А. Горбунова указывает, что среди главных причин смены профессии именно в зрелом возрасте выступают получение более высокого социального статуса и стремление к самосовершенствованию, развитию личности [4].

Е.С. Попова фиксирует внимание на том, что в период взрослости профессиональная переподготовка является вынужденной мерой, как способ преодоления профессионального выгорания, решения вопросов материальной необустроенности и отсутствия карьерных перспектив [9]. Это подтверждается Е.В. Конеевой, обследовавшей выборку педагогов, у которых профессиональное выгорание является важным стимулом смены профессии, также как и неудовлетворенность жизнью [6].

Н.П. Плеханова пишет, что намерение профессиональной переориентации в зрелом возрасте может быть обусловлено конфликтом профессионального самоопределения, которые выражается в наличии противоречивых целей, ценностей и условий профессиональной деятельности [10].

Согласно обследованию группы обучающихся на курсах переквалификации Э.И. Тюрина, движущим фактором при смене профессии состоит именно в неудовлетворенности прежней работой (точнее ее материальным стимулированием труда), а не осознание потребности в новой профессионализации. Следовательно, при соблюдении определенных условий испытуемые могли бы быть удовлетворены прежней работой. Автор конкретизировал также, что в более молодой группе (до 25 лет) присутствовало также стремление к карьерному росту и приобретению более высокого социального статуса, а в группе лиц зрелого возраста (после 36 лет) преобладало стремление к обогащению знаний [15].

Н.Р. Хакимова в своей модели психологической готовности к смене профессии выделила наиболее существенную во всей системе ценностно-смысловых ориентаций личности ценность самореализации и личностного роста. В то время как внешние условия (оплата труда, объективные препятствия на профессиональном пути), как указывает автор, в данном контексте не могут быть ведущими [16].

По мнению исследователей, принятие решения о выборе новой профессии у взрослых базируется на волевых характеристиках личности (настойчивость, независимость суждений, смелость), на мотивации достижения и высокой планке профессиональных притязаний, ценностях-целях типа «интересная работа», «материально обеспеченная жизнь», «познание» и «творчество».

В настоящее время существует потребность в расширении исследований о психологических особенностях людей, профессиональная переориентация которых связана с освоением профессии «психолог». Психолог – специалист, который занимается изучением проявлений, способов и форм организации психических явлений личности для решения научно-исследовательских задач, а также с целью оказания психологической помощи, поддержки и сопровождения. В современных условиях жизнедеятельности, обусловленных общей динамичностью многих социально-экономических процессов, информационной насыщенностью жизни, появлением новой коронавирусной инфекции и связанной с ней смертности, социальных ограничений, возрастает общественная значимость этой профессии.

Профессия «психолог» специфична, ее деятельность организована сложно и многоуровнево, поэтому требования к личности, знаниям, умениям и навыкам этого специалиста высоки [8]. Е.А. Климов включает в число важных для психолога качеств креативность, способность к моделированию, прогнозированию социальных ситуаций и отношений [5]. Для представителей данной профессии особую значимость имеет непрерывное повышение квалификации.

Н.В. Бачмановой и Н.А. Стафуриной выделена группа качеств успешных психологов, которая получила обозначение как «талант общения»: социальная внимательность, высокая скорость ориентировки в социальных ситуациях; аналитическое мышление; высоко развитые способности к эмпатии; умение проявлять уважительное отношение к личности другого человека, безоценочность суждений; ориентированность на оказание помощи человеку; высокоразвитая рефлексия; искренний интерес к личности другого человек; развитые способности к саморегуляции [3]. Е.В. Сидоренко и Н.Ю. Хрящева описывают личностные и профессиональные качества, обуславливающие успех профессиональной деятельности психолога: наблюдательность, психологическое мышление, умение слушать, эмпатию и креативность. Отдельно авторы выделяют умение владеть своими эмоциями [13].

Единичны исследования, объясняющие первичный выбор специализации «клиническая психология». Они выделяют такие профессиональные мотивы как возможность помощи людям; возможность развивать личные способности, постоянное общение с людьми [2]. Данные А.А. Аксенова перекликаются с этими результатами Е.А. Барановой. Так при выборе профессии «психолог» опора идет на помогающий мотив, который распространяется как на себя, так и на окружающих людей. Психология рассматривается респондентами как инструмент. Им свойственны творческая активность и общительность. Отмечается высокий уровень учебно-познавательной мотивации при низком уровне профессиональной [1].

Исследование Г.В. Самойловой на выборке специалистов, получающих второе высшее образование по профессии «психолог», показало, что мотивация их профессионального выбора имеет ярко выраженный научный интерес. При этом на первом места находятся меркантильные (42 %) мотивы, а у трети респондентов – профессиональные мотивы (28 %). Содержательно «меркантильные» мотивы разделяются на стремление к самопониманию, решение своих проблем, стремление к самосовершенствованию. Присутствуют ценности повышения престижа, желание карьерного роста, желание зарабатывать [12].

Таким образом, вопрос о мотивах профессиональной переориентации человека в сфере психологии на сегодня является не до конца изученным и требует пристального внимания со стороны ученых. В то время как актуальность этой проблематики очевидна: она обуславливается социальными вызовами, с одной стороны, и возросшим интересом общества к данной профессии, с другой.

Список литературы

1. *Аксенов А.А.* Особенности мотивации профессионального выбора студентов-психологов // Вестник ТГУ. – 2008. - №9. – С. 212-215.
2. *Баранова Е.А.* Факторы выбора профессии «Клинический психолог» // Бюллетень медицинских интернет-конференций. – Общество с ограниченной ответственностью Наука и инновации, 2017. – Т. 7. - №1. – С. 347-350.
3. *Бачманова Н.В.* К вопросу о профессиональных способностях психолога / Н.В. Бачманова, Н.А. Стафурина // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – 1985. – Вып. I. – С. 78-86.
4. *Горбунова Г.А.* Анализ причин смены профессионального профиля взрослыми людьми // Сибирский педагогический журнал. – 2009. - №13. – С. 46-50.
5. *Климов Е.А.* Психология профессионала: избранные психологические труды. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 454 с.
6. *Конеева Е.В.* Движущие силы, влияющие на смену профессии педагогами в зрелом возрасте / Е.В. Конеева, Е.А. Пахомова, Т.А. Булавкина, И.А. Дубогрызова // Человеческий капитал. – 2021. - №2. – С. 218-226.
7. *Кудрявцев Т.В.* Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. - №2. – С. 51-59.
8. *Николаев М.В.* Психолого-педагогические аспекты смены профессии экономистами // Мир науки, культуры, образования. – 2017. - №4 (65). – С. 119-122.
9. *Попова Е.С.* Смена профессии после 45 лет: мотивы и перспективы прохождения программ профессиональной переподготовки // Профессиональное образование и рынок труда. – 2019. - №1. – С. 89-98.
10. *Плеханова Н.П.* Профессиональное самоопределение взрослых в ситуации смены профессиональной деятельности / Н.П. Плеханова, К.Т. Подымахина // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9. - №2А. – С. 254-266.
11. *Ратникова М.А.* Исследование психологических особенностей профессиональной переориентации в зрелом возрасте: автореферат дис. ... канд. псих. наук: 19.00.03. – М.: РАН Институт психологии, 1999. – 20 с.
12. Самойлова Г.В. Мотивы выбора профессии «Психолог» у студентов группы второго высшего образования // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2011. – Т. 9. - №1. – С. 63-66.
13. *Сидоренко Е.Е.* Психодраматический и недирективный подходы к групповой работе с людьми: методические описания и комментарии. – СПб.: Речь, 2001. – 89 с.
14. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

15. *Тюрин Э.И.* Дополнительное профессиональное образование как адаптационный ресурс специалистов в современном российском обществе: региональный аспект: автореферат дисс. ... канд. психол. наук: 22.00.04. – М.: ПГУ, 2013. – 19 с.

16. *Хакимова Н.Р.* Психологические условия профессионального самоопределения. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2010. – 131 с.

СТИЛЬ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мокина Анастасия Павловна

студентка 1 курса магистратуры педагогического факультета

Изотова Елизавета Геннадьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики

и психологии начального обучения

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет

имени К.Д. Ушинского»

г. Ярославль

Аннотация. В статье представлены основные результаты эмпирического исследования, посвященному изучению влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. Доказано, что уровень проявления агрессивности ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от реализуемого стиля воспитания в семье: агрессивность выше у детей, которые воспитываются у авторитарных и либеральных родителей. При реализации авторитетного стиля семейного воспитания уровень агрессивности школьников существенно ниже.

Ключевые слова: агрессивность; младший школьник; стиль воспитания.

На нынешнем этапе развития общества семья как социальный институт формирования личности по-прежнему представляет большое значение для педагогов, психологов и социологов. Интерес связан с тем, что именно семья выполняет воспитательную функцию, и результат этого процесса будет отражаться на настоящем и будущем всего общества. Множество трудов посвящено изучению семьи как воспитательного института. В научных работах раскрыты разнообразные функции семьи, признана роль родителей в воспитании ребенка, изучены отношения между детьми и родителями, раскрыты стили семейного воспитания, и так далее. В последнее время также возрос научный интерес к проблеме детской агрессивности. Но проблема влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста исследована в незначительной степени.

Актуальность исследования определяется тем, что обществу необходимо найти тот стиль семейного воспитания, который эффективно снижает уровень агрессивности детей младшего школьного возраста. Однако данная проблема содержит противоречия, которые выражаются в изученности стилей воспитания, агрессивности и недостаточной теоретической, а также практической разработанности этих аспектов во взаимодействии.

Цель исследования – выявление особенностей влияния различных стилей семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. При изучении данного вопроса было выдвинуто предположение, что различные стили семейного воспитания оказывают специфическое воздействие на агрессивность младших школьников. Например, авторитарный стиль семейного воспитания способствует высокому уровню агрессивности детей младшего школьного возраста; попустительский стиль семейного воспитания – среднему, а демократический стиль – низкому уровню агрессивности детей младшего школьного возраста.

Как известно, главным институтом воспитания ребенка является семья. На функции семьи влияют такие факторы, как требования общества, семейное право, нормы морали, реальная помощь государства семье. Между функциями, по мнению исследователей, существует тесная связь, взаимозависимость, взаимодополняемость, поэтому какие-либо нарушения в одной из них сказывается и на выполнении другой. Важно понимать, что с течением времени в семье удельный вес каждой из функций может меняться. Какие-то функции выходят на первый план, а какие-то на второй или вообще исчезают. Появление детей в семье выдвигает на первый план функцию воспитания.

Стиль семейного воспитания – это наиболее характерные способы отношения к ребенку родителей, применяющих определенные средства и методы педагогического воздействия, которые выражаются в своеобразной манере словесного обращения и взаимодействия. На самом деле, от того, какого стиля воспитания придерживаются родители, зависит характер, поведение, а порой и судьба их ребенка. Большое влияние на становление личности детей влияет атмосфера, в которой они растут, а также родительское поведение, стиль общения. Труды Д. Баумринд имели большое значение для выделения стилей семейного воспитания. Критериями выделения являлись: характер эмоционального отношения к ребенку и тип родительского контроля. В эту классификацию стилей родительского воспитания входят четыре стиля: авторитарный, либеральный, авторитетный, индифферентный.

Под агрессивностью следует понимать устойчивую характеристику субъекта, которая отражает его склонность к поведению, целью которого выступает причинение окружающему миру вреда или выражение гнева, злости направленного на внешние объекты; на формирование агрессивности у детей младшего школьного возраста влияют такие факторы, как семейное воспитание, наказание, уровень семейной гармонии или дисгармонии, характер отношений с родными братьями или сестрами, общение со сверстниками, средства массовой информации и компьютерные игры. А. Басс и А. Дарки выделяют пять видов агрессии: физическая агрессия (физические действия против кого-либо); косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки, топанье); раздражение (вспыльчивость, грубость); негативизм (оппозиционная манера поведения); вербальная агрессия (угрозы, крики, ругань), а также два вида враждебности: негодование и подозрение. Физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение и вербальная агрессия вместе составляют суммарный индекс агрессивных реакций, а обида и подозрительность – индекс враждебности.

Согласно теме исследования было организовано и проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение особенностей влияния стиля семейного воспитания на агрессивность детей младшего школьного возраста. В нем приняли участие 140 человек. Из общего числа испытуемых, 69 человек – это младшие школьники 7-8 лет; 69 человек – родители младших школьников; 2 человека – классные руководители муниципального общеобразовательного учреждения «Средняя школа №89» г. Ярославля.

Диагностика осуществлялась с помощью комплекса специально подобранных методик: Методика «Стратегии семейного воспитания» С.С. Степанова в модификации И.И. Махониной; графическая методика «КАКТУС» М.А. Панфиловой; тест эмоций (тест Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной); анкета «Критерии агрессивности у ребенка» Г.П. Лаврентьевой и Т.М. Титаренко.

Полученные результаты позволяют констатировать, что 73,9% семей придерживаются авторитетного (демократического) стиля родительского поведения, 10,1% авторитарного и 15,9% либерального (попустительского) стилей воспитания. Индифферентного стиля в данной выборке не наблюдается.

Для диагностики уровня агрессивности были использованы несколько методик с целью получения максимально объективной картины. Так, можно констатировать, что более чем у половины детей диагностируется низкий уровень агрессивности, у трети – средний уровень и около 16% детей имеют высокий уровень агрессивности. Также благодаря тесту Басса-Дарки в модификации Г.В. Резапкиной мы выяснили, что у 28,4% детей преобладает такой вид агрессивного поведения как обидчивость; 21,6% детей чаще практикуют косвенную агрессию;

18,6% детей склонны к негативизму; в равной степени выражены физическая и вербальная агрессии (12,7%); 4,9% детей раздражительны и 1% детей склонны к подозрительности.

На следующем этапе работы были использованы методы математической обработки данных с целью выявления статистически достоверных взаимосвязей между стилем родительского воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. В данном случае нами использовался коэффициент корреляции Спирмена, который показал, что между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически умеренная положительная связь ($p = 0.604$). Это означает, что авторитарный стиль семейного воспитания способствует повышению уровня агрессивности младших школьников. Такой результат дает основание предположить, что строгое наказание ребенка за любое непослушание и любое проявление упрямства, приводит к тому, что ребенок начинает скрывать свой гнев в присутствии родителей и вымещать его на более слабые объекты (младших детей, животных). В ответ на жестокость и завышенные требования формируются озлобленность и агрессивность.

Умеренная положительная связь между авторитарным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии и негативизм. А также слабая положительная связь с раздражительностью, обидчивостью и подозрительностью. Такой результат дает основание предположить, что ребенок, чтобы изменить сложившуюся ситуацию и «заслужить» любовь родителей, пытается привлечь их внимание любым способом, в том числе и агрессивным поведением. Если он чувствует, что уязвим, если не уверен в себе, если не может влиться в детский коллектив и почувствовать себя там «своим», то и агрессия со стороны такого ребенка не заставит себя долго ждать. Такие дети чаще всего не могут оценить свою агрессивность, они не замечают, что такая форма поведения приводит к каким-то негативным последствиям. Они раздражительны, тревожны, обидчивы, им кажется, что весь мир настроен против них.

Кроме того, фиксируется статистически достоверная слабая положительная связь ($p = 0.223$) между либеральным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников. Это означает, что в семьях, придерживающихся данного стиля воспитания, дети имеют средний уровень агрессивности. Такой результат является свидетельством того, что дети, воспитывающиеся в этих семьях, стремятся, во что бы то ни стало привлечь к себе внимание взрослого, нередко используя для этого агрессивное поведение. Ребенок чувствует, что при определенных условиях мама и папа выполняют все его требования, что он всегда может начать капризничать или рассердиться на родителей, повлияв тем самым на характер принимаемого ими решения: купить или не купить игрушку, разрешить или не разрешить смотреть телевизор.

Слабая положительная связь между либеральным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также слабая отрицательная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что отсутствие каких-либо ограничений приводит к непослушанию и агрессивности, дети могут вести себя на людях неадекватно, склонны потакать своим слабостям, импульсивны. При благоприятном стечении обстоятельств дети в таких семьях становятся активными, решительными и творческими личностями. Если же попустительство сопровождается открытой неприязнью со стороны родителей, ребенка ничто не удерживает от того, чтобы дать волю своим самым разрушительным импульсам.

Интересен тот факт, что между авторитарным стилем семейного воспитания и уровнем агрессивности младших школьников существует статистически достоверная слабая отрицательная связь ($p = -0.073$). Это означает, что авторитарный стиль семейного воспитания способствует снижению уровня агрессивности младших школьников. Полученные результаты дают основание предположить, что дети в таких семьях превосходно адаптированы, уверены в себе, у них развиты самоконтроль и социальные навыки, они хорошо учатся в школе и обладают высокой самооценкой. Родители в свою очередь признают и поощряют растущую

автономию своих детей. Открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения, допускают изменения своих требований в разумных пределах, что является фактором, сдерживающим или минимизирующим проявление агрессии младших школьников.

Слабая отрицательная связь между авторитетным стилем семейного воспитания и такими видами агрессивности как физическая, косвенная, вербальная агрессии, раздражительность, негативизм, подозрительность. А также слабая положительная связь с обидчивостью. Такой результат дает основание предположить, что при данном стиле воспитания происходит наиболее гармоничное и разностороннее развитие личности ребенка. Для детей, воспитанных в подобных семьях, характерны: высокая самооценка, самопринятие, самоконтроль; умение самостоятельно принимать решения и отвечать за свои поступки; инициативность и целеустремленность; умение строить близкие и доброжелательные отношения с окружающими; способность договариваться, находить компромиссные решения; наличие собственного мнения и способность считаться с мнением окружающих.

Итак, после проведения всех методик, мы узнали, что большинство семей, участвующих в данном исследовании, практикуют авторитетный стиль семейного воспитания, и небольшой процент семей используют авторитарный и либеральный стили. А также в основном преобладают младшие школьники с низким уровнем агрессивности. Таким образом, обобщая полученные результаты эмпирического исследования, можно заключить, что выдвинутая ранее гипотеза о том, что уровень проявления агрессивности ребенка младшего школьного возраста напрямую зависит от реализуемого стиля воспитания в семье нашла свое подтверждение. Действительно, в семьях, придерживающихся авторитарного и либерального стилей воспитания уровень агрессивности младших школьников выше, чем в семьях, придерживающихся авторитетного стиля воспитания.

Список литературы

1. *Изотова Е.Г.* Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. - №59-3. – С. 469-472.

2. *Изотова Е.Г.* Влияние родителей на формирование таких личностных качеств, как агрессивность, тревожность и уровень коммуникативных навыков у младших школьников / Е.Г. Изотова, А.Ю. Полоз // Реализация стандартов второго поколения в школе: Проблемы и перспективы: сборник научных статей шестой всероссийской интернет-конференции [Октябрь–декабрь 2016 г.] / под ред. Е.В. Карповой. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. – С. 178-181.

3. *Касцевич Т.А.* Коррекция агрессивности детей младшего школьного возраста средствами арт-терапии // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. - №12 (69). – С. 18-27.

4. Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие / И.А. Ахметшина. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ ОКРУЖАЮЩЕМ МИРЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мордвинцева Татьяна Юрьевна

студентка 3 курса психолого-педагогического факультета

Зеленкова Татьяна Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и дефектологии
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
г. Орехово-Зуево*

Аннотация. Статья направлена на исследование представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста. В качестве одного из факторов, влияющих на их формирование, рассматривалась тревожность. Использовались экспериментальные и проективные методики, метод экспертных оценок. Показано, что отрицательный эмоциональный тон восприятия окружающего мира связан с ростом уровня тревожности детей.

Ключевые слова: дошкольный возраст, представления, картина мира, тревожность, личность.

Дошкольное детство – очень важный этап в жизни ребенка. В этот период происходит усиленное физическое и умственное развитие, формируются представления о мире и о себе в нем, закладываются основы характера и моральные качества личности. В современных исследованиях представление об окружающем мире рассматривается как система знаний человека о себе, о природе и о других людях. Специфику восприятия детьми окружающего мира, а затем и его понимания анализировали Дж. Брунер, Ж. Пиаже, Б. Инельдер, а в отечественной науке – А.А. Бодалев, Н.А. Менчинская, И.М. Соловьев, Е.В. Субботский.

Актуальность исследования проблемы формирования представлений об окружающем мире у детей дошкольного возраста обусловлено их базовой ролью в становлении познавательной и эмоционально-личностной сферы, целостной картины мира и области интересов ребенка.

Именно на этапе дошкольного детства складывается первоначальное ощущение и переживание окружающего мира, ребенок получает эмоциональные впечатления о природе, накапливает представления о разных формах жизни. Окружающий ребенка мир предметов и явлений, как правило, вызывает у него любопытство, живой интерес, желание изучать этот мир, преобразовывать его, а для этого ребенок к концу дошкольного возраста должен иметь достаточный запас представлений. М.А. Арсенова считает, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка должны быть сформированы: основы экологического сознания, которые выражаются в отношении к природе; представление и понятие окружающей среды; представления об отношениях с близкими; основы нравственного сознания, сформированные на отношении к явлениям общественной жизни [1].

Цель данной работы – экспериментально исследовать содержание представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста. Представления о мире у ребенка дошкольного возраста формируются под влиянием различных внешних и внутренних факторов. Среди внешних факторов можно выделить социальное окружение ребенка, объективные условия его жизни, семейные факторы, обучение, воспитательные воздействия. К внутренним факторам относятся психологические особенности ребенка: интеллектуальные и творческие способности, особенности эмоциональной сферы, формирующиеся личностные черты.

В работе ставился вопрос о роли тревожности как одного из внутренних факторов, влияющих на формирование представлений ребенка о мире и о себе. Как отмечают исследователи, тревожность влияет на эмоционально-волевой и когнитивный уровень

развития дошкольника, создавая трудности адаптации ребенка в момент его перехода из детского сада в начальную школу [2].

В последние годы многие воспитатели и педагоги обеспокоены возрастанием в группах числа тревожных детей. Основными проявлениями этого явления можно назвать повышенную эмоциональную лабильность и неуверенность в себе. По мнению специалистов, детский синдром (состояние) тревожности обусловлен неудовлетворенностью потребностей растущей личности, что отражается в негативных прогностических оценках и определяет модальность актуальных переживаний ребенка [3; 4]. Поэтому тревожность может являться одним из основных факторов, влияющих на формирование картины мира у детей. В связи с этим в данном исследовании выдвигалась гипотеза о взаимосвязи эмоционального тона представлений о мире с уровнем тревожности ребенка.

Для изучения представлений дошкольников использовалась проективная методика «Мой мир» и ассоциативный эксперимент. Для характеристики уровня тревожности – анкетирование, метод экспертных оценок и тест тревожности (Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки). Достоверность полученных результатов проверялась с помощью корреляционного анализа.

Результаты исследования показали следующее. Рассказы детей об окружающем мире связаны преимущественно с описанием города и меньше – с описанием природы и людей (рисунок 1).



Рисунок 1. Представления детей об окружающем мире

В рассказах о себе чаще всего дети описывали свои увлечения и любимые занятия, чаще всего, в кругу семьи, а также описывали свою внешность (рисунок 2).

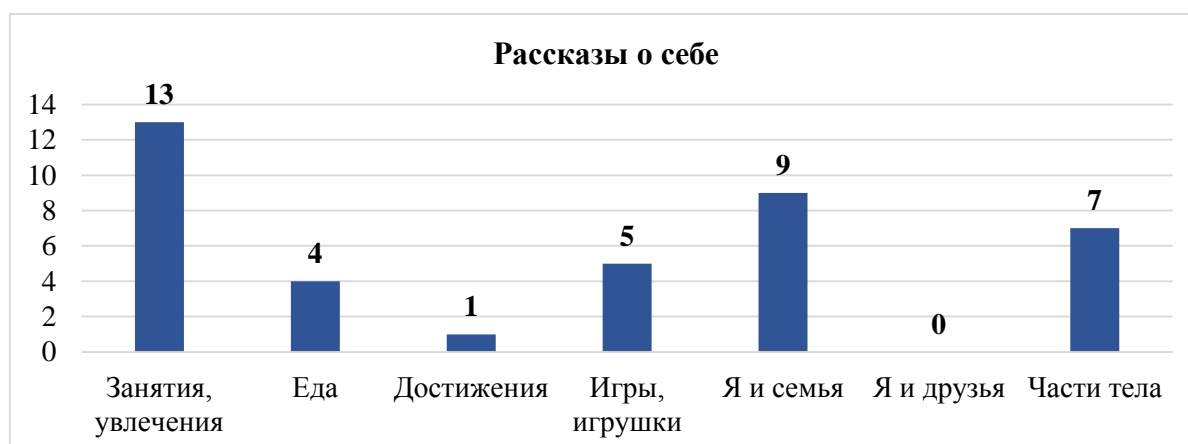


Рисунок 2. Содержание представлений детей о себе

В рассказах о семье и доме дошкольники отдавали предпочтение описанию членов семьи и домашнего интерьера, выражали гордость и любовь к семье (рисунок 3).

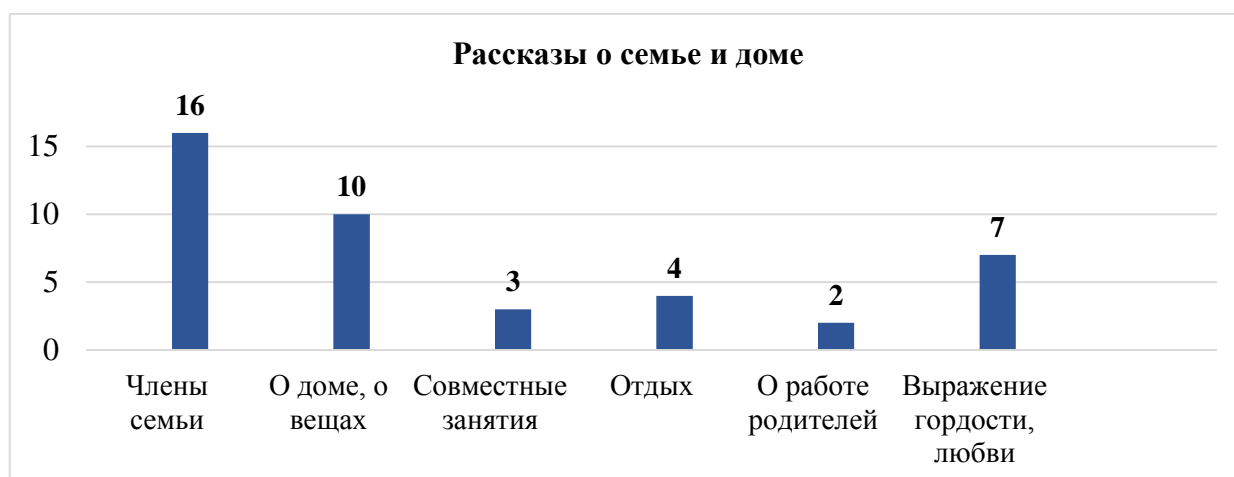


Рисунок 3. Содержание представлений о семье и доме

В рассказах о детском саду дошкольники больше всего характеризовали друзей и детей в группе, воспитателей. Меньше всего – описание занятий в саду (рисунок 4).



Рисунок 4. Содержание представлений о детском садике

Рисунки детей оказались более информативными. В рисунках о мире дети рисовали много различных элементов природы, людей, животных, машин и даже земной шар. В рисунках о себе дети преимущественно изображали себя во весь рост и меньше – себя в какой-либо ситуации или в доме.

Рисунки о семье и доме оказались также насыщенными множеством элементов. Это и родители, и другие члены семьи, и дома, и животные, и природа. В рисунках детского сада чаще всего дошкольники рисовали здание детского сада и детей.

Уровень тревожности определялся по тесту Тэмпл, Амен, Дорки, по результатам анкеты для взрослых и экспертных оценок. Эмоциональный тон представлений о мире определялся по результатам ассоциативного эксперимента. Частотный анализ выявил 214 положительно окрашенных слов, 49 отрицательно окрашенных слов и 384 – эмоционально нейтральных слова.

Для проверки экспериментальной гипотезы о взаимосвязи эмоционального тона представлений с тревожностью применялся корреляционный анализ. Результаты корреляций отражены в таблице 1, где цветом отмечены значимые корреляции с вероятностью $p \leq 0,05$.

Результаты корреляционного анализа

Показатели тревожности	Эмоциональный тон восприятия мира		
	Положительный	Отрицательный	Нейтральный
Тест тревожности	-0,16	0,46	0,06
Анкета воспитателя 1	-0,41	0,34	-0,11
Анкета воспитателя 2	-0,41	0,26	-0,14
Анкета психолога	-0,31	0,44	-0,16
Среднее по анкетам	-0,45	0,42	-0,17

Как показывается в таблице, наблюдаются значимые положительные взаимосвязи между уровнем тревожности и отрицательным эмоциональным тоном восприятия окружающего мира, а также значимые отрицательные связи между средними показателями экспертных оценок тревожности и положительным тоном восприятия окружающего мира.

Исходя из полученных результатов видно, что формирование представлений об окружающем мире у детей старшего дошкольного возраста зависит от уровня тревожности.

Выводы, полученные в ходе представленного в работе исследования, позволяют нам утверждать, что выдвинутая в начале исследования гипотеза о взаимосвязи эмоционального тона представлений о мире с уровнем тревожности ребенка подтвердилась.

Повышенные показатели тревожности свидетельствуют о преобладании у ребенка таких черт характера, как нерешительность, повышенное чувство ответственности, внутренняя потребность соответствовать установкам окружения – воспитателей, родителей, сверстников, а также мнительность, боязливость, склонность к необоснованным страхам. У каждого ребенка тревожность проявляется индивидуально: кто-то замыкается, становится тихим, неразговорчивым, необщительным, а кого-то тревожность проявляется в страхах темноты, одиночества, в ночных страхах. Дети с высоко развитым воображением могут бояться воображаемых и сказочных персонажей. Все это, отражается на поведении дошкольника, его эмоциональном мире, который является проводником всех его представлений – и об окружающем мире, и о себе, и о семье.

Список литературы

1. *Арсенова М.А.* Формирование ценностного отношения к социальному миру у детей старшего дошкольного возраста в процессе познавательной деятельности: монография. – Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2010. – 112 с.
2. *Ахметшина И.А.* Проблема дезадаптации выпускников детского сада при переходе в школу / И.А. Ахметшина, Н.А. Балакирева, Т.В. Зеленкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. - №71-1. – С. 268-272.
3. *Бикбулатова Э.Э.* Тревожность у детей дошкольного возраста / Э.Э. Бикбулатова, А.И. Валитова // Вестник науки. – 2019. - №11 (20). – Т. 2. – С. 20-26.
4. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. – СПб.: Питер, 2013. – 192 с.

ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ АДАПТАЦИИ, МОТИВАЦИИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Морозова Варвара Викторовна

студентка 2 курса магистратуры педагогического факультета

Карпова Елена Викторовна

доктор психологических наук, профессор,

*заведующая кафедрой педагогики и психологии начального обучения,
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования адаптации, учебной мотивации и социометрического статуса младших школьников и их взаимосвязи в первом классе и спустя год. Установлено, что изученные параметры в конце первого года обучения существенно изменяются, однако эти изменения носят разнонаправленный характер. Процесс адаптации школьников в полной мере не заканчивается к концу обучения в 1 классе, учебная мотивация резко снижается, а межличностные отношения имеют положительную тенденцию развития. В целом взаимосвязь адаптации, учебной мотивации и социометрического статуса школьников отсутствует.

Ключевые слова: адаптация; мотивация; социометрический статус; взаимосвязь; межличностные отношения; обучение.

Основная, самая главная цель деятельности педагога начальной школы – научить детей учиться, помочь им эффективно освоить учебную деятельность. Достижение этой непростой цели осуществляется через решение целого ряда достаточно сложных задач. На наш взгляд, одними из основных задач являются следующие. Во-первых, необходимо решить задачу адаптации детей к новым для них условиям – условиям школьной жизни. Адаптация к школе – это процесс физического и психологического привыкания ребенка к новым социальным условиям в рамках учебного учреждения и переход к систематическому школьному обучению. Длительность периода зависит от многих факторов и в среднем занимает 3-6 месяца, но, по мнению некоторых авторов, она может протекать на протяжении всего первого года обучения в школе. По-нашему мнению, этот период может занимать более длительное время [1].

В психолого-педагогических исследованиях достаточно подробно изучены уровни, типы адаптации, причины дезадаптации и др. Так, А.Л. Венгер выделил три уровня адаптации детей к школьной жизни [3]. Первая ступень, то есть наиболее оптимальная для ребенка, – это высокий уровень адаптации. Он длится всего лишь 1-2 месяца после поступления в первый класс. Вторая ступень, также является оптимальной для обучения – это средний уровень адаптации ребенка. Длится около полугода. И наконец, третья ступень, наиболее негативная для ребенка – это низкий уровень адаптации.

Существуют и другие подходы к пониманию особенностей процесса адаптации в начальный период обучения. Так, например, Э.М. Александровская выделяет четыре критерия для анализа процесса адаптации младших школьников: эффективность учебной деятельности (учебная активность и усвоение знаний); усвоение школьных норм поведения на уроке и перемене; успешность социальных контактов (отношения с детьми и учителями); эмоциональное благополучие [1]. По мнению Т.В. Дорожевец школьная адаптация осуществляется в трёх сферах [4]. Академическая адаптация характеризует степень соответствия поведения ребёнка нормам школьной жизни: принятие требований учителя и ритма учебной деятельности, овладение правилами поведения в классе, отношение к школе, достаточная познавательная активность на уроках. Социальная адаптация отражает успешность вхождения ребёнка в новую социальную группу в виде принятия ребёнка

одноклассниками, достаточного количества коммуникативных связей, умения решать межличностные проблемы. Личностная адаптация характеризует уровень принятия ребёнком самого себя как представителя новой социальной общности («Я – школьник») и выражается в виде соответствующих самооценки и уровня притязаний в школьной сфере, стремления к самоизменению.

Во-вторых, необходимо решить задачу формирования соответствующей учебной мотивации. Хорошо известно, что мотивы, с которыми приходит ребенок в школу не соответствуют требованиям учебной деятельности. Наряду с общим первоначальным положительным отношением к школе, мотивы первоклассников неустойчивы, часто носят игровой характер или продиктованы желанием получить похвалу учителя [6]. И очень важно, чтобы у детей были сформированы не только мотивы, способствующие успешному обучению и обеспечивающие его эффективность, но и их устойчивость и сила. Но, к сожалению, стоит отметить и тот факт, что по окончании начальной школы положительное отношение к учению у учеников несколько снижается, что зафиксировано в известном феномене А.К. Марковой – так называемом «мотивационном вакууме», когда снижается желание учиться, падает школьная успеваемость [8]. Причины его появления также хорошо известны и описаны – это и смена ведущего типа деятельности (с учебной деятельности на интимно-личностное общение, и появление нескольких учителей, и возрастающие требования к интеллектуальному и личностному развитию школьников [2; 5].

В-третьих, необходимо решить задачу формирования коллектива школьников. Именно в первом классе младший школьник активно устанавливает контакты, учится сотрудничать с другими детьми. От того, какую нишу займет ребенок при распределении социальных ролей, зависит, насколько удачно пройдет его обучение в школе. В начальный период обучения младшие школьники выбирают себе друзей по внешнему признаку, активной работе на уроке, похвале учителя. Однако в дальнейшем начинает складываться детский коллектив со своими требованиями, нормами, ожиданиями.

Перед педагогом встают сложные задачи, решение которых является объективно необходимым в их деятельности. Подчеркнем, что каждая из них по отдельности и в теории, и на практике исследована достаточно хорошо, однако взаимосвязь этих параметров – адаптации, мотивации и социометрического статуса школьников (как отражения структуры класса) изучена явно недостаточно, в том числе – и динамика этой взаимосвязи.

Исходя из сказанного, мы предположили следующее: существует взаимосвязь адаптации, мотивации учебной деятельности и социометрического статуса младших школьников: чем выше показатели адаптации младших школьников, тем выше и показатели их социометрического статуса и учебной мотивации; имеет место динамика данной взаимосвязи: в процессе обучения, а взаимосвязь адаптации, мотивации и социометрического статуса школьников усиливается.

Исследование проводилось в два этапа. На первом диагностировались изучаемые параметры у школьников, когда они приступили к обучению в 1 классе, а на втором – у тех же школьников, спустя год. Для проведения эмпирического исследования в качестве испытуемых были взяты ученики школы №83 города Ярославля – 36 человек, из них 21 девочка и 15 мальчиков. Использовались методика определения уровня адаптации для учеников 1 класса (Л. М. Ковалева, Н. Н. Тарасенко), методика определения уровня мотивации для учеников 1 класса (Н.Г. Лусканова), а также методика Социометрия (Дж. Морено) для выявления межличностных отношений и межгрупповых отношений.

Охарактеризуем данные, полученные на первом этапе. У 70% школьников выявлен нормальный уровень адаптации, у 27% школьников – средний уровень адаптации и у 3% школьников имеются показатели серьезной степени дезадаптации. Отсутствуют испытуемые, чей уровень дезадаптации требует консультации у психоневролога. Существенной разницы в уровне адаптации мальчиков и девочек не обнаружено. Исходя из полученных результатов, мы можем заключить, что большая часть учеников первого класса к началу второй четверти адаптированы к условиям школьной жизни (70%).

Далее, анализ уровней школьной мотивации испытуемых показал, что у 25% имеется высокий ее уровень, у 31% определяется хороший уровень мотивации, у 22% испытуемых - наличие положительного отношения к школе, у 11% – низкий уровень школьной мотивации и еще у 11% выявлено негативное отношение к школе. Исходя из полученных результатов, можем заключить, что у большей части учеников первого класса к началу второй четверти школьная мотивация расположена на высоком уровне (78%), но почти у четверти учеников мотивация снижена и даже имеется негативное отношение к школе (22%).

Анализ социометрического статуса школьников показал, что лидерами в классе являются 21% первоклассников, предпочитаемыми – 37%, пренебрегаемые составляют 33% и изолированные – 9%. Исходя из результатов, можно заключить, что межличностные отношения учеников первого класса неустойчивы, коллектив не сформирован. В позиции лидера, в основном выступают мальчики, в качестве предпочитаемых девочек выбирают чаще, чем мальчиков. В категорию пренебрегаемых и изолированных входят и мальчики, и девочки.

Следующим шагом явилось определение взаимосвязи этих трех параметров – адаптации, мотивации и социометрического статуса первоклассников. С этой целью был использован подсчет коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену. Оказалось, что корреляция между параметрами адаптации и мотивации (0.113), между параметрами адаптации и социометрическим статусом (-0.116) не достигает уровня статистической значимости. Вместе с тем, корреляция между параметрами мотивации и социометрическим статусом (0.363; $p > 0,05$) достигает уровня статистической значимости. Возможно, это связано с тем, что в 1 классе межличностные отношения школьников во многом определяются успехами, похвалой учителя. Те ученики, которые хотят учиться, у которых высокий уровень мотивации, соответственно, обращают на себя внимание и признаются в качестве лидеров.

Спустя год, оказалось, что 80% школьников обнаружили нормальный уровень адаптации, у 14% школьников определяется средний уровень адаптации и у 6% школьников имеют место показатели серьезной степени дезадаптации. Отсутствуют испытуемые, чей уровень дезадаптации требует консультации у психоневролога. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что адаптация у большинства учеников второго класса уже завершилась (80%), но нельзя не обратить внимание, что у 20% учеников процесс адаптации еще не завершен.

Далее, анализ уровней школьной мотивации испытуемых показал, что у 9% имеется высокий ее уровень, у 21% определяется хороший уровень мотивации, у 36% испытуемых установлено наличие положительного отношения к школе, у 21% – низкий уровень школьной мотивации и еще у 13% выявлено негативное отношение к школе. Таким образом, у 66% школьников мотивация расположена на высоком уровне, однако у 34% школьников она снижена.

Согласно данным социометрического статуса школьников, лидерами в классе являются 6% второклассников, предпочитаемыми – 33%, пренебрегаемые составляют 52% и изолированные – 6%, изгой – 3%. В позиции изгоя и изолированных выступают девочки, тогда как в позиции лидера – мальчики.

Следующим шагом явилось определение взаимосвязи этих трех параметров – адаптации, мотивации и социометрического статуса первоклассников. С этой целью был использован подсчет коэффициентов ранговой корреляции по Спирмену. Оказалось, что корреляция между параметрами адаптации и мотивации (-0.277), между параметрами адаптации и социометрическим статусом (-0.241), между параметрами мотивации и социометрическим статусом (0.355; $p > 0,05$) не достигает уровня статистической значимости.

Сравнение результатов 1 и 2 этапов исследования позволило сделать следующее заключение. Во-первых, спустя год, вырос процент адаптированных учеников (на 10%), вместе с тем, в 2 раза увеличилось количество дезадаптированных школьников. Это свидетельствует, прежде всего, о достаточно сложном, нелинейном характере процесса адаптации учеников к школе.

Во-вторых, заметно выраженное снижение уровня мотивации младших школьников. Это нашло свое отражение в следующих установленных фактах: спустя год, практически в 3 раза уменьшилось количество испытуемых с высоким уровнем мотивации, на 10% – с хорошим уровнем. В то же время на 10% возросло количество школьников с низким уровнем мотивации и на 2% – с негативным отношением к школе. Следовательно, год обучения не только не способствовал развитию положительной мотивации учебной деятельности, но обусловил отчетливую тенденцию к снижению ее уровня.

В-третьих, произошли заметные изменения в структуре класса, межличностных отношениях школьников. Результаты социометрии показали, что первоначально достаточно аморфная структура межличностных отношений школьников (почти четверть учеников класса имеют статус лидеров, выявлено практически равное количество предпочитаемых и пренебрегаемых), сменяется классической структурой межличностных отношений, когда не просто представлены все типы школьников с разным социометрическим статусом (в том числе появились и изгои), но они адекватно распределились и в количественном отношении (в качестве лидеров выступили 2 ученика, большинство учеников класса имеют статус предпочитаемых). Таким образом, налицо положительное развитие межличностных отношений школьников и структуры классного коллектива в целом спустя год обучения в начальной школе.

В-четвертых, можно заключить, что устойчивой взаимосвязи между параметрами адаптации, учебной мотивации, социометрического статуса не определяется. Данный факт свидетельствует о том, что в рассматриваемый возрастной период они еще сами по себе развиваются под влиянием фактора обучения и, возможно, их взаимосвязь может обнаружиться впоследствии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Важнейшие проблемы, которые встают перед педагогом начальной школы – это проблемы адаптации, мотивации и формирования коллектива класса.
2. Под влиянием фактора обучения уже в течение первого года обучения в школе эти параметры претерпевают изменения.
3. Установлено, что процесс адаптации не заканчивается к концу обучения в начальной школе и даже имеет негативную тенденцию, характеризующуюся снижением ее уровня.
4. Мотивация учебной деятельности школьников, желание учиться достаточно резко снижаются к концу обучения в первом классе
5. Социометрический статус школьников существенно изменяется, спустя год обучения в начальной школе, причем структура класса претерпевает положительные трансформации
6. Взаимосвязь адаптации, учебной мотивации и социометрического статуса младших школьников отсутствует, следовательно, выдвинутые нами предположения не подтвердились.
7. Полученные результаты указывают на необходимость развития у первоклассников, прежде всего, мотивации учебной деятельности. Это является важнейшей практической задачей учителя с первых дней обучения детей в школе.

Список литературы

1. Александровская Э. Психологическое сопровождение детей младшего школьного возраста / Э. Александровская, И. Куренкова // Журнал прикладной психологии. – 2001. - №1. – С. 41-61.
2. Балакирева Н.А. Социально-психологическая профилактика дезадаптации в младшем школьном возрасте в условиях общеобразовательной школы / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №69-1. – С. 330-333.
3. Венгер Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе. – М.: Знание, 1994. – 192 с.
4. Дорожевец Т.В. Диагностика школьной дезадаптации. – Витебск, 1995. – 154 с.

5. Карпова Е.В. Социально-психологическая адаптация первоклассников // Вестник ЯГПУ. – 1996. - №2. – С. 15-17.
6. Карпова Е.В. Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2007. – 570 с
7. Карпова Е.В. Взаимосвязь адаптации, учебной мотивации и социометрического статуса младших школьников / Е.В. Карпова, В.В. Морозова // Вестник интегративной психологии. – 2022. - №26. – С. 154-156.
8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

ТЕХНОЛОГИЯ МЕНТАЛЬНОЙ АРИФМЕТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Мунзарова Ольга Анатольевна

студентка 1 курса магистратуры Института педагогики

Боронилова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмулы»
г. Уфа*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современной технологии математического развития детей старшего дошкольного возраста «Ментальная арифметика». Изучена техника ментальной арифметики в образовательном процессе.

Ключевые слова: ментальная арифметика; математическое развитие; старшие дошкольники; технология; методология.

В последние десятилетия ментальная арифметика набирает значительную популярность на фоне нетрадиционных развития детского интеллекта, которые подходят и дошкольникам, и школьникам. Ее разработкой занимался турецкий ученый Хатит Шен. На сегодняшний день ментальная арифметика включена не только в школьные программы Японии и Китая в качестве самостоятельной учебной дисциплины, но и изучается в дошкольных образовательных учреждениях этих стран [2].

В России использование ментальной арифметики стало возможным после принятия ФГОС нового поколения [1], значительно расширивших и обогативших возможности для организации учебного процесса. Вместе с появлением технологий интерактивного обучения эффект от использования технологии ментальной арифметики в учебном процессе лишь усиливается [5].

Суть методики сводится к тому, что педагог ставит перед собой задачу по обучению детей быстрому и правильному счету в устном порядке. По мере освоения техники происходит смена типов нагрузок, на занятиях даются задания на логику и на решение творческих задач. Развитие способностей быстро и правильно считать в уме является не целью, а выступает в качестве инструмента. С таким инструментом ребенок наиболее активно использует свои интеллектуальные способности. Другие методики подсчета не отличаются такой эффективной интеллектуальной нагрузкой [3].

Для решения задач дети могут использовать разные способы подсчета, в том числе, стандартные. Им необходимо предоставить возможность самостоятельно выбирать технологию для осуществления расчетов. В рамках технологии ментальной арифметики основным видом деятельности является счет на абакусе. Под этим инструментом необходимо понимать рамку со спицами и косточками. В Китае они называются суань-пань, в Японии –

соробан.

Основой методики являются древние счеты, созданные 5 тыс. лет назад в Китае, которые носят название – абакус. В ходе модификации абак приравнен к понятию обычного калькулятора. Независимо от того, что востребованность последнего в наши дни крайне высока, научные деятели считают, что структура абакуса благотворно влияет на развитие умственных способностей детей. Таким образом, счеты стали использоваться в ходе обучения и послужили причиной возникновения уникальной методики, которая на данном этапе носит название-ментальная арифметика или менар [8].

Стоит отметить, что абакус состоит из прямоугольной рамки, внутри которой установлена разделительная планочка с параллельно расположенными спицами. На каждом ряду, из семнадцати спиц, нанизаны косточки, земные снизу, небесные сверху. Именно они предоставляют ребенку возможность визуализировать систему разрядов и классов чисел. Выполняя различные манипуляции косточками, ребенок воспроизводит сложные арифметические действия. Одна спица состоит из пяти косточек в ряду. Земные располагаются под разделительной планкой, каждая из которых содержит единичку, и в сумме составляет число четыре. Небесные косточки находятся над планкой, и представляют число пять. Благодаря такому расположению предоставляется шанс воспроизвести на линейке все цифры от 0 до 9. Важными являются косточки, разделительной планке.

Обучение ментальной арифметике имеет начало с 1993 г. На данном этапе развития функционирует порядка семи тысяч образовательных центров, обучающих универсальной методике всестороннего развития, в 49 государствах. Популяризацию прием составил в следующих странах: Японии, Соединенных Штатах Америки и Испании. Помимо этого, центры дополнительного образования появились в Казахстане и России, например, в Казани и Санкт-Петербурге, где для детей и родителей ментальная арифметика послужила must have [10].

Что касается основного понятия «ментальная арифметика» (с англ, mental math), оно представляет собой «программу развития умственных способностей и творческого потенциала, базируется на знании основ работы с абакусом.

М Фрэнк и Д. Барнер интерпретируют понятие как «древнекитайскую систему обучения детей устному счету, с использованием абакуса» [8].

По мнению, МИ. Темченко, это «методика гармоничного развития умственных и творческих способностей, которая содействует более полному раскрытию интеллектуального и творческого потенциала ребенка» [9].

С.А. Царев подмечает, что «ментальная арифметика» представляет собой «умение считать и просчитывать в уме» [14].

А.Е. Геранина интерпретирует дефиницию так: «программа развития и внимание, логику и мышление, аналитические и стратегические навыки, творческие способности и креативное мышление и умение считать уме (устный счет) [5].

В состав ведущих аспектов ментальной арифметики входят: усиление концентрации внимания, развитие фотографической памяти и образного мышления, логики и фантазии, слуха и наблюдательности [12].

Математические вычисления, осуществляемые человеком без помощи специализированных приспособлений, носят название - устный счет. Данное понятие имеет и другие интерпретации.

Устный счет толкуется также как «практическое явление, необходимое для развития вычислительных навыков и как следствие устной сдачи экзаменов». Устный счет подразделяют на несколько технологий, исходя из различных физических возможностей человека: счёт «на пальцах»; аудиомоторную и визуальную технологию счёта. Для обучения детей устному счёту в основном используют счётную доску – абак.

В связи с тем, что в первые годы обучения в начальной школе закладываются основные приемы устных вычислений, выработка навыков устного счёта является одной из главных задач обучения. Основные математические представления способствуют развитию устного

счета тем самым предоставляя возможность ознакомиться с числовым составом, а также усвоить арифметические действия в игровом формате. Помимо этого, систематическая работа пробуждает уверенность ребенка в своих знаниях, умениях и мотивирует двигаться дальше, познавая новые аспекты методики.

Устный счет включает в себя: арифметические вычисления, логические и текстовые задачи, лабиринты – в этом плане он является отличной математической базой для детей. Обучение проводится с опорой на годовой план и идет от простого к сложному [11].

Итак, ментальная арифметика представляет собой универсальную методику всестороннего развития личности ребенка, способствующую раскрытию умственного и творческого потенциала ребенка. Работа на абакусе содействует развитию мышления, фотографической памяти. Устный же счет, подразумевает вычислительные действия в уме.

Программа ментальной арифметики рассчитана для детей от 5 до 14 лет, т.к. именно на данном этапе следует наиболее активное развитие мыслительных операций. Занимает обучение устному счету в среднем от 12 до 16 месяцев. Чтобы научить детей устному счету, педагоги придерживаются специально разработанной программы, разбитой на ряд блоков, построенных по принципу «от простого к сложному» [8].

Ниже представим блоки, которые позволяют обучать детей устному счету.

Так первый блок, именуемый как «Сложение и вычитание единичных», рассчитан на один месяц, подразумевает собой ознакомление с счетами, т.е. абакусом, набором чисел, представленном на данных счетах, работу с верхними и нижними косточками, делая это синхронно. Первоначально дети, посредством использования абака, работают над запоминаем расположением земных и небесных косточек на спицах, обучаются корректному расположению пальчиков при счете, выполняя простейшие операции с единичными числами.

Во втором блоке, который носит название «состав числа 5» и о времени изучения занимает один месяц, подразумевается изучение сложения 5 и вычитания 5. Дети учатся анализу посредством знаний о сложения 5 и вычитания 5. Дети учатся анализу посредством знаний о составе числа 5. При этом анализируют они условия задачи. Уже на основе этого опускают или добавляют определенное количество косточек.

«Состав числа 10» относится к третьему блоку и по времени обучения занимает опять же, 1 месяц, подразделяется еще на два подблока, включающие сложение 10 и вычитание 10. Зная состав 10, дети уже способны переходить через разряд на другую спицу.

Второй год обучения включает обучение счету отрицательных чисел, дробей, интервалов, умножения и деления, чисел. В мировой практике стандартный курс ментальной арифметики изучается 2-3 года, в течение которых дети проходят 3 уровни.

Чтобы дети научились считать устно, они должны владеть счетом на абакусе в совершенстве, а также придерживаться ряда правил.

Во-первых, счет должен начинаться слева на права. Если число двухзначное, вначале следуют десятки, уже после – единицы. В том случае, если число является трехзначным, в таком случае вначале идут сотни, а уже после десятки и завершают список единицы.

Также при обучении устному счету немаловажно чтобы дети умели работать с косточками, уметь их правильно передвигать, что подразумевает направление, количество и пальцы, которыми передвигают конкретную косточку. Так, косточки, которые находятся сверху, нужно поднимать и опускать указательным пальцем. Косточки снизу поднимать следует большим пальцем, а опускать исключительно указательным [13].

Для того чтобы научиться устному счету, важно также при работе с абакусом использовать две руки. В том случае если число однозначное – набираем его правой рукой. Двухзначное – десятки набираем левой рукой, единицы – правой. Если число из трех сотен, то левой рукой набираем сотни и десятки, а правая рука используется для набора единиц. Четырехзначное число нужно набирать иначе. Левая рука используется для набора тысяч, десятков, правая – для сотен и единиц. Благодаря многократному повторению манипуляций движениями рук, действия будут доведены до автоматизма. После того как азы будут получены, следует переход к обучению устному счету. Чтобы это сделать в уме, ребенок

должен представить абакус проделать те же действия на воображаемых счетах. По ходу занятий мы начинаем активно стимулировать детское воображение за счёт того, что счет на абакусе уходит на второй план. Ребенок, визуализируя счеты, производит устные расчеты ментально. Это связано с тем, что левое полушарие отвечает за числовое запоминание, происходит восприятие цифр, а правое- проецирует наглядный пример абакуса. Таким образом, процесс вычисления переходит в устный счет.

Занятие проводится раз в неделю в группе, состоящей из 6 человек. Дети выполняют вычислительные действия разнообразными способами: в специализированных тетрадах, на слух на абакусе и ментально, с помощью флеш-карт, а также, на сайте «Соробан». В программу занятий входят упражнения на счет, составление СВЯЗНЫХ рассказов посредством запоминания необходимой карточки. Работа в группе сменяется выполнением парных и индивидуальных заданий. Структура занятия подразумевает постоянную смену деятельности; чтобы дети в доступной и интересной форме овладели необходимыми знаниями и умениями [9].

В процессе занятия выполняются вычисления единичных, двухзначных и трехзначных числовых значений на абакусе, ментально. По мере обучения происходит усложнение выражений и увеличение их скорости: за счёт чего дети постепенно переходят к устному счету, не утрачивая навыков вычисления привычным способом. Этот этап может занимать много времени, но полученные в результате способности оправдают ожидания.

Главным отличием менара от традиционной математики является минимальная степень начальной подготовки. Ученика предварительно не знакомят с составом чисел. Ребенку необходимо только уметь считать до 10, не требуется ориентироваться в понятиях «больше» и «меньше», распознавать геометрические фигуры [10].

Следующим отличием является то, что на занятиях менаром ученики не решают математических задач, а выполняют упражнения на счет.

Цель занятий математикой на начальном этапе заключается в формировании первичных математических представлений (о пространстве, форме, величине, времени, количестве, их свойствах и отношениях), в то время как цель менара состоит в развитии интеллектуальных способностей, а основная задача - в овладении навыком скоросчета [9].

В рамках данной методики старшему дошкольнику необходимо совершить определенные движения пальцами, что позволяет найти ответ для задачи. Действия на сложения выполняются с передвижением косточек на спицах большим пальцем. А действия на вычитание выполняются с передвижением косточек указательным пальцем. Косточки, расположенные сверху, при решении задач на вычитание и сложение нужно передвигать только указательным пальцем [4].

Специалистами, использующими в практической работе технологию «Ментальная арифметика», доказано, что параллельное осуществление действий в уме и подсчеты на абакусе задействуют большое количество клеток мозга. Все это приводит к полноценному развитию обоих полушарий. Смена видов деятельности в рамках курса дошкольной подготовки позволяет давать дошкольникам разные виды заданий, направленных на развитие математических способностей, творческой активности и воображения. Ещё одна особенность использования абакуса в учебном процессе заключается в том, что для осуществления подсчетов дошкольники используют обе руки. Это стимулирует активность обоих полушарий мозга. После отработки упражнений на абакусе у дошкольников увеличивается скорость проведения операций. А представление вымышленного абакуса перед собой стимулирует развитие творческих способностей, которые также необходимы для освоения курса математики, формирования математических представлений. Преимущество технологии ментальной арифметики заключается в том, что по мере освоения курса арифметики сложность задач для решения можно повышать [11].

Проведённый анализ научной литературы позволяет нам утверждать, что при создании соответствующих педагогических условий, соблюдении последовательности в обучении, методика «Ментальная арифметика» является достаточно эффективным инновационным

средством для формирования логико-математических способностей у детей старшего дошкольного возраста. Благодаря ментальному счёту у дошкольников эффективно развиваются интеллектуальные способности, вырабатываются коммуникативные и познавательные навыки, что очень им пригодится на этапе школьного обучения, так как все перечисленные качества соответствуют требованиям ФГОС начального общего образования в области формирования универсальных учебных действий.

Список литературы

1. *Архипова О.М.* Ментальная арифметика как инновационный метод дошкольного образования // Дошкольная педагогика. – 2022. - №5 (180). – С. 15-16.
2. *Боронилова И.Г.* Передовой педагогический опыт: учебное пособие. – Уфа: Восточный ун-т, 2008. – 105 с.
3. Использование цифровых технологий в методике ментальной арифметики для детей дошкольного возраста / И.Г. Боронилова, Р.З. Степанова // Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Липецк, 2022. – С. 75-79.
4. *Ковтун О.А.* Ментальная арифметика как современная методика обучения дошкольников устному счёту // Современная образовательная среда: теория и практика: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. – Хабаровск, 2018. – С. 148-152.
5. *Кудайбергенов А.К.* Ментальная арифметика как нестандартный метод обучения устному счёту дошкольников / А.К. Кудайбергенов, Н.В. Кузочкина // Интернаука. – 2022. - №43-1 (266). – С. 30-33.
6. *Кириллова М.Н.* Тонкости арифметики или проблемы устного счёта / М.Н. Кириллова, М. С. Алехина // Вестник Воронежского института развития образования. – 2022. - №9. – С. 115-119.
7. *Колесникова М.Н.* Ментальная арифметика // Вестник научных конференций. – 2020. - №6-2 (58). – С. 50-51.
8. *Маулешева А.* Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников / А. Маулешева, С.Т. Сырланова // Символ науки: международный научный журнал. – 2016. – С. 221-226.
9. *Оносова Т.А.* Ментальная арифметика как средство развития познавательных процессов детей дошкольного возраста // Вопросы дошкольной педагогики. – 2022. - №10 (58). – С. 14-16.
10. *Орлова Т.Э.* Развитие интеллектуальных и творческих способностей старших дошкольников / Т.Э. Орлова, О.Г. Сабаева. – Волгоград.: Учитель, 2016. – 243 с.
11. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения 20.02.2023).
12. *Сысоева Ю.Ю.* О некоторых моментах занятий ментальной арифметикой // Школа молодых ученых: материалы областного профильного семинара по проблемам естественных наук, Липецк, 14 октября 2021 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2021. – С. 122-125.
13. *Сухова Д.* Ментальная арифметика. Часть 1. Количественный счет. Для детей 4–6 лет. – М.: Издательство «КТК Галактика», 2019. – 72 с.
14. Цифровая образовательная среда в рамках программы дополнительного образования детей дошкольного возраста по методике «ментальная арифметика» / И.Г. Боронилова, Р.З. Степанова // Цифровизация современного дошкольного образования: основные подходы, проблемы и перспективы развития. Материалы Всероссийской научно-

практической конференции. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2022. – С. 178-181.

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Набиулина Ольга Сергеевна

студентка 1 курса магистратуры кафедры социальной педагогики и психологии

Гордина Ольга Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск*

Аннотация. В статье пойдет речь о личностной тревожности как о сложнейшем психологическом феномене, автор статьи рассматривает особенности проявления личностной тревожности в подростковом возрасте. Особым аспектом изучения является анализ причин и следствий возникновения личностной тревожности в подростковом возрасте.

Ключевые слова: личностная тревожность; подростковый возраст; тревога; ситуативная тревожность; подросток.

Одним из самых интригующих явлений в науках о человеке является тревожность личности. Современные научные исследования в области психологии и педагогики свидетельствуют о растущем интересе к проблеме тревожности личности. Этот интерес приводит к новым научным исследованиям, где проблема занимает основополагающее место.

Стоит отметить, что данный феномен породил интерес ученых еще в 50 годы XX века. Среди зарубежных исследователей мы можем назвать З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, Э. Берн, Ч. Спилберг, Р. Маэм и др. В России проблемой тревожности заинтересовались только в 60-70 годах XX века. Большой вклад в исследование данного психологического феномена внесли и наши отечественные авторы: Е.Ю. Брель, А.К. Дусавицкий, А.И. Захаров, А.М. Прихожан, Ю.Л. Ханин и др.

В структуре интегральной индивидуальности тревожность связана с уровнем личностных свойств и связана с ожиданием неблагоприятного результата в сравнительно нейтральных, не имеющих реальной опасности ситуациях [2]. Личностная тревожность – это относительно стабильная индивидуальная характеристика человека, дающая представление о его склонности: расценивать достаточно обширный круг ситуаций как угрожающих его самоуважению, престижу и самооценке; реагировать на различные ситуации проявлением состояния тревожности [5].

Ч.Д. Спилбергер отмечает: «личность с выраженными чертами тревожности склонна воспринимать окружающий мир как заключающий в себе угрозу и опасность в значительно большей степени, чем личность с низким уровнем тревожности». Показатели тревожности достоверно сопряжены с мотивацией избегания [6; 7].

Кратко остановимся на определении тревожности. Как отмечают многие исследователи, тревогу принято рассматривать как эмоциональное состояние, а тревожность – как устойчивое личностное образование, применяя последний термин и для обозначения всего явления в целом. Мы исходим из того, что небольшой уровень беспокойства в норме присущ каждому человеку и необходим для оптимальной адаптации человека к реальности. Если тревожность присутствует в структуре личности как устойчивое образование, то данный феномен свидетельствует о нарушении в личностном развитии. Это мешает полноценному общению и нормальной деятельности личности.

Изучение явления личностной тревожности осуществляется в социально-психологическом подходе, где тревожность является результатом взаимодействия внутренних социально-психологических условий с внутренними психологическими личностными составляющими. Научные исследования описывают взаимосвязь личностной тревожности и личностных новообразований: самоотношения, межличностных потребностей и эмоциональной сферы.

Уровень личностной тревожности описывает стойкую склонность личности воспринимать большой круг ситуаций как угрозу, реагируя состоянием тревоги. Личностная тревожность является постоянной категорией и определяется типом высшей нервной деятельности, темпераментом, характером, воспитанием и приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы. Повышенное беспокойство, обусловленное страхом возможной неудачи, представляет собой приспособительный механизм, который повышает ответственность индивида перед общественными требованиями и установками. Высокий уровень личностной тревожности может способствовать при определенных условиях развитию состояния хронического стресса.

Тревожность чаще всего изучается преимущественно в рамках одного какого-либо возраста. Изучение личностной тревожности у детей носит, как правило, ярко выраженный прикладной характер. Сравнительно большее количество работ посвящено детям 5-8 лет (что во многом связано с проблемой готовности к школе) [1; 2].

Нас в контексте данной статьи интересуют прежде всего особенности проявления личностной тревожности в подростковом возрасте. Выбор данного периода жизни человека не случаен. Подростковый возраст – это время существенных изменений, как психологических, так и физиологических. Это также временной период, когда личность особенно предрасположена к развитию проявлений личностной тревожности.

Проблемой подросткового возраста занимались такие исследователи как (Л.С. Выготский, М.И. Еникеев, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, В.С. Мухина и т.д.). В своих трудах И.С. Кон считает, что основными отличительными особенностями, описывающими период подросткового возраста, является «фундаментальные изменения, происходящие внутри самого подростка, имеющие радикальное значение для его развития и для взаимодействия с социумом» [3, с. 36]. Подростковый период соответствует возрасту 11-15 лет.

Далее мы уделим внимание актуальным формам проявления личностной тревожности в подростковом возрасте: на уровне психологическом личностная тревожность ощущается как озабоченность, нервозность, беспокойство, напряжение и обычно переживается в форме чувства неопределенности, бессилия, беспомощности, одиночества, незащищенности, грозящей неудачи, невозможности принять решение и др. На уровне физиологии реакция тревожности проявляется в учащении дыхания, усилении сердцебиения, повышении артериального давления, увеличении минутного объема циркуляции крови, снижении порогов чувствительности, возрастании общей возбудимости, когда ранее нейтральные стимулы приобретают отрицательную эмоциональную окраску.

Проявления тревожности могут быть разными, но по степени выраженности они зависят от возрастных особенностей [5]. Сравнительный анализ возрастных проявлений тревожности, выделенных А.М. Прихожан представлен в таблице 1.

Поведенческие проявления личностной тревожности у младших школьников отличаются от подростков тем, что они более инфантильны, связаны со сменой социального статуса, страх «быть не тем», страх перед учителем, боязнь не справиться с заданием, нервозность и агрессивность ребенка, внутренний конфликт ребенка между противоречивыми требованиями дома и в школе, внезапно развивающиеся заболевания. Дети подросткового возраста более направлены на тактильные ощущения, прикосновения, они переживают из-за своей «непохожести» на сверстников, в поведении проявляется агрессивность. Нередко за агрессивностью скрывается отчаянье подростка, ищущего понимание и любовь, их желание находиться на центральном месте. Также не редко подростки испытывают депрессию, они не

уверены в себе, отрицательно реагируют на все запросы к себе.

Таблица 1

**Сравнение возрастных проявлений тревожности
младших школьников и подростков**

Младшие школьники	Подростки
Часто плачет, прячется	Постоянно крутит что-то в руках, теребит бумагу, одежду, волосы
Сосет пальцы, ручку, волосы, одежду	Потирает руки, крутит пальцы, теребит кончик носа, чрезмерно потеет
Изо всех сил грызет карандаш или ручку	Напряжен, скован, не может расслабиться
Грызет ногти	Сбивчивая, неровная речь, задают дополнительный вопрос
Теряется, когда обращаются внезапно, переживают свое несоответствие школьным требованиям	Повышенная суетливость, много лишних жестов, все время что-то теряет, роняет
Напряженно следит за реакцией педагогов, улавливает малейшие изменения лица, страх перед учителем	Постоянно исправляет ответ, работу без существенного улучшения ее качества, постоянно извиняется
Страх перед посещением школы, особенно боязнь не справиться с заданием, а также страх перед учителем	Наблюдает за поведением сверстников, отвлекается

Вероятно, из-за многочисленных переходов и кризисов в этот период, на данном возрастном этапе появляется повышенный риск развития личностной тревожности. Именно поэтому подростковый возраст – это особо важное время для предотвращения и профилактики тревожных расстройств. В этот период часто закладывает основы для будущего осознания себя, однако разные сложности этого возраста, иные проблемы в развитии, и межличностные связи могут мешать гармоничному формированию личности, и способствуют развитию личностной тревожности.

Подростковая тревожность возникает и устанавливается как устойчивое личностное образование, основанное на потребности ведущего в этом периоде удовлетворяющего, устойчивого отношения к себе. Внутриличностные конфликты, отраженные противоречиями в концепции «Я», в отношении себя, продолжают играть главную роль в формировании и фиксации тревожности и дальнейших процессах, причем каждый этап включает в себя аспекты «Я», которые являются наиболее значимыми в этом периоде.

Подростковый возрастной этап связан с половым созреванием – перестройкой детского организма. Некоторые дети вступают в подростковый возраст позже, другие раньше. Этот этап крайне сложен как для родственников ребенка, так и для него самого.

Ориентируясь на периодизацию Д.Б. Эльконина, подростковый возраст, как любой другой психологический возраст, «связан с появлением нового в развитии» [8, с. 138]. На рисунке 1 выделим элементы, определяющие особенность поведения подростков в основной мере [4].



Рисунок 1. Характеристики, определяющие особенность поведения подростков

Часто у подростков развивается личностная тревожность по поводу нормы развития, это связано, прежде всего, с диспропорциями в развитии, с преждевременным развитием, или его задержкой. Вследствие противоречивых ожиданий окружающих возникает личностная тревожность, под противоречивыми ожиданиями понимаются: высокие стандарты поведения и деятельность, которым должен соответствовать подросток, и низкие представления о возможностях, вследствие этого развивается симптом «дефицита успеха». Но также существуют ситуации противоположные этой, аффект неадекватности – в подростковом возрасте дети болезненно реагируют даже на малозначимые замечания, неверно воспринимают критику в свой адрес, отвечая на нее грубыми проявлениями, плачем, а также другими острыми эмоциональными реакциями отрицательного характера.

Таким образом, можно сделать вывод, что тревожность как психическое свойство находится в постоянном противостоянии с основными личностными потребностями подростка: потребностью в эмоциональном благополучии, чувстве уверенности, безопасности. Личностная тревожность является постоянной категорией и определяется типом высшей нервной деятельности, темпераментом, характером, воспитанием и приобретенными стратегиями реагирования на внешние факторы.

Список литературы

1. *Ахметшина И.А.* Педагогика и психология девиантного поведения: учебное пособие. – М.: Издательство «Экон-Информ», 2018. – 141 с.
2. *Кисловская В.Р.* Зависимость между социометрическим статусом и симптомом тревожности ожиданий в социальном общении (в возрастном плане): автореферат дисс. ... канд. псих. наук. – М.: АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т общей и пед. психологии АПН СССР, 1972. – 26 с.
3. *Кон И.С.* Психология старшеклассника: пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
4. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. – М.: Академия, 1997. – 356 с.
5. *Прихожан А.М.* Психология тревожности: дошкольный школьный возраст. – СПб.: Питер, 2007. – 192 с.
6. *Спилбергер Ч.Д.* Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. – М.: Наука, 1983. – С. 12-24.
7. *Ханин Ю.Л.* Краткое руководство к шкале реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. – Л., 1976. – 18 с.
8. *Эльконин Д.Б.* Детская психология. – М.: Академия, 2007. – 194 с.

ПОЛОВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Оглоблина Дарья Романовна

студентка 4 курса педагогического факультета

Изотова Елизавета Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального обучения*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. Статья посвящена изучению половозрастных особенностей мотивации достижения младших школьников. В результате эмпирического исследования было доказано предположение, что существуют различия в мотивации у учеников начальной и средней школы, а также мотивация существенно отличается по качественным и количественным показателям у мальчиков и девочек.

Ключевые слова: мотивация; начальная школа; половозрастные особенности; учебная деятельность.

Проблема мотивации достижения младших школьников была объектом специального изучения лишь немногих исследователей (Н.В. Афанасьева, Е.В. Воробьева, М.В. Матюхина, Т.А. Саблина и др.). Актуальной представляется проблема гендерных различий в мотивации достижения у детей младшего школьного возраста, так как этот возраст – период изменений и преобразований. Он является сензитивным для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов; развития продуктивных приемов и навыков учебной работы; раскрытия индивидуальных особенностей и способностей; развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции; становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим; усвоения социальных норм; развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

При этом, как показал анализ теоретических и эмпирических исследований, малоизученной остается проблема связи именно мотивации достижения с индивидуальными особенностями личности, в том числе и с половыми различиями в младшем школьном возрасте. Доказательство или опровержение наличия половых различий в мотивации достижения у младшекласников, выявление влияния характера обучения на развитие мотивации у девочек и мальчиков определило выбор темы исследования.

Цель данного исследования – выявить и проанализировать половозрастные различия мотивации достижения младших школьников. В качестве основной гипотезы исследования выступило предположение, что существуют качественные и количественные особенности в мотивации достижения у девочек и мальчиков, а также существует разница в уровне мотивации достижения у учеников начальной и средней школы.

Базой исследования выступила МОУ «Тутаевская средняя общеобразовательная школа», а также МОУ «Средняя школа №91» г. Ярославля. Выборка составила 198 человек: 4 классы (107 человек, из них девочек – 52 человека и мальчиков – 55 человек), 7 классы (91 человек, из них девочек – 45 человека и мальчиков – 46 человек).

Исходя из цели и гипотезы исследования, целесообразно было провести его по двум составляющим: учебной и половозрастной мотивацией. Для выявления половозрастной и учебной мотивации использована методика Е.В. Карповой и С.Н. Ефимой «Текст детского варианта методики диагностики мотивации достижения».

Проведенное эмпирическое исследование и анализ его результатов позволил выявить половую специфику мотивации детей младшего школьного возраста. Сравнительная характеристика ответов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Мальчики	Девочки
Полностью несут ответственность	Частично несут ответственность
Дорожат любимым делом	Не боятся потерять любимое дело
Наказание родителей страшнее личностных поражений	
Верят в способности больше, чем в терпение	Терпение больше, чем способностей
Не зависимы от окружающего мнения	Зависимы от окружающего мнения
Склонны к лени	
Полагаются на свои силы	Полагаются на волю случая
Сильная мотивация достижения в получении знаний, а не оценки	

Как видно из таблицы 1, у мальчиков более ярко выражена мотивация достижения, чем у девочек потому, что мальчики менее зависимы от мнения окружающих; чаще полагаются на свои силы, чем на волю случая; в большей степени несут ответственность за свои поступки; дорожат любимым делом. При этом, в целом для выборки является характерным, то есть не зависит от пола, склонность к лени, а также мнение, что наказание родителей страшнее личностных поражений. В целом, результаты позволяют сделать вывод, у мальчиков младшего школьного возраста более выражена мотивация достижения, чем у девочек.

На следующем этапе исследования внимание сосредотачивалось на выявлении специфики мотивации достижения девочек и мальчиков подросткового возраста. Полученные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2

Мальчики	Девочки
Подростки чаще сами несут ответственность за свои поступки	
Менее привязаны к любимому делу	Более привязаны к любимому делу
Наказание родителей вызывает больше расстройств, чем личностные поражения	Личностные поражения вызывают большее расстройство, чем наказание родителей
Полагаются на способности больше, чем на терпение	Полагаются на терпение больше, чем на способности
Менее зависимы от мнения окружающих	Более зависимы от мнения окружающих
Более склонны к лени	Менее склонны к лени
Чаще полагаются на волю случая	Чаще полагаются на свои силы
Важнее получение знаний	Важнее получение оценки
Меньше страх провала и поражения	Больше страх провала и поражения

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что у девочек-подростков более ярко выражена мотивация достижения, чем у мальчиков потому, что девочки более привязаны к своему делу; чаще полагаются на свои силы, чем на волю случая; менее склонны к лени; личностные поражения у девочек вызывают большее расстройство, чем у мальчиков; больше полагаются на терпение.

Для того, чтобы выявить значимые различия по половому и возрастному признаку в мотивации достижения школьников, были использованы методы статистической обработки данных, а именно Т-критерий сравнения средних. Так, статистическая и математическая обработка данных показала, что выявленные ранее различия являются значимыми и достоверными, что позволяет сделать следующие выводы: у девочек с возрастом повышается уровень ответственности за свои поступки; они более осознают важность любимого дела и личностных поражений, становятся менее ленивыми; больше полагаются на свои силы. Это происходит потому, что у них появляются больше потребностей, они ставят больше важных и

лично значимых целей перед собой. Следовательно, растет уровень мотивации достижения. При этом, такой рост мотивации достижения приводит к появлению страха провала и неудачи, а получение высокой оценки становится важной личной целью обучения.

У мальчиков, при этом, с возрастом понижается уровень ответственности за свои поступки; падает интерес к любимому делу; они чаще перекалывают свою ответственность на волю случая или ищут виноватых; у них резко падает интерес к учёбе. Соответственно, происходящие изменения связаны и влекут за собой снижения уровня учебной мотивации в целом и мотивации достижения в частности.

Обобщая полученные результаты, стоит отметить, что: в 4-ом классе уровень мотивации достижения выше у мальчиков, чем у девочек; в 7-ом классе уровень мотивации достижения выше у девочек, чем у мальчиков; у девочек с возрастом мотивация достижения возрастает; у мальчиков с возрастом мотивация достижения падает.

В заключении отметим, что данное исследование было посвящено актуальной теме - наличию половозрастных особенностей мотивации достижения у младших школьников. Данная тема весьма актуальна в современном мире, потому что несёт в себе интересную и самое главное, полезную информацию для учителей о том, как правильно понять мотивацию достижения младших школьников разных возрастов и разного пола и на какие психологические характеристики лучше обратить внимание с целью оптимизации учебной мотивации детей. Результаты эмпирического исследования позволили заключить, что поставленная цель была достигнута, а гипотеза – доказана.

Таким образом, результаты настоящего исследования могут быть использованы в педагогической практике. Так, они могут дать понять учителям начальных классов, что зачастую неуспеваемость по предметам, некорректное поведение на уроке учеников, прямо зависит от их мотивации достижения, их мотивов, над изменением которых должны работать как учителя, так и психолог, и родители. Они должны понимать, на что им больше обращать внимание при обучении школьника, на возраст ученика и на его половую принадлежность.

Список литературы

1. *Блудова О.А.* Особенности учебной деятельности младших школьников / О.А. Блудова, Е.Г. Изотова // Современные тенденции развития начального образования: материалы VI Междунар. студ. науч.-практ. конф., г. Минск, 18 апр. 2022 г. / отв. ред. Н.В. Жданович. – Минск: БГПУ, 2022. – С. 57-59.
2. *Вилюнас В.К.* Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Издательство МГУ, 1990. – 288 с.
3. *Изотова Е.Г.* Особенности школьной дезадаптации у учеников начальных классов и работа по ее коррекции // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – Вып. 70. – Ч. 4. – С. 359-362.
4. *Изотова Е.Г.* Психологическая структура учебной деятельности школьников и студентов: сравнительный анализ // Ярославский психологический вестник. – 2019. - №3 (45). – С. 23-26.
5. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2008. – 507 с.
6. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: ЯГПУ, 2007. – 570 с.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО САМОКОНТРОЛЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В 3 КЛАССЕ

Осокина Анастасия Владиславовна

студентка 5 курса института психологии и педагогики

Лукьянова Наталья Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и методики начального образования*

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье рассматривается состояние несформированности умений орфографического самоконтроля как одну из причин низкой орфографической грамотности младших школьников, разработаны рекомендации, повышающие уровень самоконтроля, и соответственно уровень грамотности.

Ключевые слова: младший школьник; самоконтроль; орфографический самоконтроль.

Раздел «орфография» занимает одну из главных позиций в обучении русскому языку, а формирование орфографических умений играет большую роль в дальнейшем обучении ребенка в школе и становлении его как орфографически грамотной личности, способной к точному выражению своих мыслей и стремящейся к установлению взаимопонимания людей в письменном общении.

Одним из орфографических навыков является и самоконтроль. Несмотря на то, что в иерархии собственно орфографических умений он стоит на последнем, четвертом, месте, умение проверять написанное имеет равное значение по отношению ко всем остальным навыкам. Это обусловлено тем, что самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или умении увидеть уже совершенные ошибки.

Многие из учителей полагают, будто умение проверять себя складывается само собой, автоматически, по мере освоения признаков основных орфограмм и накопления опыта решения соответствующих орфографических задач, но это не так. Обучать самопроверке нужно целенаправленно [4]. В противном случае, действие самоконтроля учащимися будет выполняться лишь формально, а умение видеть и обнаруживать ошибки в написанном ими тексте так и не будет развито.

На уроках русского языка формирование орфографического самоконтроля может рассматриваться как самостоятельная задача, так как несформированность умений орфографического самоконтроля является одной из причин недостаточно высокой орфографической грамотности младших школьников. Однако у многих учителей отсутствует в работе целенаправленное формирование данного умения у учащихся, что приводит к недоразвитию этого учебного действия у младших школьников при изучении русского языка. В связи с этим мы обратились к изучению проблем формирования орфографического самоконтроля, актуальных в практической деятельности учителя и учащихся.

На основе анализа изученной литературы, в нашей работе понимание орфографический самоконтроль будем рассматривать как умение контролировать ход орфографического действия, то есть правильность следования алгоритму решения задачи письма, и оценивать полученный результат – выбранную букву – с точки зрения соответствия или несоответствия нормам орфографии [4]. Исходя из того, что умение проверять написанное является комплексным, нам необходимо выявить у учащихся сформированность нескольких умений, а именно – умения самостоятельно находить ошибки, неточности в собственной работе, определять причину допущенной ошибки и исправлять ее в соответствии

с правилом, а также умения сравнивать собственное производимое действие и его результат с образцом. Собственно, сформированность данных умения и является как раз условием успешного становления и развития способности контролировать написанное.

Целью проведения констатирующего эксперимента являлось выявление качества сформированности умения орфографического самоконтроля у учащихся третьего класса МБОУ «Советская средняя общеобразовательная школа».

С целью выявления уровня сформированности итогового орфографического самоконтроля учащихся третьего класса и возможных причин появления затруднений был разработан дидактический материал для исследования. Языковым материалом для исследования стал текст диктанта «Весна», в котором представлены следующие орфограммы: буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (проверяемые); буквы для обозначения безударных гласных в корне слова (непроверяемые); буквы для обозначения парных звонких и глухих согласных в корне слова (проверяемые); буквы для обозначения непроизносимых согласных в корне слова (проверяемые); отсутствие мягкого знака для обозначения мягкости согласных звуков; буквы и, у, а после букв, обозначающих согласные; раздельное написание предлогов и слитное написание приставок. Исследовательская процедура представляла собой проведение письменной работы в формате диктанта с классом во внеурочное время.

Так как показателями сформированности итогового орфографического самоконтроля являются способность выявить ошибку и внести коррективы в работу, после написания диктанта детям были предложены следующие задания (в данном случае дети проявляют умение проверять себя с опорой на правила):

1. Проверьте себя, прочитав текст.
2. Подчеркните в тексте те слова, в правильности написания которых у вас возникли сомнения.
3. Проверьте написание данных слов с помощью известных вам правил.
4. Исправьте в тексте допущенные ошибки (если они есть). Для понимания того, насколько хорошо учащиеся владеют таким уровнем самоконтроля, как первичный (применение приемов сличение), помимо самостоятельной проверки текста дети также осуществляли сличение своей записи с эталоном (проверка по образцу).
5. Проверьте себя еще раз, сравнивая свою запись с образцом.
6. При обнаружении новых ошибок в своей работе, исправляйте их пастой другого цвета.

Критерии и показатели оценки результатов экспериментальной работы носят следующее содержание. Уровни сформированности орфографического самоконтроля:

- высокий: 0-2 пропущенные ошибки при опоре на правила и ни одной при сличении с эталоном;
- средний: 3-4 пропущенные ошибки при опоре на правила и не больше 1 при сличении с эталоном;
- низкий: более 5 пропущенных ошибок при опоре на правила и больше 1 при сличении с эталоном.

Высокий уровень подразумевает, что при выполнении действий ученик ориентируется на правило и успешно использует его, ученик находит и исправляет все или почти все ошибки. При проверке своей записи текста опирается на правила и успешно применяет их, затрачивая небольшое количество времени, которое не отражается на качестве работы. При сличении с эталоном новых ошибок не обнаруживает.

Ученик, которому свойственен средний уровень осознает правило контроля, но затрудняется найти все ошибки и исправить их. При проверке своей записи опирается на правила. При сличении с эталоном находит не больше 1 дополнительной ошибки.

Низкий уровень характеризуется тем, что контроль носит случайный характер, ученик больше пропускает ошибок, чем находит (допущенные ошибки не замечаются и не исправляются). При проверке своей записи опирается на правила, но при сличении текста с

эталоном находит больше 1 дополнительной ошибки, которые сам заметить не смог. Время, затраченное на выполнение задания: если времени было затрачено много, то это может свидетельствовать о трудностях в осуществлении самоконтроля. Если времени было затрачено мало, то это указывает о нежелании и отсутствии мотивации у ребенка в самостоятельной проверке своей работы.

Вдобавок, так как одним из показателей сформированности орфографического самоконтроля является умение по тому, что написано в тетради, диагностировать причину собственной ошибки, то есть обнаружить те действия, которые не были совершены при написании текста, было принято решение провести с некоторыми из учеников индивидуальную беседу, вопросы которой позволили определить то, как действовали учащиеся во время решения орфографической задачи, их мотив самопроверки и причины возникновения затруднений при выполнении заданий.

Содержание индивидуальных бесед с учащимися представляло собой совокупность уточняющих вопросов, раскрывающих последовательность действий учащихся при осуществлении самопроверки, мотива этого действия и возможные причины появления незамеченных ошибок («Бывают ли случаи, когда ты не уверен, правильно ли написал слово?», «Что ты делаешь в таком случае?», «Как ты себя проверяешь?», «Зачем ты себя проверяешь?», «Как думаешь, почему при самостоятельной проверке диктанта ты не увидел некоторые ошибки и не все ошибки исправил? (если такие есть)», «Какие трудности возникли у тебя в процессе выполнения заданий?»).

Так, индивидуальная беседа, в которой приняли участие 6 учеников после проведения диагностической процедуры показала, что у 100% детей возникают случаи, когда они не уверены, правильно ли написали слово и те же 100% проверяют то слово, в написании которого сомневались. Написания слов посредством применения правила проводят 66% (4 ученика) младших школьников. 17% (1 ребенок) детей помимо применения правил также обращаются к однокласснику, учителю, родителям или смотрят в Интернете. 17% сравнивают то, что написано у них в тетради с тем, что написано на доске/в учебнике, если есть такая возможность. Почти все опрошенные (83%) написание слова проверяют для того, чтобы получать хорошие отметки (оценки) и лишь один ученик (17%) помимо внешней мотивации, по всей видимости, имеет еще и внутреннюю, так как своей причиной выделил еще и собственное желание писать грамотно (вдобавок, чтобы люди его понимали). Причинами того, что при самостоятельной проверке диктанта не увидели некоторые ошибки и не все ошибки исправили, ребята обозначили спешку, невнимательность и забытые правила. На вопрос «Какие трудности возникли у тебя в процессе выполнения заданий?» получены ответы, что таких трудностей нет (34%); увидеть орфограмму в слове (17%); подобрать правило на данную орфограмму (49%).

Количественный анализ детских работ и результатов беседы позволили выявить 3 уровня сформированности итогового орфографического самоконтроля (высокий, средний, низкий). Результаты представлены на рисунке 1.

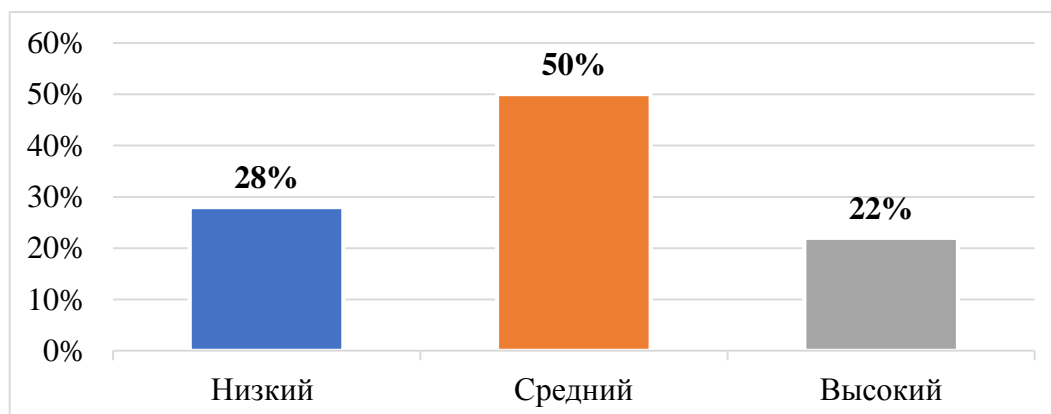


Рисунок 1. Уровень сформированности орфографического самоконтроля

Диагностика показала, что большинство учащихся данного класса обладают средним уровнем сформированности орфографического самоконтроля. Исходя из данных, представленных на рисунке 1, можно сказать, что 22% учащихся (4 ученика) характеризуются высоким уровнем сформированности орфографического самоконтроля. Эти ученики при выполнении действий ориентируются на правило и успешно используют его, находят и исправляют все или почти все ошибки. При проверке своей записи текста опираются на правила и успешно применяют их, затрачивая небольшое количество времени, которое не отражается на качестве работы. При сличении с эталоном новых ошибок не обнаруживают. Беседа с одним из этих детей показала, что им движет внутренний мотив осуществления самопроверки, а именно само желание «писать понятно и красиво», чтобы читающему было приятно и все понятно.

Средний уровень характерен для 50% (9 учеников) учащихся. Эти ученики осознают правило контроля и при проверке своей записи способны опираться на известные правила, но затрудняются найти все ошибки и исправить их. При сличении с эталоном находят не больше 1 дополнительной ошибки. В ходе беседы с одним из учеников данного уровня удалось выяснить, что дома при записи им слова, которое вызвало затруднение он предпочитает посмотреть его написание в интернете, чем вспоминать необходимое правило, а писать он старается больше для того, чтобы получать хорошие отметки.

Низкий уровень сформированности орфографического самоконтроля у 28% (5 учеников) учащихся. Для них характерен контроль, который носит случайный характер, ученики больше пропускают ошибок, чем находят (допущенные ошибки не замечаются и не исправляются). При проверке своей записи опираются на правила, но при сличении текста с эталоном находят больше 1 дополнительной ошибки, которые сами заметить не смогли. При этом некоторые работы несмотря на наличие образца текста все равно содержат в себе ошибки, которые даже не попытались исправить. В процессе беседы с ребенком выяснилось, что ему проблематично осуществлять самоконтроль по причине незнания правил и поэтому он зачастую пишет наугад.

В ходе проведения диагностики было замечено, что несмотря на то, что дети никак не были ограничены во времени, стремление тщательно проверить свою работу проявлялось далеко не у всех учеников класса. Это может являться одной из причин того, что многие работы содержат в себе ошибки, которые так и не были обнаружены детьми несмотря на то, что образец текста был у них перед глазами. Это, к сожалению, может указывать лишь на нежелание и отсутствие у детей мотивации к самостоятельной проверке своих работ.

Эксперимент показал, что большинство учащихся данного класса обладают средним уровнем сформированности орфографического самоконтроля. Также выявлено отношение учащихся к действию самоконтроля. Многие из ребят просто не заинтересованы в безошибочном письме по крайней мере до того момента, пока это не влияет на их отметки.

Одной из причин низкой мотивации учащихся может являться еще и то, что, возможно, учитель на ранних этапах изучения русского языка или в период обучения грамоте не доказал детям необходимость грамотного и правильного письма – чтобы читающему было проще понять написанное, что и повлекло за собой такие последствия в 3 классе.

На основе данных проведенного исследования, мы предположили, что причинами недостаточного сформированного умения самоконтроля являлись следующие: рассеянность внимания, низкая мотивация к проверке своих работ, возможная неинформированность об основных опознавательных признаках орфограмм и отсюда неумение их находить или же отсутствие информации о последовательности действий, которые необходимо выполнять во время осуществления самопроверки, а также несмотря на знание многими детьми правил неумение их применять на практике.

Таким образом, нами сделан вывод о том, что уровень владения учащимися умения орфографического самоконтроля невысокий. Следовательно, необходима помощь педагога в деле успешного формирования данного умения. Эта помощь должна быть направлена на заинтересованность детей и разнообразие методических приемов в подаче знаний на уроках

русского языка. Школьников необходимо вовлечь в активную работу по формированию орфографического самоконтроля.

В целях формирования орфографического самоконтроля на уроках русского языка был составлен следующий перечень рекомендаций:

1. Для того чтобы сделать последовательность орфографического действия очевидной для учащихся и тем самым обеспечить условия для осознанного усвоения действия по правилу, необходимо работать над структурой и содержанием правила, составляя на его основе алгоритмические предписания, памятки.

2. Использовать в работе памятки с последовательностью решения орфографической задачи, составленные совместно с учащимися или же предложенные авторами учебников. Например, в программе «Гармония» во третьем классе представлены такие памятки как «Как списывать?», «Как писать без ошибок?», «Как искать проверочные слова для корня?».

3. Выбирать специальный способ показа ошибок, не ограничиваться только исправлением. Исправление ошибок в детских работах должно быть обучающим, поэтому способ исправления должен перейти в иное качество – стать способом показа ошибки. Вот несколько примеров, подсказанных авторами учебника «К тайнам нашего языка»:

- подчеркнуть букву, место в слове или все слово, где допущено нарушение;
- подчеркнуть слово, в нем выделить морфему с ошибкой;
- подчеркнуть слово, в котором есть ошибка, а на полях условным знаком указать морфему, содержащую неверное написание;
- написать на полях правильную букву;
- отметить только строку, где надо искать ошибку.

Чтобы выбрать способ исправления и подсказки, необходимо учитывать ряд факторов: возможности ученика, характер допущенной ошибки, момент обучения. При таком подходе помощь учителя становится адресной, поскольку учитывает уровень подготовки каждого ребенка и обеспечивает именно ему постепенное формирование необходимых умений [4].

4. В целях эффективности формирования орфографического самоконтроля и его осознанности обучающимся необходимо обеспечить его мотивацию. До сознания школьников надо донести мысль о том, если они хотят, чтобы запись их была понятна, нужно уметь писать без ошибок и избегать описок. Для этого в работе можно использовать какографические упражнения, целью которых является нахождение и исправления детьми уже допущенных ошибок или предложить детям прочитать предложение, которое содержит большое количество орфографических и графических ошибок для работы.

Роль какографических (в другой терминологии – корректурных) упражнений в обучении грамотному письму достаточно широка. «Во-первых, они помогают выработать у учащихся коммуникативный мотив, определяющий правописание как инструмент речевой деятельности: писать надо так, чтобы тебя понимали окружающие. Во-вторых, позволяют убедить учащихся в необходимости изучения правил: без соблюдения правил нельзя верно оформить свои мысли в письменной речи. В-третьих, дают возможность в совместной деятельности с учащимися разработать состав и последовательность операций действия самоконтроля, направленного на предупреждение нарушений норм правописания...» [4].

5. Учитывать детей осуществлять все действия, из которых складывается процесс итогового орфографического самоконтроля, а именно:

- выявлять все орфограммы записанного текста;
- определять разновидность орфограмм;
- отграничивать написания, в правильности которых ребенок уверен, от тех, которые вызывают у него сомнения;
- применять правила к сомнительным написаниям;
- исправлять в случае необходимости.

6. Приучать младших школьников контролировать не только результат, но и ход орфографического действия. Результат самоконтроля по ходу письма проверяется в «окошках» на месте пропущенных орфограмм.

По результатам проведенного исследования можно сделать общий вывод, что необходимость орфографического самоконтроля у младших школьников обусловлена задачей воспитания у них подсознательной грамотности. Представляя собой намеренное перечитывание учеником написанного с целью нахождения возможных ошибок и их исправления, орфографический самоконтроль является важным компонентом для формирования орфографической грамотности. Именно навыки орфографического самоконтроля помогают прийти к формированию интереса к русскому языку, грамотному письму и получению хороших результатов, а по причине того, что возраст ребенка семь лет характеризуется началом формирования у него самооценки и самоконтроля к самому себе, необходимо начинать формировать данные навыки уже в период обучения грамоте в первом классе.

Список литературы

1. *Брызгалова А.В.* Формирование орфографического самоконтроля у младших школьников // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. - №12-3. – С. 29-31.
2. *Лында А.С.* Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий: учебное пособие. – М.: МОПИ, 1973. – 137 с.
3. *Работягова Е.Ф.* Маленькие приемы большого успеха при формировании грамотного письма / Е.Ф. Работягова, Е.А. Голимчук // Молодой ученый. – 2016. - №7.3 (111.3). – С. 19-21.
4. *Соловейчик М.С.* Современные подходы к обучению орфографии в начальных классах / М.С. Соловейчик, О.О. Харченко // Цикл лекций на заочных курсах повышения квалификации учителей в педагогическом университете «Первое сентября», 2006. – 76 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ ДЛЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Палкина Эльвира Алексеевна

студентка 5 курса института психологии и педагогики

Лукьянова Наталья Николаевна

*кандидат филологических наук, доцент кафедры теории
и методики начального образования*

*ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»
г. Барнаул*

Аннотация. В статье рассматривается состояния сформированности умения использовать образовательные Интернет-ресурсы в дистанционном обучении младших школьников при изучении темы «Что такое местоимение?», выявляются причины недостаточной сформированности умения и предлагаются варианты организации использования образовательных Интернет-ресурсов на уроках русского языка.

Ключевые слова: младший школьник; дистанционное обучение; образовательные Интернет-ресурсы; цели дистанционного обучения; образовательный процесс.

Феномен дистанционного образования в школах тесно связан с быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий (далее ИКТ). За последние два десятилетия огромное число учеников и преподавателей получили доступ к передовым ИКТ, и это кардинально изменило способы их общения, использования и создания информации. ИКТ создают условия для совместной работы технологий и умов, и потенциал этой синергетической системы может быть намного выше, чем у системы с одним разумом.

В настоящее время для активизации деятельности учащихся применяются различные методы обучения, включающие современные образовательные технологии, базирующиеся на использовании компьютерной техники. Освоение информационных технологий в образовательных целях предполагает переход к их использованию в сетевом варианте, включая системы и средства мультимедиа, развитие электронного обучения и дистанционного образования. Появление и развитие новых технических средств обмена информацией между участниками образовательного процесса создало условия для получения образования без отрыва от основного занятия обучающегося и перемены места жительства. С распространением ИКТ идет достаточно интенсивное внедрение новой формы обучения в учебных заведениях. Из этого вытекает актуальность данного исследования.

Несмотря на популярность Интернет-ресурсов у современных школьников, не все из них могут правильно выполнять задания в соответствии требованиям ФГОС НОО. Основу образовательного процесса при дистанционном обучении составляет контролируемая и целенаправленная интенсивная самостоятельная работа ученика, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, электронной и обычной почте, а также очно.

Целями дистанционного образования являются:

- сделать работу учителя творческой и предоставить ему возможность самому решать, как выстроить систему преподавания предмета;
- дать возможность автоматизировать весь процесс обучения.

При организации дистанционного обучения русскому языку на первый план выходят такие методы, которые развивают коммуникативные навыки, навык самоорганизации учащихся и исследовательские навыки. Именно дистанционное обучение способствует формированию грамотной работы с ИКТ и дает больше возможностей для использования нестандартных, творческих заданий, позволяет применять различные виды чтения (обучающее, поисковое, ознакомительное), учит работать в информационном пространстве (отбирать информацию и обрабатывать ее), формирует навык самообразования [2].

В режиме дистанционного обучения на уроках русского языка в онлайн-классе имеется довольно большая теоретическая база по изучаемому предмету. Темы освещаются в доступной и понятной форме. Теорию можно закрепить на практических занятиях в форме теста [4].

Использование ИКТ на уроках в начальной школе – это самый простой и эффективный способ заложить основы информационной грамотности у младших школьников. Работая в первом классе с ИКТ, на занятиях ребенок приобретает и развивает навыки поиска, анализа, отбора информации. Использование ИКТ на уроках позволяет работать как индивидуально, так и в парах и группах. Младшие школьники привыкают к различным формам работы, учатся оценивать себя после выполнения всех заданий и получать целенаправленную обратную связь [3].

Обычно урок русского языка часто воспринимается детьми как один из самых сложных и неинтересных предметов, на котором детям приходится много писать. Пробудить у детей интерес к изучению русского языка довольно проблематично, но это возможно. На помощь и приходят образовательные Интернет-ресурсы: «ЯКласс», LearningApps.com, «Российская электронная школа», «Учи.ру».

С использованием технологий электронных образовательных ресурсов уроки русского языка приобретают совершенно иной «смысл». ИКТ дает возможность очень быстро менять характер задач, а смена занятий не приводит к усталости детей. Кроме того, технологии электронных образовательных ресурсов позволяют качественно и оперативно проверять задание по следам проделанной работы во время дистанционного обучения [2]. Показателями эффективности использования электронных образовательных ресурсов в рамках развивающегося дистанционного обучения является стабильная положительная динамика учебных достижений учеников.

Для выявления состояния сформированности умения использовать образовательные Интернет-ресурсы в дистанционном формате при изучении темы «Что такое местоимение?» было проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Кабановская СОШ». Выборкой исследования были 10 учеников 2 класса, обучающихся по программе «Школа России» (учебник русского языка В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого) в дистанционном формате обучения; 4 учителя, преподающих во всех классах начальной школы.

При анализе программы по русскому языку УМК «Школа России» нами было выявлено, что частота употребления местоимений в нашем языке значительна, что коррелирует с частотой ошибок в их употреблении. Поэтому важно с самых первых шагов создать у детей правильное, целостное, точное представление об изучаемом понятии.

Программа начальной школы не ставит цели научить школьников определять любую падежную форму местоимений, однако обучающиеся должны уметь узнавать местоимения 1, 2, 3-го лица. Чтобы дети научились определять местоимения, необходимо проводить систематическую работу с упражнениями не только в часы, отведенные программой, но до и после изучения темы. Так, задолго до изучения местоимений возможны практические упражнения с ними. Путем постепенных и регулярных занятий усваивается изменение местоимений, произношение и употребление в речи, их правописание, а также раздельное написание предлогов с местоимениями. Использование игровых технологий, применение современных информационных технологий имеет большое значение для осознанного глубокого усвоения данной темы [5].

На констатирующем этапе педагогического эксперимента в результате анализа полученным данным нам удалось выяснить, что:

- дети не умеют подбирать местоимения в предложении по смыслу (25% учащихся);
- не могут находить местоимение из предложенных слов (20% учащихся);
- не выявляют отличия личных местоимений от существительных (20%);
- не знают какие местоимения изменяются по родам (45% учащихся);
- не умеют находить в предложении местоимение, которое является главным членом предложения (25%);
- не могут самостоятельно овладевают способ перетаскивания элементов в интерактивном задании (50% учащихся);
- не могут впечатывать слова в интерактивные окошки в предложениях и текстах (45%).

Причины этого мы видим в следующем:

- малый объем работы с электронными ресурсами на уроках дистанционного формата;
- трудность мотивации ребенка на изучение нового материала при дистанционном формате;
- отсутствие четкой инструкции по выполнению задания;
- недостаточность времени уделяется повторению изученного материала по теме «Местоимение» на дальнейших уроках.

Для решения вышеизложенных проблем можно предложить следующие варианты организации использования образовательных Интернет-ресурсов на уроках русского языка:

- предлагать обучающимся работу с электронными ресурсами не только на уроках, но и в виде домашнего задания, вследствие чего уровень сформированности умения работать с ними самостоятельно возрастёт;
- предлагать ученикам развернутую инструкцию по выполнению заданий, а также предоставлять ее наглядно, что будет способствовать тому, что ученики смогут верно выполнять задания без пропусков шагов, чем повысят свою самостоятельность при выполнении;
- использовать на занятиях наглядные формы и приемы обучения с применением мультимедийных технологии, вследствие чего у учеников на уроках русского языка возрастет мотивация к изучению и овладению новой информации;

– после изучения темы «Местоимение» закреплять материал и применять его на практике, т.е. довести приобретенные навыки до автоматизма.

Таким образом, технологии дистанционного обучения с использованием образовательных Интернет-ресурсов – это педагогические технологии, основанные на широком применении развивающих методов обучения: проблемных и исследовательских методов – в сочетании с максимальным использованием достижений в области информационно-коммуникационных технологий в любой предметной области.

Список литературы

1. *Белошапкина В.А.* Современный русский язык: учебник / В.А. Белошапкина, Е.А. Брызгунова, Е.А. Земская. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.
2. *Генне О.В.* Дистанционное обучение – новый шаг в развитии системы образования // Защита информации. Конфидент. – 2004. - №3. – С. 36-39.
3. *Зюзина Т.* Дистанционное обучение в образовательной школе России. – М.: LAP LambertAcademicPublishing, 2018 – 204 с.
4. *Ольнев А.С.* Использование новых технологий в дистанционном обучении // Актуальные проблемы современной науки. – 2011. - №1 (57). – С. 96.
5. *Чепасова А.М.* Местоимения в современном русском языке: учебное пособие. – М.: Флинта, 2017. – 212 с.

ОСОБЕННОСТИ КАРЬЕРНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И РАБОТАЮЩЕЙ МОЛОДЕЖИ

Пальминова Надежда Борисовна

студентка 4 курса психолого-педагогического факультета

Чалдышкина Наталья Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и образования психолого-педагогического факультета
ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет»
г. Йошкар-Ола*

Аннотация В статье рассматриваются понятие и сущность карьеры, карьерной мотивации, особенности карьерной мотивации студенческой молодежи и работающей молодежи. Раскрывается вопрос о возрастной градации в понятиях «молодость» и «молодежь», моделях карьерной мотивации у современной молодежи. Описано эмпирическое исследование по выявлению уровня карьерной мотивации у студенческой молодежи и работающей молодежи.

Ключевые слова: карьера; карьерная мотивация; мотивационные факторы; молодежь; профессиональная деятельность; карьерный рост.

Карьера является одним из наиболее эффективных стимулов в трудовой деятельности. Для современной молодежи карьера выступает одним из путей личностного роста и самореализации. Карьерные процессы приобретают свои специфические особенности. В них принимают участие не только сами работники и организации, в которых они работают, но и в ряде случаев государство и общество в целом. В статье Т.С. Голубевой отмечено, что существующие научные теории определяют карьеру как социально-организационный процесс, который имеет свою методику осуществления [4].

Вопросами изучения карьеры и карьерной мотивации в рамках диссертационных работ занимаются современные исследователи, например, Ю.И. Жемерикина, И.В. Клименко, А.Е. Панкратов. Все они отмечают, что изменение детерминант карьерной мотивации

обусловлено изменениями в социально-экономической жизни общества, появлении новых исчезновение старых моральных ценностей. Само понятие карьера переживает перерождение в новых трактовках.

Карьерная мотивация – совокупность действий, обеспечивающих актуализацию потребности сотрудников в повышении своих конкурентоспособности и благополучия в рамках рабочей жизни – по мнению Ю.В. Шульгиной.

Согласно мнению М.О. Абрамкиной, карьерная мотивация – процесс побуждения индивида к деятельности для достижения целей организации или личных целей. Эксперты также сходятся во мнении, что мотивацию можно охарактеризовать как способ удовлетворения потребностей человека в обмен на его работу [1].

В отечественных исследованиях Е.П. Ильин выделяет три группы: мотивы трудовой деятельности, мотивы выбора профессии и мотивы выбора места работы. Отчасти его мнение перекликается с работами А.Я. Кибанова и В.А. Ядова. Именно третья группа мотивов отвечает за самореализацию и развитие карьерной мотивации.

Согласно ряду исследователей, мотивация заключается в особых факторах, к которым относятся физиологические и высшие, в которых важными для нашего исследования является потребность в признании (А. Маслоу) и достижение успеха (Дж. МакКлелланд). Похожий подход отмечается и у Ф. Герцберга, который подразделяет факторы на гигиенические (условия труда) и мотивационные (удовлетворенность трудом). Эти исследователи отмечают, что изначально должны быть удовлетворены первичные потребности работника, которые непосредственно касаются его здоровья и самочувствия. К такому же мнению приходит и Э. Мэйо, который считал, что главное в организации – социальные факторы и забота о человеке. Обратной к теории Э. Мэйо можно назвать теорию Л. Портера – Э. Лоулера, которая утверждает, что результативность порождает удовлетворение. По мнению Э. Шейна основным правилом карьерной мотивации является возможность выбора мотивов, с такой точкой зрения соглашается и В.Врум. О доходах, выраженных в деньгах, как мотиве деятельности, в своих исследованиях говорят Ф.Тэйлор, С. Адамс. В работах С. Адамса и Б. Скинера появляется понятие возврата к прошлому опыту. У Дж. Аткинсона и С. Адамса общим в теории является появление понятия справедливости.

В условиях современной рыночной экономики мотивация карьеры – это внутреннее и внешнее побуждение должностного и профессионального роста индивида. Обычно мотивация карьеры описана в регламентах карьерного роста в организации. Для некоторых профессий, например, социального психолога, существуют профессиональные стандарты, которые закрепляют условия продвижения по службе.

Изучение особенностей молодого поколения приобретает все большую актуальность на фоне глобальных перемен современного общества. Молодежь является наиболее активной, динамично развивающейся частью общества, восприимчивой к различным социальным изменениям [5]. Этому же мнению в своих работах придерживаются А.Р. Бозлев, А.В. Внуков, Д.С. Серебряков, А.Г. Хайбулаева.

Возраст, как основная категория возрастной психологии, интересовала исследователей с древних времен. Еще Аристотель изучал возрастные особенности человека. В отечественной психологии проблемой и периодизацией возрастов занимались В.В. Бунак, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Н. Леонтьев. Их иностранными коллегами были Д. Биррен, Д. Бромель, Д. Векслер, Э. Эриксон.

В рамках их исследований сложились различные классификации возрастного развития, и соответствующие им представления о молодости различны. В отечественной психологии обычно молодость определяется возрастными границами с 21 года до 33 лет [2]. Всего выделяется несколько особенностей, характеризующих молодежь. Во-первых, молодежь отличается определенным возрастом, как мы уже рассмотрели выше. Вторая особенность данной социальной группы – это неопределенность положения молодежи в обществе. С одной стороны, молодые люди до определенного возраста ограничиваются в правах, а другой стороны, – для них создаются более мягкие условия для личностного и социального развития.

Молодежь рассматривается как социальная группа, находящаяся в стадии становления и освоения социальных ролей и своего места в обществе.

Основополагающим в нашем исследовании можно считать подход Л.С. Выготского, который отмечал, на выход в профессиональную деятельность у молодежи влияние оказывает социальная ситуация, ведущие виды деятельности и социальное общение [3].

Значительный рост проблем современного рынка труда и занятости молодежи изучают современные исследователи: Г.И. Герасимов, М.А. Ковзирдзе, С.В. Котов.

Проблема мотивов профессиональной карьеры является одним из актуальных аспектов профессиональной подготовки в сфере высшего образования в настоящее время. Современная ситуация развития рынка труда: усиливающаяся конкуренция, динамичность карьерного развития требуют от молодого специалиста повышенной мотивационной готовности и гибкости профессиональной мотивации. Диагностика и осознание профессиональных мотивов позволяет сделать карьеру молодого специалиста максимально успешной.

Исследователи отмечают, что существуют предпосылки формирования мотивов профессиональной карьеры в процессе обучения в высшем учебном заведении. Проблема карьерной мотивации всегда является актуальной. Но в настоящее время следует подчеркнуть тот факт, что мотивация молодых работников представляет собой значимую проблему, которую необходимо изучать. М.Н. Кастрорская формирует такую модель карьерной мотивации: молодые работники, как правило, недавние выпускники учебных заведений, стремятся найти работу, которая могла бы удовлетворить их существующие потребности. Чаще всего, таким работникам присущи: желание работать, стремление к карьерному росту, потребность самореализации [6].

Чтобы определить уровень карьерной мотивации молодежи, используются различные методики. Одной из универсальных методик является методика А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубера в адаптации Е. А. Могилёвкина. Она включает в себя изучение трех компонентов. Карьерная интуиция – ведущий компонент, определяет, насколько у человека реалистичные ожидания его карьеры, насколько велики его знания, касающиеся его сильных и слабых сторон, а также каковы его специфические цели в карьере. Карьерная устойчивость – содержательный компонент, включает в себя способность каждого человека адаптироваться к изменяющимся обстоятельствам и справляться с негативными ситуациями на работе. Составляющие: способность сотрудника проявить инициативу в работе, умение структурировать проблемы, возникающие на работе, желание сохранить высокий уровень эффективности и качества работы в ситуациях давления со стороны, недостатка ресурсов, ограниченного количества времени для выполнения конкретного задания. Карьерная причастность – направляющий компонент, включает в себя степень вовлеченности человека в поиск возможностей для продвижения и получения признания, а также способность отказаться от деятельности, не связанной с работой для того, чтобы достичь организационных целей [7].

Мы считаем, что ценностные составляющие профессиональной деятельности у студенческой молодежи и работающей молодежи имеют существенные различия. Чтобы выявить, так ли это на самом деле, нами было проведено эмпирическое исследование. Исследование карьерной мотивации студенческой молодежи проводилось в 2022-2023 гг. Опрошены 40 студентов ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» в возрасте от 21 до 23 полных лет (физико-математический факультет – 13 человек, электро-энергетический факультет – 18 человек, психолого-педагогический факультет – 9 человек).

Исследование карьерной мотивации работающей молодежи проводилось в 2022-2023 гг. В опросе приняли участие работающие респонденты: студия красоты «Феникс» – 5 человек, ГБКУЗ ЯО «Центральная городская больница» – 10 человек, КОГБУЗ «Кировская городская больница №2» – 10 человек, компания «1С – Парус» – 8 человек, компания «Алроникс» – 7 человек. В работе была исследована выборка – 40 молодых специалистов в возрасте от 23 до 30 полных лет.

На рисунке 1 представлены результаты исследования по «Опроснику мотивации к карьере» у студенческой и работающей молодежи (авторы А. Ноэ, Р. Ноэ, Д. Баххубер в адаптации Е.А. Могилёвкина).

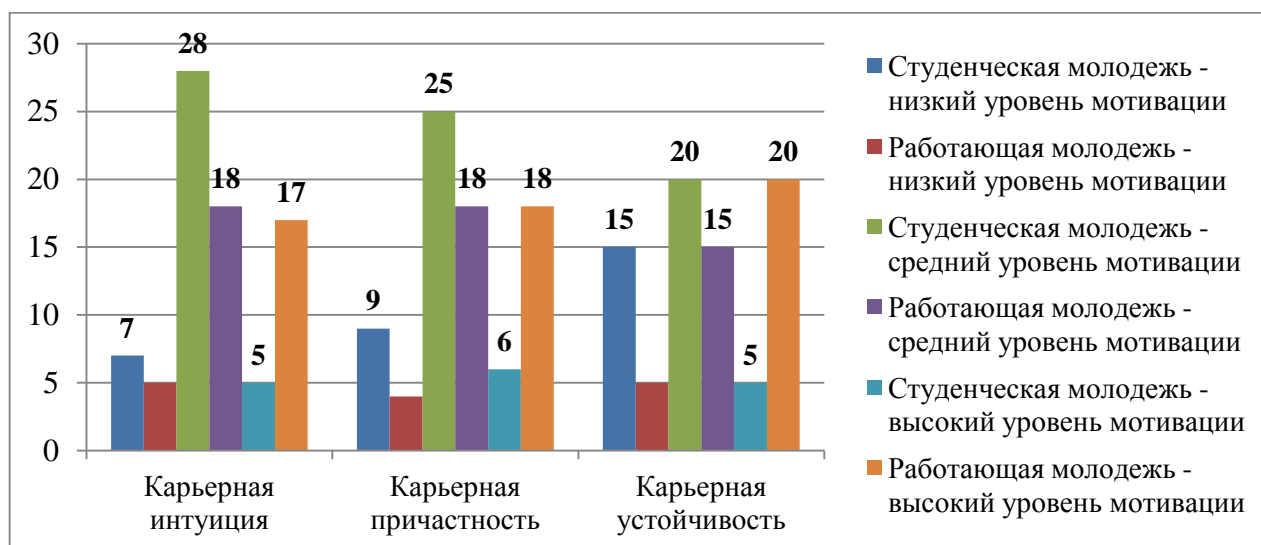


Рисунок 1. Результаты исследования по «Опроснику мотивации к карьере» у студенческой и работающей молодежи

При сравнении полученных данных, представленных на рисунке 1, отметим различия в показателях студенческой молодежи и работающей молодежи. Студенческая молодежь демонстрирует более низкие показатели на всех этапах исследования. Большой процент выборки демонстрирует низкий уровень карьерной интуиции, мотивации и устойчивости по сравнению с работающей молодежью; также большой процент среди студенческой молодежи находится на среднем уровне всех тех компонентов. Высокий уровень показателей карьерной мотивации у работающей молодежи на 30% выше, чем у студенческой молодежи, по компоненту – карьерная интуиция; также на 30% выше по компоненту – карьерная причастность и на 37,5% выше по компоненту – карьерная устойчивость.

По нашему мнению, это может свидетельствовать о заниженных или завышенных ожиданиях студентов, недостаточной их готовности работать в коллективе и учитывать потребности, запросы организации, а также – в ряде случаев – недостаточная сформированность навыков работы в стрессовых ситуациях, в ситуациях, требующих быстроты принятия решений. Работающая молодежь, находясь уже в процессе трудовой деятельности, демонстрирует более высокие показатели ответственности и готовности к карьерному росту. Поэтому можно включать стратегию помощи студентам, у которых выявлены трудности по сформированности компонентов карьерной мотивации, самоменеджменту.

Список литературы

1. Абрамкина М.О. Применение теории А. Маслоу в системе мотивации труда персонала // Актуальные вопросы экономических наук. – 2015. - №43. – С. 29-33.
2. Баксанский О.Е. Психологические особенности развития личности в период молодости / О.Е. Баксанский, А.В. Скоробогатова // Образовательные технологии. – 2020. - №2. – С. 77-86.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений. – М.: Педагогика, 1984. – С. 244-256.
4. Голубева Т.С. Трактовка понятия «карьера» в разрезе современных тенденций // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. - №8. – С. 28-30.
5. Зябина О.В. Особенности социального самочувствия студенческой и работающей молодежи: сравнительный анализ / О.В. Зябина, О.В. Карина // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). – 2012. - №9. – С. 63.

6. *Касторская М.Н.* Мотивация молодого работника в современных условиях // Психология, социология и педагогика. – 2015. - №5 (44). – С. 72-75.
7. Могилевкин Е.А. Карьерный рост. Диагностика, технологии, тренинг. – М.: Речь, 2007. – 335 с.
8. *Сошникова А.И.* Модель мотивации Ф. Герцберга как один из инструментов управления человеческой деятельностью в профессиональной сфере / А.И. Сошникова, А.А. Александрова // Гуманитарный вестник. – 2019. - №1. – С. 6.
9. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Издательство Орского гуманитарно-технологического института, 2008. – 199 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ И ЭМПАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Панова Надежда Александровна

студентка 3 курса направления 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Данилова Марина Владимировна

кандидат педагогический наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. Статья посвящена выявлению взаимосвязи эмпатических способностей и уровня социализированности подростков. В процессе исследования установлены уровни социализированности подростков и их эмпатических способностей. Результаты количественного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена показали, что связь между независимой переменной (эмпатические способности) и зависимой переменной (уровень социализированности подростков) находится в зоне статистической незначимости, что может быть обусловлено недостаточным количеством испытуемых в исследуемой группе. Проведённый качественный анализ результатов показал некоторую взаимосвязь между уровнем социализированности подростков и их эмпатическими способностями.

Ключевые слова: социализация; эмпатические способности; подростковый возраст; социальные контакты; личность.

Подростковый возраст характеризуется смещением фокуса референтности с взрослых на сверстников, ведущим видом деятельности становится интимно-личностное общение. Успешность коммуникации и установления социальных контактов зависит от уровня социализированности подростка. Социализация является сложным процессом усвоения специфического социального опыта на каждом этапе онтогенеза. Изучением протекания и особенностей социализации занимаются такие отечественные педагоги как Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, М.И. Рожков.

Эмпатия, как способность к сопереживанию и пониманию чувства других людей, способствует гармоничному развитию личности, восприятию социальных и коммуникативных навыков. Поэтому подростковый возраст является наиболее сензитивным к развитию эмпатических способностей. При недостаточном развитии эмпатии подростку будет труднее осуществлять свою ведущую деятельность, что может привести к состоянию фрустрации и дезадаптации. Среди отечественных исследователей, которые занимаются изучением эмпатии необходимо назвать А.А. Бодалева, В.В. Бойко, Н.В. Буравцеву, Т.В. Власову, Т.П. Гаврилову, А.П. Сопикову.

Социализация определяется как процесс становления личности, усвоения индивидом языка, социальных ценностей и опыта (норм, установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социальных связей и социального опыта [2; 4]. Эмпатия – это социально-психологический феномен, при котором происходит принятие эмоциональных состояний другого человека в форме сочувствия и сопереживания [3]. Эмпатические способности проявляются в межличностном общении и социальном взаимодействии, таким образом, социализация и эмпатия связаны через её коммуникативные функции. Отрочество является наиболее чувствительным периодом в развитии эмпатических способностей, именно в это время закладываются основные ценности, формируются эмоции и чувства, которые определяют успешность вхождения человека в общественные отношения.

С целью выявления взаимосвязи эмпатических способностей и уровня социализированности подростков нами было проведено эмпирическое исследование среди 19 подростков в возрасте 12-14 лет на базе одной из школ г. Владимир. Исследование осуществлялось с применением следующих методик: «Изучение социализированности личности учащегося» М.И. Рожкова, «Тест эмпатийного потенциала личности» И.М. Юсупова.

На первом этапе исследования была использована методика «Изучение социализированности личности учащегося» М.И. Рожкова, которая позволила выявить уровень социальной активности, автономности, адаптированности, нравственной воспитанности учащихся. Интерпретация результатов производилась по четырём параметрам: k1 – социальная адаптированность; k2 – социальная автономность; k3 – социальная активность; k4 – нравственность; Кобщий – уровень социализированности.

В результате исследования были получены следующие данные, которые представлены на рисунках 1-5.

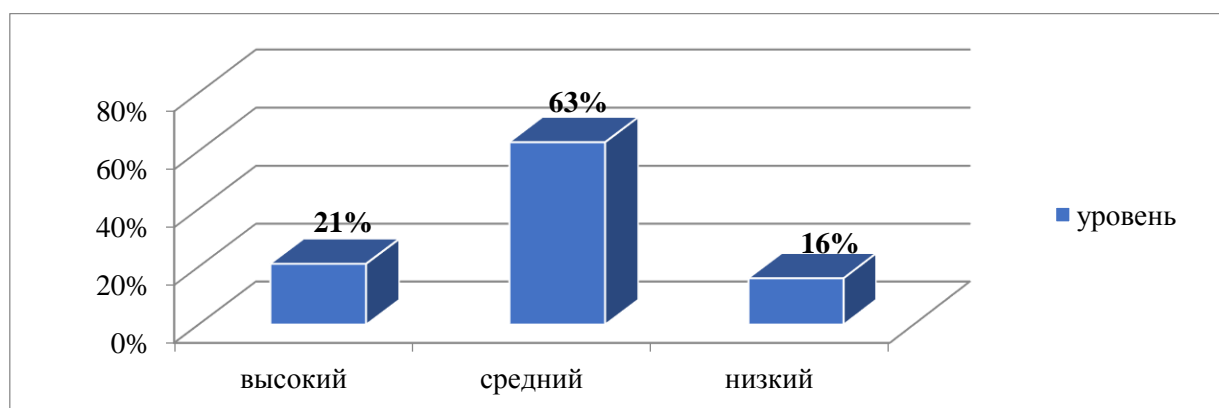
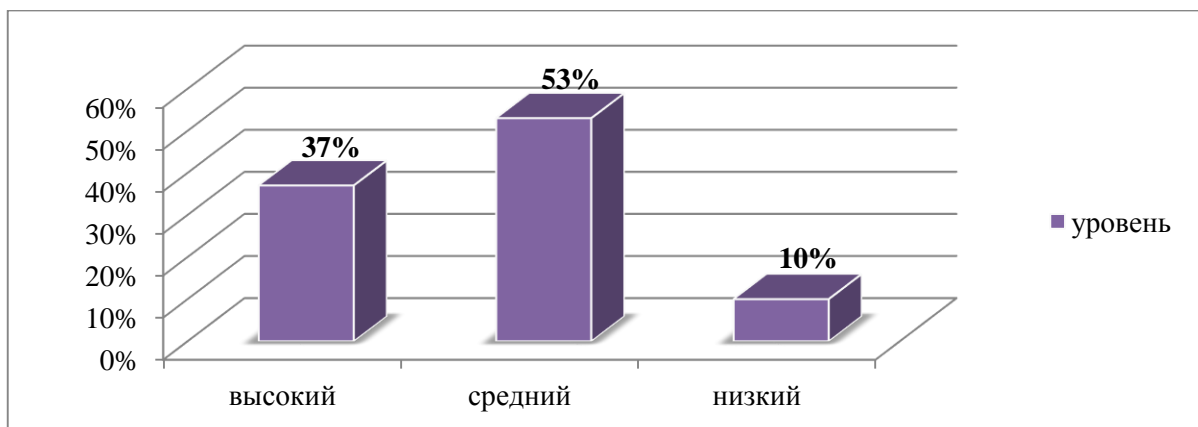


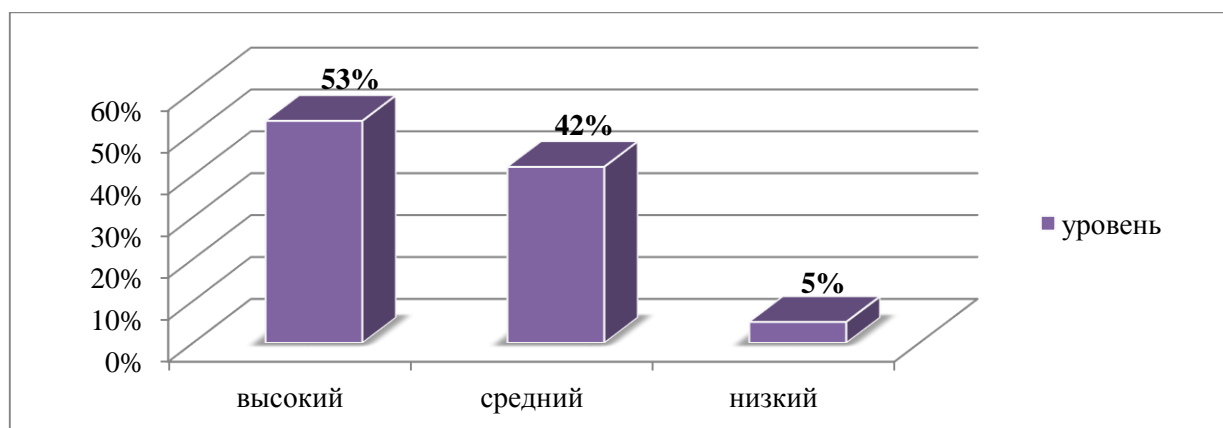
Рисунок 1. Результаты оценки уровня социальной адаптированности. Шкала «социальная адаптированность»

По результатам исследования шкалы «Социальная адаптированность» было выявлено, что у 63% испытуемых наблюдается средний уровень социальной адаптированности. Высокий уровень значений по данной шкале был обнаружен у 21% испытуемых, низкий у 16 % (рисунок 1).



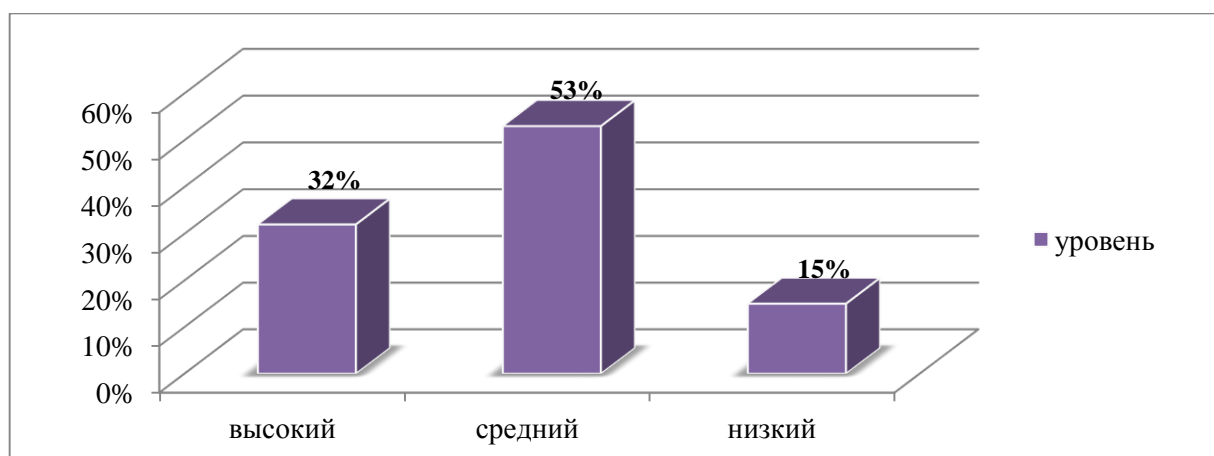
*Рисунок 2. Результаты оценки уровня социальной автономности.
Шкала «Социальная автономность»*

По результатам исследования шкалы «Социальная автономность» высокий уровень социальной автономности был выявлен у 37% испытуемых, 53% показали средние значения и 10% – низкие (рисунок 2).



*Рисунок 3. Результаты оценки уровня социальной активности.
Шкала «Социальная активность»*

Исследование шкалы «Социальная активность» показало, что 53% тестируемых имеют высокий уровень социальной активности, 42% – средний и 5% – низкий (рисунок 3).



*Рисунок 4. Результаты оценки уровня нравственности.
Шкала «Нравственность»*

Результаты исследования шкалы «Нравственность» обнаружили средний уровень нравственности у 53% испытуемых, низкий уровень у 15% и высокий у 32% (рисунок 4).

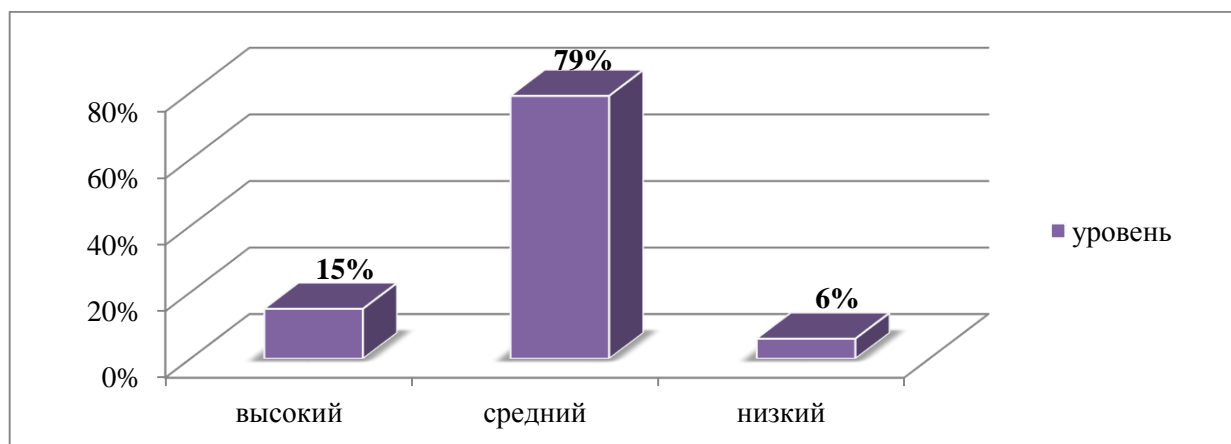


Рисунок 5. Результаты оценки уровня социализированности по методике «Изучение социализированности личности учащегося»

По результатам исследования социализированности было выявлено, что 15% испытуемых имеют высокий уровень социализированности, 79% – средний и 6% – низкий (рисунок 5).

Результаты исследования методикой «Изучение социализированности личности» М.И. Рожкова показали, что по параметрам социальной адаптированности (63%), нравственности (53%) и социализированности (79%) у испытуемых преобладают средние показатели. По шкалам социальной активности (высокий уровень – 53%, средний уровень – 42%) и социальной автономности (высокий уровень – 37%, средний уровень – 53%) испытуемые почти в равной мере демонстрируют средние и высокие уровни.

На втором этапе исследования предъявлялась методика «Тест эмпатийного потенциала личности» И.М. Юсупова. Тест направлен на выявление интенсивности эмпатических способностей, он способен определить как общий уровень эмпатических способностей, так и её уровни в различных областях социальной жизни. Интерпретация результатов производилась по следующим шкалам: эмпатия с родителями; эмпатия с животными; эмпатия со стариками; эмпатия с детьми; эмпатия с героями художественных произведений; эмпатия с незнакомыми или малознакомыми людьми; общий уровень эмпатии. Тест предъявлялся совместно и девочкам и мальчикам.

В результате исследования были получены следующие данные, которые представлены на рисунках 6-12.



Рисунок 6. Результаты оценки уровня эмпатии с родителями. Шкала «Эмпатия с родителями»

По результатам исследования по шкале «Эмпатия с родителями» было выявлено следующее: 21% испытуемых показывают очень высокий уровень эмпатии по отношению к своим родителям, 26% – высокий, 47% – средний и 6% – низкий (рисунок 6).

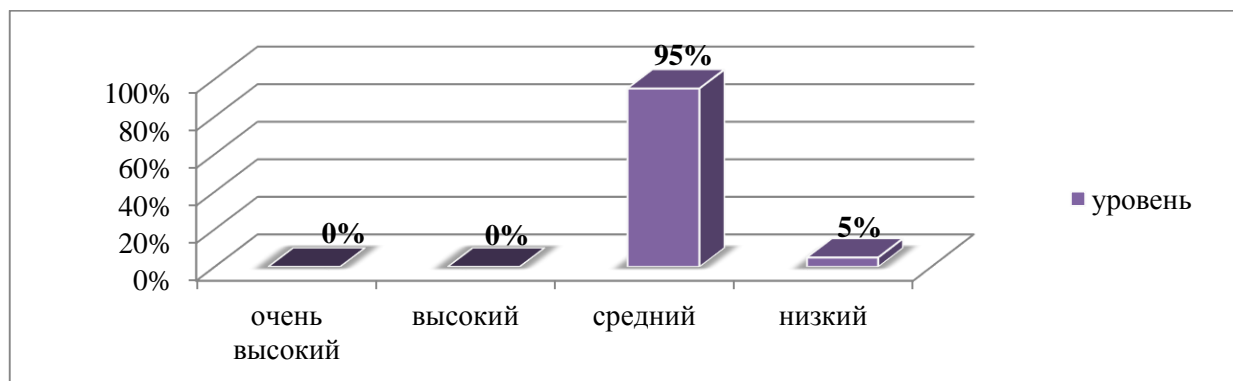


Рисунок 7. Результаты оценки уровня эмпатии с животными.
Шкала «Эмпатия с животными»

Исследование шкалы «Эмпатия с животными» показало, что средний уровень эмпатии по отношению к животным имеют 95% опрошенных, низкий – 5%. Очень высокого и высокого уровней выявлено не было (рисунок 7).

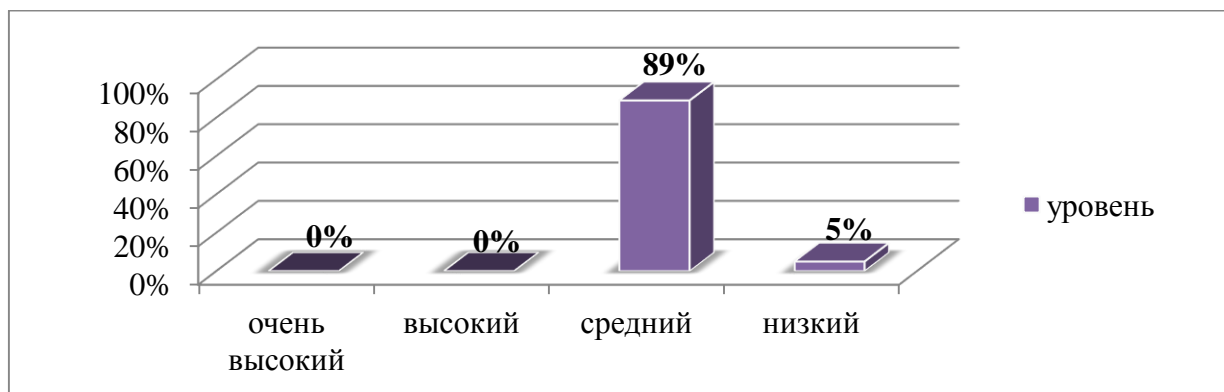


Рисунок 8. Результаты оценки уровня эмпатии со стариками.
Шкала «Эмпатия со стариками»

Результаты исследования шкалы «Эмпатия со стариками» обнаружили, средние показатели эмпатии по отношению к старикам у 89% испытуемых, у 11% – низкий. Очень высокого и высокого уровней выявлено не было (рисунок 8).

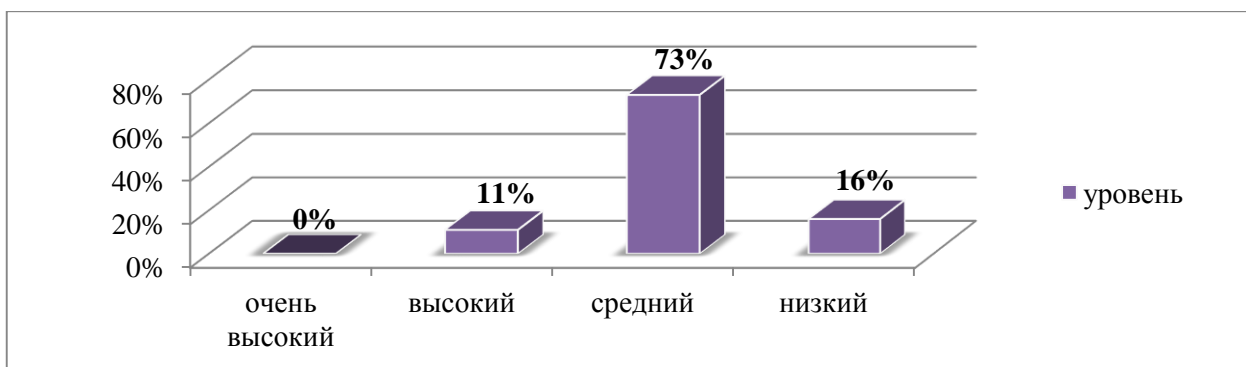


Рисунок 9. Результаты оценки уровня эмпатии с детьми.
Шкала «Эмпатия с детьми»

Исследование шкалы «Эмпатия с детьми» показало, что средний уровень эмпатии по отношению к детям имеют 75% опрошенных, низкий – 16%, высокий – 11%. Очень высоких показателей выявлено не было (рисунок 9).

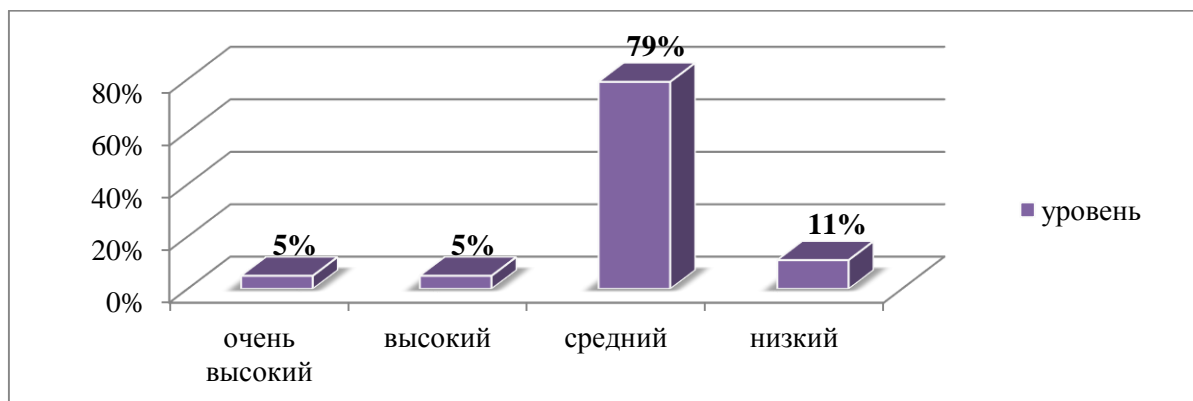


Рисунок 10. Результаты оценки уровня эмпатии с героями художественных произведений.
Шкала «Эмпатия с героями художественных произведений»

Исследование шкалы «Эмпатия с героями художественных произведений» показало, что 79% тестируемых имеют средний уровень эмпатии по отношению к героям художественных произведений, 11% – низкий. Очень высокий и высокий показатели имеют 5% испытуемых (рисунок 10).

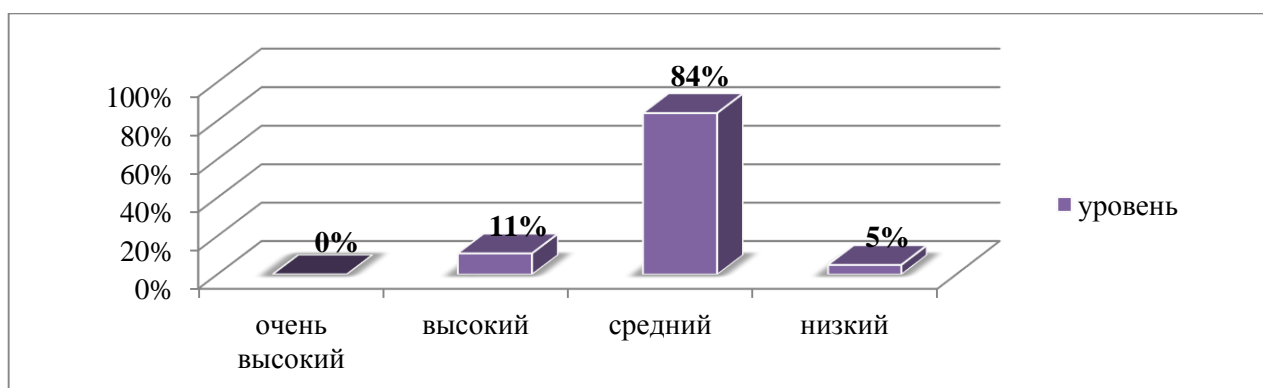


Рисунок 11. Результаты оценки уровня эмпатии с незнакомыми людьми.
Шкала «Эмпатия с незнакомыми людьми»

По результатам исследования шкалы «Эмпатия с незнакомыми людьми» средние показатели эмпатии по отношению к незнакомым людям были выявлены у 84% испытуемых, низкие у 5%, высокие у 11%. Очень высокого уровня эмпатии выявлено не было (рисунок 11).

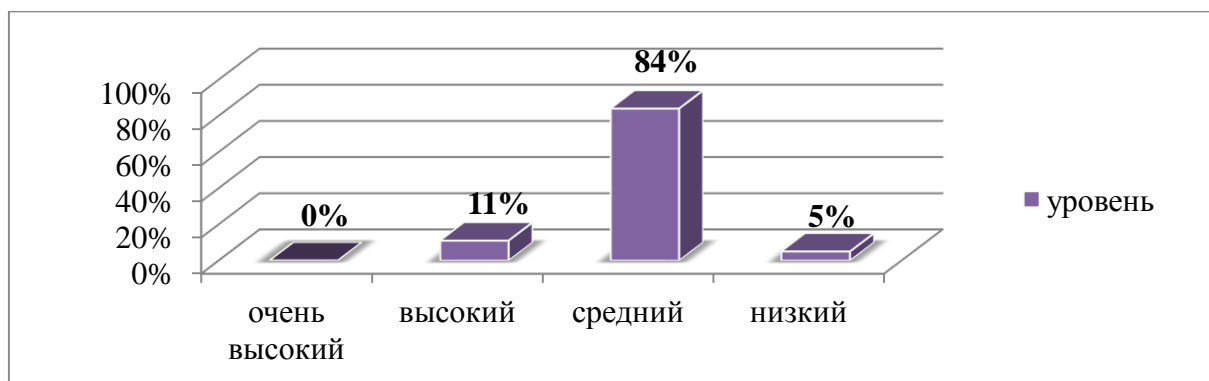


Рисунок 12. Результаты оценки общего уровня эмпатии.
Шкала «Общий уровень эмпатии»

По результатам исследования эмпатийного потенциала личности было выявлено, что 16% испытуемых имеют высокий уровень эмпатии, 74% – средний и 10% – низкий. Очень высоких показателей выявлено не было (рисунок 12).

Результаты исследования по методике «Тест эмпатийного потенциала личности» И.М. Юсупова выявили, что по шкалам II – VI преобладают средние показатели. Общий уровень эмпатии также находится в диапазоне средних значений. Наибольший процент тестируемых с очень высокими и высокими показателями был выявлен по шкале I.

Проведённый качественный анализ результатов показал некоторую взаимосвязь между уровнем социализированности подростков и их эмпатическими способностями. Результаты количественного анализа с помощью коэффициента корреляции Спирмена показали, что связь между независимой переменной (эмпатические способности) и зависимой переменной (уровень социализированности подростков) находится в зоне статистической незначимости, что может быть обусловлено недостаточным количеством испытуемых в исследуемой группе. Для установления более точных выводов необходимо увеличить исследуемую группу.

Список литературы

1. *Гаврилова Т.П.* Понятие эмпатии в зарубежной психологии. Исторический обзор и современное состояние проблемы // Вопросы психологии. – 2005. - №2. – С. 147-156.
2. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: полный курс: учебник. – М.: Юрайт, 2017. – 440 с.
3. *Мирошниченко И.В.* Психологический практикум: учебное пособие. – М.: А-Приор, 2011. – 144 с.
4. *Телина И.А.* Социальный педагог в школе: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМООБСЛУЖИВАНИЯ У ДЕТЕЙ С РАС

Пасат Екатерина Андреевна

студентка 3 курса факультета психологии и специальной психопедагогике

Максимчук Виктория Георгиевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психопедагогике
и специальной психопедагогике*

Кишиневский Государственный Университет

имени Иона Крянгэ

г. Кишинев

Аннотация. В настоящее время возрос интерес к проблеме развития навыков самообслуживания у детей с расстройством аутистического спектра. Из-за множественного поражения очень малый процент таких детей достигает оптимального уровня социализации. Как известно, ключевая проблема в повышении уровня социализации это, прежде всего развитие навыков самообслуживания.

Ключевые слова: навыки самообслуживания; расстройство аутистического спектра; индивидуальный подход; бытовые ситуации; визуальные подсказки.

Ранний детский аутизм – это особая аномалия психического развития, когда наблюдаются стойкие и специфические нарушения коммуникативного поведения, при которых основным признаком аутизма является избегающее поведение ребенка, то есть неконтактность. По результатам эпидемиологических исследований, проведенных в разных

странах в середине XX века, установлено, что частота проявлений аутизма составляет не менее 3-6 случаев на 10 тысяч детей. Однако, по данным современных авторов (В.М. Башина), частота выявлений детского аутизма составляет от 21 до 26 случаев на 10 тыс. детей [1].

В настоящее время аутизм рассматривается не как клиническая, но и как психолого-педагогическая проблема. Изучением особенностей детей с расстройством аутистического спектра (далее РАС) занимались и продолжают заниматься в наши дни такие исследователи, как Е.Р. Баенская, В.М. Башина, К.С. Лебединская, Н.Н. Малофеев, Е.М. Мастюкова, О.С. Никольская и др. В Республике Молдова глубоко рассматривают эту проблему А. Даний, В. Максимчук, А. Чобану.

В соответствии с Индивидуальным планом обучения, составленным Министерством образования и Республиканским центром психолого-педагогической и социальной помощи, основной целью подготовки ребенка с особыми образовательными потребностями к новому уровню образования и сопутствующих услуг является уделение внимания к удовлетворению особых потребностей и подготовке к трудовой деятельности и самостоятельной жизни [8]. Эти умения позволяют детям решать повседневные жизненные задачи, связанные с удовлетворением первичных потребностей. Прежде всего, это умение помочь себе: сходить в туалет, выполнить гигиенические процедуры и др.

Развитие навыков самообслуживания является особой проблемой для ребенка с аутизмом. Сложность обучения таким навыкам связана с контактными расстройствами, трудностями произвольной концентрации внимания, страхами. Иногда детям с РАС трудно освоить новые навыки – пробовать незнакомую пищу, одеваться, мыть руки, приучать к туалету – потому что ребенок не полностью контролирует свое тело [4]. Трудность обучения его социальным и бытовым навыкам во многом связана с неконтактным поведением, трудностями произвольной концентрации и страхами.

По мнению Ю.А. Афонькина и Г.А. Урунтаева, умение определяется как автоматизированный к сознательному действию компонент, возникающий в результате большого количества повторений. А именно, навык не сразу автоматизируется, он развивается после многократного повторения этих действий. Навык, который становится потребностью, становится привычкой. Именно умение позволяет ребенку выполнять действия быстро и ловко. Привычка побуждает его выполнять все действия без принуждения, добровольно [7].

С.А. Козлова и Т.А. Куликова выделяют культурно-гигиенические группы навыков, которыми должен овладеть ребенок в дошкольном возрасте: навыки самообслуживания (умывание лица, мытье рук и др.); навыки в еде (осторожно принимать пищу, пережевывать пищу, пользоваться столовыми приборами и салфетками и др.); навыки поддержания порядка в помещении, пользования одеждой и ухода за ней (быстро одеваться и раздеваться, поддерживать порядок и чистоту и др.) [5].

Иногда аутичный ребенок при случайных обстоятельствах может научиться довольно сложному действию самостоятельно, но крайне редко это получается у него через подражание другому человеку. Однако и в этом случае овладение навыком бывает сцеплено с конкретной ситуацией, и крайне затруднен его перенос в другую ситуацию. Часто ребенку мешают также нарушения тонкой моторики, мышечного тонуса, общая моторная неловкость. В связи с нарушениями социального поведения крайне трудно организовать саму ситуацию обучения. Аутичный ребенок может не выполнять инструкции, игнорируя их, убегая от взрослого или делая все наоборот [6, с. 110].

Е.Р. Баенская и О.С. Никольская отмечают, что обычно дети овладевают большинством навыков, подражая взрослым, пробуя и делая ошибки, но аутичный ребенок нуждается в специально организованном обучении и повторении повседневной жизни с взрослым в повседневных ситуациях. Неудача может вызвать у такого ребенка протест против повторной попытки неудачного действия. Поэтому крайне важно устроить удачную ситуацию, не торопясь усложнять задачу, оказывая ему поддержку и постепенно уверяя в самостоятельности, чтобы у него появилось чувство защищенности и уверенности в себе [6].

Также стоит учитывать, что у ребенка с РАС есть проблемы адаптации к семейной жизни и его отказ и протесты что-то делать, часто связаны со страхом. Например, ребенок может бояться ходить в туалет, потому что он боится шума при смыве унитаза, или умываться из-за того, что однажды вода попала ему в глаза.

По мнению многих исследователей, ребенок с аутизмом чувствует себя спокойнее и безопаснее и гораздо лучше регулирует свое поведение, когда в семье есть четкий распорядок дня. Есть дети, которые с самого рождения устанавливают свой распорядок дня и требуют от всех без исключения домочадцев его соблюдения. Следует отметить, что убедить такого ребенка изменить устоявшийся распорядок становится достаточно сложно. Однако необходимо лелеять стереотипные способы поведения ребенка, так как они являются основой его дальнейшей социализации.

Подход к формированию навыков самообслуживания должен быть систематичным и единообразным. При составлении специальной индивидуальной программы развития педагоги и родители совместно определяют общие цели в разделе формирования культурно-гигиенических умений и навыков самообслуживания. Важно информировать всех специалистов, которые участвуют в коррекционно-развивающем образовательно-воспитательном процессе, о том, на какие умения и навыки в данный момент следует обращать особое внимание и какие конкретные упражнения (средства) применяются для их формирования [3, с. 249].

При планировании «маленьких шагов» часто используется визуальный график действий. Конечно, если у ребенка есть предварительные навыки, которые помогут ему работать с визуальным графиком. Такая наглядная организация поможет структурировать повседневную жизнь не только детей, но и в какой-то мере их родителей.

Аутичному ребенку нередко бывает очень трудно ждать, если желанное событие откладывается; часто само слово «подожди» вызывает негативную реакцию. Это связано с несформированностью представления о времени, с тем, что ребенку непонятно, насколько откладывается удовольствие. В этом случае «зрительная организация» дня в виде расписания может прояснить ситуацию. Можно также вообще не произносить слова «подожди», а сказать, например: «Мы обязательно почитаем вместе после того, как я почищу картошку, а пока ты можешь посидеть, порисовать рядом со мной» (при этом нужно приготовить для него карандаши и лист бумаги). Таким образом, акцент переносится с тягостного ожидания на приятную активность [6, с. 111].

Некоторых детей можно вовлечь во взрослую деятельность с помощью небольших заданий: бросить очищенную картошку в кастрюлю и постирать ее, вынуть готовую к стирке «забытую» рубашку, подобрать скрученный моток ниток при шитье. Благодаря таким заданиям, иногда спонтанным, иногда специально организованным, ребенок, «крутясь» вокруг матери, медленно вливается в бытовую ситуацию, которая приобретает для него новый эмоциональный смысл – совместную деятельность с родителями.

Уменьшению тревожности, упорядочению поведения аутичного ребенка способствует не только временная, но и пространственная организация его жизни. Важно организовать пространство вокруг ребенка таким образом, чтобы ему стало ясно, где он занимается со взрослым, где он одевается, где ест, где удобнее порисовать, где посмотреть книжки или построить железную дорогу, а где он может попрыгать и побыть один. Если есть такая возможность, можно организовать специальный уголок для ребенка на кухне, чтобы близкому было легче уделять ему внимание во время занятий по хозяйству [6, с. 112].

Не следует пытаться научить ребенка всему сразу, лучше сначала сосредоточиться на наиболее доступном для него навыке, лишь затем постепенно подключая его к простейшим операциям в других бытовых ситуациях. Родных не должно раздражать и огорчать, что ребенок, вроде бы уже освоивший необходимые навыки, еще долго будет нуждаться во внешней организации. Процесс овладения аутичным ребенком необходимыми бытовыми навыками длительный и постепенный и требует большого терпения со стороны взрослых.

Важно отметить, что, формируя у ребенка с РАС навыки самообслуживания, мы ограничиваемся не только развитием ребенка в умении помочь самому себе, но и развиваем зрительное и слуховое восприятие, мышление, внимание, память, мелкую моторику рук и общую координацию движений. Для формирования навыков самообслуживания у ребенка с РАС мы используем визуальные картинки-напоминания, которые помогают детям сориентироваться в последовательности каждого действия. Важно озвучивать каждую картинку-действие, чтоб как можно скорее ребенок мог выполнять те или иные действия без помощи картинок, а лишь по поручению взрослого (на слух). Если ребенку трудно даются схематичные изображения, целесообразно будет использоваться фотографии ребенка во время выполнения каждого шага, сопровождая действие комментарием от первого лица. Например, «Я открываю кран», «Я беру мыло в руки», или «Я открываю крышка унитаза» (для формирования навыка похода в туалет), указывая на соответствующую фотографию ребенка. Позже можно перейти, либо вернуться к схематичным изображениям, либо и вовсе отказаться от них.

Иначе состоят дела с методикой обучения ребенка навыкам одевания и раздевания. Важно, чтобы одежда была удобной для ребенка с расстройством аутистического спектра, без давящих резинок и этикеток, травмирующих кожу. Чтобы прийти к хорошему результату, ребенка стоит поэтапно обучать каждому маленькому действию, логически усложняя его в будущем. Например, чтобы научить ребенка надевать штаны, вначале стоит дать ему возможность натянуть уже надетые взрослым до бедер штаны самостоятельно до пояса. Таким образом, последовательно обучаясь каждому маленькому этапу одевания и раздевания, ребенок довольно быстро улавливает цепочку и больше не нуждается в помощи взрослого. Следует не забывать о похвале и поощрении. Это всегда хорошая мотивация, как для типичного ребенка, так и для ребенка с РАС, в частности, и стимулирует малыша самостоятельно заботиться о себе.

Взрослым стоит быть терпеливыми во время обучения ребенка навыкам самообслуживания и ни в коем случае не торопить его в выполнении действий, а дать самостоятельно завершить каждый этап, и лишь изредка поправлять ребенка, при необходимости. Иногда может быть достаточно даже словесного комментария, и ребенок уже понимает, что ему следует исправить в действиях. Схема с картинками тут тоже актуальна. Можно с их помощью описать последовательность надевания вещей для каждого сезона, когда ребенок уже научился самостоятельно правильно носить все вещи.

Что касается навыков приема пищи, то следует начать подготовительный этап уже с младенчества, когда во время перехода от бутылочки, ребенку дается ложка для удовлетворения пищевой потребности. Так ребенок понимает, что только ложка может помочь ему в приеме пищи. Приучать ребенка к использованию ложки во время еды следует, одновременно используя несколько способов. Во-первых, это личный пример, когда ребенок видит взрослого и домочадцев, которые едят ложками во время совместного приема пищи. Далее ребенку предлагается небольшое количество еды в ложке, но обязательно что-то вкусное для малыша. И также следует уже закреплять навык и привычку использования ложки в игре, например, кормление игрушек. Такой метод поможет ребенку быстро привыкнуть ложке как к неотъемлемому прибору в еде.

Далее следует обучение использования ложки в несколько этапов. Вначале взрослый помогает ребенку кушать, держа ручку ребенка в своей руке при выполнении зачерпывания еды и подношении ложки ко рту. Далее ребенок держит ложку самостоятельно, а взрослый придерживает его руку за предплечье, направляя движения. Последний этап состоит в том, что ребенок уже самостоятельно выполняет все движения, а взрослый лишь «подталкивает» легким касанием к локтю ребенка, по необходимости.

Речевые подсказки максимально используются на любом этапе формирования любого из навыков самообслуживания. Это очень важно для того, чтобы ребенок мог соотносить слова с действиями. За каждое верно выполненное действие хвалим ребенка и создаем «ситуацию успеха», что стимулирует ребенка с РАС к самостоятельности.

Проблема РАС очень актуальна в наше время и мало изучена. К сожалению, количество детей с РАС увеличивается с каждым годом, но предложенные гипотезы возникновения аутизма не помогают найти единого решения вопроса. Однако это не исключает возможности улучшения качества жизни ребенка с аутизмом и семьи, в которой он живет в целом. Именно поэтому очень важно сразу же научить ребенка навыкам самообслуживания и выстроить для него четкий режим дня. Это всегда комплексная работа, которая подстраивается под каждый индивидуальный случай.

Список литературы

1. *Андреева Н.В.* Особенности формирования культурно-гигиенических навыков у детей младшего дошкольного возраста / Н.В. Андреева, А.Н. Ибо, И.Н. Репина, Ю.А. Яцуценко // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. - №10 (27). – С. 4-6.
2. *Аршатская О.С.* Психологическая помощь ребенку раннего возраста при формирующемся синдроме детского аутизма: автореферат дисс. ... канд. псих. наук: 19.00.10. – М.: ИКП РАО, 2005. – 26 с.
3. *Бейкер Б.Л.* Путь к независимости: обучение детей с особенностями развития бытовым навыкам / Б.Л. Бейкер, Д.Б. Алан. – М.: Теревинф, 2000. – 435 с.
4. *Бердникова Е.К.* Особенности формирования навыков самообслуживания и культурно-гигиенических навыков у детей со сложной структурой дефекта // Молодой ученый. – 2019. - №16 (254). – С. 249-251.
5. *Козлова С.А.* Дошкольная педагогика: учебное пособие / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. – М.: Академия, 2001. – 416 с.
6. *Никольская О.С.* Аутичный ребенок. Пути помощи / О.С. Никольская, Е.Р. Баенская, М.М. Либлинг. – М.: Теревинф, 2000. – 336 с.
7. *Урунтаева Г.А.* Как приобщить малыша к гигиене и самообслуживанию / Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина. – М.: Просвещение, 1997. – 125 с.
8. Ministerul Educației al Republicii Moldova, Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică Planul educațional individualizat structura-model și ghid de implementare (ediție revizuită). – Chișinău. – 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_pei_final_0.docx (дата обращения 12.02.2023).

ЗНАЧЕНИЕ УРОВНЯ ОРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОЦЕССУ В ВУЗЕ

Перевозчиков Валерий Александрович

студент 2 курса психологического факультета

Долгополова Анастасия Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. В статье приведены сведения по адаптации студентов первого курса к образовательному процессу в ВУЗе, особенности диагностики личности студента. Приведены результаты диагностики студентов первого курса. Описаны уровни организации личности и связанные с ними дезадаптационные процессы.

Ключевые слова: студенты первого курса; адаптация; уровень организации личности; индивидуальные характеристики личности.

Уровень организации личности – динамическое отношение (соотношение) сил в психике. Личность представляет собой продукт социализации, психическое человека социализируется и как результат возникает структура личности [1; 9]. К одному из условий успешной адаптации студентов первого года обучения к образовательному процессу в высшем учебном заведении мы относим учет уровня организации личности студента. Изучение компонентов личности, определяющих поведение студента, помогает определить траекторию успешного взаимодействия с обучающимися.

Общепринятое положение педагогической науки относительно того, что процесс адаптации не ограничивается первым годом обучения, но в течение этого периода происходит наиболее интенсивное развитие адаптивности как личностного качества, которое направлено на выработку адаптационных стратегий, новых средств по овладению содержанием учебной деятельности, новых форм отношений и общения [2].

На стадии адаптации студент усваивает те нормы и ценности, которые преобладают в его учебном коллективе. Адаптация студентов первого курса вуза связана с включением бывших абитуриентов в новые условия жизни. Понятие адаптации в указанном случае носит конкретный характер и обозначает именно приспособление личности, личностных свойств и качеств к определенным условиям данного учебного заведения [3].

Становление человека как личности происходит постепенно в процессе взросления. С момента рождения у человека наблюдаются индивидуальные характерные черты психики, которые крайне постоянны и устойчивы. Эти особенности формируют у каждого человека уникальный психологический фундамент, на основе которого строятся свойства личности, характерные именно для данного человека [4; 6].

Интегративный подход в психологической практике представляет собой объединение отдельных аспектов когнитивно-поведенческой, интерперсональной и психоаналитической психотерапии в единую модель, согласно которой личность описывается через два измерения. Во-первых, уровень развития личности, а именно, степень психологического благополучия или выраженности нарушений. Во-вторых, тип организации характера, который придает уникальность и в то же время схожесть с другими представителями этого типа [5].

Уровень благополучия оценивается путем интерпретации результатов опросника психологического благополучия автора К. Риффа (адаптация П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленковой). По результатам проведенного исследования выявляется общий показатель психологического благополучия, который имеет несколько степеней выраженности, а, именно, низкий, средний и высокий. Тест для оценки стрессоустойчивости личности (составители Н.В. Киршева, Н.В. Рябчикова) характеризует уровень стрессоустойчивости. Шкала тревоги Бэка относится к клинической тестовой методике, предназначенной для обследования тревоги и оценки степени ее выраженности.

Было проведено исследование с применением сервиса для создания опросов – googleforms. Была создана веб-страница с вопросами, которая была распространена через почту среди студентов первого курса направления 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование». Выборка составила 16 студентов, 15 человек являются представителями женского пола (93,8 %), а 1 (6,2 %) – мужского пола, возраст которых находится в диапазоне от 17 лет до 21 года: 1 студент (6,2 %) – 17 лет; 12 студентов (75%) – 18 лет; 2 студента (12,6%) – 19 лет; 1 (6,2%) – 21 год. В ходе проведения диагностики данные респондентов были закодированы.

Для оценки стрессоустойчивости был использован «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности». Опросник состоял из восемнадцати утверждений, респонденты соотносили их с личностными проявлениями, используя критерия «редко», «иногда» и «часто». Согласно результатам, представленным на рисунке 1, 2 респондентов показали высокий уровень стрессоустойчивости (29-26 баллов); 4 – выше среднего (30-33 баллов); 4 – чуть выше среднего (37-34 балла); 6 – средний (41-38 баллов).

Полученные данные сообщают, что для респондентов, показавших высокий уровень стрессоустойчивости, характерен высокий уровень самосознания, они мало подвержены стрессу. Те, кто имеет уровень стрессоустойчивости выше среднего, проявляют гибкость мышления в ситуации стресса. Уровень стрессоустойчивости чуть выше среднего характеризуется умением регулировать собственные эмоции. Реакции на определенные стрессовые события проявляются у респондентов со средним уровнем стрессоустойчивости.

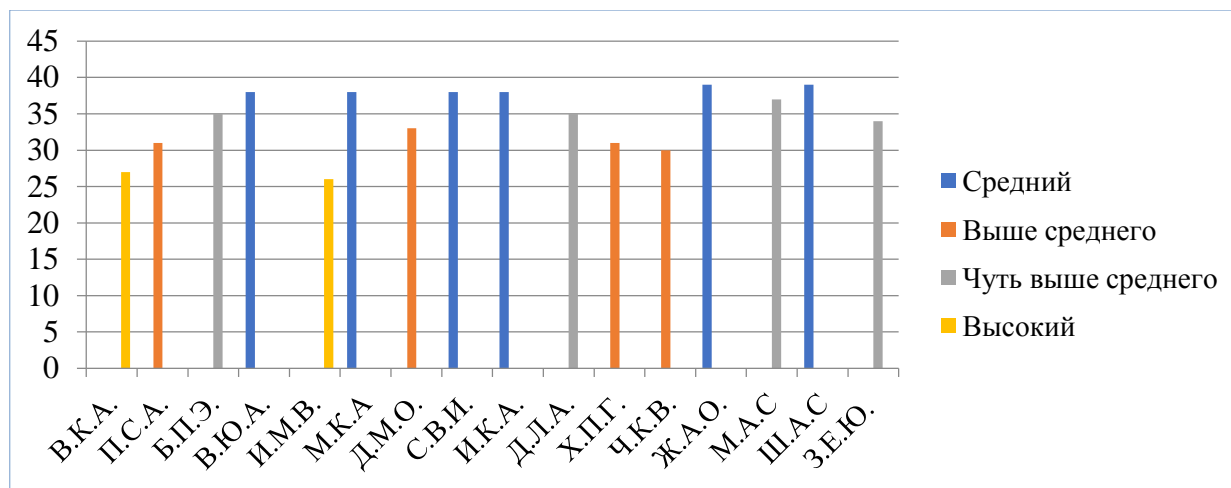


Рисунок 1. Результаты диагностики уровня стрессоустойчивости

Для оценки уровня тревожности была использована «Шкала Бэка», состоящая из двадцати одного симптома тревоги, участники опроса оценивали, насколько сильно их беспокоил указанный симптом в течение последней недели, включая день прохождения исследования, критериями выступали значения «совсем не беспокоит», «слегка, не слишком беспокоит», «умеренно, это было неприятно, но я могу это перенести»; «очень сильно, я с трудом могу это переносить». Результаты диагностики уровня тревожности представлены на рисунке 2.

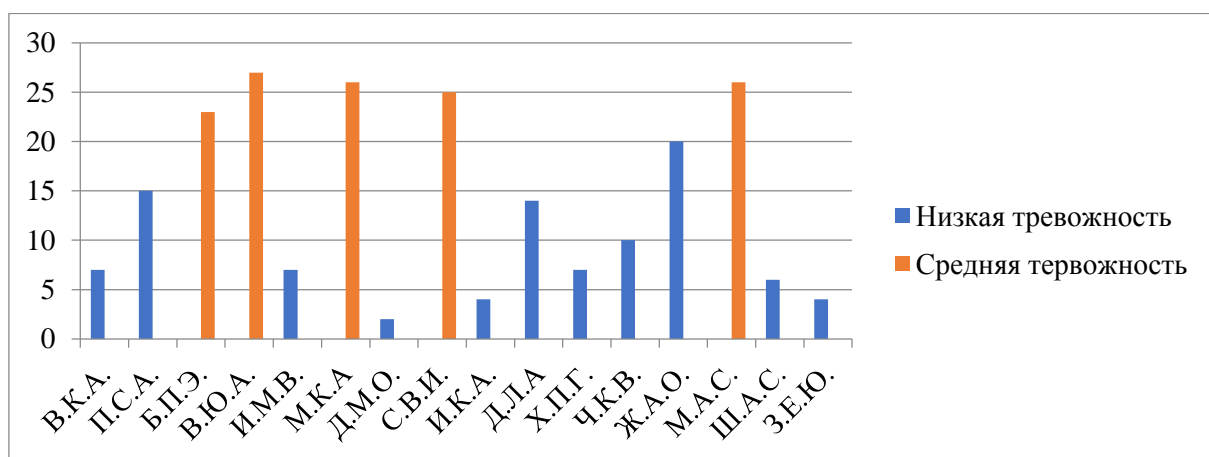


Рисунок 2. Результаты диагностики уровня тревожности

Согласно полученным данным 11 опрошенных студентов имеют низкую тревожность по шкале Бэка (от 0 до 21 балла), что свидетельствует о незначительном уровне тревоги, а у 5 опрошенных наблюдается средняя выраженность тревоги и беспокойства (22-35 баллов).

Для выявления общего показателя психологического благополучия была использована «Шкала психологического благополучия». Данный опросник состоит из 84 пунктов и включает 6 шкал («Положительные отношения с другими», «Автономия», «Управление окружением», «Личностный рост», «Цель в жизни», «Самопринятие») и интегральный показатель. Опросник позволяет измерить субъективную и объективную сторону

психологического благополучия.

Установлено, что психологическое благополучие тесно связано с осмысленностью жизни, ценностно-смысловой сферой и мотивацией. Результаты общего показателя благополучия представлены на рисунке 3. Согласно полученным данным 3 из опрошенных студентов имеют низкий уровень психологического благополучия (0-323 баллов), 4 – средний уровень (324-353 баллов), 8 – высокий уровень (354 и выше).

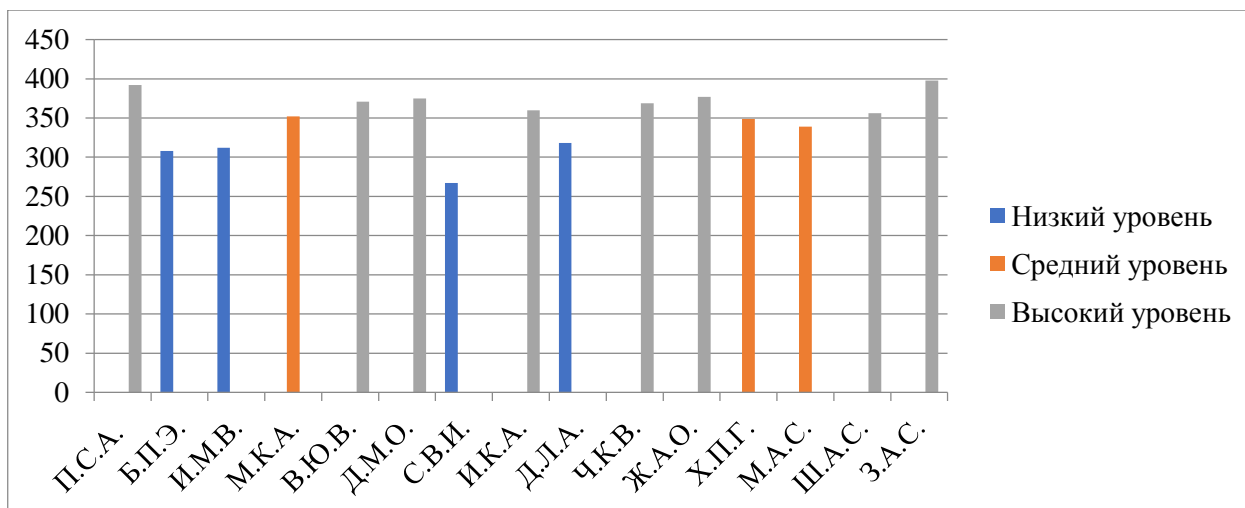


Рисунок 3. Результаты диагностики психологического благополучия

Выделяют три уровня развития личности: психотический, пограничный и невротический, для каждого из которых описаны конкретный паттерн импульсов, тревог и защитных механизмов, а также пределы их адаптационных возможностей при возникновении травмирующих ситуаций. Патология находит объяснение в фиксации (задержке) на раннем этапе развития, на котором индивид был травмирован.

Путем реализации механизмов психологических защит достигается лишь относительное личностное благополучие, а неразрешенные проблемы приобретают хронический характер. Современные исследования рассматривают защитные механизмы с учетом различных аспектов, это интенсивность функционирования защитных механизмов и связи их с личностными особенностями, также упоминается степень зрелости и примитивности отдельных видов защиты. При этом происходит учет уровня зрелости используемых личностных защит и гибкость стратегий поведения [6; 10].

К психотическим защитами относят вытеснение, диссоциацию, изоляцию, ипохондрию и регрессию. В состав инфантильных защит входят замещение или перенос, компульсивное поведение, отрицание, пассивная агрессия и проекция.

Невротические защиты включают всемогущий контроль, избегание, компенсацию, рационализацию и реактивное образование. Адаптивными защитами могут выступать альтруизм, подавление импульсов, предвосхищение, сублимация и юмор. К выявленным закономерностям проявления дезадаптационных процессов невротической личности относят преимущественно зрелые механизмы психологической защиты, тестирования реальности с опорой на собственный эмоциональный уровень. Испытывающий на постоянной основе сомнения студент с невротическим уровнем развития личности нуждается в поддержке и согласии со стороны его окружения.

Для пограничного уровня развития личности характерно использование примитивных механизмов психологической защиты, отношение с реальностью отличаются низкой адекватностью, реальность отражена в сознании с определенными искажениями, амбивалентность чувств [7; 8].

Таким образом, выявление уровня организации личности студента на первом этапе его обучения может помочь выстроить образовательный процесс с учетом личностных характеристик, тем самым предупредить проявление процессов дезадаптации.

Список литературы

1. *Асмолов А.Г.* Психология личности. Культурно-историческое понимание развития человека. – М.: Смысл, 2019. – 448 с.
2. *Вайнштейн Л.А.* Психология управления: электронный учебно-методический комплекс / Л.А. Вайнштейн, И.В. Гулис. – Минск: БГУ, 2016. – 519 с.
3. *Бугаева Т.П.* Современная воспитательная система вуза: условия выхода из кризиса: монография / Т.П. Бугаева, Н.В. Гафурова. – Красноярск: СФУ, 2019. – 155 с.
4. *Джоинс В.* Личностные адаптации. Новое пособие по пониманию человека в психотерапии и консультировании / В. Джоинс, И. Стюарт. – СПб.: Метанойя, 2019. – 464 с.
5. *Линехан М.М.* Руководство по тренингу навыков терапии пограничного расстройства личности. – СПб.: ООО Диалетика, 2020. – 336 с.
6. Психология кризисных и экстремальных ситуаций: учебник / под ред. Н.С. Хрусталева. – СПб.: С.-Петерб. ун-та, 2018. – 748 с.
7. *Солдатов Д.В.* Психическое напряжение студентов в условиях профессионального образования / Д.В. Солдатов, И.А. Ахметшина, Е.А. Петрова // Проблемы современного профессионального образования. – 2022. - №74-1. – С. 237-240.
8. *Телина И.А.* Социально-психологические аспекты адаптации студентов к образовательным условиям ВУЗа / И.А. Телина, А.А. Лосева // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. - №2 (30). – С. 132-139.
9. *Техкэ В.* Психика и ее лечение: Психоаналитический подход. – М.: Канон + РООИ Реабилитация, 2019. – 464 с.
10. *Ягнюк К.В.* Анатомия терапевтической коммуникации. Базовые навыки и техники. – М.: Когито-Центр, 2019. – 166 с.

ОЦЕНКА ТЕНДЕНЦИЙ ПРИБЛИЖЕНИЯ И ОТДАЛЕНИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ СМЕШАННОЙ МИМИКИ

Петрова Елена Викторовна

студентка 1 курса магистратуры психологического факультета

Зорина Светлана Валерьевна

кандидат психологических наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной психологии

ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет

имени академика С.П. Королева»

г. Самара

Аннотация. Тенденции приближения и отдаления являются эволюционно обусловленными реакциями организма на положительные и отрицательные объекты. Оценка автоматической реакции, направленной на отдаление или сближение с внешним предметом, осуществляется при помощи методов, позволяющих измерить время психомоторной реакции на предъявляемый стимул. На экране компьютера испытуемым показывались фотографии базовой и смешанной экспрессии, состоящей из двух выражений. В эксперименте фиксировалась задержка времени ответной реакции при приближении и отдалении положительной, негативной и смешанной мимики. В результате обнаружено увеличение латентного периода реакции при приближении отрицательных выражений по сравнению с положительными. Скорости реагирования при приближении смешанной мимики и мимики гнева совпадают.

Ключевые слова: социальное познание; социальная перцепция мимики; смешанная мимика; поведение приближения и отдаления.

Внимание исследователей к невербальному поведению определяется его ролью в коммуникации, позволяющей участникам устанавливать контакты, понимать состояние партнёра и передавать ему сигналы о собственных переживаниях. Однако не все лицевые выражения точно и быстро интерпретируются участниками общения. Особой сложностью обладают смешанные выражения, включающие в себя сигналы нескольких эмоциональных состояний. Несмотря на то, что такие экспрессии часто возникают в условиях реальной коммуникации, особенности их восприятия изучены на данный момент недостаточно полно. Поэтому данное исследование направлено на изучение реакций воспринимающих людей на составные выражения эмоций.

Наряду с эмоциональным реагированием существуют такие эволюционно сложившиеся реакции организма на стимулы, как приближение и избегание. Мотивация приближения направляет организм к стимулам с положительной валентностью, в то время как защитная мотивационная система, или мотивация избегания, активизирует стратегию избегания отрицательных стимулов. В исследовании А.К. Соларз было показано, что аттрактивные предметы вызывают тенденцию приближения, в то время как авersive акты актуализируют тенденцию избегания. Участникам эксперимента были показаны положительные и отрицательные слова на карточках, которые были прикреплены кдвигающемуся стенду. Соответственно, испытуемые быстрее придвигали к себе карточки с положительными словами, а отталкивали карточки с отрицательно окрашенными словами [7]. Так был зафиксирован эффект совместности (compatibility effect) валентности стимула и соответствующей тенденции избегания или приближения. Этот эффект был воспроизведен и во многих других экспериментах, где были использованы движения отталкивания и притягивания объектов [3]. К.Л. Дакворт с соавторами предполагают, что оценочное реагирование на стимулы окружающей среды может быть немедленным, непреднамеренным, имплицитным и основанным на характере стимула [2].

Тенденция приближения и отдаления изучалась с помощью «сенсомоторных» и «не сенсомоторных», или «символических» методов. В экспериментах А.К. Соларз испытуемые передвигали стенд с аффективными изображениями к себе или от себя [7]. Б. Сейб использовал джойстик для оценки реакций испытуемых на положительные и отрицательные стимулы. По результатам этих исследований развернулась дискуссия о целесообразности использования сенсомоторного компонента в исследовании тенденции приближения и отдаления [6]. В дальнейшем было предложено несколько приёмов, позволяющих отказаться от необходимости использования движений рук, которые имеют разнообразные, иногда противоположные смыслы. В экспериментах А. Сарайв испытуемые перемещали изображённый на компьютерном экране манекен [5]. М. Ружье и коллеги предложили новую методику, обладающую рядом преимуществ. Она позволяет усиливать погружение в процедуру за счёт визуального компонента; использовать горизонтальную раскладку кнопок (отказаться от сенсорного экрана); отказаться от сгибания и разгибания рук испытуемыми. М. Ружье и коллеги разработали компьютерную программу Online Visual Approach / Avoidance by the Self Task (VAAST) [1, 4].

В нашем исследовании приняло участие 60 человек (студенты Самарского университета) в составе 30 мужчин и 30 женщин в возрасте от 17 до 24 лет. Исследование проводилось в лаборатории на базе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева».

Для эксперимента были разработаны 30 изображений смешанных экспрессий с использованием фотографий из стандартизированных наборов лицевых экспрессий KDEF (Karolinska Directed Emotional Faces). Испытуемым предъявлялось по десять фотографий выражений радости, гнева и страха; восемнадцать изображений смешанных экспрессий гнева и радости, страха и радости, которые были созданы в программе Photoshop путем соединения

нижней части лица мимики радости (улыбки) и верхних частей мимики страха и гнева (глаз, бровей и лба).

В основу экспериментальной процедуры легла программа, созданная М. Ружье в 2018 г. Российский вариант был разработан студентом Самарского университета направления прикладной математики и информатики специально для нашего исследования.

Процедура состояла из двух этапов. На первом этапе участники получали инструкцию приближаться к смешанным экспрессиям и отдаляться от базовых экспрессий. На втором – приближаться к изображениям базовых экспрессий и отдаляться от смешанных. Стимулы предъявлялись на фоне городской среды, изображения которой увеличивались или уменьшались, имитируя впечатления от соответствующего движения. Задание выполнялись при помощи клавиш на компьютерной клавиатуре: «Н» для старта, «У» для приближения к стимульному изображению, «N» для отдаления от стимульного изображения. Перед основным этапом испытуемые проходили этап обучения для знакомства с механикой заданий. Результаты исследования испытуемыми автоматически фиксировались в таблице Excel.

В таблице 1 отражены результаты исследования.

Таблица 1

Время психомоторной реакции при приближении и отдалении фотоизображений лицевых экспрессий (мсек)

	Средние	Медиана	Стандартное отклонение
Приближение выражения гнева	2,44	2,01	2,2
Отдаление выражения гнева	2,27	1,94	1,14
Приближение выражения страха	1,96	1,71	0,96
Отдаление выражения страха	2,23	1,95	1,31
Приближение выражения радости	1,74	1,36	1,23
Отдаление выражения радости	1,96	1,69	0,85
Приближение базовых выражений	1,95	1,7	0,87
Отдаление базовых выражений	2,08	1,9	0,87
Приближение смешанных выражений	2,18	2,09	0,88
Отдаление смешанных выражений	2,04	1,92	0,8

Для анализа полученных результатов был использован критерий знаковых рангов Уилкоксона. Он был подсчитан для всей выборки испытуемых для базовых (таблица 2) и смешанных экспрессий (таблица 3).

Таблица 2

Значимость различий тенденции отдаления и приближения базовых экспрессий

	Приближение выражения страха – приближение выражения гнева	Приближение выражения радости – приближение выражения гнева	Приближение выражения радости – приближение выражения страха	Отдаление выражения страха – отдаление выражения гнева	Отдаление выражения радости – отдаление выражения гнева	Отдаление выражения радости – отдаление выражения страха
p	0,004	0,001	0,013	0,601	0,02	0,077

Из таблицы 2 видно, что было обнаружено несколько достоверно различающихся показателей:

1. Приближение выражения страха – приближение выражения гнева. Испытуемые значительно медленнее приближали экспрессии гнева, чем экспрессии страха. Эмоция страха имеет несколько социальных значений, например являться сигналом подчинения. Следовательно, приближаться к человеку, выражающему подчинение, менее опасно, чем к человеку, выражающему гнев. Также испытуемые медленнее приближали экспрессии гнева,

чем другие экспрессии. Это может свидетельствовать об эволюционной природе данной реакции.

2. Приближение выражения радости – приближение выражения гнева. Испытуемые при восприятии выражения гнева приближались значимо медленнее, чем при восприятии экспрессии радости. Действительно, с эволюционной точки зрения выгоднее увеличивать расстояние между собой и человеком, выражающим гнев.

3. Приближение выражения радости – приближение выражения страха. Испытуемые приближались к экспрессии страха значимо медленнее, чем к экспрессии радости. Радость как положительная эмоция способствует сокращению расстояния между людьми, помогая развитию контактов.

4. Отдаление выражения радости – отдаление выражения гнева. Испытуемые значимо медленнее отдаляли экспрессию гнева, чем экспрессию радости.

Таблица 3

**Значимость различий тенденции отдаления
и приближения базовых и смешанных экспрессий**

	Приближение смешанных выражений – приближение гнева	Приближение смешанных выражений – приближение страха	Приближение смешанных выражений – приближение радости	Отдаление смешанных выражений – отдаление гнева	Отдаление смешанных выражений – отдаление страха	Отдаление смешанных выражений – отдаление радости
p	0,919	0,03	0,001	0,362	0,87	0,156

В таблице 3 отражены следующие значимые результаты:

1. Приближение смешанных выражений – приближение страха. К смешанным экспрессиям приближались значимо медленнее, чем к экспрессиям страха. Это указывает на то, что восприятие неоднозначных изображений похоже на перцепцию экспрессии гнева, что приближает смешанные экспрессии к отрицательным.

2. Приближение смешанных выражений – приближение радости. Испытуемые значимо медленнее приближались к смешанным экспрессиям, чем к экспрессиям радости. Данный результат соответствует предыдущему, подтверждая сходство реагирования на смешанные экспрессии как негативные.

3. Значимых различий в среднем времени реакции при приближении смешанных экспрессий и приближении экспрессии гнева, а также при отдалении смешанных экспрессий и отдалении экспрессий гнева, радости и страха обнаружено не было.

Таким образом по результатам исследования можно сделать следующие выводы. Восприятие смешанной лицевой экспрессии оказывает влияние на тенденцию приближения. Испытуемые медленнее приближают фотоизображения смешанных страха/радости и гнева / радости, чем выражения радости и страха. Отсутствуют различия в тенденции приближения смешанной мимики и экспрессии гнева. Выражение смешанных эмоций и гнева препятствуют приближению в равной степени. Восприятие смешанной лицевой экспрессии не оказывает влияние на тенденцию отдаления. Базовые лицевые экспрессии оказывают влияние на тенденцию приближения. Выражение радости способствует приближению в большей степени чем гнева и страха. Мимика страха меньше препятствует приближению, чем мимика гнева.

Список литературы

1. *Aubé B., Rougier M., Muller D., Ric F. & Yzerbyt V.* The onlineVAAST: a short and online tool to measure spontaneous approach and avoidance tendencies // *Acta Psychologica.* – 2019. – V. 201. – P. 102942.
2. *Duckworth K.L., Bargh J.A., Garcia M. & Chaiken S.* The automatic evaluation of novel stimuli. – *Psychological Science.* – 2022. – V. 13. – P. 513-519.

3. *Rotteveel M., Phaf R.H.* Automatic affective evaluation does not automatically predispose for arm flexion and extension // *Emotion*. – 2004. – V. 4. – P. 156-172.
4. *Rougier M., Muller D., Ric F., Alexopoulos T., Batailler C., Smeding A. & Aubé B.* A new look at sensorimotor aspects in approach / avoidance tendencies: The role of visual whole-body movement information // *Journal of Experimental Social Psychology*. – 2018. – V. 76. – P. 42-53.
5. *Saraiva A.C., Schüür F. & Bestmann S.* Emotional valence and contextual affordances flexibly shape approach-avoidance movements // *Frontiers in Psychology* 4. – 2013. – V. 4. – P. 933.
6. *Seibt B., Neumann R., Nussinson R. & Strack F.* Movement direction or change in distance? Self- and object-related approach-avoidance motions // *Journal of Experimental and Social Psychology* 44. – 2008. – V. 44. – P. 713-720.
7. *Solarz A.K.* Latency of instrumental responses as a function of compatibility with the meaning of eliciting verbal signs // *Journal of Experimental Psychology*. – 1960. – V. 59. – P. 239-245.

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Петрушкова Елена Алексеевна

студентка 4 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук

Сычёва Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Аннотация. Статья раскрывает сущность современного медиаобразования в цифровой образовательной среде. Авторами поставлены проблемы медиаобразования дошкольников XXI. Дети могут быть как бесконтрольными потребителями случайного цифрового контента, так и воспитанниками, усваивающими структурированную, педагогически продуманную систему медиаобразования.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста; дошкольное образование; цифровая образовательная среда; цифровизация; медиаобразование.

Термин «медиаобразование» весьма многозначен и на современном этапе его рассматривают как: процесс обучения; процесс формирования; направление в педагогике; общественно-просветительская или культурно-просветительская деятельность; процесс развития личности [5].

Дети XXI века активно осваивают медиaprостранство с двух лет. Сегодня особое распространение получает «говорение» с экранов телевизоров и гаджетов, рекламы, компьютерных игр, фильмов, мультфильмов, тенденции к погружению в виртуальный мир в ущерб «живому» общению, в целом, рост доли потребления цифрового контента. Цифровая образовательная среда выводит на новый уровень все аспекты бытия ребенка, предлагая ему как новые образовательные возможности, так и рекламно-агрессивную виртуальную среду с расширяющимися возможностями интерактива. Гипнотические свойства экрана определяют одностороннее восприятие виртуальной продукции, однако для дошкольного возраста это воспринимается как этап освоения диалогического общения с миром. Диалог получается односторонним: ребенок – потребитель виртуальной продукции, которого на данном этапе устраивает мир ограниченных активностей, предоставляемый ему цифровой медиасредой. Однако уже есть примеры виртуальных сред, куда перелagаются привычные нам методики развития дошкольника.

На современном медиа-этапе развития современных образовательных систем очень важно внедрять в образовательно-воспитательную практику дошкольных организаций, в том числе и в сфере образования детей 3-7 лет, методы, формы и технологии медиаобразования, так как именно современная действительность создаёт благоприятные условия для формирования личности дошкольников и способствует повышению качества дошкольного образования [3].

Существуют нормы и рекомендации как международных структур семьи ООН – ВОЗ, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, МБРР, так и отечественных исследователей, однако в наше время как никогда официальные рекомендации и реальная роль медиасреды в жизни ребенка-дошкольника кардинально расходятся. Проблема в том, что к приходу новых возможностей, реализации потенциалов цифровой образовательной среды, современная система дошкольного воспитания и образования оказалась не готова, изменения произошли слишком быстро. Однако есть все шансы для того, чтобы использовать создавшуюся ситуацию к пользе дела. Это требует применения комплексной методологии, где исследования восприятия и диагностики уровней развития дошкольника на базе традиционных психологии, физиологии, педагогики, права, этического и эстетического воспитания сочетаются с аналитическим исследованием перспектив развития цифровой образовательной среды, актуальных ответов на вызовы времени, мониторинга проблем информационной безопасности детей раннего возраста в современной медиасреде.

Современная виртуальная среда является не только носителем большого объема информации, но и обладает специфическими инструментальными возможностями. В ней моделируются или воспроизводятся все ранее освоенные человечеством формы и способы потребления и обработки информации, а также появляются новые. Это стало возможным благодаря уникальному потенциалу цифровых технологий, за которыми будущее [1].

Посадив или положив ребенка перед экраном телевизора или гаджета, родители, или иные участники воспитательного и развивающего процесса, отдают на откуп судьбе или случаю сам процесс медиаобразования будущего гражданина страны, что может привести к дефициту в формировании функций головного мозга, а значит, в результате такого образования и воспитания пострадают творческие способности и формирующаяся личность, не «стоп-кадр» будет поставлена развиваемая одаренность ребенка.

Перспективным представляется создание особого культурно-образовательного кластера, где накопленные ранее материалы для развития дошкольников объединялись бы в систему медиаобразования с разноуровневыми попытками адаптировать детей в современные цифровые развивающие и образовательные среды с раннего возраста. Для опережающего развития в данном направлении следует использовать складывающиеся в современной российской цифровой экономике возможности координации действий между государством, бизнесом, институтами дошкольного образования, в том числе работающими в формате институтов гражданского общества, как профессиональных, так и родительских ассоциаций, наукой и культурой, при активном участии средств массовой коммуникации, традиционных конфессий и парламентских партий.

Современные дошкольники активно интересуются информационно-коммуникативными технологиями, а многие из них уже освоили некоторые функции планшета, персонального компьютера и возможности сети Интернет. Соответственно, применение информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) для стимулирования познавательного интереса дошкольников в конкретной области медиаобразования является потенциально эффективным.

Дошкольники XXI века уже умеют самостоятельно пользоваться многими бытовыми приборами и техникой: телевизором, пылесосом, DVD-проигрывателем, компьютером, мультимедийным оборудованием, что указывает не только на рост их самостоятельности, огромный прорыв в развитии науки и техники, но и на изменение отношения современных родителей к выполнению своих обязанностей по воспитанию ребенка.

В процессе медиаобразования дошкольников мы уже сегодня должны выводить детей на понятия «интернет вещей», «умный дом», «робототехника» и иные значимые векторы развития современного технологического уклада [4].

Высокой потенциальной эффективностью в медиаобразовании дошкольников обладают информационно-коммуникативные технологии, путем применения которых в двух основных вариантах – погружения в моделируемую среду и погружения в виртуальную среду – обеспечивается формирование практических навыков у детей дошкольного возраста. Информационные образовательные технологии – это все технологии в сфере образования, использующие специальные технические средства (ПК, мультимедиа, презентации, проведение виртуальных экскурсий, компьютерные игры и программы, просмотр мультфильмов, фильмов) для достижения педагогических целей.

В работе воспитатель может использовать средства мультимедийной поддержки. Чаще всего создаются презентационные материалы с помощью программы PowerPoint или других мультимедийных программ. В такой организационно-образовательной деятельности (далее ООД) компьютер – своеобразная «электронная доска», также используются мультимедийный проектор, колонки, экран. Цель такого представления развивающей и обучающей информации – формирование у малышей системы мыслеобразов.

ООД с компьютерной поддержкой проводятся с использованием игровых обучающих программ или сайтов. Могут использоваться различные игры для развития памяти, воображения, мышления, «говорящие» словари иностранных языков с хорошей анимацией, АРТ-студии, простейшие графические редакторы с библиотеками рисунков, игры-путешествия, «бродилки», простейшие программы по обучению чтению, математике и др. ИКТ – также это дополнительные возможности работы с детьми, имеющими ограниченные возможности, что позволяет реализовывать принцип индивидуализации.

Для использования ИКТ в дошкольном образовании необходимо учитывать возрастные особенности детей дошкольного возраста. В ФГОС ДО определены виды детской деятельности для каждого возраста (младенческого, раннего и дошкольного). Соответственно организация образовательной деятельности зависит от психолого-педагогических условий дошкольной образовательной организации (далее ДОО).

На современном этапе использование ИКТ в процессе образовательно-воспитательной работы в ДОО повышает общий уровень не только качества образования, но и медиаобразования в целом, усиливая познавательную активность детей дошкольного возраста.

Анализируя эффективность применения информационно-коммуникативных технологий в организации образовательно-воспитательного процесса в дошкольной образовательной организации, можно отметить наличие как положительных сторон, так и некоторых трудностей по использованию ИКТ. В качестве положительных моментов она выделяет следующие:

- дети легче усваивают понятия формы, цвета и величины;
- глубже постигаются понятия числа и множества;
- быстрее возникает умение ориентироваться на плоскости и в пространстве;
- тренируется эффективность внимания и память;
- раньше овладевают чтением и письмом; – активно пополняется словарный запас;
- развивается мелкая моторика, формируется тончайшая координация движений глаз;
- уменьшается время, как простой реакции, так и реакции выбора;
- воспитывается целеустремленность и сосредоточенность;
- развивается воображение и творческие способности;
- развиваются элементы наглядно-образного и теоретического мышления;
- предъявление информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
- несет в себе образный тип информации, понятный дошкольникам;

- движения, звук, мультипликация надолго привлекает внимание ребенка;
- проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
- предоставляет возможность индивидуализации обучения;
- ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач;
- в процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может;
- позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни (полет ракеты, половодье, неожиданные и необычные эффекты);
- компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их [2, с. 48].

Таким образом, при использовании ИКТ в образовательно–воспитательном процессе ДОО, необходимо отметить ряд важных моментов: во-первых, информационно-коммуникативные технологии в настоящее время активно применяются в большинстве дошкольных образовательных организаций. во-вторых, применение информационно-коммуникативных технологий позволяет вывести деятельность ДОО на новый качественный уровень, обновить содержание образовательного процесса медиаобразованием дошкольников, обеспечить качество образования воспитанника, соответствующее информационному вызову XXI века и современным государственным образовательным стандартам дошкольного образования.

Современное общество, это информационное общество, в котором саморазвитие личности дошкольника во многом зависит от развития его информационной культуры, от овладения им информационными ресурсами, а, значит, медийно-информационной грамотности. Высокой потенциальной эффективностью в медиаобразовании дошкольников обладают информационно-коммуникативные технологии, путем применения которых в двух основных вариантах — погружения в моделируемую среду и погружения в виртуальную среду – обеспечивается формирование практических навыков у детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Антонова Д.А. Цифровая трансформация системы образования. Проектирование ресурсов для современной цифровой учебной среды как одно из ее основных направлений / Д.А. Антонова, Е.В. Оспенникова, Е.В. Спирин // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2018. - №14. – С. 5-37.
2. Бардашова Г.А. Опыт внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательную среду ДОУ / Г.А. Бардашова, М.В. Кормильцева // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2012. - №3. – С. 45-48.
3. Вологодина И.В. Педагогический потенциал медиаобразования в правовом образовании современных дошкольников // Современное состояние медиаобразования в России в контексте мировых тенденций. Материалы II международной научной конференции. Таганрог, 15 октября 2020 г. / отв. ред. И.В. Чельшева. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – С. 42-48.
4. Демидов А.А. Медиаобразование в дошкольном образовании: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы теории и практики психологических, психолого-педагогических и педагогических исследований: Сборник трудов Международной научно-практической конференции «XV Левитовские чтения»: в 3-х томах, Москва, 15-16 апреля 2020 г. Том 3. – М.: Издательство «Перо», 2020. – С. 116-125.
5. Молчанова Т.В. К сущности понятия «Медиаобразование» // Magister Dixit. – 2011. №1. – С. 77-82.

РАЗВИТИЕ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ 6 ЛЕТ С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ ОЗНАКОМЛЕНИИ С МУЛЬТИПЛИКАЦИОННЫМ КИНО

Понкратова Анна Сергеевна
студентка 1 курса факультета психологии

Кокорева Оксана Ивановна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого»
г. Тула

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития изобразительного творчества детей 6 лет с нарушениями речи. Представлены исследования, в которых описаны четкие определения понятия изобразительного творчества. Предлагается такой метод развития творчества у детей 6 лет с нарушениями речи, как мультипликационное кино.

Ключевые слова: изобразительное творчество; дети 6 лет; нарушения речи; мультипликационное кино; киновосприятие.

Развитие детского художественного творчества – сложная и многогранная проблема. Современные подходы к его исследованию характеризуются стремлением исследователей найти эффективные способы развития креативности в условиях интеграции различных форм искусства. Несмотря на огромный вклад исследователей в изучение проблемы развития художественного творчества дошкольников, многие ее аспекты до сих пор до конца не изучены. Влияние на развитие детских рисунков такого сложного искусства, как кино, сочетающего в себе характерные черты большинства традиционных видов искусства, специально не изучалось.

Е.А. Флерица определила содержание концепции «детского изобразительного творчества» как сознательное отражение окружающей ребенка реальности в рисовании, моделировании и дизайне, построенное на работе воображения, отражающее наблюдения за тем, как ребенок копирует неотрицательную среду, но воспроизводит ее по отношению к накопленному опыту и отношению к картине [7].

В исследовании Т.С. Комаровой была выявлена важность визуального творчества для развития личности, включая приобретение различных знаний, уточнение и углубление представлений детей об окружающей среде, овладение новыми визуальными навыками и умениями, которые помогают расширить их возможности.

Р.С. Казаковой определены следующие критерии развития визуального творчества под влиянием произведений искусства: обогащение эстетического содержания детских рисунков; развитие пространственных представлений и умения отражать их в композиции рисунков; обостренная зрительная чувствительность к гармонии и асимметрии цветовых сочетаний; формирование восприятия и образов во всех этих качествах, развитых под влиянием изобразительного искусства, являются показателями детского художественного таланта и являются основой психики, причиной творческого развития детского зрения [2].

Исследование Б.А. Мирошкиной было проведено по проблеме формирования выразительности рисунков старших дошкольников на основе восприятия иллюстраций к детским книгам. Иллюстрированные книги, которые предоставляют специальные учебные заведения, могут стать одним из наиболее эффективных средств развития визуального творчества и художественного восприятия дошкольников [5].

В связи с тем, что изображения животных очень популярны в анимационных фильмах, мы рассмотрели исследование Е.В. Виноградовой, демонстрирующее эффективность модели художественно-творческого развития детей в процессе распознавания анималистического

жанра в изобразительном искусстве [1]. Модель представляет собой единство многих направлений, связанных с педагогической деятельностью: обогащение опыта эмоционального и эстетического восприятия произведений изобразительного искусства в жанре животных; формирование оригинальных представлений об особенностях анималистического жанра и выразительных средствах исследователь выявил ряд особенностей освоения образов животных в творчестве детей дошкольного возраста: удобство, обобщенность образов животных; повествовательность, нарративные образы; преобладание положительных персонажей; зависимость качества изображений от знания, навыка рисования

Е.В. Виноградова пришла к выводу, что, сознательно знакомя дошкольников с изобразительным искусством анималистического жанра, они смогли понять детали образов животных, передаваемых в различных видах изобразительного искусства, создавая образы животных в своей творческой деятельности.

Взаимодействие музыкальной и изобразительной деятельности оказывает положительное влияние на решение задач эстетического воспитания, способствуя творческому развитию детей, улучшая познавательный процесс и изобразительную активность дошкольников. Это обогащает графику новым содержанием, используя разнообразные визуальные подходы, независимые и творческие решения визуальных проблем. Образы инструментальных и немusикальных программ способствуют развитию сюжетного стиля, созданию разнотематических композиций. Восприятие музыкального произведения создается на основе рисования, что помогает дошкольникам лучше понять музыкальный образ и выразительные средства музыки - почувствовать ее настроение [3].

Мультфильмы оказывают огромное воспитательное воздействие на зрителей, то, что они «формируют их мысли, чувства и взгляды», особенно важно и незаменимо для нас. Это говорит о том, что мультфильмы могут стать одним из наиболее эффективных средств воспитания дошкольников и найти применение в детских учреждениях. Мультипликация – это вид кинематографии, произведения которой создаются путем покадровой съемки отдельных рисунков – для рисованных фильмов или отдельных театральных сцен – для кукольных фильмов, в результате чего при показе на экране у зрителей возникает эффект оживления персонажей, иллюзия их движение [6].

Особенность восприятия детских фильмов, описанных таким образом, характеризуется дискретностью. При таком восприятии дети могут только усваивать отдельные части кинопродукции и эмоционально реагировать на них и не знают, как соотнести их друг с другом. Некоторые эпизоды фильма вызывают у детей неадекватную эмоциональную реакцию именно потому, что они не знают, как смотреть этот эпизод в контексте всего фильма, и не понимают его фактического содержания. Дети не могут выразить свои чувства к той или иной части жизни героя, изображенной в неперенной структуре фильма.

Наконец, еще одной характеристикой восприятия детских фильмов, затрудняющей использование кинематографа для полноценного развития детей, является так называемый наивный реализм. На самом деле, эта когнитивная черта связана с теми, что были описаны выше. Дети не понимают художественной идиомы кинематографических образов, они не делают различия между версией натуральных фильмов и художественными кинематографическими изображениями, то есть, по сути, они принимают все, что считают реальностью, которую отслеживает камера. Естественно, это относится в основном к художественным фильмам. Однако, странным образом, эта когнитивная черта фильма (наивный реализм) выражена и по отношению к анимации, именно потому, что она не так важна для художественной оригинальности анимации, как сами жизненные истории, рассказанные в ней. Все это можно назвать прямым отношением к производству фильмов. Такая ситуация возникает естественным образом, без каких-либо указаний со стороны взрослых, учителей и часто не развивается технически.

Телевидение выполняет ряд важных функций по отношению к детям дошкольного возраста. Прежде всего, социальные и компенсаторные: мультфильмы компенсируют и восполняют то, чего по какой-то причине ребенку не хватает для удовлетворения его потребностей

Вторую функцию – гедонистическую. Особенности телевизионного изображения, единство содержания и формы фильмов, снятых на высоком профессиональном уровне, вызывают определенный отклик у детей и помогают им увидеть и прочувствовать красоту окружающей жизни. Характерной чертой детского восприятия мультфильмов является радость и удовольствие.

Третью функцию можно определить как воспитательную. Воспринимая мультипликационные фильмы, ребенок учится анализировать, сравнивать, оценивать многие явления и факты: даже сам того не замечая, он попадает под воздействие искусства кино, то есть происходит воспитание ребенка, его чувств, характера.

И наконец, четвертая – побуждающая к деятельности. Многие мультфильмы стимулируют творческие способности ребенка, развивают его фантазию, сообразительность и, таким образом, являются как бы толчком к возникновению определенной активности ребенка.

Рекомендуемые мультфильмы для просмотра с детьми, которые не только помогут развлечься, но и научат новому: фильмы-сказки (особенно старые советские), мультфильмы советских времен («Чебурашка», «Винни-Пух», «Кот Леопольд», «Ну, погоди», «Трое из Простоквашино», «38 попугаев», «Малыш и Карлсон» и др.), «Бесконечная история», «Блестящий мир», «Звездные войны», «Кетти», «Король-лев», «Долина папоротников», «Назад в будущее», «Синяя птица», «Золотой тюлень», «Мэри Поппинс, до свиданья», «Повелитель страниц», «Каспер», «Честный, рыжий, влюбленный», «Лабиринт», «Гостя из будущего».

Таким образом, делается вывод о том, что кино, благодаря своей зрелищности и доступности, занимает значительное место в жизни дошкольников. Это один из источников, из которых дети получают информацию, эмоциональные впечатления и усваивают этические и эстетические концепции. Мультипликационные фильмы все чаще используются в работе воспитателей дошкольных учреждений как средство организации досуга детей, дополняющее их представления об окружающей жизни.

Список литературы

1. *Виноградова Е.В.* Ознакомление детей дошкольного возраста с изобразительным искусством анималистического жанра как средство развития художественного творчества: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02, 13.00.07. – М.: Моск. пед. ун-т, 1997. – 18 с.
2. *Казакова Т.Г.* Изобразительная деятельность и художественное развитие дошкольников. – М.: Педагогика, 1983. – 112 с.
3. *Козырева С.П.* Взаимосвязь музыки и рисования как средство развития изобразительного творчества старших дошкольников: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1985. – 192 с.
4. *Комарова Т.С.* Детское художественное творчество: методическое пособие для воспитателей и педагогов. – М.: Мозаика-Синтез, 2005. – 120 с.
5. *Мирошкина Р.А.* Формирование выразительности рисунка старших дошкольников на основе восприятия иллюстраций детских книг: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 1979. – 16 с.
6. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: Наука и Просвещение, 2019. – С. 277-280.
7. *Флёрина Е.А.* Изобразительное творчество детей дошкольного возраста. – М.: Учпедгиз, 1956. – 160 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ В РАЗВИТИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Попова Маргарита Сергеевна

студентка 5 курса факультета дошкольного и начального образования

Мусс Галина Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования,*

*директор Института дошкольного и начального образования
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»
г. Оренбург*

Аннотация. В данной статье подчеркивается особое влияние музыки на развитие личности, ее эмоциональное и психическое состояние. Выделены основные виды деятельности, которые дошкольники постигают на музыкальных занятиях, и способствующие их разностороннему развитию.

Ключевые слова: музыка; искусство; развитие личности; дошкольник; культура.

Огромное значение и влияние на нашу жизнь оказывает музыка. Это известно еще с давних времен. Так, в Древней Греции она была обязательным компонентом в процессе обучения, как чтение, письмо, счет, физические упражнения. Музыка воспитывала душу, а также люди думали, что с ее помощью можно воспитывать мужество и мудрость. Именно поэтому в каждом доме была лира – рассказчица сказок в музыкальном исполнении. В традициях средневековой Западной Европы и России музыкальное воспитание также было обязательным. Далее с течением времени вопросы о влиянии музыки на личность часто поднимались и обсуждались учеными: культурологами, философами, педагогами, психологами, профессиональными музыкантами. Все они отмечали, что она благотворно влияет на эстетическое и творческое развитие, физическое здоровье, психическое и эмоциональное состояние человека [2].

Музыка в процессе всей истории своего развития никогда не существовала автономно, она была связана с другими видами искусства. Музыка – это тоже язык человеческих чувств, только объективированный собственными средствами. Считалось, что музыка – «сестра живописи», умеет делать с помощью звуков зарисовки и симфонические картины. Это и объясняет музыкальное звучание цветов и так называемый «феномен цветового слуха», который наблюдался у известных деятелей культуры, музыкантов, композиторов: они наделяли некоторые виды звучания, ноты и тональности конкретными цветами и их оттенками, могли «нарисовать» цветовую картину того или иного произведения.

Музыка достаточно хорошо интегрируется и с литературой. И то, и другое человек воспринимает при помощи слуха – это их и связывает. Без литературы не появились бы ни оперы, балеты, мюзиклы, так как в основе их сюжета лежит литературное произведение или авторский сценарий. Без нее не было бы и песни.

Архитектуру часто называют «застывшей музыкой». Интерпретировать это можно следующим образом: обоим видам искусства присущи повторяемость, ритм, системность, гармония, эстетика. В музыке это прослеживается в звучании мелодии, ее закономерности, а в архитектуре это отражается в колоннах, окнах, рельефах их сочетаниях, расположении по отношению друг к другу и так далее.

Танец тоже имеет музыкальное сопровождение. Слаженными движениями люди отмечают важные события, также показывая ими сюжетные образы «общаются со зрителями», передавая им свои чувства. Еще танец оказывает положительное эмоциональное влияние, поднимает настроение, вызывает желание повторять эти движения, веселиться. И здесь снова речь идет и о классическом танце, и о народном, и об эстрадном и пр.

Исходя из понимания, что музыка имеет большой образовательный, воспитательный и развивающий потенциал, можно говорить о том, что целесообразно использовать ее в целях оптимизации процесса становления личности, начиная с самых ранних возрастов. Однако, следует помнить, что дошкольники еще не имеют полной осознанности, устойчивого внимания и хорошей памяти, поэтому так важно начинать знакомство с произведениями искусства от простого к сложному, действовать аккуратно, дозированно, ведь ребенок, как губка, впитывает в себя информацию, не относясь к ней критично. Деятельность педагога в работе с детьми этого возраста направлена на создание условий для освоения ими культурно-значимых знаний и формирования соответствующих умений. Над ними важно правильно работать, прививая дошкольнику эстетический вкус, качества, чувства.

Музыкальные занятия в дошкольной образовательной организации выполняют ряд задач. В первую очередь – это развитие музыкальных и творческих способностей, эмоциональной сферы ребенка. Также содержание музыкальных занятий способствует развитию его интереса к произведениям искусства и культуры в целом. Данные занятия включают в себя устоявшуюся структуру и следующие виды музыкальной деятельности: слушание, пение, песенное творчество, музыкально-ритмические движения, игра на детских музыкальных инструментах, развитие танцевально-игрового творчества, музыкально-дидактические игры.

Именно при таком разнообразии деятельности происходит интеграция одного вида искусства с другим. Используя слушание, можно познакомить детей с народным песенным творчеством, показать репродукции картин, иллюстрирующих ту или иную мелодию или предложить им самим нарисовать собственные иллюстрации к услышанному. Слушание также дает возможность усвоить первоначальные сведения об авторе или произведении и истории его появления, научить детей различать музыкальные образы, их характер и особенности, способствовать запоминанию музыкальных произведений. Возьмем, например, для прослушивания песню «Листопад» Т.А. Попатенко. В первую очередь важно познакомить воспитанников с биографией композитора, рассказать, какие песни она писала, и где они уже использовались в образовательном процессе (для игр, танцев, сказок и др.). Далее переходим к самому прослушиванию.

Данную композицию нужно использовать в осеннее время года, когда налицо сезонные изменения в природе; будет целесообразно обсудить характер мелодии, а также сопроводить слушание демонстрацией репродукцией картины В.В. Чепурченко с одноименным названием – «Листопад». Важно проговорить с детьми, что изображено на картине, какие виды красок (масляные, акриловые или другие) и цвета использовал художник, какие чувства и эмоции вызывает эта картина, спросить, схожа ли музыкальная композиция с теми образами, что нарисованы. Так дошкольники знакомятся не только с песенным, но и с художественным творчеством, образуя логические связи, усиливая полет своей фантазии и тем самым получая стимул к знакомству с другими музыкальными произведениями.

Равным образом важно демонстрировать дошкольникам образцы музыкальной культуры других стран и народов, тем самым показывая разнообразие музыкального мира. Дети научатся эмоционально, целостно и осознанно воспринимать, слышать музыку, отличающуюся от более знакомой, а также такое мелодическое разнообразие способствует развитию интереса к произведениям культуры и искусства в целом.

Следующий вид музыкальной деятельности – это пение. Оно помогает развить у детей слух, ритмичность движений, повысить речевую активность, нормализовать дыхание. Дети дошкольного возраста могут петь простые детские песни, колыбельные. Часто приоритетом на музыкальных занятиях являются народные песни. Они помогают музыкальному руководителю рассказать дошкольникам о былых традициях, ценностях и быте наших предков, что их волновало и печалило, а что приносило радость и смех. Педагог может сопровождать их иллюстрированием старого уклада людей: жилищ, ремесел, отдыха, празднований, одежды, предметов обихода и пр. Для детей предпочтительнее народные песни про животных, например, «Петушок», «Зайка», «Буренка Даша» и др. Они знакомят малышей

со зверями, их повадками, звуками, которые они издают, формируя, среди прочего, экологические представления. Народное песенное творчество является примером высокого искусства. Оно также оказывает значительное эмоциональное влияние на личность человека, учит любить землю, природу, народ и свою Родину.

Кроме названных выше способов использования содержания музыкальных занятий в образовательных, воспитательных и развивающих целях одним из путей решения этих задач выступает песенное творчество детей. Оно предполагает импровизационное исполнение попевок, легких мотивов, которые сопровождают игры. Во время такой деятельности дети учатся подстраиваться под тональность педагога или мелодии, различать лад, высоту и длительность звуков, сочинять. Например, педагог рассказывает историю, а дети в нужный момент исполняют вокальные импровизации:

Настало утро, пропел радостно петушок – ...

Часы пробили шесть часов – ...

Стало слышно, как пастух заиграл на рожке, созывая стадо, – ...

Коровы начали собираться и довольно замычали – ...

Дошкольников можно и нужно знакомить с историей возникновения музыкальных произведений разных жанров, особенностями их создания и сочинения, объяснять смысл, посыл, значение, тем самым они еще более глубоко приобщаются к культуре и искусства.

Также видами деятельности, организуемыми на музыкальных занятиях, являются музыкально-ритмические движения и танцевально-игровое творчество. По сути их объединяет она основа – активные действия под музыку. Это могут быть, например, ходьба, бег, подскоки, прыжки, гимнастические движения с предметами (мячи, обручи, ленточки), пляски, музыкальные игры, упражнения, различные этюды. В данном случае в детских движениях обязательно отражается характер музыки. Поскольку музыка так же разнообразна, именно поэтому можно показать детям разного рода движения, рассказать, как они называются, как появилось их наименование. Также важно делать акцент и на колоритность культуры других народов, представленной таким видом искусства, как танец. Можно описать особенности их движений, обсудить цвета, узоры костюмов танцующих людей.

Неотъемлемая и значимая часть музыкальных занятий в детском саду – это игра на детских музыкальных инструментах. Дошкольники знакомятся с ними, учатся различать их звучание, при этом происходит развитие слуха, звукового и тактильного восприятия, моторики. Бубны, ксилофон, треугольники, бубенцы, кастаньеты, маракасы – это предметы для развития памяти, внимания, расширения кругозора детей, увеличения социального круга общения. Но, прежде чем пользоваться музыкальными инструментами, необходимо рассказать историю их создания, уточнить названия, показать, на какие они группы делятся. Данное содержание занятий поможет освоить воспитанникам духовную культуру народа, познакомиться с его устным и музыкальным творчеством. Занятия с детьми нужно проводить так, чтобы каждый имел возможность освоить различные инструменты и, например, поучаствовать в оркестре. Звучание детского оркестра или произвольное музицирование тоже будет своего рода импровизированным искусством.

Музыкально-дидактические игры, относящиеся к игровым методам обучения, также можно выделить в отдельный вид деятельности, который способствуют закреплению, обобщению и систематизации знаний о музыкальном мире, его специфике. Данные игры направлены на развитие у дошкольников тембра голоса, ритма, высоты, динамики, восприятия. Музыкально-дидактические игры помогают дошкольникам зафиксировать полученную в процессе занятий информацию, способствуют формированию первичных представлений о культурном наследии страны и мира. Например, музыкально-дидактическая игра «Какие песни бывают?» своей целью ставит формирование осознанного музыкально-вкусового оценочного отношения к музыкальным произведениям. Содержание игры заключается в том, что сначала дети прослушивают разные, но знакомые песни (по жанру это народная, хороводная, колыбельная классическая, эстрадная); в руках у них карточки с изображениями солиста, дуэта, трио, хора. Задача дошкольников – выбрать соответствующую,

подходящую звучащую мелодию, картинку.

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод о том, что музыкальные занятия оказывают значительное влияние на полноценно развитие личности, эрудированность, эмоциональную, физическую и сенсорную сферу детей. Их содержание, мастерство педагога, разнообразие наглядного материала являются ключевым звеном в развитии интереса к культуре и искусству у детей дошкольного возраста. Музыка – наш спутник жизни. Она представляет собой целый мир, который рождается вместе с человеком, сопровождает его, развивается и меняется вместе с ним, оказывая влияние на его поступки, мысли, характер.

Список литературы

1. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 20.05.2015 г. №2/15) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://base.garant.ru/73938117/> (дата обращения: 10.02.2023).

2. Фролова Н.А. Музыкальный интерес как специфическая разновидность категории интереса / Н.А. Фролова, М.Б. Дмитриева // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. - №2. – С. 235-239.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Порошина Ирина Витальевна

студентка 1 курса магистратуры

кафедры технологического и художественного образования

Петряков Петр Анатольевич

*доктор педагогических наук, заведующий кафедрой технологического
и художественного образования*

ФГБОУ ВО «Новгородский государственный университет

имени Ярослава Мудрого»

г. Великий Новгород

Аннотация. В статье рассматриваются особенности дистанционного обучения как инновационной образовательной технологии. Анализируется понятие «дистанционное обучение», приводятся присущие ему особенности, принципы, отличия от традиционной формы обучения, а также преимущества и недостатки. Отдельное внимание в работе уделяется примерам областей применения дистанционного обучения, формам контроля знаний при таком формате обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; принципы дистанционного обучения; достоинства и недостатки дистанционного обучения; цифровые образовательные инструменты; контроль знаний обучающихся.

В современном обществе все больше возрастает ценность интеллектуальных ресурсов, направленных на производство новых знаний. В связи с особой важностью развития отечественного интеллектуального потенциала, перед российской системой образования в настоящее время поставлена задача повышения уровня образования в стране. Для этого проводится модернизация образовательной системы. В частности, внедряются новые ФГОС, происходит цифровая трансформация образования, создаются государственные программы развития образования. Главной задачей последних стало обеспечение высокого показателя образования, которое бы соответствовало актуальным запросам населения и стратегиям развития российского общества.

Одним из решений вышеназванной задачи является масштабное применение в образовательных организациях дистанционных технологий, позволяющих организовать обучение в дистанционной форме. Дистанционное обучение сегодня – это не только перспективный способ получения образования, но и высокоэффективная образовательная технология, повышающая качество процесса обучения. Под дистанционным обучением понимается обучение с помощью средств телекоммуникаций, при котором субъекты обучения (обучающиеся, педагоги, тьюторы и др.), имея пространственную или временную удаленность, осуществляют общий учебный процесс, направленный на создание ими внешних образовательных продуктов и соответствующих внутренних изменений (приращений) субъектов образования [2].

А.А. Андреев определяет дистанционное обучение как «...синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра традиционных и иных информационных технологий и их технических средств, которые используются для доставки учебного материала, его самостоятельного изучения, организации диалогового обмена между преподавателем и обучающимися, когда процесс обучения не критичен к их расположению в пространстве и во времени, а также к конкретному образовательному учреждению» [1, с. 16-19].

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в настоящее время нет единого понимания сущности дистанционной формы обучения. Однако же стоит заметить, что несмотря на то, что трактовки понятия «дистанционное обучение» встречается достаточно много, в российских вузах на сегодняшний момент данное понятие закреплено на законодательном уровне. В статье 32 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится, что к компетенции образовательного учреждения относятся: «использование и совершенствование методик образовательного процесса и образовательных технологий, в том числе дистанционных образовательных технологий. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника» [5]. Исходя из этого, можно утверждать, что образовательные организации располагают правом включать дистанционные образовательные инструменты в процесс обучения, осуществляемый на всех формах получения образования, не только непосредственно на дистанционной форме.

В.И. Овсянников в своих исследованиях выделяет ряд принципов, на которых базируется дистанционное обучение:

- принцип модульности, позволяющий выстраивать учебные планы и программы в индивидуальном порядке, с учетом уровня подготовки и потребностей обучающихся;
- принцип гибкости, предполагающий возможность обучения в удобное для учащегося время, в удаленном формате, с той целью, чтобы каждый мог позволить себе получать образование;
- принцип открытости дистанционного образования, заключающийся в свободном зачислении учащихся в число обучаемых, а также в составлении индивидуального учебного плана, свободе места, времени и темпов обучения. Фундаментом открытому образованию служит тщательно проработанная образовательная среда. Предполагается, что в ней ученики или студенты будут способны самостоятельно ориентироваться, стремясь к выполнению стоящих перед ними образовательных задач и достижению поставленных целей;
- принцип сознательности и активности, предполагающий, что обучающиеся понимают смысл получаемых ими знаний и приобретаемых умений, а также имеют четкое понимание своих стремлений, умеют ставить цели [3].

Дистанционное обучение в настоящее время включает в себя широкий набор разнообразных цифровых образовательных инструментов, к числу которых относятся электронные учебники и пособия, обучающие игры в онлайн-форме, интернет-курсы и семинары, чат-боты, диалоговые тренажеры, виртуальная реальность и др. Виртуальная

реальность как современный метод и средство обучения приобретает все большую популярность, все активнее используется в образовательных целях, заинтересовывая как подрастающее поколение, так и не знакомых ранее с такой технологией преподавателей. В основе обучения с технологиями виртуальной реальности лежат так называемые иммерсивные технологии, предполагающие виртуальное расширение реальности. Они позволяют лучше воспринимать и постигать окружающую действительность, буквально погружая человека в выбранную событийную или тематическую обстановку. Среди преимуществ применения технологий виртуальной реальности в учебном процессе можно выделить большую эффективность по сравнению с классическими форматами обучения за счет повышения степени наглядности, вовлечения, стимулирования познавательного интереса обучающихся.

В современной системе образования дистанционное обучение может применяться для решения различных задач. В частности, при подготовке школьников к сдаче экзаменов, а также к написанию всероссийских проверочных работ; для организации профильного обучения, а также дополнительного образования, отвечающего интересам учеников и их родителей; при профессиональной переподготовке педагогических кадров на курсах повышения квалификации; при проведении внеклассных занятий, культурно-просветительских, патриотических и иных мероприятий.

Появление дистанционного обучения поменяло представление об образовании и произвело изменение традиционной схемы взаимодействия субъектов образовательного процесса «педагог-обучающийся». Причиной этого послужило то, что такая форма обучения повлекла за собой появление потенциально новой информационной среды. Эта среда стала альтернативной образовательной площадкой, в которую приходят ученики, имеющие четкое понимание, какие именно знания и навыки, а также компетенции они хотят приобрести в ходе удаленных занятий. Еще одной явной особенностью дистанционного обучения является возможность для самостоятельного обучения, а также саморазвития. Дистанционное обучение предполагает развитие самостоятельности, т.к. включает в себя возможность получать нужные знания и приобретать умения и навыки без посторонней помощи. Обучающийся может в любое удобное для него время начать или продолжить заниматься на различных обучающих сервисах и платформах, используя разнообразные образовательные ресурсы: электронные библиотеки, видеуроки, аудиолекции и иные образовательные онлайн-инструменты, а также традиционные «бумажные» учебные материалы и методические пособия.

В традиционном обучении проверка усвоенных обучающимися знаний проводится с целью выявления проблем, которые ученик испытал или испытывает на данный момент в процессе обучения, а также для грамотной оценки уровня закрепленных знаний. В дистанционном обучении система проверки знаний хотя и преследует аналогичные цели, но существенно различается по формам ее проведения. По мнению В.И. Овсянникова, к таким формам могут относиться:

- онлайн-конференции, которые предполагают непосредственно ответы учащегося на задаваемые в режиме реального времени вопросы от преподавателя. Это может быть дискуссия с педагогом, а также и с другими учениками по самостоятельно изученной ранее теме, обсуждение проблемных вопросов и совместный поиск их решений с последующей оценкой преподавателем вовлеченности ученика в проведенный научный разговор, глубины понимания темы;

- индивидуальные научные проекты, позволяющие осуществлять контроль знаний и заключающиеся в том, что учащийся должен в определенный срок что-то спроектировать по заданной тематике или предоставленным характеристикам – технологию, продукт, объект;

- тестирование, являющееся одной из наиболее удобной и объективной, самой распространенной формой контроля усвоенных знаний. Благодаря тестам можно быстро и в кратчайший срок эффективно проверить знания большого количества обучающихся, а также выявить проблемные моменты, с которыми они столкнулись при изучении тех или иных учебных тем [3, с. 40].

Стоит сказать, что проверка полученных знаний является очень важным компонентом процесса дистанционного обучения, позволяющим оценить приобретенные знания ученика и проанализировать его степень вовлеченности в дистанционные занятия.

Анализ научных исследований, проведенных У.З. Нарзиевым, Ш.И. Раззаковым, Р.Б. Рахимовым, позволяет выделить следующие достоинства дистанционного образования:

- возможность обучения в удобном для человека темпе, по индивидуальному плану, установив персональный срок освоения той или иной образовательной программы;
- широта выбора размещенных в Интернете всевозможных курсов обучения по разным предметам и специальностям. Многие курсы предполагают самостоятельное планирование занятий и даже помощь в подборке удобного времени для занятий и составлении индивидуального графика;
- мобильность обратной связи между преподавателем и обучаемым, являющейся одним из основных требований и оснований успешности процесса обучения;
- возможность обучаться в режиме онлайн независимо от местонахождения и времени;
- технологичность, проявляющаяся в том, что при дистанционном обучении используются передовые информационные технологии;
- социальное равноправие, предполагающее равные возможности для всех потенциальных обучающихся, независимо от социального статуса и материального обеспечения;
- возможность для реализации творческого потенциала, идей за счет создания наиболее комфортных условий для творческого самовыражения личности обучающегося, развития и применения всех его навыков и талантов [4, с. 70-73].

Однако дистанционное образование не лишено и недостатков. К числу которых можно отнести следующие:

- отсутствие социализации, по сути исключение «живого» общения, являющегося важным аспектом обучения, способствующим всестороннему развитию личности, формированию социальных связей;
- низкая эффективность обучения в таком формате, если обучающийся не обладает строгой самодисциплиной, умением самостоятельно себя организовать;
- необходимость высокоскоростного интернета для доступа к источникам информации, а также хорошей технической оснащенности, требуемой для работы с современными онлайн-образовательными программами;
- незначительное количество или вовсе отсутствие практических занятий с использованием реального лабораторного оборудования;
- в некоторых случаях отсутствие систематической проверки знаний, что может негативно повлиять на итоговые результаты обучения.

Таким образом, дистанционное обучение, несмотря на ряд имеющихся недостатков, сегодня выступает эффективной образовательной технологией, инновационным и перспективным методом взаимодействия ученика и преподавателя в удобном, современном формате. Система дистанционного обучения позволяет обучающимся не только результативно усваивать новые знания, но и развивать умения и навыки, реализовывать их в разных профессиональных областях. Предполагая обучение в любое время и любом месте, равные возможности для разных категорий учащихся и индивидуальное расписание, такой формат организации учебного процесса становится все актуальнее.

Высокая эффективность дистанционного обучения подтверждается также тем, что у учащихся развиваются не только когнитивные способности, но и различные качества личности, такие как самостоятельность, организованность, инициативность, ответственность и др. В настоящее время дистанционные образовательные технологии активно развиваются, приобретают все большее количество преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения и все в большем объеме применяются в образовательных организациях на разных уровнях.

Список литературы

1. Андреев А.А. К вопросу об определении понятия «дистанционное обучение» // Дистанционное образование. – 1997. - № 4. – С. 16-19.
2. Желудкова Л.И. Дистанционное образование как инновационная форма обучения / Л.И. Желудкова, Т.А. Высочина // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 35-37.
3. Овсянников В.И. Структура дистанционного образования // Дистанционное образование в России. Постановка проблемы и опыт организации. – М.: РИЦ «Альфа»; МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. – С. 51.
4. Раззаков Ш.И. Контроль знаний в системе дистанционного обучения / Ш.И. Раззаков, У.З. Нарзиев, Р.Б. Рахимов // Молодой ученый. – 2014. - №7. – С. 120.
5. Федеральный закон от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_law_140174/ (дата обращения: 22.02.2023).

ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С НИЗКИМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Прохорова Анастасия Анатольевна

студентка 4 курса Педагогического института

Данилова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. В статье представлен анализ понятия «самооценка» и ее видов, особенности формирования самооценки в младшем подростковом возрасте. Эмпирическое исследование с помощью опросника «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева и методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан показало, что около половины респондентов из учащихся 25 11-12 лет склонны к снижению самооценки, а как индикатор этого может выступать тревожность. На основе полученных результатов нами разработана программа психологического консультирования младших подростков с низким уровнем самооценки, которая направлена на приобретение навыков уверенного и бесконфликтного общения, улучшение взаимодействия с родителями и сверстниками, формирование адекватной оценки своих способностей.

Ключевые слова: младший подросток; самооценка; тревожность; консультирование.

Подростковый период характеризуется множественными изменениями как физиологическими, так и психосоциальными. Основным новообразованием данной возрастной группы является формирование Я-концепции, т.е. представлений о самом себе: идеальный-я и реальный-я, в этой связи могут возникнуть проблемы с познанием и оценкой себя.

Роль самооценки, как индивидуально-личностной характеристики, в жизни человека определяется как побудитель и регулятор деятельности и поведения. В раннем детстве ребенок познает мир с помощью семьи, исходя из их мнения, оценочных суждений и замечаний о его поступках. В начальной школе учащийся опирается на учителя, как на «проводника во взрослый мир». Именно учитель формирует мнение о младшем подростке в классе, таким

образом, одноклассники определяют свое отношение к нему. Далее самооценка формируется, а впоследствии изменяется благодаря влиянию окружающей среды.

Исследованию проблемы самооценки в подростковом возрасте посвящено много работ как зарубежных (Р. Бернс, Ф. Зимбардо, К. Хорни и др.), так и отечественных (А.В. Захарова, М.Ю. Кондратьев, Е.В. Свистунова и др.) психологов.

Английский психолог Р. Бернс рассматривает самооценку как часть Я-концепции, которая характеризуется совокупностью представлений индивида о себе через оценку своих поступков и личностных характеристик. Формируется собственная система эталонов, самооценивание и осознание своей особенности и неповторимости [1].

В характеристику самооценки входят: оценка себя, как реакция других на действия, которые «Я» совершаю; наличие внутреннего эталона; наличие позитивной и негативной установки на себя.

Самооценка, по мнению А.В. Захаровой, «это стержень самосознания, показатель индивидуального его развития, интегрирующее начало и его личностный аспект, ограничено включенный в процесс самопознания» [3, с. 18].

А.И. Липкина выделяет несколько характеристик в соответствии с видом самооценки обучающегося:

- адекватная самооценка – принимает активное участие в жизнедеятельности школы, имеет много приятелей и друзей, является «звездой» или «принятым» в классном коллективе, находчив, помогает другим ребятам;

- пониженная самооценка – мнителен, пассивен, одинокий, «непринятый» в классном коллективе, может вступать в конфликты, агрессивный, замкнутый, нарушается питания, формируются вредные для здоровья привычки, тревожен;

- повышенная самооценка – снобизм, вспыльчивость, может быть «непринятым» в коллективе, а также наоборот, высокомерный, иногда не помогает другим, думает только о том, как лучше будет для него [5, с. 18].

Обучающийся начинает оценивать свою деятельность благодаря оценки родителя и учителей. Младший подросток усваивает, что одобряется ими, как взрослые реагируют на правильное или неправильное решение задач.

Основой формирования самооценки является желание занять лидирующее место в коллективе. Обучающийся определяет для себя характеристики, которым он должен соответствовать и его окружение, и старается их придерживаться. Если же образ реального «Я» и идеального «Я» не совпадают, то у подростка формируется низкая самооценка, и наоборот [8].

Вторым важным аспектом формирования самооценки является реакция окружающих на учащегося. Если одноклассники не хотят с ним дружить, а учитель и родители не хвалят ребенка, то младший подросток оценивает себя негативно. В результате у него формируется низкая самооценка. Особую роль в этом аспекте имеют родители. Если они поддерживают учащегося, уважают его, добры к нему, уделяют ему достаточно внимания, тем самым формируют у него представление о своей значимости [2].

В связи с низким уровнем самооценки у младших подростков возрастают страхи, а в следствие и уровень тревожности, который негативно влияет на адаптацию учащегося и школьную успеваемость. Тревожность – это психологическая характеристика личности, связанная с переживанием эмоционального дискомфорта [7, с. 12].

А.И. Захаров выделяет несколько основных проявлений тревожности:

- речь: ускоренная, многословность в разъяснениях, речь невыразительна, преобладает трудно управляемый поток слов и др.;

- деятельность: стремление занять себя какой-либо деятельностью, нежелание ожидать, выполнение заданий в спешке, предусмотреть обстоятельства, которые приведут к неприятной ситуации и др.;

- эмоциональное состояние: чувство ненужности, страх одиночества, настроение подавленное, мысли о самоуничтожении и др. [5, с. 13].

С целью определения уровня тревожности младших подростков при низком уровне самооценки нами было проведено эмпирическое исследование среди 25 обучающихся 11-12 лет одной из школ г. Владимир.

Методики исследования: опросник «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева и «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан.

В ходе исследования мы получили следующие результаты по опроснику «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева: у 44% обучающихся – высокий уровень самооценки, у 40% – средний и у 16% – низкий. У большей части класса хорошо развиты умение оценивать свои способности и качества, уверенное поведение и бесконфликтное общение (рисунок 1).

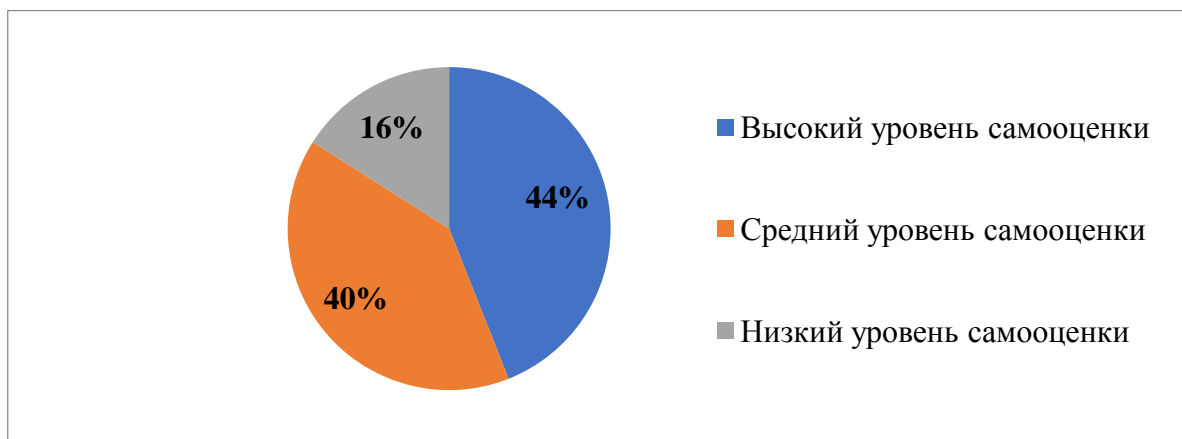


Рисунок 1 Результаты по тест-опроснику «Определение уровня самооценки»

В результате проведения методики «Шкала личностной тревожности» А.М. Прихожан, получены следующие данные. По шкале «общая тревожность»: у 32% обучающихся отсутствует тревожность, 36% – нормальный уровень, 12% – повышенный уровень, 8% – высокий уровень, 12% – очень высокий (рисунок 2).

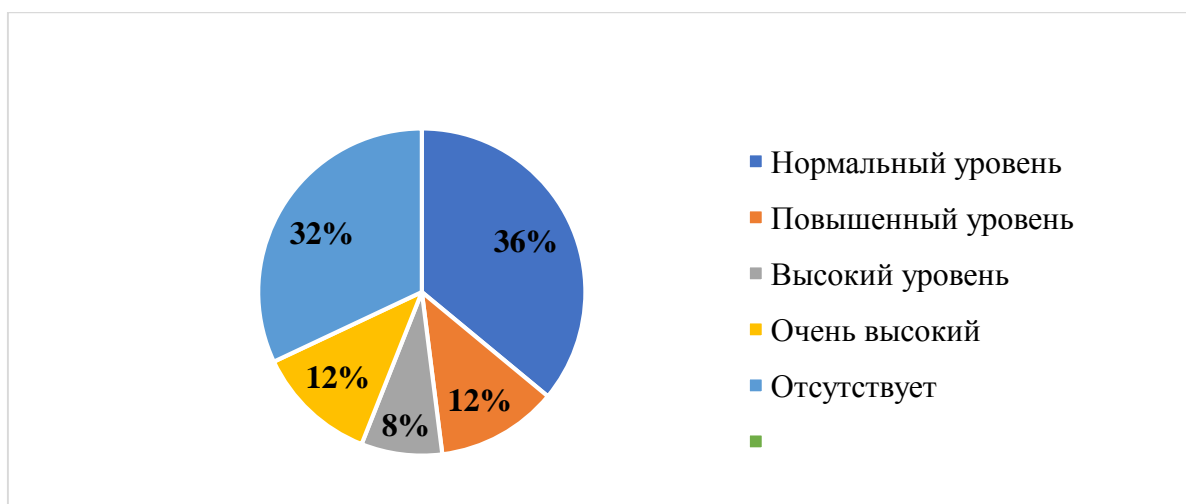


Рисунок 2. Результаты по шкале «личностная тревожность»

По шкале «школьная тревожность»: у 32% обучающихся отсутствует, 32% – нормальный уровень, 16% – повышенный уровень, 20% – очень высокий уровень (рисунок 3).

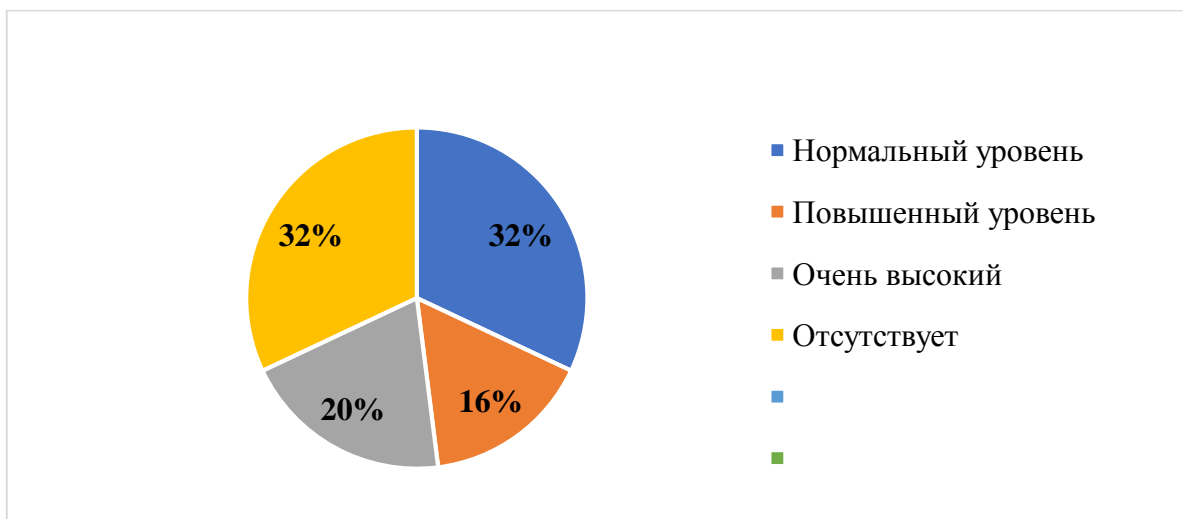


Рисунок 3. Результаты по шкале «школьная тревожность»

По шкале «самооценочная тревожность»: 36% – отсутствует, 24% – нормальный уровень, 4% – повышенный уровень, 20% – высокий уровень, 16% – очень высокий (рисунок 4).

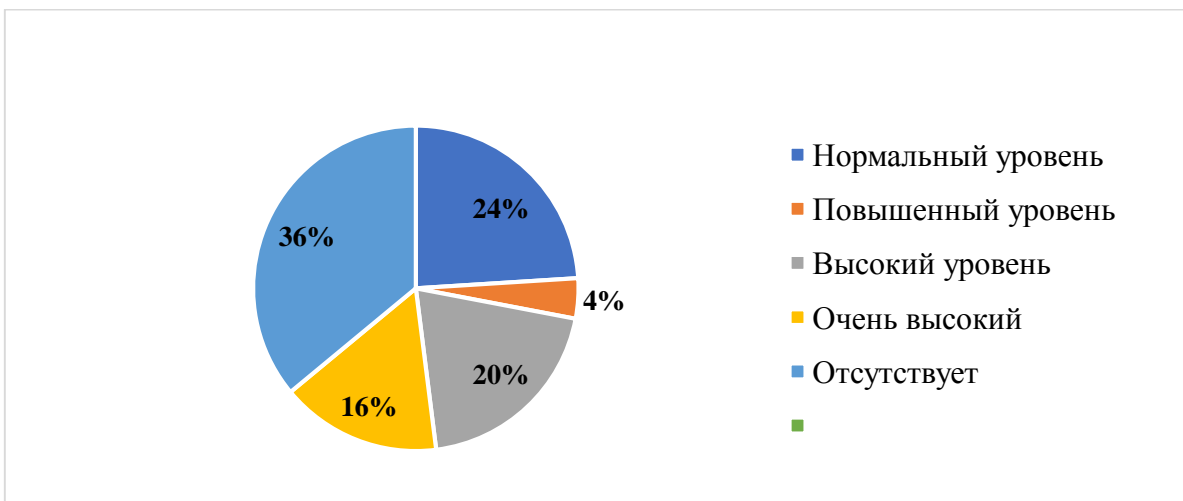


Рисунок 4. Результаты по шкале «самооценочная тревожность»

По шкале «межличностная тревожность»: у 32% младших подростков отсутствует, нормальный уровень у 44%, повышенный у 4%, очень высокий у 20% (рисунок 5).

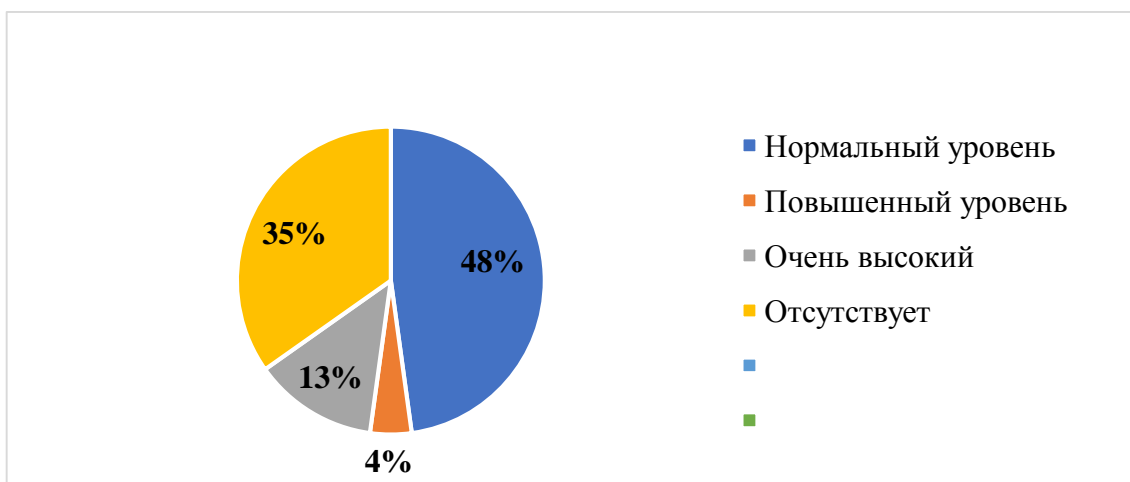


Рисунок 5. Результаты по шкале «межличностная тревожность»

По шкале «магическая тревожность»: у 44% обучающихся отсутствует, нормальный уровень у 32%, повышенный уровень у 16%, очень высокий у 8% (рисунок 6).

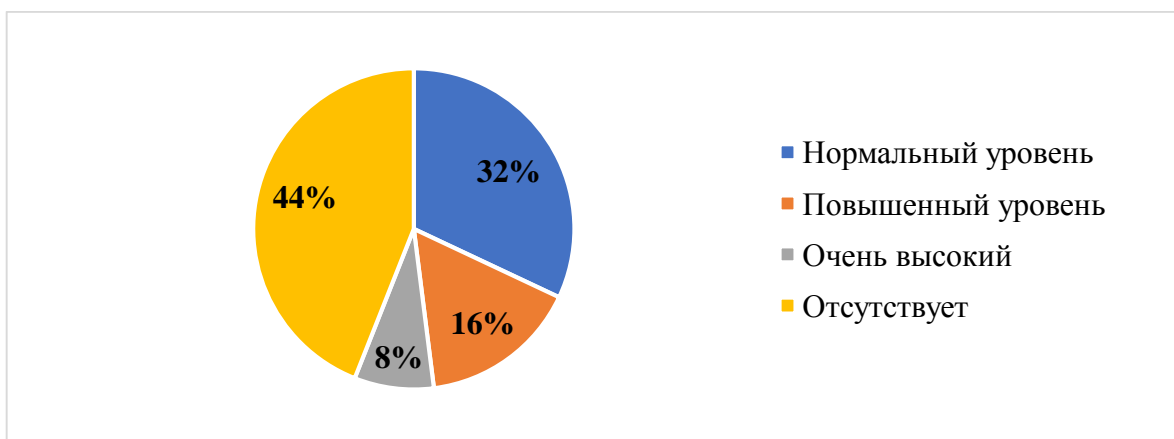


Рисунок 6. Результаты по шкале «магическая тревожность»

При анализе результатов теста-опросника «Определение уровня самооценки» С.В. Ковалева и шкалы личностной тревожности А.М. Прихожан с помощью критерия корреляции Спирмена сделаны следующие выводы.

Уровень самооценки напрямую влияет на уровень личностной тревожности. Подросток с низкой самооценкой может считать, что учителя, родители или сверстники всё делают ему на зло, настроены против него, постоянно беспокоится и ждет подвоха.

Высокую взаимосвязь имеют уровень самооценки и школьной тревожности. При низкой самооценке учащемуся сложнее выступать перед учителем и одноклассниками, решать контрольные и самостоятельные работы из-за страха, что его высмеют или страха, совершения ошибки, таким образом, возрастает школьная тревожность.

Сила связи между уровнем самооценки и уровнем самооценочной тревожности также высокая. При низкой самооценке подросток не может адекватно оценить свои способности, он считает, что недостаточно хорош внешне и т.д.

Уровень самооценки имеет высокую взаимосвязь с межличностной тревожностью. Учащийся с низкой самооценкой трудно идет на контакт со сверстниками и близкими взрослыми, он может занимать место «изгоя» в коллективе, не иметь друзей и др.

Уровень самооценки имеет умеренную связь с магической тревожностью. Подросток с низкой самооценкой может думать, что в его неудачах виноваты какие-либо приметы, «злой рок» и др.

Решение проблемы низкой самооценки и тревожности возможно в рамках консультирования. Психологическое консультирование – это процесс, происходящий между двумя людьми, в котором участвуют в равной мере сознательное и бессознательное начала как психотерапевта, так и пациента. Основными методами являются: беседа, наблюдение, упражнения, интервью, активное слушание, информирование и др. Трудностями работы психолога с младшими подростками является их негативизм, недоверие новым взрослым, маленький словарный запас, трудность понимания профессиональных терминов, а также взаимодействие с родителями [6].

Для повышения уровня самооценки у младших подростков мы разработали программу группового психологического консультирования, задачи которой заключаются в формировании у младших подростков представления о самооценке, навыков адекватно оценивать свои качества и способности, бесконфликтного общения, улучшении взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Периодичность занятий профилактического характера – один раз в неделю, в течении 2-х месяцев. Методы консультирования: беседа, активное слушание и информирование.

Структура каждого занятия: приветствие, основная часть, включающая беседы, упражнения, работу в парах, игры, творческую работу, прощание (таблица 1).

Таблица 1

**Программа психологического консультирования младших подростков
с низким уровнем самооценки**

№	Название занятия	Цель занятия
1	Немного познакомимся	знакомство с учащимся, создание доверительной атмосферы, снятие напряжения и создание положительного климата для работы с подростками
2	Мои достоинства	приобретение умения определять свои достоинства и недостатки
3	Уникальность человека	сформировать положительный я-образ
4	Я и родители	улучшение взаимоотношений со значимыми взрослыми
5	Я и коллектив	улучшение взаимоотношений со сверстниками
6	Уверенное поведение	сформировать у учащихся представления об уверенном поведении
7	Бесконфликтное общение	отработка способов бесконфликтного общения
8	Заключительное занятие	самоанализ работы самими подростками

Таким образом, самооценка является индивидуально-личностной характеристикой, которая включена в процесс самопознания и формируется под воздействием окружающей среды. В классном коллективе учащийся опирается на мнение одноклассников о своем внешнем виде, об уровне знаний и способностей. Из-за чего может возникнуть противоречие «Реального я» и «Идеального я», что приводит к снижению самооценки младшего школьника.

Основными психосоциальными особенностями младшего подросткового возраста являются: особая потребность быть частью коллектива, стремление к лидерству, наличие внутриличностного конфликта, освоение социальных норм и требований благодаря референтным друзьям, повышенная тревожность и появление новых страхов.

Предлагаемая нами программа консультирования направлена на улучшение взаимоотношений с коллективом и значимыми взрослыми, приобретение уверенности в себе, умения правильно ставить цели и их достигать, преодоление страха публичного выступления и освоение навыка бесконфликтного общения.

Список литературы

1. Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М.: Прогресс, 2002. – 422 с.
2. Диянова З.В. Самосознание личности / З.В. Диянова, Т.М. Щеглова. – М.: Юрайт, 2018. – 178 с.
3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. – Минск, 1993. – 100 с.
4. Захаров А.И. Ночные и дневные страхи у детей. – СПб.: Издательство «Союз», 2000. – 448 с.
5. Липкина А.И. Самооценка школьника. – М.: Знание, 1976. – 64 с.
6. Олифинович Н.И. Индивидуальное психологическое консультирование: Теория и практика. – Мн.: Тесей, 2005. – 264 с.
7. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая и возрастная динамика. – СПб.: Питер, 2009. – 119 с.
8. Хорни К. Самоанализ. – М.: Академический проект, 2007. – 208 с.

РАЗВИВАЮЩАЯ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННАЯ СРЕДА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СРЕДСТВО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Рахматуллина Динара Магарифовна

студентка 2 курса магистратуры

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы»

г. Уфа

Аннотация. В статье представлен опыт проектирования развивающей предметно-пространственной среды с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации дошкольной образовательной организации как средства обеспечения индивидуальной траектории развития детей дошкольного возраста. Описывается возможность формирования плана индивидуальной траектории социального развития детей дошкольного возраста с использованием развивающей предметно-пространственной среды вне группового пространства, в т.ч. с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации, обращений к иным педагогам и специалистам дошкольной образовательной организации на основе индивидуальных запросов и интересов воспитанников, и соответственно, адресное заполнение его по мере их успешной реализации педагогами и специалистами.

Ключевые слова: индивидуальный образовательный маршрут; развивающая предметно-пространственная среда.

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее ФГОС ДО) субъект-субъектный подход к взаимодействию всех участников образовательного процесса определен как одно из важных требований к организации образовательной деятельности дошкольной образовательной организации (далее ДОО), требующее установления партнёрских взаимоотношений и учёта возрастных и индивидуальных особенностей развития каждого ребёнка.

На сегодняшний день эффективным способом реализации задачи индивидуализации образовательного процесса в ДОО является построение индивидуальной траектории развития ребенка и внедрение практики разработки индивидуальных образовательных маршрутов.

Индивидуальный образовательный маршрут (далее ИОМ) – это структурированная программа действий обучающегося (совместно с педагогом / педагогами) на определенном этапе обучения, которая задается образовательными потребностями и индивидуальными особенностями развития воспитанника в соответствии с содержанием стандарта дошкольного образования. ИОМ призван определить персональный путь реализации интеллектуального, эмоционального, духовного потенциала личности воспитанника детского сада. Первостепенной задачей педагога в процессе индивидуализации образования становится обеспечение профессионального подбора содержания образовательной, психологической и физической нагрузок, а также форм и методов работы, наиболее благоприятных для применения в соответствии с имеющимися индивидуальными потребностями ребёнка.

В организации реализации индивидуальной образовательной траектории развития ребенка важное место отводится развивающей предметно-пространственной среде (далее РППС) дошкольной образовательной организации. Среда, в которой живет и воспитывается ребёнок, как известно, может быть разной: поддерживающей, развивающей, насыщенной, комфортной или, в некоторых случаях, даже враждебной (Т.И. Алиева, Т.В. Антонова, Е.П. Арнаутова, Т.Н. Доронова, В.И. Логинова и др.). Отсюда возникает необходимость грамотной организации РППС, которая обеспечит активное включение ребёнка во взаимодействие с окружающим предметным миром, тем самым станет одним из условий

реализации образовательной программы дошкольного образования. При этом развивающий эффект РППС детского сада в значительной степени зависит от способности педагогов раскрыть социальный потенциал предметного мира, использовать его в качестве воспитательного средства и средства социализации воспитанников.

В различные исторические периоды проблема организации предметно-пространственной среды в той или иной степени рассматривалась многими исследователями (Ш.А. Амонашвили, Ю.К. Бабанским, Л.А. Венгером, А. Дистервегом, Я.А. Коменским, М. Монтессори, И. Песталоцци, П.И. Пидкасистым, Платоном, Ж. Руссо, В.А. Славенкиным, В.А. Сухомлинским, Л.Н. Толстым и др.).

В современных условиях проектирование и организация РППС, обеспечивающее максимальную реализацию образовательного потенциала ДОО, группы, а также территории / участка, прилегающей к организации или находящейся на небольшом удалении, приспособленной для реализации Программы; материалов, оборудования и инвентаря для развития детей дошкольного возраста в соответствии с особенностями каждого возрастного этапа; охраны и укрепления их здоровья; учета особенностей и коррекции дефицитов их развития стала особенно актуальной в соответствии с требованиями ФГОС ДО [6].

Индивидуальный образовательный маршрут может разрабатываться не только для ребёнка, имеющего сложности в усвоении программы дошкольной образовательной организации, или ребёнка с ограниченными возможностями здоровья, но и для ребёнка нормотипично-развивающегося, а также ребенка, опережающего возрастные нормы развития, т.е. одаренного.

Коллектив детского сада, решая задачи индивидуализации образования воспитанников, большое внимание уделяет эффективному использованию РППС в ДОО, проектируя и моделируя пространство, предметно-насыщенное и способствующее удовлетворению потребностей ребенка в познании, общении и взаимодействии, раскрытию и развитию его индивидуальных способностей, а также физическому, эмоциональному, эстетическому и духовному развитию в целом. Кроме того, РППС выполняет по отношению к личности дошкольника информативную функцию. Являясь средством передачи социального опыта и воздействуя на эмоциональный мир ребенка, среда побуждает его к деятельности и ставит в активную познавательную позицию.

Анализ теории и практики дошкольного образования показывает, что в современных условиях возрастают образовательные интересы, потребности у детей к познанию окружающего мира посредством интерактивных средств информации. Следовательно, повышаются требования к содержанию, формам организации РППС в ДОО, к уровню сформированности компетенций у педагогов дошкольного образования к построению современной РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации, обеспечивающей уважение к личности каждого ребенка, развивающей его уверенность в себе, инициативность, творчество, ответственность, фантазию, изобретательность. Однако, в системе дошкольного образования отсутствует единый подход к организации РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации, предполагающей создание условий для всестороннего развития ребенка – психологического, физического, интеллектуального и др., в которые должны быть вовлечены все субъекты образовательной деятельности (педагогические работники, в том числе специалисты службы психологического сопровождения, родители и сами дошкольники).

Использование РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации в образовательной деятельности ДОО не носит целостный и системный характер, обеспечивающий интеграцию образовательных областей в игровой, познавательной, исследовательской деятельности, творческой активности и раскрытию индивидуальных способностей всех воспитанников, экспериментирование с доступными детям материалами. [1]

Таким образом, возникшие противоречия между необходимостью использования современной РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации для индивидуализации дошкольного образования и отсутствием единых подходов к её проектированию и реализации в целях обеспечения индивидуальной траектории развития каждого ребенка в ДОО определило тему исследования: «Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации как средство обеспечения индивидуальной траектории развития детей дошкольного возраста».

Целью исследования стало проектирование и апробирование модели РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации в ДОО, способствующей эффективной индивидуализации развития детей дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучение образовательного потенциала организации РППС вне группового пространства детского сада для развития детей дошкольного возраста, охраны и укрепления их здоровья, учета индивидуальных особенностей детей и коррекции их развития.

2. Создание РППС вне группового пространства ДОО с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации путем создания виртуальных 3D-туров, экскурсий и занятий.

3. Инициирование формирования плана индивидуальной траектории социального развития детей дошкольного возраста с использованием РППС вне группового пространства, в т.ч. с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации, обращений к иным педагогам и специалистам ДОО на основе индивидуальных запросов и интересов воспитанников, и соответственно, адресное заполнение его по мере их успешной реализации педагогами и специалистами.

Детский сад – это место, в котором ребенок проводит большую часть своего времени. Здесь он постигает азы окружающей действительности, вступает в социальные взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, в процессе игровых действий развивается и формируется как личность, поэтому коллектив детского сада решил расширить границы развивающей среды до вне групповых помещений, чтобы каждый малыш, перешагнувший порог детского сада и доверчиво вложивший ладошку в руку воспитателя, раскрылся навстречу миру как волшебный сундучок, удивляя и восхищая взрослых великолепием своих талантов.

При создании РППС с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации вне группового пространства в ДОО использовался следующий алгоритм:

1. Определение приоритетных направлений развития ребенка и выделение особенностей подбора предметов для организации РППС.

2. Определение учебно-методических и развивающих пособий, необходимых для обучения и воспитания дошкольников; подбор игр, игровых материалов и средств для самостоятельной детской деятельности; подбор оборудования для разных видов деятельности детей.

3. Составление перечня дополнительного оборудования, предназначенного для размещения игрового материала и учебно-методических пособий.

4. Оценка имеющегося ресурса оборудования и материалов.

5. Определение пространственного размещения оборудования в рекреациях и в дополнительных помещениях на основе принципа зонирования.

6. Изучение интересов, предпочтений, особенностей детей разных групп и внесение коррективов в РППС вне группового пространства с учетом полученной информации и имеющихся возможностей детского сада.

7. Продумывание последовательности внесения изменений в РППС вне группового пространства в течение года с учетом содержания образовательной программы, предположительной динамики развития детей каждой возрастной группы [5].

Следуя данному алгоритму в ДОО создана содержательно-насыщенная, трансформируемая, полифункциональная, вариативная, доступная и безопасная РППС вне группового пространства с помощью специальных настенных игровых панелей и элементов на стенах 1, 2 и 3 этажа по темам: «Обучающий паровозик», «Профессии», «Логическая гусеница», «Космос», «Правила дорожного движения», «Мой любимый город Уфа», «Моя любимая Республика Башкортостан», «Готовимся к школе», «Красная площадь», «Москва – столица России», релаксационная стена «Осьминог» с программным обеспечением ROGUMAX предназначенным для создания проекционного дизайна в интерьере. Данная среда используется педагогами как дополнительное образовательное пространство, решает задачи свободного доступа детей и родителей к развивающей среде, обеспечивает индивидуализацию развития и позитивную социализацию детей.

В связи с внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс детского сада существенно изменился подход к организации РППС и возникла необходимость в новых видах организации пространства. В связи с этим педагогами началось освоение цифрового образовательного пространства путем создания виртуальных 3D-туров и интерактивных экскурсий на основе имеющихся образовательных панелей. К каждому тематическому блоку прикреплена табличка с QR-кодом, при сканировании которого любой родитель (законный представитель) ребенка, не покидая здания детского сада, может посетить и познакомиться с объектами, расположенными за пределами детского сада, города и даже страны. Например, отсканировав QR-код на панели «Мой любимый город Уфа», можно попасть на виртуальный 3D-тур к памятнику Салавата Юлаева, национальному герою Башкортостана, что даст возможность ему (родителю) совместно со своим ребенком ближе изучить интересующий объект из двух представленных панорам – с земли или воздуха. Таким образом можно совершить увлекательное путешествие по самым красивым местам родного города: паркам, памятникам, арт-объектам, музеям и пр. с помощью направляющих QR-кодов, расположенных на образовательных панелях по темам. А отсканировав QR-код на панели «Москва – столица России» можно оказаться на виртуальной экскурсии по Красной площади.

Развивающая среда не может быть построена единожды и на долгое время. Современная РППС в ДОО должна быть динамичной, отвечающей интересам, познавательным, эмоциональным, эстетическим и духовным запросам и пожеланиям воспитанников. При организации РППС в детском саду необходима сложная, многоплановая и высокотворческая деятельность всех участников образовательного процесса, включая родителей (законных представителей) воспитанников и мотивирование стремления к взаимодействию. Так, мы пришли к пониманию, что для обеспечения индивидуальной траектории развития детей дошкольного возраста важно привлекать родителей к совместному с ребенком формированию плана индивидуальной траектории развития детей дошкольного возраста с использованием РППС вне группового пространства, в т.ч. с использованием интерактивных электронных средств обучения и информации, обращений к иным педагогам и специалистам ДОО на основе индивидуальных запросов и интересов воспитанников, и соответственно, адресное заполнение его по мере их успешной реализации педагогами и специалистами.

Использование средств информационных технологий позволит сделать процесс обучения и развития детей достаточно простым и эффективным. Средства мультимедиа позволят в наиболее доступной и привлекательной, игровой форме, достигнуть нового качества знаний, усилит творческую составляющую индивидуального развития, максимально способствуя повышению качества образования среди дошкольников.

Список литературы

1. *Виноградова Н.А.* Интерактивная предметно-развивающая среда детского сада: учебное пособие / Н.А. Виноградова, Н.В. Микляева. – М.: Перспектива, 2011. – 208 с.
2. *Волосовец Т.В.* Стандарт дошкольного образования и перспективы реализации идеи детствосбережения // Сибирский педагогический журнал. – 2017. - №6. – С. 28-32.

3. Дьякова С.П. Внедрение федерального государственного образовательного стандарта в системе образования на основе организации развивающей предметно-пространственной среды в дошкольной образовательной организации // Материалы VIII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.scienceforum.ru/2016/1801/22173> (дата обращения: 25.02.2023).

4. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.

5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993> (дата обращения: 25.02.2023).

6. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ НА ОСНОВЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

Реверчук Ангелина Руслановна

студентка 2 курса педагогического факультета

Уткина Тамара Ильинична

*доктор педагогических наук, профессор кафедры математики,
информатики и физики*

*Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет»
г. Орск*

Аннотация. В статье представлены результаты проектирования модели педагогической системы организации проектной деятельности учащихся по составлению новых задач на основе исследования геометрических задач. Модель включает три аспекта готовности обучающихся по конструированию, оформлению (учебному документированию) и защите проекта.

Ключевые слова: организация; проектная деятельность; готовность учащихся к проектной деятельности; модель; исследование геометрических задач.

В условиях введения ФГОС основного общего образования третьего поколения проблематика организации проектной деятельности учащихся является одной из актуальных исследуемых проблем психологии и педагогики XXI века [2]. В данной статье рассматривается педагогическая модель организации проектной деятельности учащихся на основе исследования задач по геометрии.

В основе разработки модели лежат следующие принципы и подходы: системно-деятельностный подход, предполагающий ориентацию на развитие проектной деятельности обучающегося на основе освоения методологических знаний по исследованию геометрических задач, формирование его готовности к составлению новых геометрических задач на основе решенной; признание решающей роли способов организации образовательной деятельности учащихся и учебного сотрудничества по поиску методов решения геометрических задач и их исследования; учет индивидуальных, психологических и физиологических особенностей обучающихся при построении процесса исследования геометрических задач и определении существенных характеристик найденного решения

геометрической задачи и путей их достижения; сопряжение основного курса геометрии, проявляющееся во взаимосвязи и согласованности его с дополнительными общеобразовательными общеразвивающимися программами и внеурочной работы в целях обеспечения формирования готовности учащихся к осуществлению проектной деятельности; принцип единства учебной и проектной деятельности, предполагающий направленность учебного процесса по геометрии на достижение личностных результатов по конструированию проектов.

Теоретическое исследование по проектированию педагогической модели осуществлено в рамках освоения дисциплины «Основы проектной деятельности» образовательной программы 44.03.05 по направлению Педагогическое образование, профили: «Математика», «Физика» и реализуемой инновационной программы «Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества» (номер государственного учета НИОКТР: 121061500085-3, основной государственный регистрационный номер 1025601802698) [3].

Педагогическая модель организации проектной деятельности учащихся на основе исследования задач по геометрии ориентированная на овладение обучающимися методологическими знаниям по:

- конструированию и оформлению различных видов учебных проектов по составлению новых задач в условиях проведения исследования геометрических задач;
- формированию у учащихся опыта формулирования цели и задач проекта, определения этапов выполнения проекта и способов его представления на защиту;
- развитию у учащихся умения применять элементы анализа при создании и оценки трудностей для выбора оптимальной стратегии развития и обоснования достижения цели проекта;
- формированию у учащихся опыта создания учебной документации по обеспечению создаваемого проекта;
- формированию у учащихся опыта использования нормативных требований в разработке и реализации проектов;
- формированию у учащихся таких качеств личности как мобильность принимать решения в нестандартных ситуациях, ответственность и толерантность.

Организация проектной деятельности учащихся на основе разработанной модели исследования задач по геометрии понимается как достижение поставленных целей и задач по формированию трех аспектов готовности обучающихся конструирования, оформления (учебного документирования) и защиты проекта.

Первый аспект готовности включает знание классической структуры проекта, способов представления проекта, целей и задач проекта, структурирования этапов процесса конструирования проекта, планирования и оценки рисков для выбора оптимальной стратегии развития и обоснования достижения цели проекта, использования требований в разработке и реализации проектов, своей роли в команде исполнителей проекта.

Второй аспект готовности генерирует ключевую идею проекта, выбирает направление развития ее в проекте с учетом видовых характеристик и осуществляет социальное взаимодействие посредством распределения проектных ролей в команде исполнителей, способен формировать у обучающихся на основе учета их индивидуальных особенностей конкретные знания, умения и навыки в области математики в реализации проекта.

Третий аспект готовности ориентирован на защиту проекта.

Реализация разработанной педагогической модели позволяет преодолеть трудности, которые испытывают учителя математики в реализации проектного обучения с учащимися, что исследование геометрических задач может стать основой организации проектной работы с учащимися. Решение указанной проблемы в рамках рассматриваемой модели состоит в использовании в качестве средства реализации проектного обучения в проведении исследования решенной геометрической задачи.

Формулируя цель и проблему проекта, учитель должен обратить внимание обучающихся на те математические утверждения, которые могут быть уточнены и конкретизированы через частные случаи или, напротив, в отношении которых имеется большой простор обобщения, применения различных методов решения. Учитель должен настроить школьников на получение, пусть даже субъективно нового результата, необходимо уметь переформулировать задачу, проводить аналогии и обобщения, формулировать обратные утверждения, рассматривать варианты различных способов решения задачи.

Возможны различные методические приемы по проведению исследования решенной задачи, которые включают учащихся в процесс составления новых задач. Первым приемом является переформулирование заключения задачи при сохранении ее условия. Вторым приемом является переформулировка заключения задачи и частичном изменении ее условия. Третий прием представляет собой сохранение заключения решенной задачи при частичном изменении ее условия [4; 5].

Ниже приведен пример созданного проекта и его документационное обеспечение на основе решения задачи №6 из работы [1, с. 18].

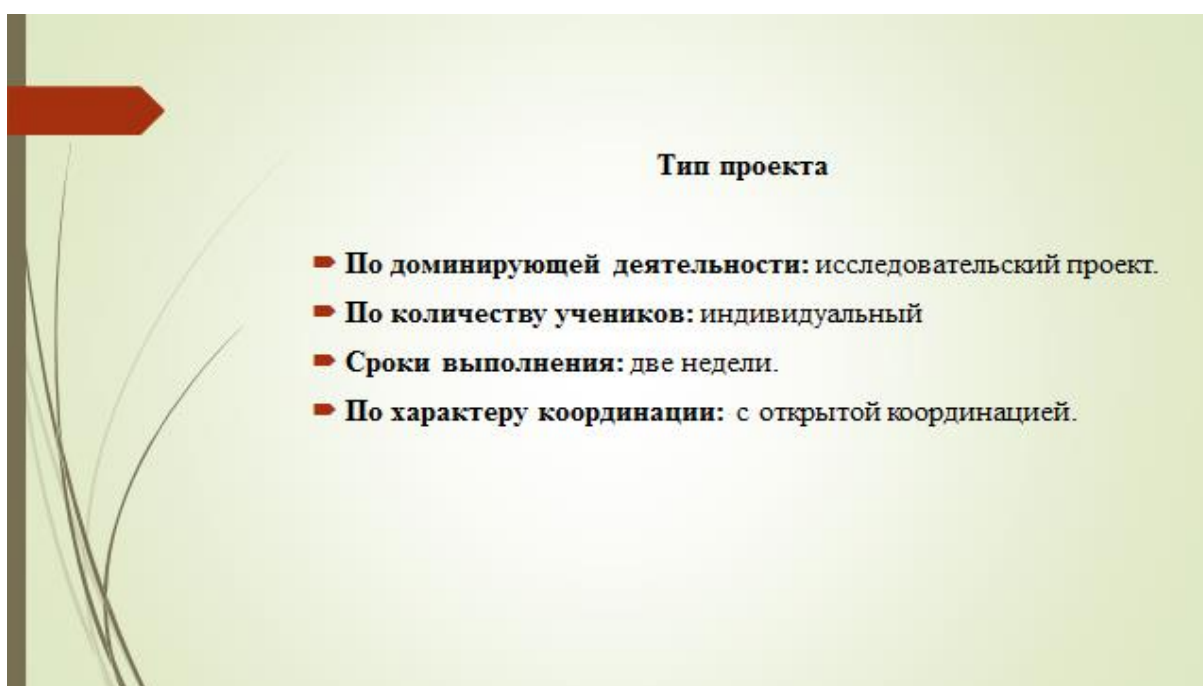
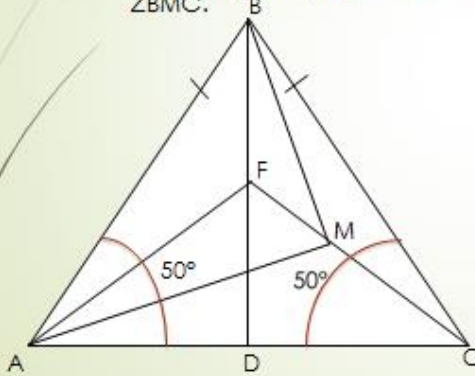


Рисунок 1. Тип проекта

Решение задачи

В треугольнике ABC: сторона $AB=BC$, $\angle ABC$ равен 80° . Точка M лежит внутри треугольника и $\angle MAC = 10^\circ$, $\angle MCA = 30^\circ$. Найти $\angle BMC$.



Дано: $\triangle ABC$, $AB=BC$, $\angle MAC = 10^\circ$,
 $\angle MCA = 30^\circ$.

Найти: $\angle BMC$.

Решение:

- 1) $\triangle ABC$ равнобедренный (по $\Rightarrow \angle A = \angle C = 180^\circ - 80^\circ / 2 = 50^\circ$
- 2) Д.п.: проведем $BD \perp AC$, чтобы CM пересекает BD в точке F , достроим $\triangle AFC$

Рисунок 2. Визуализация решения задачи

3) $\triangle BFA$ и $\triangle BFC$: BF - общая

$$\angle ABF = \angle CBF = 40^\circ \Rightarrow \triangle BFA \text{ и } \triangle BFC \text{ (по двум сторонам и углу)}$$

$$AB = BC$$

4) $\angle BAF = \angle BCF = 50^\circ - 30^\circ = 20^\circ$

5) $\angle FAM = 50^\circ - \angle BAF^\circ - \angle MAC = 50^\circ - 20^\circ - 10^\circ = 20^\circ$

6) $\angle BFA = \angle BFC = 180^\circ - (40^\circ + 20^\circ) = 120^\circ$

7) $\triangle FDA$ и $\triangle FDC$: FD - общая

$$\angle FDA = \angle FDC = 90^\circ$$

$$\Rightarrow \triangle FDA = \triangle FDC \Leftrightarrow \angle AFD = \angle CFD = 90^\circ - 30^\circ = 60^\circ$$

$$AD = DC \text{ (т.к. } BD \text{- медиана)}$$

8) $\angle FMA = 180^\circ - \angle MFA - \angle FAM = 180^\circ - (120^\circ + 20^\circ) = 40^\circ$

9) $\triangle BAF$ и $\triangle MAF$: AF - общая

$$\angle AFB = \angle AFM$$

$$\angle BAF = \angle MAF$$

$$\Rightarrow \triangle BAF = \triangle MAF \text{ (по двум углам и стороне) } AB = AM$$

10) $\triangle BAM$: $\angle BMA = 180^\circ - \angle BAM - \angle ABM = 180^\circ - 40^\circ - \angle ABM = 140^\circ - \angle ABM$

$$AB = AM \Leftrightarrow \triangle BAM \text{- р/б} \Leftrightarrow \angle ABM = \angle AMB = 180^\circ - 40^\circ / 2 = 140^\circ / 2 = 70^\circ$$

Рисунок 3. Решение задачи

Исследование содержания решенной задачи

Попробуем изменить условие задачи, чтобы получилась новая, которую можно решить опираясь на задачу 6. Для этого необходимо, чтобы $\triangle AFM$ и $\triangle AFB$ были симметричны относительно прямой AF угла BAN , а углы BAF был равен углу MAF .

То есть необходимо, чтобы $\angle AMF = \angle ABD = 40^\circ$, $AM = AB$, $\angle FMB = \angle FBM = 30^\circ$, $\angle BMC = 150^\circ$.

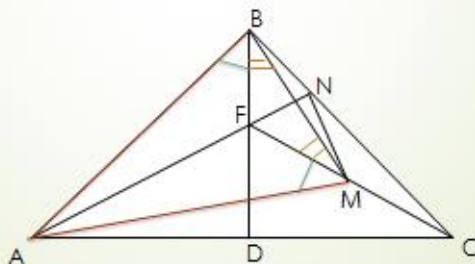


Рисунок 4. Исследование содержания решенной задачи

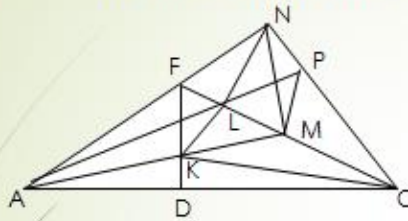
Обобщение полученных данных и составление на их основе новой задачи.

Задача 6 может быть источником новых задач. В решении задачи 6 было установлено, что $AF \perp BM$. Поэтому, если $AF \cap BC = N$, то $BN = NM$, $\angle ABM = \angle AMB = 70^\circ$, $\angle FBM = 30^\circ$, $\angle NBM = \angle NMB = 10^\circ$, а $\angle NMC = 140^\circ$. Получим новую задачу:

Задача 6.1. В треугольнике ANC : $\angle NAC = 30^\circ$, $\angle NCA = 50^\circ$. Точка M лежит внутри треугольника и $\angle MAC = 10^\circ$, $\angle MCA = 30^\circ$. Найти $\angle NMC$.

Рисунок 5. Обобщение полученных данных и составление на их основе новой задачи

Задача 6.2: В треугольнике ANC : $\angle NAC=30^\circ$, $\angle NCA=50^\circ$, точки M и N лежат внутри треугольника и $\angle MAC=10^\circ$, $\angle MCA=30^\circ$, $K \in AM$, $\angle KCA=10^\circ$. Доказать: $AN=AM$ и M -центр окружности, описанной около треугольника NKC .



Дано: $\triangle ANC$, $\angle NAC=30^\circ$, $\angle NCA=50^\circ$,
 точки M и N лежат внутри треугольника
 угол $\angle MAC=10^\circ$, $\angle MCA=30^\circ$, $K \in AM$,
 $\angle KCA=10^\circ$. Доказать: $AN=AM$
 M -центр окружности, описанной около
 треугольника NKC .

Решение:

- 1) $\angle AKC=180^\circ-(10^\circ+10^\circ)=180^\circ-20^\circ=160^\circ$
- 2) $\triangle AMC$: $\angle AMC=180^\circ-(30^\circ+10^\circ)=180^\circ-40^\circ=140^\circ$
 $\angle MKC=180^\circ-160^\circ=20^\circ$
 $\angle MCK=\angle MCA-\angle KCA=30^\circ-10^\circ=20^\circ$
 $\angle NCM=\angle C-\angle MCA=50^\circ-30^\circ=20^\circ$
 $\angle NPK=30^\circ-10^\circ=20^\circ$
 $\angle N=180^\circ-(30^\circ+50^\circ)=180^\circ-80^\circ=100^\circ$

Рисунок 6. Визуализация решения задачи

3) $\triangle KMC$ равнобедренный, т.к. $\angle MKC=\angle MCK=20^\circ$

4) $\triangle NMC$:

$\angle M=140^\circ$ (из 6.1)

$\angle MCN=20^\circ$

сумма углов равна 180

$$\left. \begin{array}{l} \Rightarrow \angle CNM=20^\circ \Rightarrow \triangle NMC \text{ р/б} \Rightarrow KM=MC \\ MC=MN \end{array} \right| \Rightarrow$$

$\Rightarrow KM=MC=MN \Rightarrow$ точки $K, N, C \in \omega(M; R)$

7) $\triangle NAM$:

$\angle AMN=80^\circ$ (из 6.1)

$\angle ANM=180^\circ-(20^\circ+80^\circ)=80^\circ \Rightarrow \angle ANM=\angle AMN=80^\circ \Rightarrow \triangle NAM \text{ р/б} \Rightarrow AN=AM$ (по свойству р/б треугольника).

3. Оформление проекта сделать в соответствие с общими требованиями.

4. Защиту проекта организовать в рамках классного или внутри школьного конкурса проектов по математике.

Целью данного проекта является формирование у учащихся знаний о подобии и равенстве треугольников и их практическом использовании, путем составления новых задач и их анализа.

Рисунок 7. Решение задачи

Защита проекта

1. **Тема проекта:** «Исследование задач по геометрии как фактор организации проектной деятельности учащихся»
2. **Цель проекта:** целью моего проекта было расширение знаний по предмету геометрия и овладение приемами составления новых задач.
3. **Задачи:** задача моего проекта составление новых задач на основе решённой.
4. **Раскрыть содержание проекта:** многие задачи являются предметом составления новых задач. Используемые приемы в составление новых задач в данном проекте состоят в следующем:
 - а) в переформулировке заключения задачи, то есть составления новой задачи на основе решенной, путем замены заключения задачи и сохранения ее условия;
 - б) второй прием состоит в составлении в переформулировке заключения задачи и частичном изменении условия задачи;
 - в) третий прием состоит в изменении условия и сохранения ее заключений;
5. **Сделать вывод:** я считаю, мне удалось достичь цели, потому что во время создания проекта были продемонстрированы умения анализировать задачи и на основе анализа и обобщения задач- создавать новые.

Рисунок 8. Пример защиты проекта

Список литературы

1. Исследование задач по геометрии: Методическая разработка для студентов физико-математического факультета / Д.Ф. Изаак. – Куйбышев: Пед. ин-т, 1986. – 44 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. №287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 01.03.2023).
3. Сопряжение основных и дополнительных образовательных программ общего и профессионального образования в условиях цифровизации общества: форма направления сведений о начинаемой научно-исследовательской, опытно-конструкторской и технологической работе гражданского назначения: Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» / рук. Т.И. Уткина; исполн. С.М. Абрамов [и др.]. – М., 2021. – Номер государственного учета НИОКТР: 121061500085-3.
4. Уткина Т.И. Обучение учащихся составлению геометрических задач как средство развития их творческих способностей // Развитие учащихся в процессе обучения математике: Межвузовский сборник научных трудов. – Н. Новгород: НГПИ им. Горького, 1992. – 139 с.
5. Уткина Т.И. Формирование готовности будущего учителя математики и физики к организации проектной деятельности обучающихся // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научно-методической конференции. – Оренбург: ОГУ, 2021. – С. 3523-3527.

ПОВЕДЕНИЕ ПРИБЛИЖЕНИЯ И ОТДАЛЕНИЯ К ЛЮДЯМ С ОСОБЕННОСТЯМИ КОЖИ

Рогожникова Полина Алексеевна

студентка 3 курса психологического факультета

Зорина Светлана Валерьевна

*кандидат психологических наук, заведующий кафедрой социальной психологии
ФГБОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. Поведение приближения к привлекательным объектам и отдаления от аверсивных обеспечивает приспособление к природному и социальному окружению. В эксперименте для выявления тенденции приближения и отдаления использовались цветные фотографии людей с особенностями кожи, связанными с избыточной или дефицитной пигментацией: множеством родинок, веснушек и витилиго. На экране компьютера появлялись изображения, которые испытуемые приближали к себе или отдаляли при помощи нажатия на клавиши. Программа фиксировала задержку психомоторной реакции при выполнении разных задач: аффективно-конгруэнтной (приближаться к положительным и избегать отрицательных стимулов) и аффективно-неконгруэнтной (составленной противоположным образом). Выборку составили 30 человек в возрасте от 18 до 70 лет. Результаты показали, что изученные особенности кожи не оказывают воздействия на автоматическую тенденцию приближения и отдаления к воспринимаемым людям. Это свидетельствует об отсутствии негативного влияния данных кожных особенностей на оценку ее обладателей.

Ключевые слова: поведение приближения и отдаления; особенности кожи; социальная перцепция; визуальная задача; приближение-избегание относительно себя.

Внешний облик сопровождает человека всю его жизнь, вне зависимости от пола, возраста, семейного положения, места проживания, национальной принадлежности; это важная часть общих свойств индивида, отражающаяся в Я-Концепции, самоотношении личности. Внешний облик является средством отражения индивидуальных особенностей человека и источником их оценок других людей. Характеристики лица – это первые информационные данные, доступные партнёрам по коммуникации [4].

Кожные симптомы в большинстве случаев заметны окружающим людям, что делает их важным фактором социальной перцепции [2]. Дерматологические особенности внешности не редко связаны с представлениями о физическом недостатке, неполноценности, чувством безнадежности, бесперспективности, неполноценности, пессимистической оценкой будущего [1]. В поведении людей с заметными особенностями кожи проявляется повышенная стеснительность, обусловленная ожиданием неблагоприятного отношения окружающих, переживаниями о недостаточной привлекательности, стремлением скрыть имеющиеся изъяны кожных покровов [2].

В исследовательских работах, проведенных в Англии в 2012 году с использованием результатов работы дерматологической службы, показано, что 17% пациентов с кожными особенностями нуждаются в психологической поддержке, помощи в связи с переживаниями, вызванными имеющимися дерматологическими болезнями, 14% определяли весомую роль психологического фактора в усилении симптоматики, 8% замечали ухудшение психоэмоционального состояния из-за проявления кожных нарушений, а 85% указывали на беспокоящие их психосоциальные аспекты, связанные с течением кожных болезней [5].

Феномен «стигматизации» считается частым явлением, сопутствующим дерматологическим проблемам [4]. Для участников исследований стрессовым фактором являются не только кожные проявления, но и реакция окружающих людей на них. Известны

специфические виды стигматизации, свойственные больным с очевидными кожными проявлениями: ожидание отвержения, чувствительность к мнению окружающих людей, отрицательное восприятие кожного изъяна, скрытность [2].

Витилиго проявляется в нарушении пигментации кожи, часто поражающем открытые участки тела. Проведенные исследования доказывают, что витилиго сопровождается психологическими и эмоциональными нагрузками, сравнимыми с возникающими при таких заболеваниях как хроническая экзема рук или псориаз [6].

Многие больные встревожены прогрессированием симптомов и это сказывается на их социальной жизни. Люди чувствуют дискомфорт, стыд перед окружающими. Нередко появляются опасения, что окружающие будут их игнорировать, избегать, считать неполноценным, плохими, пренебрежительно или с опаской относиться к ним, распространять сплетни или же негативные сведения о причине и природе заболевания.

Веснушки и пигментные пятна являются вариантом нормы. Однако их чрезмерное количество привлекает внимание и может оцениваться как отклонение от обычного внешнего облика. В этом случае люди с гиперпигментацией могут столкнуться с социальными трудностями и эмоциональными проблемами.

Изучение восприятия и поведения людей с особенностями внешности может быть осуществлено при помощи аппаратных методов, направленных на изучение устойчивых аффективных и поведенческих реакций.

Одна из основных и наиболее важных поведенческих реакций на стимул заключается в том, следует ли приближаться к нему или избегать его [8]. Сближение и избегание относится к числу важных адаптивных реакций, обеспечивающих выживание и тесно связаны с восприятием окружающей среды как безопасной (к которой можно приближаться) или угрожающей (которую лучше избегать). Научение людей определённой поведенческой тенденции относительно разных типов стимулов связано с их оценкой, причем действия приближения сопровождаются положительной оценкой, а избегание – отрицательной. Впервые автоматическая реакция на аверсивные и аттрактивные объекты была изучена с помощью задач, основанных на сенсомоторном опыте. Однако в настоящее время появляется критика этого подхода, связанная с двусмысленностью интерпретации движений рук от себя и к себе. Поэтому в современных исследованиях вместо двигательных моделей активно используются зрительные задачи, обеспечивающие оценку поведения в зависимости от визуального стимула.

Марин Ружье и ее коллеги показали преимущество визуальной программы приближения и отдаления (Visual Approach/Avoidance by the Self Task) перед сенсомоторными методиками. Испытуемому предъявляется интерактивная сцена, создающая впечатление, что человек движется к стимулам или от них. Задача участника исследования – нажимать на определенные клавиши, которые его приближают или удаляют, увеличивая или уменьшая изображение, создавая впечатление движения, изменяющего расстояние между человеком и стимулом [8]. Данная программа была использована для изучения особенностей автоматической реакции на лица, обладающие различными характеристиками. Действия приближения и отдаления при предъявлении нейтральных лиц определяли не только восприятие приятности, но и оценку других релевантных свойств, например, надежности [7].

В эксперименте проверялась гипотеза о том, что заметные особенности кожи лица (гипер и гипопигментация) окажут влияние на поведенческую тенденцию отдаления и приближения.

В исследовании приняли участие 30 человек в возрасте от 18 до 70 лет, из них 19 женщин и 11 мужчин. Участие в исследовании было добровольным и анонимным. С каждым испытуемым процедура проводилась в дневное время, в изолированном помещении.

Эксперимент проводился с использованной компьютерной программы, разработанной студентами Самарского университета на базе программы Visual Approach / Avoidance by the Self Task (VAAST, версия 1.01, авторы Benoite Aube, Marine Rougier).

Для выявления тенденции приближения и отдаления использовались фотографии людей с особенностями кожи, связанными с избыточной или дефицитной пигментацией: множеством родинок, веснушек и витилиго. Стимульный материал состоял из цветных фотоизображений двенадцати моделей, среди которых шесть женщин и мужчин без заболеваний кожи и шесть натурщиков с кожными особенностями.

На экране демонстрировалось изображение городской среды, на фоне которой появлялись фотографии людей. Испытуемому давалась инструкция о необходимости приближения или отдаления стимулов при помощи клавиш «Y» и «N». Использование клавиши «Y» приводило к увеличению изображения городской среды и человека на ее фоне, что создавало впечатление приближения к объекту. При помощи клавиши «N» участники отдаляли стимулы, которые уменьшались в размерах. Все изображения были трех видов: стандартные (размером 350 на 475 пикселей), увеличенные (420 на 570 пикселей) и уменьшенные (280 на 380). Фотографии предъявлялись на экране монитора в случайном порядке.

Эксперимент начинал с обучения с использованием четырех фотографий (два изображения людей без внешних особенностей и два изображения людей с родинками и веснушками). Если испытуемый допускал ошибку, то на экране появлялось оповещение. Далее следовал основной первый этап. Первоначально испытуемому предстояло приближаться (двигаться вперед), нажимая клавишу Y, при изображении мужчин, а избегать (двигаться назад), нажимая клавишу N, при изображении женщин. Оповещение об ошибках не данной стадии не появлялось. Перед следующим основным этапом испытуемые завершали обучение с новой инструкцией. На втором этапе им предстояло, наоборот, приближаться (двигаться вперед), нажимая клавишу Y, при изображении женщин, а избегать (двигаться назад), нажимая на клавишу N, при изображении мужчин. Инструкции на основном и обучающих этапах были одинаковые. В процессе эксперимента фиксировалось время реакции испытуемого с момента появления фотографии человека до нажатия на клавиши «Y» и «N» как реакции на появившийся стимул.

В результате исследования были получены результаты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Среднее значение времени психомоторной реакции при приближении и отдалении фотоизображений людей в зависимости от наличия кожных особенностей (мс)

	Люди с особенностями кожи	Люди без особенностей кожи
Приближение	0,84	0,91
Отдаление	0,94	0,93

Для сравнения скорости латентной реакции в двух условиях использовался критерий Стьюдента ($T = 1,3$, $p > 0,05$), который показал отсутствие различий в тенденции приближения и отдаления в зависимости от особенностей кожи.

Можно предположить, что отсутствие автоматической имплицитной реакции связано с тем, что в современном обществе нередко транслируется информация о цвете кожи, ее особенностях, подчеркивается важность толерантного отношения к людям с внешними особенностями. Например, в 2014 г. была популярна модель Винни Харлоу с заболеванием витилиго, которая участвовала в многочисленных показах одежды и шоу. Фотографии людей с множеством веснушек и витилиго часто публикуются в интернете и становятся привычными, что уменьшает эмоциональную реакцию на них.

В эксперименте были использованы фотографии физически привлекательных моделей, общая положительная оценка которых могла компенсировать отрицательное влияние особенностей кожи. Даже с витилиго такие люди продолжают оставаться достаточно физически привлекательными, что может ослаблять мотивацию отдаления от них.

Следует учитывать, что использованные в стимульном материале эксперимента особенности пигментации кожи являются эстетически значимой характеристикой внешнего вида, не представляющей опасности для окружающих и самого субъекта. Возможно, что при

предъявлении испытуемым изображений заболеваний, которые передаются воздушно-капельным путем или посредством прямого контакта, реакция приближения и отдаления была бы различной. В дальнейшем интересно изучить восприятие физически непривлекательных людей с различными параметрами внешности.

Изученные особенности кожи (множество родинок, веснушек и витилиго на лице) не оказывают влияния на автоматическую тенденцию приближения и отдаления к воспринимаемым людям. Полученный результат можно использовать в психологическом сопровождении людей с гипер или гипопигментацией.

Список литературы

1. *Дороженко И.Ю.* Психические расстройства, коморбидные хроническим дерматозам // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2009. - №3. – С. 18-25.
2. *Караваева Т.А.* Психологические механизмы и психосоматические соотношения при различных дерматозах / Т.А. Караваева, Т.Н. Королькова // Клиническая дерматология и венерология. – 2018. - №17 (5). – С. 7-16.
3. *Поддубная Т.В.* Психосоматический подход к исследованиям больных с кожными аллергическими заболеваниями (обзор литературы в связи с задачами психотерапии) // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. – 2015. - № 2. – С. 67-74.
4. *Рамси Н.* Психология внешности / Н. Рамси, Д. Харкорт. – СПб.: Питер, 2009. – 256 с.
5. *Bewley A., Affleck A., Bundy C., Higgins E., McBride S.* Psychodermatology services guidance: the report of the British Association of Dermatologists' Psychodermatology Working Party // British Journal of Dermatology. – 2013. – Т. 168. – V 6. – P. 1149-1150.
6. *Lotti T., Salafia A.* Vitiligo. Questions and answers. – Vitiligo Research Foundation, 2021. – 32 с.
7. *Rougier M., Schmitz M., Yzerbyt V.* When my actions shape your looks: Experience-based properties of approach / avoidance bias the visual representation of others // Journal of Personality and Social Psychology. – 2021. – V. 120. – P. 1146-1174.
8. *Rougier M., Muller D., Ric F., Alexopoulos T., Batailler C., Smeding A., Aubé B.* A new look at sensorimotor aspects in approach/avoidance tendencies: The role of visual whole-body movement information // Journal of Experimental Social Psychology. – 2018. – V. 76. – P. 42-53.

ПРОБЛЕМЫ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рыбченко Александра Евгеньевна

студентка 2 курса магистратуры кафедры дошкольной педагогики и психологии

Боронилова Ирина Геннадьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии,

директор Института педагогики

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет

имени М. Акмуллы»

г. Уфа

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические основы функционирования системы валеологического воспитания, раскрыта актуальность валеологического воспитания, рассматривается понятие термина «здоровье».

Ключевые слова: валеология; валеологическое воспитание; здоровье; валеологическая культура; дети дошкольного возраста.

Проблема валеологического воспитания дошкольников является одной из актуальных проблем на сегодняшний день. Это связано со снижением здоровья будущего поколения. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (2013) определяет образовательное направление «Физическое развитие» как одно из структурных подразделений направления развития и воспитания детей. Физическое развитие включает в себя приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: формирование ценностей здорового образа жизни, усвоение его элементарных норм и правил в питании. Система физического развития дошкольного учреждения – это гармонизация целей, задач, средств, форм и методов работы, направленных на улучшение здоровья и физического развития дошкольников посредством правильного питания [13].

Чтобы определить понятие «валеология», необходимо взглянуть на термин «здоровье». В разных источниках есть некоторые различия в интерпретации этого термина: В начале 1940-х годов понятие «здоровье» получило следующее определение: здоровым человеком можно считать человека, который характеризуется гармоничным развитием и хорошо адаптирован к окружающей его физической и социальной среде. Здоровье означает не просто отсутствие болезни: это нечто положительное, это радостное и добровольное выполнение обязанностей, которые жизнь налагает на человека.

Основатель валеологии И.И. Брехман рассматривал здоровье человека «как способность поддерживать возрастную стабильность перед лицом резких изменений количественных и качественных параметров сенсорной, вербальной и структурной информации» [5].

По определению экспертов Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ), здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезни и физических дефектов.

По словам А.Г. Щедрина, «здоровье – это целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), которое развивается в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяет человеку осуществлять его биологические и социальные функции» [15].

По мнению Б.Н. Чумакова, здоровье человека зависит от трех факторов: – биологические способности человека; – социальная среда; – природные и климатические условия [14].

Принимая во внимание биологическую социальную природу человека, Ю.П. Лисицын интерпретирует здоровье человека как гармоничное единство биологических и социальных качеств, сдерживаемых врожденными и приобретенными механизмами [10].

В.П. Казначеев считает, что здоровье человека – это процесс защиты и развития его биологических, физиологических и психологических способностей, оптимизирующий социальную деятельность с наибольшей продолжительностью жизни [7].

В то же время обращаем внимание на необходимость обеспечения таких условий и систем здравоохранения не только для охраны здоровья человека, но и для обеспечения его развития. Физиологический подход основан на основных принципах важной деятельности организма, образующих основу определения здоровья Р.И. Айзмана: «здоровье – это способность организма поддерживать свою психофизиологическую стабильность (гомеостаз) в условиях, адаптирующихся к различным факторам окружающей среды и нагрузкам» [1].

Термин «валеология» учитывает абсолютное здоровье человека, способ и механизм его формирования, а также достижение физического и психического саморазвития путем понимания природы здоровья. Т.Ф. Орехова считает, что целью валеологического воспитания является подготовка дошкольников, готовых формировать свое здоровье, что проявляется в потребности, способности и решимости человека стать и быть здоровым [11]. Поэтому валеологическое воспитание детей дошкольного возраста следует понимать как процесс формирования валеологической культуры, направленный на гармоничные отношения ребенка с окружающей средой, соблюдение определенных моральных норм и развитие ответственного отношения к собственному здоровью.

Хорошо известно, что только 7-8% здоровья зависит от медицинской помощи, и более половины – от образа жизни человека. Забота о здоровом образе жизни для детей дошкольного возраста является основой физического и психического здоровья, а укрепление здоровья может быть гарантировано только путем комплексного решения образовательных, медицинских и социальных проблем.

В энциклопедическом словаре психологии и педагогики валеологии дается следующее определение: (латинское *valeo* – быть сильным, сильным; греческое *logos* – слово, понятие, учение) – учение о здоровье. В педагогическом словаре валеологическое образование – это воспитание потребностей детей в здоровье, формирование у них научного понимания сущности здорового образа жизни и развитие соответствующего поведения [12].

Валеологическое образование основывается на концепции формирования здорового человека, осуществляемой через нравственное, физическое и сексуальное воспитание, обучение способам психосаморегуляции, передачу и усвоение гигиенических, физиологических, экологических и медицинских знаний.

В большом энциклопедическом словаре валеологическая культура – это часть универсальной человеческой культуры, которая предполагает знание генетических, физиологических и психологических способностей человека, овладение методами и средствами контроля, поддержание и развитие его здоровья, а также умение распространять знания о валеологии [4].

Л.Б. Дыхан дал следующее определение валеологическому образованию – процессу формирования ценностно-ориентированного отношения к здоровью и здоровому образу жизни, построенному как неотъемлемая часть жизненных ценностей и общекультурного мировоззрения [6].

По мнению Г.М. Коджаспировой и А.Ю. Коджаспирова, «культура проявляется в степени развития личности, заключается в согласованности знаний, убеждений, поведения и характеризуется уровнем формализации социально значимых качеств» [8]. Именно поэтому педагоги, психологи, врачи и ученые уделяют большое внимание организации питания детей.

В.Г. Алямовская в работе «Современные подходы к улучшению здоровья детей в дошкольном учреждении» обращает внимание на то, что при организации питания следует учитывать не только санитарно-гигиеническую и нормативную составляющие, но и медико-психологическую [3].

А.С. Алексеева утверждает, что именно в детстве формируется представление о здоровом питании. Состояние здоровья взрослого человека во многом зависит от правильной организации питания в детском возрасте [2].

И.А. Конь говорит, что правильного набора продуктов все еще недостаточно для разумного и сбалансированного питания детей. Он придерживался мнения, что необходимо стремиться к тому, чтобы приготовленные блюда красивы, вкусны, ароматны и готовы учитывать личный вкус детей. Строгий график приема пищи также является важным фактором, который включает в себя 4 приема пищи с интервалами не более 3 часов, поскольку после длительного периода времени работоспособность ребенка снижается, а чрезмерное питание приводит к плохому усвоению веществ [9].

Для успешного решения главной задачи ФГОС ДО (охрана и укрепление физического и психического здоровья детей), педагогам дошкольного образования необходимо приучать детей заботиться о своем здоровье и сохранять его с раннего возраста.

Таким образом, исходя из вышеизложенного, воспитание валеологической культуры дошкольника должно стать одной из основных задач в системе воспитания ребенка.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Возрастная физиология и психофизиология: учебное пособие. – М.: ИНФРА-М, 2017. – 147 с.
2. Алексеева А.С. Организация питания детей в дошкольном учреждении / А.С. Алексеева, Л.В. Дружинина, К. Ладодо. – М.: Просвещение, 1990. – 210 с.

3. *Алямовская В.Г.* Современные подходы к оздоровлению детей в ДОУ. – М.: Первое сентября, 2005.
4. Большой энциклопедический словарь / ред. А.М. Прохоров. – М.; СПб: Норинт, 2002. – 528 с.
5. *Брехман И.И.* Введение в валеологию – наука о здоровье. – СПб.: Нева, 2007. – 125 с.
6. *Дыхан Л.Б.* Педагогическая валеология / Л.Б. Дыхан, В.С. Кукушин, А.Г. Трушкин. – М.: Март, 2005.
7. *Казначеев В.П.* Информационная функция сверхслабых потоков в биологических системах. – Новосибирск, 1965. – С. 38-41.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Академия, 2013. – 176 с.
9. *Конь И.А.* Организация питания в дошкольных образовательных учреждениях. Методические рекомендации г. Москвы. –М.: Просвещение, 2007.
10. *Лисицын Ю.П.* Общественное здоровье и здравоохранение / Ю.П. Лисицын, Н.В. Полунина. – М.: Медицина, 2002. – 416 с.
11. *Орехова Т.Ф.* Теоретические основы формирования здорового образа жизни субъектов педагогического процесса в системе современного общего образования. – Магнитогорск, 2004.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.
13. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 г. №1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования № [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 26.02.2023).
14. *Чумаков Б.Н.* Валеология: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 407 с.
15. *Щедрина А.Г.* Здоровый образ жизни: методологические, социальные, биологические, медицинские, психологические, педагогические, экологические аспекты. – Новосибирск: ООО «Альфа Виста», 2007. – 144 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ XXI ВЕКА

Рябинин Николай Юрьевич

студент 1 курса Института строительства и архитектуры

Николаев Геннадий Михайлович

*старший преподаватель кафедры физической культуры
ФГБОУ ВО «Поволжского государственного технологического университета»
г. Йошкар-Ола*

Аннотация. В статье охарактеризован современный подход в педагогике. Рассмотрена история развития данной модели образования, предпосылки ее возникновения. Показано изменение образовательной программы. Представлен опыт педагогов-новаторов, их работы и концепции образовательных программ. В рамках исследования была изучена специфика работы педагогов современного мира, основные принципы и цели.

Ключевые слова: современный мир; образование; общеобразовательные учреждения; педагоги-новаторы; педагогика; ученики; качество; обучение; ребенок.

В современном мире следует выбирать путь построения гибкой системы образования. При применении данного подхода можно дойти до того, что с каждым ребенком программа работы будет персональная. Для полного раскрытия потенциала современных школьников или студентов не следует работать лишь по единой учебной программе. Необходимо разрабатывать собственные методики, синтезировать материалы. На сегодняшний день задачи образования несколько отличаются, от задач обучения прошлого столетия. На данный момент актуально применять в своей работе несколько образовательных программ, искать разные подходы к детям. Это позволит достичь наилучшего развития детей, их психологические, физические, интеллектуальные и личностные качества.

В современном мире перед общеобразовательными учреждениями стоят несколько задач: показать ребенку, что получать новые знания, достигать высот и развиваться – это не страшно, не так уж и сложно; развить с раннего возраста в ученике желание учиться на протяжении всей жизни; правильно и профессионально применять все полученные знания в практических действиях [3]. Педагог в школе или университете должен направлять ребенка, помогать развивать потенциал, правильно указать верный путь, помочь наметить цели. В XXI веке последней ступенью образования должно быть: осознанное понимание человека его смысла жизни, для чего он учится и развивается, к чему стремится.

В период 70-80 х годов в сфере педагогического образования стало развиваться новое понятие – «педагоги-новаторы». Их главной целью было построить ход занятий так, чтобы каждому ребенку было интересно, все были увлечены процессом. Отсюда следует, что к каждому ребенку преподаватель должен относиться с уважением, пониманием и любовью – это основа педагогической деятельности [7].

Одним из первых, кто внес вклад в развитие нового педагогического направления, был В.Ф. Шаталов. В 1979 году издательством «Педагогика» была выпущена первая серия настольных книг для преподавателей «Педагогический поиск: опыт, проблемы, находки». В них подробно рассматривается опыт известных педагогов: Ш.А. Амонашвили, Е.И. Ильина, С.И. Лысенковой, В.Ф. Шаталова.

Концепция учебной программы педагогов-новаторов строится на организации между учителем и детьми не только процесса воспитания, но и сотрудничества. Она гласит, что каждого человека нужно оценивать не по уровню развитости его интеллекта, а по его отношению к обучению, по личностным критериям, характеру и нравственным идеалам.

В.Ф. Шаталов – один из представителей педагогов-новаторов, народный учитель СССР, создал новую концепцию обучения детей во времена СССР, которой пользуются по сей день. Является выпускником Сталинского педагогического института (1953 г.). Был сотрудником Научно-исследовательского института педагогики УССР. С 1985 г. стал руководителем Донецкой лаборатории проблем интенсификации учебно-воспитательного процесса НИИ. В.Ф. Шаталов разработал авторскую систему обучения. Благодаря этой разработке преподаватели могут обучать любых детей многим предметам, вне зависимости от сложности, возраста, уровня знаний ребенка, его способностей и финансовых возможностей родителей. Дидактическая система обучения была разработана исключительно для школ среднего и старшего уровня [4]. Однако, ценность разработок педагога-новатора оценили не только учителя общеобразовательных школ, а также и преподаватели училищ, колледжей и институтов. В начале XXI века была открыта школа для дополнительного образования под названием «Школа-студия им. В.Ф. Шаталова».

В.Ф. Шаталов разработал собственный подход в воспитании и обучении детей. Он нацелен на индивидуальное отношение к каждому ребенку, но при этом воспитывать в них коллективизм, любовь к творческой работе. Педагог-новатор акцентировал внимание детей на их неудачах, но не в негативном ключе, а как возможность понять свои ошибки и сделать лучше, оценить собственные успехи в будущем [5].

Свои уроки В.Ф. Шаталов проводил с использованием так называемых блок-схем, которые помогают на практике показать, как логически выстроена подаваемая информация. На уроке дети проходили материал, опираясь на блок-схему, дома изучали, повторяли

подобные задания, в следствии чего лучше понимали материал. По программе Шаталова дети также имеют возможность выбрать любые задания из предложенных, подобрать свои творческие пути решения. Следует отметить, что при проверке задач оценки не выставляются, а лишь определяются ошибки, чтобы дети смогли понять их и запомнить. Оценки, по его мнению, необходимо ставить лишь после полного прохождения темы каждым ребенком. Педагог должен искать индивидуальный подход для каждого ученика, вне зависимости от его уровня знаний, возраста, слабостей или характера [6]. Педагоги-новаторы должны уметь чувствовать ребенка, оценивать его умения, а также помогать развивать таланты и способности путем опробывания себя в разных видах деятельности.

И.П. Волков – педагог по труду и черчению, кандидат педагогических наук, говорил, что он всегда предоставлял ученикам свободу в выборе инструмента для работы. Инициатива ребенка никогда не ограничивалась, а лишь поощрялась в рамках разумного. Также существовало важное правило: «научился сам – научи товарища». Педагог стремился развить в детях дух коллективной деятельности, поддержки и взаимопомощи. Не только интересный материал должен побуждать учиться, но и гуманное, позитивное отношение преподавателя к обучающимся.

Например, Ш.А. Амонашвили был сторонником гуманной педагогики. Данная концепция была нацелена на полное принятие ребенка со всеми его особенностями. Она воспитывает в ребенке личность, развивает его природные качества [10]. Гуманная педагогика позволяет разрабатывать индивидуальные обучающие системы, воспитывает нравственность и духовность, разрешает прибегать к творчеству и искусству. Е.И. Ильин говорил о том, что обучающие уроки должны выходить за границы стандартных классных занятий, дети должны вместе с преподавателем мыслить шире и глубже. Например, уроки литературы следует называть уроками «человековедения», где будет изучаться литература, не как предмет, а как возможность понять и узнать жизнь под разными углами.

Педагоги являются не только проводниками информации, но и воспитателями, которые сопровождают детей вместе с родителями вначале их жизненного пути. Педагоги-новаторы пришли к выводу, что процесс воспитания связан с общечеловеческими ценностями. Например, планета Земля считается общим домом для всех живых существ, семья – это ценность поколений и их опыта, отечество – это родина человека, его история жизни, культура страны – духовная жизнь, сюда же относятся ценности самого человека как личности и ценности мира. Педагоги нового поколения поддерживают гуманность в процессе воспитания детей [2]. Учитель должен следовать правилам: уважать ребенка, его мнение, советоваться с ним, поддерживать его идеи и интересы. Преподаватели должны эмоционально стимулировать детей с позитивной стороны во время обучения. Знания необходимо передавать с радостью и позитивом. Знания не должны усваиваться через негативные эмоции.

Есть культуроведческий подход в воспитании, когда человек через познание культуры воспитывает в себе личность. В современном мире культурного человека не сложно распознать. У него широкий кругозор, он умеет правильно распоряжаться приобретенными знаниями, имеет индивидуальное мировоззрение. Также существует культура знаний – правильное применение знаний на практике, умение работать с информацией. Существует и творческий подход в обучении – это умение создавать что-то новое на основе имеющихся знаний [8].

Новые и необычные подходы, которые помогут в развитии современных концепций воспитания и обучения отражены в деятельности Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревской, О.С. Газмана, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталова и др.

Е.В. Бондаревская – выпускница филологического факультета САГУ. Долгое время была корреспондентом Российской академии образования, академиком отделения философии образования и теоретического образования РАО. Возглавляемая ей научная школа специализировалась на разработке теории и практики культурного воспитания личности, направленного на формирование гражданственности, культуры и нравственности человека. Бондаревская проводила лекции и спецкурсы: «Методология исследований в психологии и

педагогике», «Теория и методика воспитания личности», «Образование в глобализованном мире». Она автор более 300 научных статей.

Вклад Е.В. Бонадревской в развитие педагогики очень велик. Она разработала теорию личностно-ориентированного образования. В ее основу положена концепция, которая направлена на индивидуализацию образования: человек – отдельная личность со своими особенностями, следовательно, подход к каждому обучающемуся должен быть разным. Исходя из идейного содержания образования, педагог должен воспитать в ребенке гражданскую, культурную и нравственную личность [9]. Педагог-новатор создала плюралистическую систему образования и разработала стратегию развития. Также она стала автором учебника для студентов педагогических факультетов «Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания». В каждой научной работе Е.В. Бонадревской изложены гуманистические ценности в воспитании детей, основные аспекты нового направления в педагогической деятельности, в частности, в педагогике личности как науки.

На сегодняшний день становится понятно, что прошлая модель образования, разработанная еще в советское время, становится неактуальной, она не способна реализовывать все потребности нынешних учеников. В ближайшем будущем во всех школах будут менять учебные программы и подбирать их под каждого ребенка индивидуально. Педагоги будут ориентироваться на потребности, возможности и личностные качества детей. В современных школах начнет развиваться гуманистическая педагогика. Такое образование предполагает, что учителя будут работать совместно с детьми и опираться на взаимопонимание и уважение [1].

Для реализации работы гуманистической педагогики необходимо придерживаться некоторых принципов:

- в общеобразовательной школе ученик должен понять, что ему интересно, самоопределиться;
- в колледже или университете активно заниматься саморазвитием, построением собственных целей;
- процесс обучения необходимо построить так, чтобы ребенок был увлечен;
- нельзя забывать о главном: позитивное взаимодействие и сотрудничество между педагогом и обучающимся;
- отношения в образовательных учреждениях должны основываться на уважении, доверии и понимании;
- педагог на протяжении всего периода работы должен иметь возможность развиваться с творческой стороны.

Первостепенная задача современных образовательных учреждений – это активно привлечь детей к учебному процессу, заинтересовать их процессом получения знаний, увлечь также родителей, разнообразить работу педагогов. Учитель помогает детям не только разобраться в учебном материале, но и развить творческий потенциал, креативные способности и таланты. Современный педагог – это проводник в информационный мир, помощник ребенку в освоении чего-то нового и неизвестного. Задача учителя – заинтересовать, привить тягу к обучению, помочь расставить правильно приоритеты в жизни, цели и успешно решить задачи образования.

Роль учителя в современной школе весьма разнообразна, современный учитель должен совмещать в себе несколько ролей, например:

- учитель – модератор;
- учитель – тьютор;
- проектный организатор;
- педагог игровой деятельности;
- учитель – предметник;
- педагог – исследователь;

– педагог – эксперт.

Роль педагога - модератора проявляется во время дискуссий, дебатов. Задача педагога-модератора состоит в обучении учеников искусству дискуссий, они должны приобрести навыки сотрудничества, научиться высказывать свое отношение к вопросу, отстаивать свое мнение, внимательно слушать других учеников, уважительно относиться друг к другу. Модератор внимателен к каждому участнику полемики. Модератор задает наводящие вопросы и подталкивает учеников к выводам.

В задачу учителя-тьютора входит распознать особенности ученика, определить его сильные и слабые стороны, исходя из этого строить обучение этого ребенка. Учитель помогает ребенку развиваться именно в тех областях, в которых он испытывает затруднения. Тьютор ни в коем случае не должен использовать силу и давление. Развитие должно происходить по средствам интереса к познавательной деятельности и достижениям ученика.

Учитель – проектный организатор – педагог, который разрабатывает для учеников творческую задачу, совместно с детьми ищет пути ее решения, приходит к научным выводам. Игра занимает особое место в обучении детей вне зависимости от возраста, поэтому педагог игровой деятельности весьма востребованы в педагогике XXI века. С помощью игры дети могут моделировать ситуации из жизни, научиться разрешать различные ситуации, в том числе и конфликтные.

Учитель-предметник — это педагог, который в совершенстве владеет знаниями относительно своей дисциплины, знает не только то, что написано в учебнике, но обладает информацией относительно необычных фактов, которые могут побудить в учениках интерес.

Каждый современный педагог в разной степени играет все эти роли в процессе своей педагогической деятельности. Исходя из этого мы можем сделать вывод, что педагог XXI века – это личность всесторонне развитая, высокоинтеллектуальная, обладающая высокими морально-нравственными характеристиками.

Список литературы

1. *Акимова М.К.* Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. – М.: Знание, 1992. – 77 с.
2. *Бермус А.Г.* Практическая педагогика: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2020. – 128 с.
3. *Батурина Г.* Традиционная культура воспитания в национальной школе / Г. Батурина, Т. Кузина // Педагогика. – 1995. - №1. – С. 122-123.
4. *Василькова Т.А.* Социальная педагогика: педагогический опыт и методы работы: учебное пособие. – М.: Академия, 2016. – 208 с.
5. *Ефремов О.Ю.* Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2018. – 352 с.
6. *Зверева О.Л.* Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебник / О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева. – М.: Юрайт, 2019. – 178 с.
7. *Куцебо Г.И.* Общая и профессиональная педагогика: учебное пособие / Г.И. Куцебо, Н.С. Пономарева. – М.: Юрайт, 2023. – 128 с.
8. *Маралов В.Г.* Педагогика и психология ненасилия в образовании: учебное пособие / В.Г. Маралов, В.А. Ситаров. – М.: Юрайт, 2023. – 424 с.
9. *Панфилова А.П.* Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник / А.П. Панфилова, А.В. Долматов. – М.: Юрайт, 2023. – 487 с.
10. *Федорова Н.М.* История педагогики и образования. Управление школьным образованием в России в XIX-XX веках: учебное пособие. – М.: Юрайт, 2023. – 267 с.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Салькова Елена Алексеевна

студентка 2 курса педагогического факультета

Изотова Елизавета Геннадьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и психологии начального образования*

*ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского»
г. Ярославль*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос взаимосвязи локуса контроля и профессиональной мотивации у будущих педагогических работников. Выделена особая важность локуса контроля, как необходимого качества при выборе деятельности и дальнейшем продолжительном выполнении обязанностей, связанных с ней. Определены различия между внутренним (интернальным) и внешним (экстернальным) локусом контроля.

Ключевые слова: локус контроля; профессиональная мотивация; будущие педагогические работники; детерминанта мотивации.

Существует множество научных работ, направленных на изучение мотивации, в том числе и профессиональной. Но тема взаимосвязи локуса контроля и профессиональной мотивации в настоящее время является недостаточно исследуемой. Тема исследования актуальна, так как обусловлена социальной значимостью профессии «учитель», представлениями о его качествах и локусом контроля как центральной личностной характеристикой, влияющей на формирование образа педагога. Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении взаимосвязи профессиональной мотивации и локуса контроля.

В отечественной психологии вопросами мотивации занимались многие ученые и многогранность данного понятия предопределяет разносторонний подход к его использованию разными авторами, концепциями и направлениями. Мотивация в широком смысле представляет собой все, что вызывает активность человека. В более узком понятии мотивация характеризуется как динамическая система внутренних факторов, взаимодействующих между собой, вызывающих и направляющих ориентированное на достижение цели поведение человека [1].

Тенденция развития образовательной среды школьников непосредственно связана с образцовыми квалифицированными педагогическими работниками, образ которых стараются в себе воспитать студенты педагогических высших учебных заведений и колледжей. В основе их деятельности лежит профессиональная мотивация, состоящая из конкретных побуждений, обуславливающих выбор профессии и продолжительное выполнение обязанностей, связанных с ней [5]. В перечень этих побуждений могут входить мотивы присущие внешним, внутренним и личным источникам мотивации. Внешняя мотивация может реализовываться через требования, ожидания, возможности, определённые системы стимулирования (материальные и нематериальные). Но данный способ не является надёжной формой мотивации и не гарантирует эффективность. Внутренняя мотивация реализуется посредством стремления к социально одобряемым действиям и достижениям, что тоже не даёт полной гарантии эффективности. Касаясь личных источников мотивации, включающих в себя интересы, потребности, установки и другие, обуславливающих стремление к самосовершенствованию, самоутверждению и самореализации в деятельности, можно сказать, что они наиболее эффективны. Взаимодействие всех трех видов источников мотивации оказывает влияние на результат деятельности.

К личным источникам мотивации можно отнести локус контроля, представляющий собой качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам (экстернальный, внешний локус контроля) либо собственным способностям и усилиям (интернальный, внутренний локус контроля) [2].

О важности учета локуса контроля в профессиональном самоопределении личности говорил К. Роджерс, считавший, что осознанность выбора человеком любого решения, в том числе и профессии, предполагает внутренний локус контроля, а Дж. Фрейберг, дополняя К. Роджерса, говорит о невозможности обучению профессии, так как научиться можно только в процессе самообучения [7]. И действительно, осознанный выбор профессиональной деятельности человеком подразумевает его готовность к этой профессии, ее трудностям, поискам решения проблем, возникающих на профессиональном пути. Далее все результаты выбранной человеком деятельности зависят лишь от его действий и от него самого.

Локус контроля является устойчивым свойством индивида, формирующимся в процессе его социализации. Для его определения создан специальный вопросник и разработан комплекс методик, позволяющий выявить закономерную связь между локусом контроля и другими личностными характеристиками. Показано, что люди, обладающие внутренним (интернальным) локусом контроля, более уверены в себе, последовательны и настойчивы в достижении поставленной цели, склонны к самоанализу, уравновешенны, общительны, доброжелательны и независимы. Все эти качества формируют положительный образ компетентного педагогического работника. Склонность к внешнему (экстернальному), напротив, проявляется наряду с такими чертами, как неуверенность в своих способностях, неуравновешенность, стремление отложить реализацию своих намерений на неопределенный срок, тревожность, подозрительность, конформность и агрессивность, что никак не должно проявляться в деятельности педагога-учителя. Экспериментально показано, что внутренний локус контроля является социально одобряемой ценностью (идеальному «Я» всегда приписывается внутренний локус контроля) [8].

Личность с внутренним (интернальным) локусом контроля способна отдавать отчет своим действиям, усваивать и применять новые знания и умения, полученные в ходе собственного опыта. Осознание ответственности, как минимум, перед самим собой за свои успехи и неудачи гарантирует определенные положительные результаты в профессиональной деятельности. Будущие педагогические работники, обладающие такой значимой центральной личностной характеристикой, как внутренний (интернальный) локус контроля имеют определенное профессиональное преимущество над учителями-педагогами с внешним (экстернальным) локусом контроля, так как те, списывают свои успехи и неудачи на внешние факторы, а соответственно не имеют возможности проработать и исправлять свои ошибки.

Таким образом, можно заключить, что локус контроля является детерминантой, то есть обуславливающим фактором мотивации, в том числе и профессиональной, где внутренний локус контроля способствует формированию положительной мотивации, а внешний – отрицательной мотивации.

Список литературы

1. *Андреева Т.* Почему опадают яблоки или внутренняя де-мотивация персонала / Т. Андреева, Е. Юртайкин // *Top Manager*. – 2022. - №22.
2. *Елисеев О.П.* Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2003. – 417 с.
3. *Изотова Е.Г.* Особенности психологической структуры учебной деятельности студентов // *Проблемы современного педагогического образования*. – 2018. – Вып. 60. - Ч. 3. – С. 421-424.
4. *Изотова Е.Г.* Роль дистанционного обучения в формировании учебной мотивации студентов // *Современное университетское образование: вызовы и проблемы, ценности и инновации, технологии и качество. сборник статей*. – Иваново, 2021. – 478 с.
5. *Куприянов Е.А.* Взаимозависимость личностных конструкторов и профессиональной мотивации у специалистов в области информационных технологий: автореферат дисс. ... канд. психол. наук. – М.: МГУ, 2007.

6. *Петровский А.В.* Психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
7. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
8. *Роджерс К.* Свобода учиться / К. Роджерс, Дж. Фрейберг. – М.: Смысл, 2022. – 527 с.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Сальманова Сабина Маратовна

студентка 4 курса института психологии и образования

Новик Наталья Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань

Аннотация. В статье описаны и проанализированы инновационные технологии, цифровые технологии и ресурсы, которые могут помочь в развитии навыков творчества. Рассмотрены и описаны положительные возможности цифровых и инновационных технологий в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста. На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы об инновационных и цифровых средствах обучения выявлены положительные стороны применения в образовательном процессе различных технологий для развития творческих способностей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: инновации; педагогические технологии; творческие способности; дошкольный возраст; творческое развитие.

Проблема развития творческих способностей является одной из актуальных тем для обсуждения. Современный мир нуждается в развитии творческих людей, способных находить неординарные решения и идеи, имеющие индивидуальный характер и новизну. В связи с этим, развитие творческих способностей и навыков необходимо начинать с раннего дошкольного возраста. Для того чтобы сформировать предпосылки к развитию творческой личности, важно применять в обучении инновационные педагогические технологии, способные вовлечь ребенка в образовательный процесс и воздействовать на развитие таких творческих способностей как креативность, оригинальность, беглость и др., а также совершенствовать психические процессы.

Современные тенденции дошкольного образования приводят к тому, что перед педагогами стоят непростые задачи в области развития, обучения и воспитания детей, среди которых – развитие творческих способностей. По мнению Т.С. Комаровой «творчество – это один из способов самовыражения личности ребенка, которая дает уникальную возможность реализовать себя, собственные идеи и задумки в процессе изобразительной деятельности» [5]. Творческие способности у детей дошкольников в большей степени развиваются в изобразительной деятельности: рисование, лепка, конструирование, аппликации. Интеграция данных видов изобразительной деятельности позволяют развивать творческое начало, внутренний потенциал и различные способности, которые в дальнейшем могут пригодиться ребенку на новых ступенях образования.

Проблему развития творческих способностей изучали многие выдающиеся педагоги такие как Л.С. Выготский, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Ф. Фрёбель, Д.Б. Эльконин и др. В силу ограничений к объему статьи мы рассмотрим только отечественных ученых, не умаляя заслуги и ценность исследований зарубежных авторов по

данной проблеме.

Изучая специфику детского творчества Б.М. Теплов писал, что «развитие творческих способностей – это, пожалуй, единственная область, в которой ребенку дают полную свободу в процессе обучения, где он может креативно думать, мыслить, что важно для развития творческих способностей детей» [9].

Л.С. Выготский считал, что «именно творческая деятельность делает его существом, обращенным к будущему, созидающим его и видоизменяющим свое настоящее» [1].

Актуальность обозначенной проблемы заключается в том, что развитие творческой личности является одной из сложных задач, в которой главное – организация единого образовательного процесса. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) и в новой Федеральной образовательной программе дошкольного образования (далее – ФОП ДО) описывается, что необходимо создать «единое образовательное пространство» для развития детей начиная с дошкольного возраста и сделать плавный переход к школьному обучению [7; 8]. Для того чтобы создать целостную и гармоничную среду для развития творческих способностей, необходима слаженная работа педагогов и родителей, которая будет следовать современным тенденциям и требованиям.

В настоящее время инновационные технологии и цифровизация открывает новый путь в реализации образовательной деятельности и целостного развития детей дошкольного возраста. Для развития детей дошкольного возраста, в частности развития творческого потенциала, существует многообразие средств обучения. К таким средствам можно отнести инновационные педагогические технологии. Понятие «инновация» рассматривается с точки зрения различных новшеств и нововведений, обеспечивающие эффективное влияние на образовательный процесс, результатом которого являются формирование качественных и количественных показателей. Введение инноваций в дошкольное образование включают в себя использование обновленных, модернизированных и адаптированных идей, систематизированных творческим трудом педагогов.

Инновационные педагогические технологии в современном мире направлены на стимулирование положительного результата за счет динамичных изменений в личностном развитии ребенка, происходящих в современных условиях. Изучая инновационные педагогические технологии развития творческих способностей в дошкольных образовательных организациях (далее – ДОО) используют несколько способов. Рассмотрим инновационные педагогические технологии на рисунке 1, который мы составили, используя исследования Р.В. Бочковой, Ю.Н. Зиминой, Г.М. Киселева [3; 4].

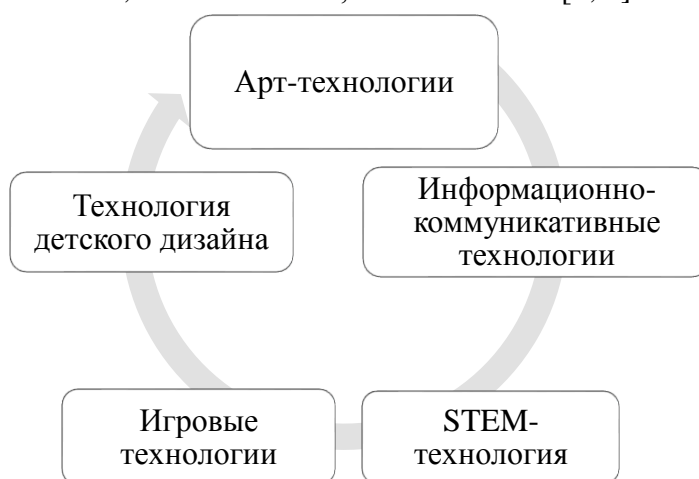


Рисунок 1. Инновационные педагогические технологии в развитии творческих способностей детей

Арт-технологии – комплекс познания окружающего мира посредством творчества и искусства (рисование, лепка, театральная деятельность, сказкотерапия и др.).

Информационно-коммуникативные технологии – материально-техническая база в виде цифровых ресурсов (в том числе медиа- и видеоресурсы). Для развития творческих способностей и навыков данную технологию можно применять в создании детьми мультфильмов, театров теней и др.

STEM-технология – технология, направленная на развитие научно-технического творчества и использует интегрированный подход (в основе заложен метод проектирования, который происходит на базе познавательной и творческой деятельности и имеет конкретный итоговый продукт деятельности).

Игровые технологии основываются на личностно-ориентированном подходе и рассматриваются как обеспечение поддержки в самореализации и самопознании личности в развитии творческого начала посредством формирования личного опыта в коммуникации с миром, людьми.

Технология детского дизайна – деятельность детей (в частности детей 5-7 лет), позволяющая воплощать идеи, задумки на основе проектирования различных объектов. Для создания продукта используют элементы художественного труда: рисование, лепка, конструирование, аппликации.

Исходя из вышеуказанного, мы видим, что инновационные педагогические технологии способствуют освоению практических творческих навыков и способностей, благодаря которым формируется внутренний потенциал, мышление, воображение, память.

В век цифровизации различные компьютеры, ноутбуки, планшеты являются неотъемлемым атрибутом современного человека, в том числе и уже детей дошкольного возраста. Благодаря цифровой образовательной среде процесс обучения происходит насыщенно, запоминающее и красочно, а различные медиа и видео ресурсы помогают педагогу в обучении и развитии ребенка. Важно упомянуть, что все развитие детей происходит в игровой деятельности, которое позволяет ребенку получить индивидуальный собственный опыт более эффективно. Кроме того, стоит упомянуть, что в дошкольных образовательных организациях педагоги руководствуются требованиями актуальных санитарных правил, в которых регламентируется использование цифровых ресурсов для детей старшего дошкольного возраста не дольше 5-7 минут [6].

Рассмотрим в таблицах 1 и 2 некоторые цифровые технологии и цифровые ресурсы, способствующие развитию творческих способностей детей в дошкольном возрасте. Описанные цифровые ресурсы находятся в свободном доступе сети интернет.

Таблица 1

**Цифровые технологии в развитии творческих способностей
детей дошкольного возраста**

Цифровые технологии	Положительные стороны
1. VR (виртуальная реальность): Oculus Rift, HTC Vive и другие модели.	Виртуальная реальность позволяет окунуться детям в цифровое пространство и увидеть происходящее с помощью 3D-изображений. Oculus Rift, HTC Vivі – игровое оборудование, способное передать ребенку картинку через телефон и через специальные очки. В развитии творческих способностей данные технологии формируют в первую очередь образное мышление, восприятие, воображение, логику, креативность и гибкость. Благодаря виртуальной реальности в развитии, обучении и воспитании можно предоставить различные проблемные ситуации, которые ребенок будет решать и развивать творческую сторону личности, применяя оригинальные решения и др.
2. AR (дополненная реальность), например, таких цифровых	Дополненная реальность позволяет в настоящий момент времени отобразить различные объекты в настоящий мир. Рассмотрим приложения AR на примере SketchAR, который

приложений как SketchAR, Just a Line, Quiver и др.	может применяться в обучении детей дошкольного возраста и развивать творческие способности. SketchAR – специализированное приложение, с помощью которого ребенок видит виртуальное изображение. Благодаря данному приложению ребенок старшего дошкольного возраста закрепляет навыки рисования с помощью перенесения эскизов на белый альбомный лист.
3. Роботизация (RPA): на примере игровых комплектов MatataLAB и др.	В последнее время среди детей дошкольного возраста популярными являются различные роботы. Рассматривая наборы роботов в развитии творческих способностей, можно выделить несколько примеров, способных влиять на развитие творческого потенциала. MatataLAB – набор робота с различными дополнениями в комплекте, которые направлены на развитие логики, мышление, креативности и гибкости ребенка. В данном наборе дети смогут научиться рисовать с помощью составления различных команд, составлению музыкальных композиций, программированию и др. Для развития творческих сторон личности данная технология поможет ребенка вовлечь в образовательный процесс, сделав его красочным и незабываемым.

Таблица 2

Цифровые ресурсы в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста

Цифровые ресурсы	Положительные стороны
1. LearningApps	Данная платформа позволяет в цифровом пространстве создать собственную игру для воспитания, развития и обучения детей, в том числе и развитию творческих способностей. Данный сайт дает возможность проявить креативность педагогов ДОО в создании игровых комплексов, которые могут включать в себя разную тематику и область деятельности. В развитии творческих способностей детей данный онлайн-сайт позволит наглядно решать игровые ситуации, в котором каждое внимание ребенка будет направлена на формирование психических и творческих процессов.
2. Flippity	Онлайн-сервис Flippity – позволяет создавать игровые упражнения на основе Google-таблиц. Данное цифровое пространство схоже с предыдущем тем, что там тоже можно создавать игры для последующего включения в образовательный процесс в детском саду. Создавать игры можно как педагогам, так и родителям. Создание игр и их проигрывание на основе художественного развития можно формировать творческое начало личности, различные способности.
3. GridClub	Цифровой ресурс, который включает в себя комплекс различных игр разной направленности, в том числе и творческое развитие. Например игра «Арт Фабрика», «Сделать портрет» и др.

Цифровизация – это процесс, с помощью которого можно сделать обучение в дошкольных образовательных организациях более гибким и конкурентным на запросы будущего. По мнению М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич «использование цифровых средств и технологий в работе педагога позволяет усилить визуальное восприятие детей и активизировать познавательную деятельность учащихся» [2]. Важно отметить, что педагог – проводник ребенка, который формирует мотивы к образовательной, познавательной и

творческой деятельности. С помощью механизмов мотивации, методов и средств обучения возможно вовлечь ребенка в разнообразную деятельность, которая будет интересной, яркой, оригинальной для достижения развития творческой стороны личности и развития творческих способностей.

Подводя итоги, можно сделать выводы, что инновационные технологии в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста, используемые в системе ДОО определяют новый вектор в повышении уровня обученности детей, идущие «в ногу со временем» и положительно влияющие на целостное развитие в системе образования.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
2. *Дербуш М.В.* Инновационные подходы к использованию информационных технологий в процессе обучения математике / М.В. Дербуш, С.Н. Скарбич // Непрерывное образование: XXI век. – 2020. - №2 (30). – С. 66-80.
3. *Зимина Ю.Н.* Инновационные технологии творческого развития воспитанников ДОО: методические рекомендации. – Мурманск: ГАУДПО МО «Институт развития образования», 2020. – 38 с.
4. *Киселев Г.М.* Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г.М. Киселев, Р.В. Бочкова. – М.: Дашков и К, 2020. – 305 с.
5. *Комарова Т.С.* Изобразительная деятельность в детском саду. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. – 56 с.
6. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 г. №28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_371594/a87d3709aa01857b67d2d04477b1d8458572e62e/#dst100047 (дата обращения: 10.02.2023).
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 10.02.2023).
8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28.11.2022 г. №71847 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044?index=1&rangeSize=1> (дата обращения: 10.02.2023).
9. *Теплов Б.М.* Психологические вопросы художественного восприятия. – М.: Педагогика, 2007. – 124 с.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК РИСОВАНИЯ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Самойлова Виктория Сергеевна

студентка 3 курса факультета педагогики, психологии и социальных наук

Сычёва Марина Владимировна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Аннотация. В статье особое внимание уделяется использованию нетрадиционным техникам рисования в работе по творческому развитию детей дошкольного возраста. Авторы статьи описывают педагогические методы и приемы, используемые в процессе руководства овладения детьми нетрадиционных техник рисования. В процессе освоения приемов и техник нетрадиционного рисования детьми дошкольного возраста у них формируется самостоятельность и творческая активность.

Ключевые слова: творчество; дошкольный возраст; нетрадиционные техники; рисование; творческая деятельность.

В дошкольном возрасте у ребенка формируется индивидуальное отношение к тому, что он видит, что происходит рядом с ним. Дети уже с самого рождения имеют предрасположенность к творческому развитию. Если эти способности не развивать, то они будут постепенно ослабевать. Поэтому именно дошкольное детство является благоприятным периодом для творчества детей.

Особую роль в формировании и развитии художественно-творческих способностей у детей играет продуктивная деятельность. Следует помнить, что не любая продуктивная деятельность развивает художественно-творческое начало в ребенке. А творческие способности могут развиваться только в творческой деятельности. Также для полноценного развития нужно научить детей проявлять инициативу и научить не бояться раскрывать свой творческий потенциал.

На занятиях по рисованию закладываются основы гармоничного, всестороннего развития детей дошкольного возраста. Благодаря таким занятиям ребенок может познавать мир. Также дошкольник получает знания, связанные с эстетическим воспитанием. Как и любое воспитание, художественно-эстетическое связано с творческой и самостоятельной практической деятельностью ребенка.

Творческая деятельность развивает личность ребенка, помогает ему усваивать моральные и нравственные нормы – различать добро и зло, уметь проявлять сострадание и понимать, что такое ненависть, смелость и трусость, и многое другое [1]. Также в процессе рисования у ребенка совершенствуются такие качества как: усидчивость, внимательность, наблюдательность, а также художественный вкус и творческие способности.

С детьми дошкольного возраста на занятиях по эстетическому воспитанию, для развития творческого начала можно знакомить с разнообразными видами художественных материалов и форм работы с ними [4]. Во время таких занятий у детей развиваются такие способности как: глазомер, ориентировку в пространстве, зрительная оценка формы, чувство цвета.

Нетрадиционные техники детям более интересны, чем традиционные. В работе они имеют много преимуществ. На занятиях с дошкольниками педагог может использовать несколько техник одновременно. Применение разных техник будет зависеть от возраста и знакомства их детям. При проведении занятия педагог должен разбираться во всех нетрадиционных техниках, и он должен суметь заинтересовать детей. Техники нужно вводить

постепенно, чтобы не перегружать детей.

Самое главное для творческого развития заключается в том, что не нужно давать детям четких инструкций и схем выполнения той или иной работы [5]. При показе образца выполняемых работ очень важно предоставить детям не один, а несколько вариантов, тем самым воплощая принцип вариативности. После показа образца его нужно убрать, чтобы дети не «срисовывали». В старшей и подготовительной к школе группах можно не показывать образец выполнения, а предложить самостоятельно изобразить в той или иной технике, основываясь на словесную инструкцию. В дошкольном возрасте не нужно создавать стереотипность восприятия и мышления. Педагог в силах научить ребенка видеть многообразие красок, форм и образов окружающего мира. Каждый ребенок индивидуален, поэтому сюжеты и цвет рисунка зависят от личных характеристик.

У дошкольников, в силу возрастных особенностей, не сформированы графические умения и навыки, поэтому они не могут изобразить задуманное [3]. Следовательно, рисунки не всегда получаются узнаваемыми. Что ведет к тому, что у детей дошкольного возраста пропадает интерес к изобразительной деятельности. Педагогу важно не критиковать рисунок ребенка, а похвалить, создать ситуацию успеха.

В рисовании нетрадиционными техниками, осуществляя манипуляции с различным материалом, дети осознают, что они не могут как-то испортить свою работу. Они всегда можно поправить, если что-то не получилось с первого раза. Это позволяет расширить круг «я могу» каждого ребенка дошкольного возраста.

На сегодняшний день существуют разнообразные нетрадиционные техники рисования. Обучение детей может происходить в следующих направлениях:

- начинают обучение с самых легких техник, далее постепенно усложняют;
- в начале работы используют готовое оборудование, а потом переходят к рисованию новым оборудованием, созданным своими руками;
- рисование отдельных элементов, сменяют сюжетные.

Самый распространенный способ нетрадиционной техники является «пальцеграфия». Она заключается в рисовании подушечками пальцев. В данной технике можно изображать: «рассыпавшиеся бусы», «узоры на платях», «гроздь рябины» и многое другое. Сюжеты педагог подбирает в соответствии с возрастом воспитанников.

Рисование ладонями можно считать следующим шагом по сложности после «пальцеграфии». С детьми ладонями можно нарисовать «цыпленка», «цветок», «дерево».

«Метод тычка» заключается в рисовании ватными палочками. Рисованием данным методом можно изображать пятнышки животным, ягоды рябины, снегопад. Также с помощью «метод тычка» можно получить эффект мозаики [2]. Техника не требует от детей изображения тонких линий, которую несут художественную нагрузку. Детям достаточно знать и уметь изображать геометрические фигуры в разных сочетаниях. В процессе закрашивания тычками, если дети изобразили какие-либо неточности, то они не влияют на восприятие рисунка.

Рисование сыпучими веществами. Для данной нетрадиционной техники используют соль, песок, крупы. Рисование происходит в несколько этапов. Сначала наносят на лист бумаги определенный рисунок, далее в определенное место капают клеем и посыпают сыпучим веществом. На последнем этапе «стряхивают лишнее». В работе с дошкольниками можно использовать следующие тематики: «снежная вьюга», «цветы», «фейерверк» и другие темы.

Нетрадиционная техника «кляксография» развивает воображение детей, а также способствует развитию силы дыхания. Задача художника – дуть в трубочку, управляя движением кляксы. Клякса будет передвигаться, оставляя след из краски. Таким образом у детей будут появляться интересные рисунки.

«Монотипия» – одна из любимых техник дошкольников. Она предполагает отпечатывание краски на втором листе бумаги. Детям можно предлагать изображать как предметы, так и пейзажи.

Следующая техника – это рисование пеной. Она направлена не только на тренировку дыхания, но и на творческий процесс смешивания цветов с помощью пены. У детей в процессе рисования появятся абстрактные рисунки, которые они могут дополнить с помощью фломастеров, карандашей и других материалов.

Благодаря технике «фроттаж» результат рисования напоминает оттиск рельефной поверхности. С помощью данной техники отлично получается передать рисунок древесины, а также перерисовать листья деревьев. Это достаточно тонкая работа, которая больше подойдет для детей старшего дошкольного возраста.

Еще одна интересная техника – «рисование штампами». Штамп – это отпечаток чего-либо. Штампом могут быть половинки овощей, фруктов, природные материалы, губка. Работа в данной технике доставляет детям множество положительных эмоций. И дарит неожиданные открытия, раскрывает новые возможности использования знакомых бытовых предметов в качестве оригинальных художественных материалов. В данной технике дети самостоятельно могут предлагать педагогу темы для рисования.

Для детей увлекательная техника рисования восковыми мелками и свечой. Такая техника заключается в том, что на поверхности, по которой провели свечой, краска скатывается. Таким образом получаются интересные рисунки.

Нетрадиционная техника «набрызг» помогает подготовить фон для разнообразных работ по рисованию и аппликации. Набрызгивать более удобно детям зубной щеткой.

Техника «ниткография» заключается в рисовании ниткой вместо кисти. В данной технике у дошкольников появляются абстрактные рисунки.

В работе с детьми дошкольного возраста применяются и другие нетрадиционные техники.

Когда дети овладеют различными приемами рисования нетрадиционными техниками, педагог может предложить выполнить работу по замыслу. Созданные детьми творческие работы можно также использовать в других видах деятельности. Все это способствует созданию творческой активности и развитию воображения.

Таким образом, нетрадиционные техники открывают широкое поле для фантазии дошкольника. Они дают ребенку возможность увлечься творческой деятельностью, помогают проявлять самостоятельность и инициативу и выражать свою индивидуальность. Нетрадиционные техники рисования имеют главное преимущество, что идеи их использования не ограничены. Можно взять любой предмет и придумать, как использовать его во время рисования.

Для ребенка дошкольного возраста очень важно постоянно действовать с изобразительными материалами и инструментами, экспериментировать, совершенствуя свой опыт. Использование техник нетрадиционного рисования влечет за собой большое количество способов создания индивидуальных шедевров, а также возможность самостоятельно применять в изобразительной деятельности знакомые техники и приемы пробуждает в детях дошкольного возраста интерес к данному типу деятельности и желание творить, создавать что-то свое.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. – М.: Юрайт, 2017. – 199 с.
2. *Давыдова Г.Н.* 22 занятия по рисованию для дошкольников. Нетрадиционные техники. – М.: Огни, 2014. – 128 с.
3. *Кудяшова Е.М.* Пути развития творческого воображения дошкольников / Е.М. Кудяшова, Ханова Т.Г. // Современное дошкольное и начальное образование: проблемы и тенденции развития. Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. В 2 частях. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2020. – С. 205-209.
4. *Никитина А.В.* Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: Пособие для воспитателей и заинтересованных родителей – СПб.: КАРО, 2016. – 96 с.

ГЕОИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ЦИФРОВЫЕ КОНТУРНЫЕ КАРТЫ КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ГЕОГРАФИИ В ШКОЛЕ

Саушкина Олеся Сергеевна

студентка 2 курса магистратуры Института психологии и образования

Уленгов Руслан Анатольевич

кандидат географических наук, доцент кафедры теории и методики географического и экологического образования

Гайсин Ильгизар Тимергалиевич

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики географического и экологического образования

ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

г. Казань

Аннотация. Современная школа строится на основе федеральных стандартов, но даже они не могут обеспечить всестороннее развитие обучающихся. Следовательно, надо искать методы, способы или средства, с помощью которых можно повысить качество уроков. Так, например, геоинформационные технологии и цифровые контурные карты представляют широкий спектр возможностей для работы с обучающимися на уроках географии в школе.

Ключевые слова: образование; образовательные технологии; геоинформационные технологии; цифровые контурные карты; география; уроки; школа.

«Расскажи – и я забуду. Покажи – и я запомню. Дай мне действовать самому – и я научусь» – слова, зачастую произносят учителя разных предметов, но, на наш взгляд, данное определение можно отнести к работе с контурными картами. Контурная карта – это одно из ключевых и необходимых пособий при изучении этого предмета. Такая работа способствует формированию конкретных представлений о связи с отдельными географическими явлениями и способствует прочному закреплению полученных знаний, активизирует сам географический процесс, что в свою очередь приводит к повышению успеваемости обучающихся [1].

В последнее время среди практиков и современных ученых проводятся дискуссии по использованию контурных карт. Некоторые считают, что такие карты своего рода тренируют только наблюдательность и зрительную память и, исходя из этого, не развивают обучающегося [1]. Мы же считаем, что тренировка зрительной памяти, развитие внимательности и моторико-сенсорное развитие – очень полезно. Например, на первых уроках учитель может задавать вопросы о странах, входящих в число больших по площади, самых населенных или о часто упоминающих в новостях, далее постепенно усложнять задачу, спрашивая менее известные факты. Исходя из этого, можно сделать заключение, что при работе с контурными картами более эффективно использовать интерактивные карты [2].

Преимущества цифровых контурных карт: возможность отображения отдельных участков для детального изучения; возможность отображения только необходимых на конкретном уровне подписей и условных обозначений, упрощая саму карту и делая ее наглядной; возможность делать пометки и рисовать на карте; работа со «слоями» карты; ряд карт можно совмещать, что позволяет выявлять причинно-следственные связи и закономерности.

Стоит подчеркнуть, что работа с цифровыми картами является своего рода «слоевым пирогом», географическая информация в котором представлена как совокупность геоинформационных слоев. Каждый слой своего рода содержит отдельную группу объектов, посвященных отдельной теме, поэтому такие «слои» зачастую называют тематическими слоями [3]. Так, например, электронные формы учебников Lesta содержат множество карт, в которых приведены цифровые карты и иллюстрации той или иной темы. Педагог управляет картой, выделяя необходимые объекты, показывая различные справки и схемы.

Например, по теме «Великие географические открытия» в 5 классе можно показать не только путь мореплавателя, маршрут которого изучается в данный момент, но и его портрет, а также краткие сведения биографии. При применении цифровой контурной карты по теме «Литосфера» в 5 классе, отключив все слои и превратив карту в контур, учитель может предложить с помощью функции рисования и нанесения надписей обозначить крупнейшие горы и равнины мира. Это задание своего рода помогает ученикам адаптироваться к новому для них виду деятельности и в дальнейшем успешно выполнять практические работы на цифровых контурных картах.

Географическая информационная система (ГИС) – современная компьютерная технология для картографирования и анализа объектов реального мира и событий, происходящих на планете [2]. Карты, созданные с помощью ГИС, можно смело назвать картами нового поколения. В отличие от бумажной карты, электронная содержит скрытую информацию, которую можно «активизировать».

ГИС хранит информацию о реальном мире в виде набора тематических слоев [3]. Слой «Океан» полезен при изучении Мирового океана, дает информацию о рельефе дна, давлении, скорости течений; слой «Земля в 3-х мерном пространстве» позволяет совершить виртуальную экскурсию на уникальные природные объекты; слой «Красивые места планеты» отражает панорамные снимки локальных объектов; слой «Огни городов Земли» дает представление о расселении населения по земному шару, агломерациях, мегаполисах; слой «Природные явления» наглядно демонстрирует природные явления, раскрывает механизмы их возникновения; в отдельный слой вынесены землетрясения и вулканизм.

Нами было проведено внедрение ГИС в учебный процесс. Цель – выяснить, какие ГИС-сервисы мы можем использовать на уроках географии и какие умения сформируются у учащихся в результате применения данных технологий.

Сервис Mars Google позволяет получить представление о шарообразности Земли. Интерес учащихся пробуждается динамической моделью данного сервиса, в которой все объекты можно вращать. Сервис наделен 3-D изображением.

Спутниковые карты помогают учащимся выявить следствия вращения Земли вокруг Солнца. При изучении спутника планеты, учащиеся могут заглянуть на обратную сторону Луны, понять причины солнечного затмения. Карты позволяют раскрыть тему «План местности», которая изучается в 5 классе.

Полные впечатления об извержении вулканов поможет дать сервис Mapgroup. Он позволяет оценить все величие орографической сети мира, вести наблюдения за явлениями в природе.

Спутниковые карты помогают учащимся выявить следствия вращения Земли вокруг Солнца. При изучении спутника планеты, учащиеся могут заглянуть на обратную сторону Луны, понять причины солнечного затмения. Карты позволяют раскрыть тему «План местности», которая изучается в 5 классе.

Полные впечатления об извержении вулканов поможет дать сервис Mapgroup. Он позволяет оценить все величие орографической сети мира, вести наблюдения за явлениями в природе.

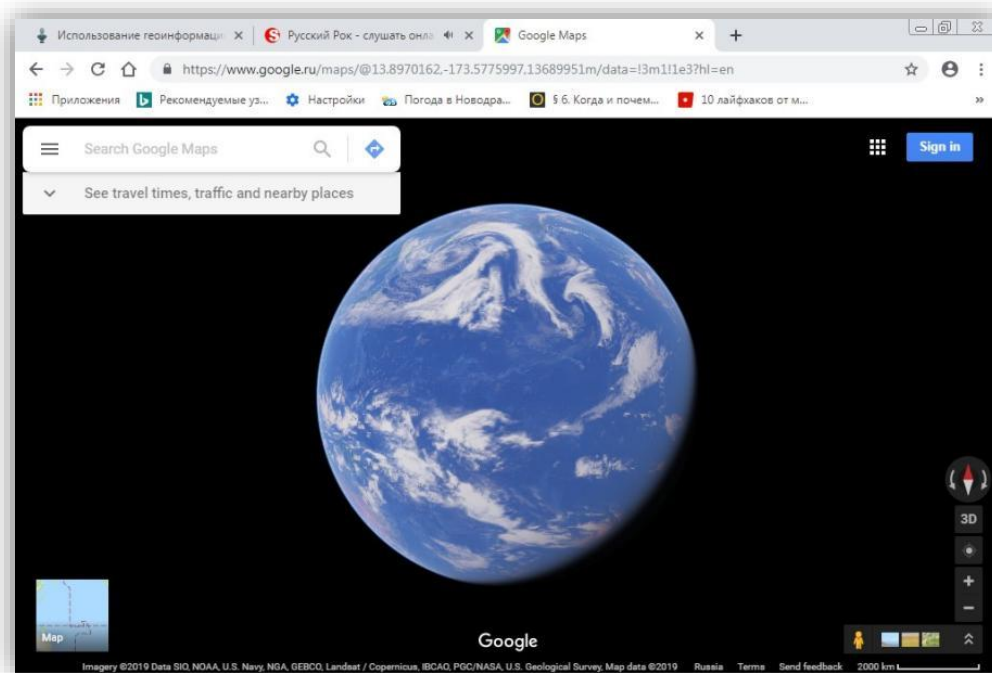


Рисунок 1. Сервис Maps Google

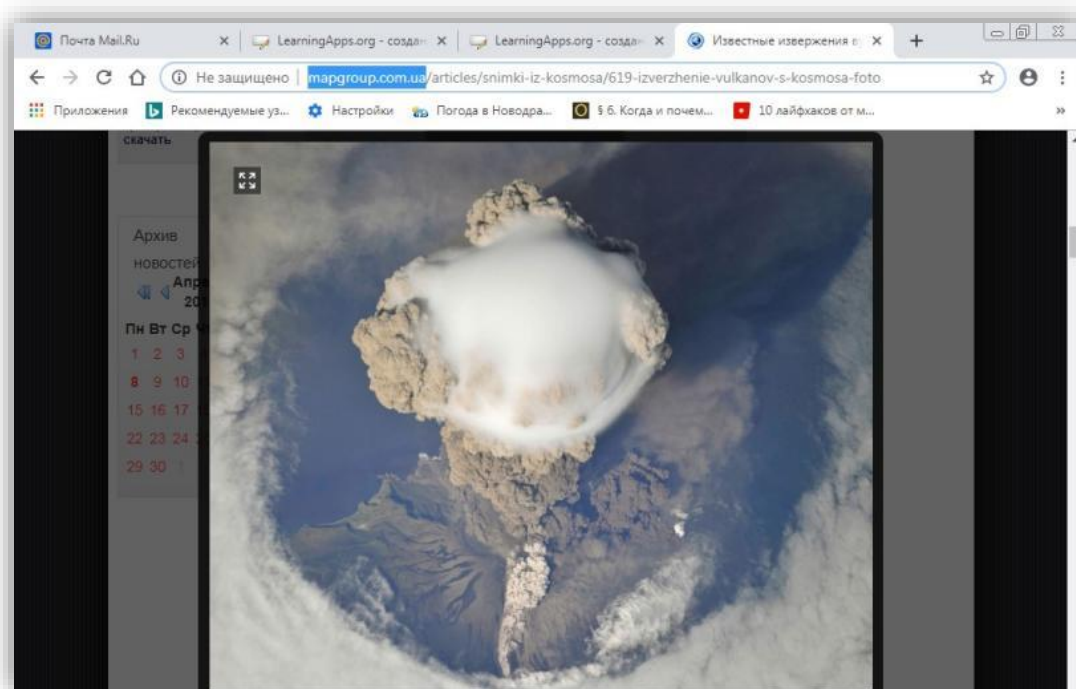


Рисунок 2. Сервис Mapgroup

Существуют множество сервисов для изучения объектов гидросферы. Сервис *habr* позволяет изучать типы речных дельт.

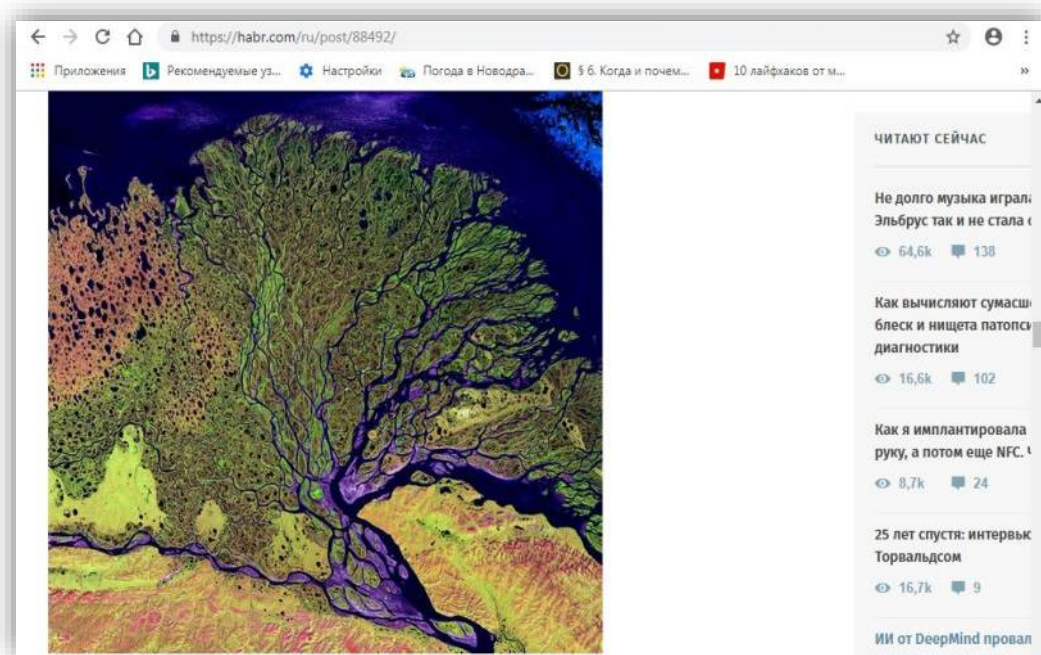


Рисунок 3. Сервис *habr*

При изучении биосферы полезно использовать сервис *Global Forest Watch*, где можно дать оценку лесистости территории.

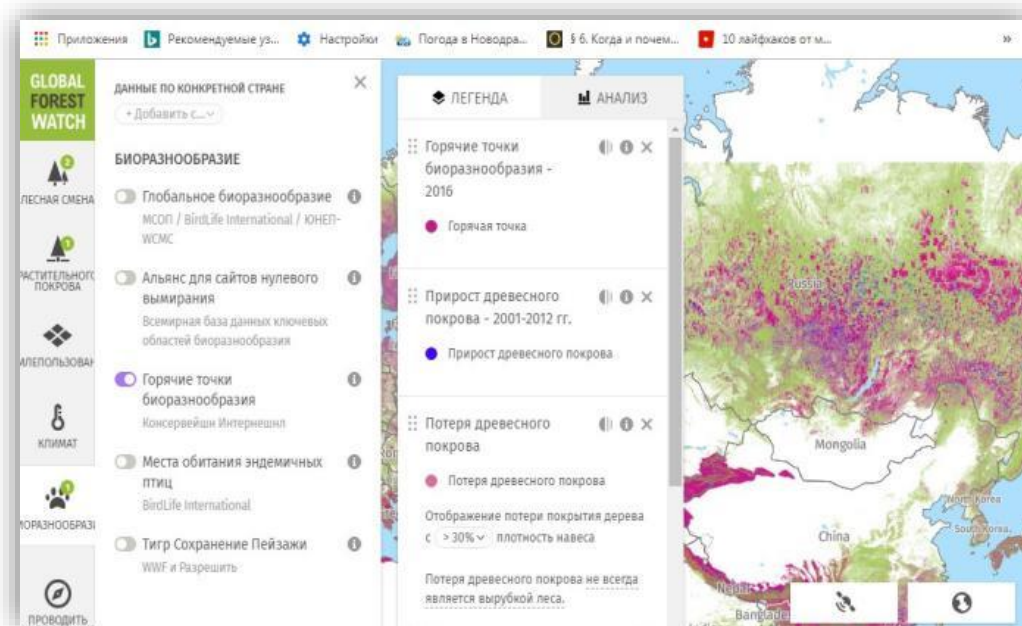


Рисунок 4. Сервис *Global Forest Watch*

На своих уроках применяли также ГИС «Живая география». Ее использование облегчает создание проблемных ситуаций, требующих построение цепочки причинно-следственных связей. В помощь приходит возможность работы с тематическими слоями не только одной карты, но и наложение разных карт. Например, наложив на карту рельефа карту тектоники, можно оставить только слой «Границы четвертичных оледенений». При укрупнении масштаба видно, что четко прослеживается связь границы оледенения с рисунком

Северных и Сибирских Увалов. Это совпадение должно натолкнуть на очевидность этой взаимосвязи с последующим выстроением цепочки выяснения причин.

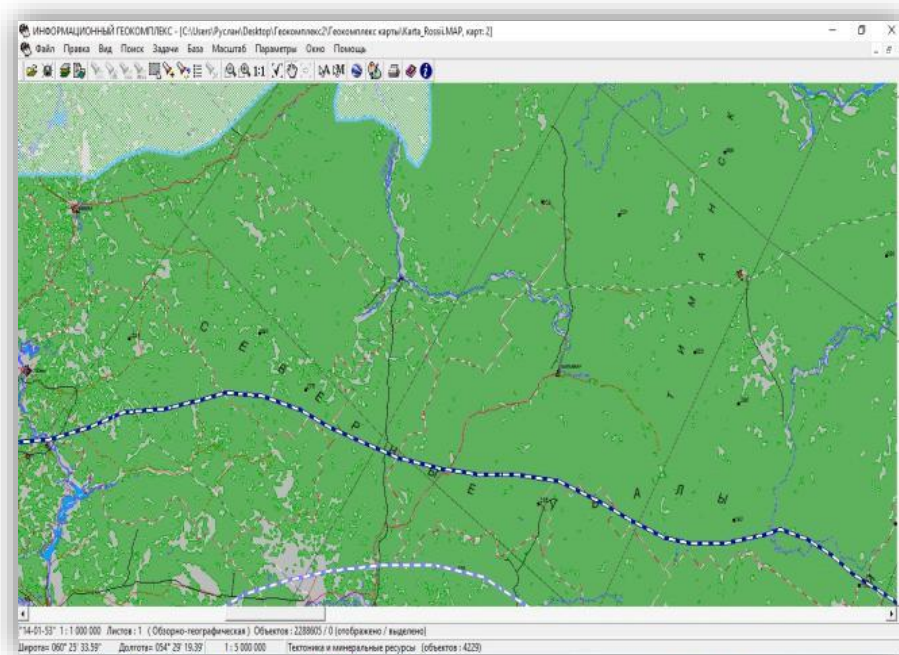


Рисунок 5. ГИС «Живая география»

Применение ГИС позволяет активизировать ряд функций. Наглядно-образная функция дает возможность учащимся расширить и обогатить круг географических представлений посредством чувственного восприятия, развивает наблюдательность, мышление, познавательные способности, помогает более глубокому и прочному усвоению учебного материала.

Роль воспитывающей функции заключается во включении в учебно-воспитательный процесс учащихся разнообразных заданий по работе с ГИС. Учитель может решать задачи экологического, эстетического воспитания [1]. Развивающая функция проявляется через систематическое, целенаправленное использование ГИС, что способствует умственному развитию учащихся. Постепенное и непрерывное усложнение заданий приведет к повышению интереса изучаемого объекта, простимулирует учащегося к самостоятельному творческому подходу решения дальнейших задач.

Информационная и пропагандирующая функции реализуются через систематическую работу с ГИС, т.к. она несет значительную смысловую и информационную нагрузку как любое средство обучения [3].

Считаем целесообразным применять ГИС-технологии на уроках, ведь они способствуют формированию важных географических умений, а именно читать информацию на цифровых географических картах; осуществлять поиск географических объектов по заданным параметрам; проводить измерения и расчеты по цифровым картам; формировать пространственное мышление учащихся; составлять собственные цифровые карты.

Самый важный навык, который выпускник общеобразовательного учреждения может получить при изучении предмета география – ориентирование в пространстве с помощью карты [1]. Информатизация образовательного процесса – дело многотрудное, однако, это путь творчества и развития. Считаем, что необходимо начинать с психологической переподготовки педагогов в школе. Чтобы оставаться авангардом общества, учителям, как и раньше, приходится доказывать свои профессиональные умения. Без учителя, способность творить и понимать творение, путей к новой школе быть не может. Развитие своего рода инновационного процесса предполагает, прежде всего, создание творческой атмосферы в школе, культивирование в педагогическом коллективе интересам к инициативам и

новшества, создание условий для принятия разнообразных нововведений.

Считаем целесообразным применять цифровые контурные карты и геоинформационные технологии на уроках географии в школе, ведь они способствуют формированию важных географических умений, а именно: читать информацию на цифровых географических картах; проводить измерения и расчеты по цифровым картам; формировать пространственное мышление учащихся; составлять собственные цифровые карты.

Список литературы

1. *Ашанина Е.Н.* Современные образовательные технологии: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры. – М.: Юрайт, 2019. – 165 с.
2. *Капралов Е.Г.* Основы геоинформатики: учебное пособие / Е.Г. Капралов, А.В. Кошкарев, В.С. Тикунов. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
3. *Марков Д.С.* Основы использования геоинформационных систем в образовании: учебное пособие. – М.: Издательские решения, 2019. – 617 с.

ЭЛЕМЕНТЫ МЕТОДИКИ ТРИЗ В РАЗВИТИИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕЯЗЫКОВЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

Семенова Яна Сергеевна

студентка факультета дошкольной и коррекционной педагогики

Семенова Татьяна Николаевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной педагогики
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет
имени И.Я. Яковлева»
г. Чебоксары*

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментальной работы по развитию творческого воображения и гибкого нестандартного мышления у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи с использованием теории решения изобретательских задач.

Ключевые слова: дошкольники; общее недоразвитие речи; теория решения изобретательских задач; интеллектуально-творческие способности.

В условиях ФГОС дошкольного образования особую значимость приобретает развитие интеллектуально-творческих способностей у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи (ОНР), так как к началу обучения в школе они должны уметь ориентироваться в ситуациях, в которых происходят различные преобразования образов, предметов, знаков, а также быть готовым к предвосхищению возможных изменений. Особенно это актуально для инклюзивной практики, когда дети с нарушениями речи обучаются вместе с нормально развивающимися детьми [2].

Изучение особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с ОНР показало, что задержка в развитии речи ведёт за собой и задержку интеллектуально-творческого развития, так как у детей с общим недоразвитием речи речевой опыт ограничен, разговорная речь бедная, малословная.

Т.Н. Семенова, изучая особенности развития интеллектуально-творческих способностей у слабовидящих дошкольников под интеллектуально-творческими способностями, понимает наличие у ребенка сформированного творческого воображения и гибкого нестандартного мышления, которые позволяют самостоятельно создавать новые образы в процессе творческой деятельности (деятельности, дающей в результате оригинальные продукты) [6].

В.Т. Кудрявцев среди первых интеллектуально-творческих способностей ребенка-дошкольника выделяет: реализм воображение, умение видеть целое раньше частей, надситуативно-преобразовательный характер творческих решений и детское экспериментирование [4].

Анализ психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме развития интеллектуально-творческих способностей у дошкольников с ОНР, показал, что данная проблема является актуальной. Вместе с тем практика показывает, что наблюдается противоречие между необходимостью более глубокого изучения вопросов, связанных с использованием различных методов и средств развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР и ее недостаточной разработанностью [6].

В последние годы в дошкольных образовательных организациях прочно укрепилась и широко используется методика теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), которая на сегодняшний день считается современными специалистами инновационной интерактивной формой стимулирования творческой деятельности.

Выявленное противоречие обуславливает постановку проблемы исследования: каковы психолого-педагогические условия развития интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР? Решение проблемы стало целью работы.

Гипотеза исследования: мы полагаем, что развитие интеллектуально-творческих способностей у старших дошкольников с ОНР будет более эффективным при соблюдении следующих педагогических условий: использование методов ТРИЗ; организация совместной деятельности детей и взрослых; создание специальной предметно-развивающей среды.

Для выявления уровня развития интеллектуально-творческих способностей испытуемых (далее ИТС) использовались 2 серии заданий:

– 1 серия состояла из 3 методик и была направлена на выявление уровня развития следующих интеллектуально-творческих способностей: реализма воображения (методика В.Т. Кудрявцева «Солнце в комнате»); умения видеть целое раньше частей (методика В. Синельникова «Складная картинка»); способности к надситуативно-преобразовательному характеру творческих решений (методика В.Т. Кудрявцева «Как спасти зайку?»);

– 2 серия состояла из 2 методик на определение уровня развития творческого воображения как базовой ИТС: методика О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур» и методика Т.Д. Марцинковской «Преврати кружок в предмет».

Данные этапа констатации говорят о том, что наибольший процент в обеих группах составляют дети со средним уровнем (в ЭГ – 47,9%, в КГ – 48,6%) и низким уровнем развития ИТС (в ЭГ – 44,3%, в КГ – 41,4%). Испытуемых с высоким уровнем оказалось незначительное число воспитанников (в ЭГ – 7,9%, в КГ – 10%). Распределение дошкольников контрольной и экспериментальной групп по уровням развития ИТС примерно одинаково: подавляющее большинство детей (более чем три четверти от общего числа респондентов) находятся на низком и среднем уровне, и нуждаются в специально организованной педагогической работе по развитию ИТС.

Формирующий эксперимент включал три этапа и базировался на игровой модификации методики ТРИЗ, разработанной Н. Огневой на основе метода мозгового штурма и системы занятий по ТРИЗ в детском саду С.И. Гин [3; 5].

На подготовительном этапе проводились игры на знакомство с противоречиями. Их суть заключалась в том, что дети должны были проанализировать объект, назвать в нем положительные и отрицательные свойства и объяснить, почему он так считает (игры: «Черно-белое», «Вперед-назад», «Правый фланг – левый фланг», «Найди и угадай», «Кто впереди», «Сумей в плохом найти хорошее», «Зачем? Какой?», «По кругу», «Теремок», «Да-Нетки», «Чем был – чем стал».

На основном этапе работе использовались игры на нахождение внешних и внутренних ресурсов. Они заинтересовали детей больше, чем игры первого этапа, поскольку в них надо было помочь сказочному персонажу выбраться из сложившейся проблемной ситуации путем использования вместо недостающих предметов каких-то иных. При этом дети для выполнения игрового действия должны были заменить отсутствующий предмет другим или найти несколько способов использования одного и того же предмета (игры: «Кот в сапогах», «Потерянные варежки», «Маша и медведь», «Помоги золушке», «Подготовка к празднику», «Рассеянный Петя», «Открытки для Дины», «Красная шапочка», «Молочные проблемы кота Матроскина», «Помоги Оле», «Корзинки для козлят», «Чудесный лесник», «Жители города Кисельска», «Варенье для Карлсона», «Волшебные картинки», «Маша-растеряша», «Фантазия», «Найди друзей», «Сказка наизнанку»).

На заключительном этапе работы с целью развития ИТС у дошкольников 5-6 лет проводился цикл занятий, задачами которых явились развитие воображения и творческого потенциала дошкольников; осознание собственных творческих возможностей; преодоление барьеров, препятствующих актуализации творческих ресурсов (темы занятий: «Пофантазируем?», «Думай, учись, развивайся!», «Твори, выдумывай, пробуй!», «Кто быстрее? Кто интереснее?», «Спасение колобка»).

Для выявления степени эффективности проведенной системы экспериментальной работы по развитию ИТС у старших дошкольников с ОНР методами ТРИЗ был проведен контрольный этап исследования с использованием тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе. Как показали его результаты, в ЭГ наблюдается положительная динамика уровня развития воображения у детей 5-6 лет: увеличилось количество детей на высоком и среднем уровнях на 14,3% и 21,4% соответственно. В то же время значительно уменьшилось число детей на низком уровне развития творческого воображения – более чем на треть от общего количества испытуемых. При этом в КГ практически отсутствуют положительные сдвиги, только лишь 1 ребенок смог без специально организованной работы перейти с низкого на средний уровень.

Результаты проведения методики «Преврати кружок в предмет» с детьми обеих групп на контрольном этапе свидетельствуют, что в ЭГ прослеживается тенденция к увеличению высокого уровня (прирост на 14,3 %, что соответствует 2 детям) и уменьшению низкого также на 14,3%. В КГ же наблюдается отрицательная динамика уровня развития воображения: на высоком уровне остался только 1 ребенок, хотя на этапе констатации их было 2, а также увеличились показатели, характеризующие низкий уровень – на 1 ребенка стало больше.

Таким образом, при почти равных начальных данных, наиболее значительная динамика в сторону повышения уровня развития ИТС произошла в экспериментальной группе. В контрольной группе изменения практически отсутствуют и результаты их повторной диагностики на конечном этапе экспериментального исследования существенно не отличались от результатов констатирующего среза данных. Данные опытной работы свидетельствуют о том, что формирующий эксперимент показал свою эффективность.

Список литературы

1. *Варламова М.Е.* К проблеме социально-психологической адаптации в условиях инклюзивного обучения // Интеграция науки и практики в современных условиях материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. – Нефтекамск: Научно-издательский центр «Мир науки», 2017. – С. 192-195.
2. *Гин С.И.* Занятия по ТРИЗ в детском саду. – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 112 с.
3. *Кудрявцев В.Т.* Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности детей к развивающему школьному обучению. – М.: РИНО, 1999.
4. *Огнева Н.* Играем по системе ТРИЗ // Дошкольное воспитание. – 1998. - №5.
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. №1155 г. «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL:

<http://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения 02.03.2023).

б. Семенова Т.Н. Развитие творческого воображения и гибкого мышления у старших дошкольников с недоразвитием речи методами ТРИЗ // Педагогика и образование: вызовы и перспективы. электронный сборник статей по материалам внутривузовской научно-практической конференции для преподавателей и обучающихся в рамках проводимых в университете Дней российской науки / отв. ред. А. А. Кириллов. – Чебоксары, 2022. – С. 663-667.

ПРИМЕНЕНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИЙ МЕТОДИК В РАМКАХ УРОКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Семина Ирина Сергеевна

студентка 1 курса магистратуры факультета психологии

Пазухина Светлана Вячеславовна

*доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики
ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет
имени Л.Н. Толстого
г. Тула*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности работы памяти в подростковом возрасте, приводятся различные виды определений мнемотехники, приводятся классификации видов мнемотехнических методов, а также разбираются некоторые примеры использования мнемотехнических приемов на уроках иностранного (английского) языка.

Ключевые слова: память; мнемотехника; иностранный язык.

В рамках современного общества, где преобладает огромное количество информации, которую нужно успевать быстро обрабатывать и запоминать, необходимо обладать хорошей памятью. Ещё с давних времён люди, способные с лёгкостью анализировать и хранить большое количество данных, становились великими и известными. На сегодняшний день – это необходимость для успешного существования в среде незатихающей конкуренции. Для развития своей памяти и для быстрого запоминания информации существует техника под названием мнемотехника. Если вывести это понятие, то мы получим определение мнемотехники как определённая система приемов и специальных методов, которые обеспечивают запоминание, сохранение и воспроизведения информации более эффективно.

Большим плацдармом для тренировки памяти и использования мнемотехнических методик являются уроки иностранного языка. Ведь для достижения успехов в данном предмете обучающимся необходимо запоминать большое количество слов, словосочетаний, грамматических конструкций и так далее. В статье мы рассмотрим использования мнемотехнических приемов на уроках английского языка у старших классов.

Если мы обратимся к трудам Э. Эриксона, то мы можем увидеть, что обучающийся старшей школы относится к такому жизненному периоду своей жизни как «юность» [6]. Данный этап по мнению ученого является практически самым важным этапом взросления, так как в период юности происходит становление самоидентичности. Автор формулирует определение юности как возраст окончательного установления доминирующей позитивной Эго. Именно в этот период времени, в обозримых пределах, становится частью сознательного плана жизни [7].

Учитывая тот факт, что память принимает участие в становлении психических процессов, она также связана с вниманием, поскольку развитие памяти ведёт к развитию внимания [3]. Развитие внимания двойственно. Объем нашего внимания с возрастом увеличивается. Также увеличивается возможность способность использовать его

интенсивность определённое количество времени. Но также не стоит забывать, что внимание становится избирательнее, все зависит от интересов человека и его увлечений, на что ему конкретно нужно обратить внимание [2].

Л.С. Выготский выразил мнение, что в подростковом возрасте происходят радикальные изменения в памяти: аналитическое мышление выходит на передний план вместо монотонного заучивания наизусть. В результате, в этом возрасте процесс запоминания информации подростком сводится к размышлению, к нахождению логических связей в изучаемом материале [1].

Исходя из этого, можно утверждать, что использование мнемотехнических приемов имеет большой потенциал для использования её подростками. Изменяющийся процесс мышления, попытка стать более независимым от учителя и традиционных методов, нацеленность на успех в изучении и успешной сдаче экзамена – все эти ключевые факторы лишь подчёркивают необходимость включения мнемотехники в методику преподавания иностранных языков.

Существует множество определений того, что можно считать мнемотехникой. В. Козаренко формулируют понятия мнемотехники как систему внутреннего письма, основанная на непосредственной записи в мозг связей между зрительными образами, обозначающими значимые элементы запоминаемой информации. Зарубежный учёный Ф. Беллецца представляет определение мнемотехники как стратегию обучения, которые часто могут улучшить усвоение и последующее вспоминание информации [8].

О. Пушкашу – учитель английского языка выделила следующие основные правила. Первое правило – это правило необычности. Раскрывая данное правило, мы можем увидеть, что должна быть какая-то связь между предметами, которая будет для них уникальной. Второе правило – это правило непривычности размера. Предметы по этому правилу должны несвойственными для себя размеров. Очень маленькими или огромными. Третье правило – это правило динамичности. Предметы, которые мы представляем должны постоянно двигаться или совершать какие-то действия. Например, если хотим запомнить, как на английском будет слон, нужно представить его прыгающим на батуте. Четвертое правило – это правило привлекательности. Предметы должны быть нам приятны. Пятое правило – это правило визуализации. Здесь имеется ввиду, что воображаемые элементы и связь между ними нужно не просто представить в виде так называемой зрительной картинке, а нужно оживить сюжет как кадр из фильма [4]. О. Пушкашу указала на то, что если все эти правила соблюдаются, то процесс запоминания становится интересным и эффективным. Е. Ревина к тому же считает, что применение нескольких мнемонических приемов стимулирует мотивацию к обучению [5].

Проанализировав литературу, нельзя сказать, что на сегодняшний день в методике существует общепризнанная классификация мнемотехнических техник, связанных с обучением иностранному языку. У разных авторов своё мнение относительно эффективности того или иного метода. Тем не менее, воспользовавшись современной литературой по психологии, можно выделить подходы к классификации восприятия. В зависимости от особенностей восприятия и переработки информации людей условно можно разделить на три категории. К первой категории относится визуальный тип. Через такой тип люди воспринимают информацию посредством зрения. Далее следует аудиовизуальный тип, с помощью него люди получают информацию через слуховой канал. Последний тип – это кинестетический тип, подразумевается, что люди получают информацию через такие ощущения как: обоняния, осязания и так далее.

Из этого следует вывод, что мнемотехнические приемы основываются на типах восприятия образа. Поэтому, ведущих тип старшеклассника можно разделить на: визуально-ориентированный, аудиально-ориентированный, кинестетически-ориентированный.

В статье нам бы хотелось выделить самые популярные мнемотехники, которые резонно использовать на уроках английского языка в старших классах. Многим учителям английского языка знакомы такие техники как: дворец памяти, ассоциативная цепочка (chain method of memorizing), алфавитный метод (alphabetical method), слова-ключи и подмена слов (keywords,

substitute word), замещение чисел (number substitute). Они основаны на создании ассоциаций, группировании и упорядочении информации, на образовании акронимов, на игре слов, на коротких чантах, считалочках и стишках, на замене слов или цифр буквами, звуками, картинками. Все мнемотехники опираются на контекст, ассоциации и зрительные образы.

Немного подробнее остановимся на приеме chain method и приведем несколько примеров данного метода, который можно использовать на уроке со старшеклассниками. Первое упражнение можно использовать для отработки условных предложений, хотя его различные варианты также могут служить для повторения словарного запаса. Это помогает учащимся связывать предложения в одном тексте.

Напишите на доске предложение: «If we have free time, we'll go to the party». Объясните, что учащиеся будут составлять рассказ один за другим, используя ту же структуру (Если мы..., мы будем...). Загвоздка в том, что каждый учащийся должен использовать вторую часть фразы, сказанной предыдущим учащимся, как первую часть своей.

Student 1: If we have free time, we'll go to the party.

Student 2: If we go to the party, we'll watch a film.

Student 3: If we watch a film, we'll eat popcorn.

Student 4: If we eat popcorn, we'll be full. etc.

Второе упражнение можно использовать для отработки лексики. Для повторения словарного запаса сделайте карточки со словарными словами, которые нужно повторить, по одному слову или выражению на каждой карточке. Положите карты лицевой стороной вниз на стол в центре. Начавший учащийся берет первую карточку и говорит первое предложение, следующий учащийся берет карточку и говорит второе предложение и так далее. Учащиеся рассказывают историю, используя только одно предложение, в каждом из которых по одному слову за раз, стараясь, чтобы история шла плавно. Вы можете попросить их использовать определенную структуру, если хотите.

Третье упражнение можно использовать вместо (или в дополнение к) раздачи карточек с начертанными на них словарными единицами раздайте учащимся карточки с разными союзами и словами-связками: and, as soon as, while, but, although, though, however, etc.. Учащиеся должны рассказать рассказ, дописав свое предложение с помощью союза, написанного на карточке. В этом упражнении им разрешается изменить грамматическую структуру предыдущего предложения.

Таким образом, для работы на уроках английского языка существует множество различных приёмов мнемотехники. Тем не менее, не стоит забывать, что при использовании этих методов важно обращаться к личному опыту ученика, предоставлять им свободу в выборе создаваемых образов, не забывать поощрять их за успешное закрепление слов. Мнемотехника является лишь дополнением к тем приёмам, которые преподаватель использует при обучении языка, поэтому нужно уметь эффективно им пользоваться.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – Т 2. – 352 с.
2. *Кулагина И.Ю.* Психология развития и возрастная психология: полный жизненный цикл развития человека / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М.: Академический проект, 2013. – 419 с.
3. *Мальцев Ю.С.* Взаимосвязь развития внимания и памяти в подростковом возрасте // Перспективные научные исследования: опыт, проблемы и перспективы развития. – 2019. - №25 – С. 192-205.
4. *Пушкашу О.Ф.* Использование приёмов мнемотехники для запоминания английских слов // Проблемы педагогики. – 2016. - №4. – С. 18-21.
5. *Ревина Е.В.* Использование мнемотехники при изучении иностранного языка // Вестник Самарского государственного технического университета. – 2017. - №2. – С. 89-95.
6. *Эриксон Э.* Детство и общество. – СПб.: ООО «Речь», 2000. – 416 с.
7. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. –

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОНФЛИКТНОСТИ И СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ ПОДРОСТКОВ

Серякова Мария Андреевна

студентка 3 курса Педагогического института

Данилова Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. Цель статьи заключается в выявлении характера взаимосвязи межличностных конфликтов и уровня социализированности подростков. В результате анализа психолого-педагогической литературы установлено, что конфликты, являясь одним из способов взаимодействия, имеют значения в процессе социализации подростков. Проведенное эмпирическое исследование показало, что, несмотря на слабовыраженный уровень конфликтности, исследуемая группа имеет средний уровень общей социализированности личности. Математический анализ результатов исследования показал статистическую незначимость изучаемых признаков, выраженность конфликтности не обуславливает уровень социализированности.

Ключевые слова: подростковый возраст; конфликт; конфликтность; социализация; социализированность.

Подростковый возраст – наиболее благоприятное время для социализации, ведь, принимая на себя разные социальные роли, подросток непосредственно вступает во взаимодействие с окружающими. В силу отсутствия опыта ведения межличностных отношений, а также стремления найти свое место в коллективе подросток нередко принимает участие в конфликтах.

Интерес к изучению конфликтов нашел проявление в работах зарубежных и отечественных ученых. Современные зарубежные представления о конфликтологии основаны на следующих теориях: теория психоанализа (А. Адлер, З. Фрейд, Э. Фромм, К. Хорни), видящая причинность конфликта в противоречии между биологически заложенными в человеке инстинктами и существующими в данном обществе социальными нормами; теория бихевиоризма (А. Басс, М. Дойч, А. Реан), представители которой связывают возникновение и проявление агрессии с идеей социального научения, то есть реагирования на фрустрирующую ситуацию закрепленным в сознании образом; когнитивная теория (У. Клар, К. Левин), интерпретирующая конфликт как разногласие между собственными потребностями и субъективными характеристиками окружающей действительности [3]. В отечественной литературе среди исследователей в области конфликтологии можно выделить А.Я. Анцупова, Н.В. Гришину, А.Г. Здравомыслова, А.В. Морозова, А.И. Шипилова.

Конфликт – это особо острый способ разрешения существенных противоречий, возникающих при взаимодействии сторон. Классифицировать конфликты А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов предлагают на социальные и внутриличностные на основе различий характера и особенностей конфликтующих сторон [1]. Конфликты подростков можно рассматривать в трех направлениях: «подросток – взрослый», «подросток – подросток» и «подросток –

внутренний мир» [2; 4].

В понятие социализации традиционно вкладывается смысл процесса и результата усвоения индивидом существующих в обществе норм и ценностей. Изучением протекания и особенностей социализации занимались такие отечественные педагоги как А.В. Мудрик, М.И. Рожков, В.А. Слостёни. А.В. Мудрик выделяет психологические механизмы социализации: импринтинг, экзистенциальный нажим, подражание, идентификация, рефлексия. Перечисленные механизмы реализуются в рамках социально – педагогических механизмов социализации: традиционном, институциональном, стилизованном, межличностном [5].

Проблема межличностных конфликтов в подростковом возрасте является достаточно важной, так как выбираемые стратегии разрешения конфликтов во многом определяют специфику дальнейшего развития личности и становления её взаимоотношений с окружающими.

С целью выявления характера взаимосвязи межличностных конфликтов и уровня социализированности подростков нами проведено исследование среди 22 подростков в возрасте 13-14 лет на базе одной из школ г. Владимир. Для эмпирического исследования взаимосвязи изучаемых признаков применялись следующие методики: тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности», опросник «Изучение социализированности личности учащегося» М.И. Рожкова.

На этапе исследования выраженности конфликтности у подростков использовался тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности». Автор выделяет 5 степеней конфликтности: избегание конфликтов, невыраженная конфликтность, слабовыраженная конфликтность, выраженная конфликтность и высокая степень конфликтности. Полученные результаты исследования выраженности конфликтности подростков представлены на рисунке 1.

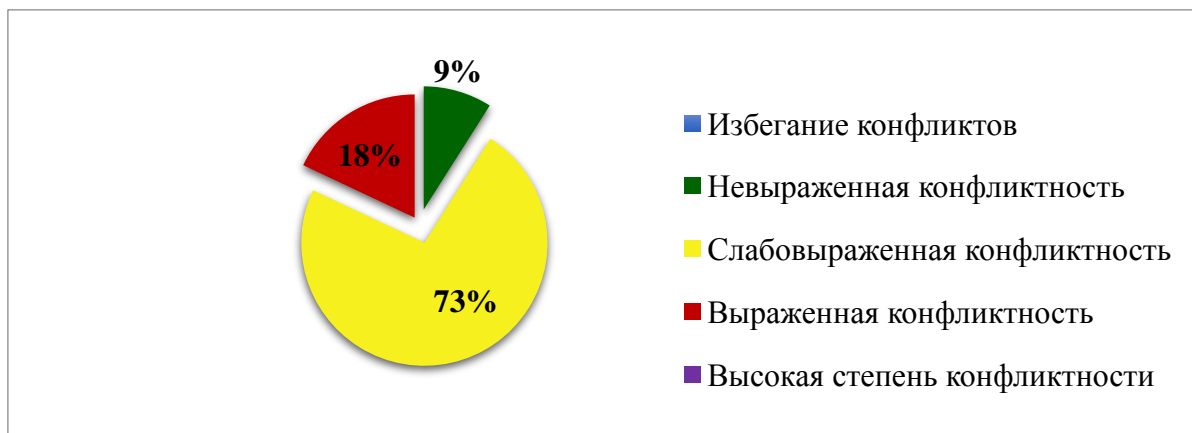


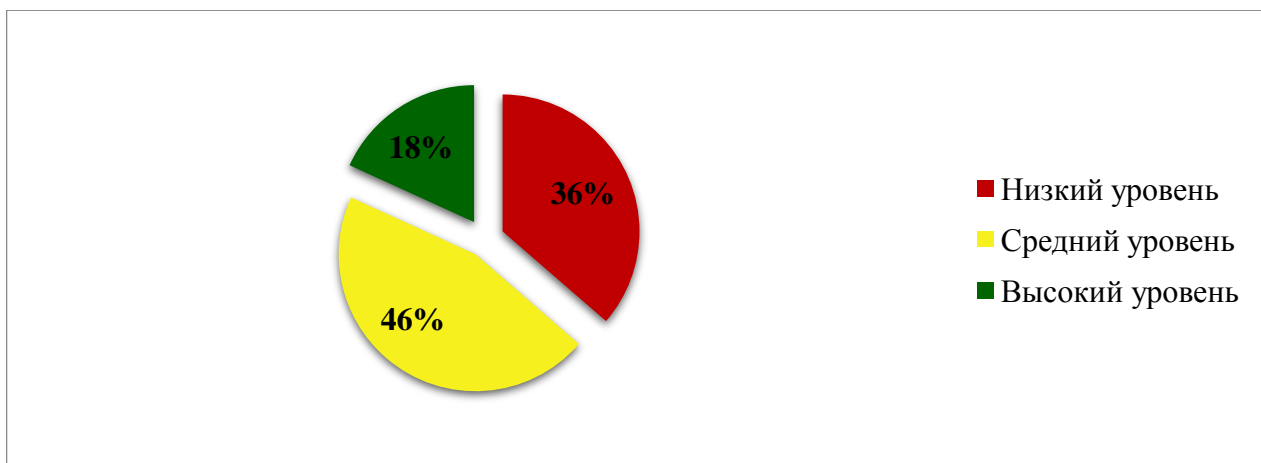
Рисунок 1. Результаты исследования выраженности конфликтности испытуемых

Исследование выраженности конфликтности показало, что 73% испытуемых имеют уровень слабовыраженной конфликтности. Такие подростки склонны избегать конфликтных ситуаций и сглаживать напряжения, но в то же время при необходимости готовы упорно отстаивать свои взгляды. Выраженная конфликтность присуща 18% испытуемых, что означает тенденцию школьников решительно отстаивать свои взгляды, не смотря на влияние возникающих противоречий на межличностные отношения. У 9% испытуемых конфликтность не выражена. Это означает, что подростки тактичны, не любят вступать в спор, а когда это все-таки происходит, они всегда думают об отрицательных последствиях. Избегание конфликтов и высокую степень конфликтности испытуемые не продемонстрировали.

Далее применялся опросник М.И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося». Опросник позволяет выявить не только общий уровень социализированности школьников, но также и уровень составляющих социализированность: социальная адаптированность, автономность, активность и нравственная воспитанность. Полученные

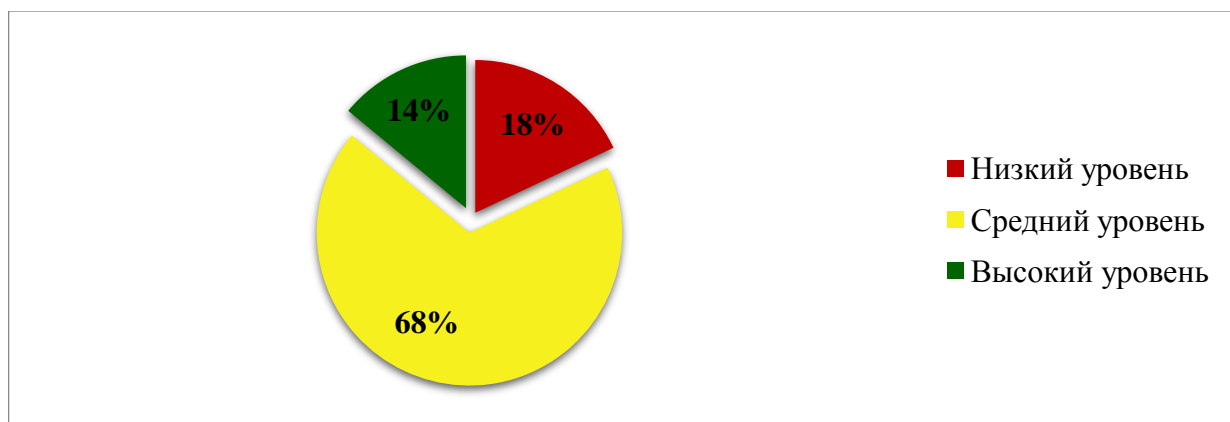
результаты представлены на рисунках 2-6.

Исследование уровня социальной адаптированности показало, что 46% испытуемых имеют средний уровень выраженности данного параметра. 36% испытуемых продемонстрировали низкий уровень социальной адаптированности, 18% – высокий уровень (рисунок 2).



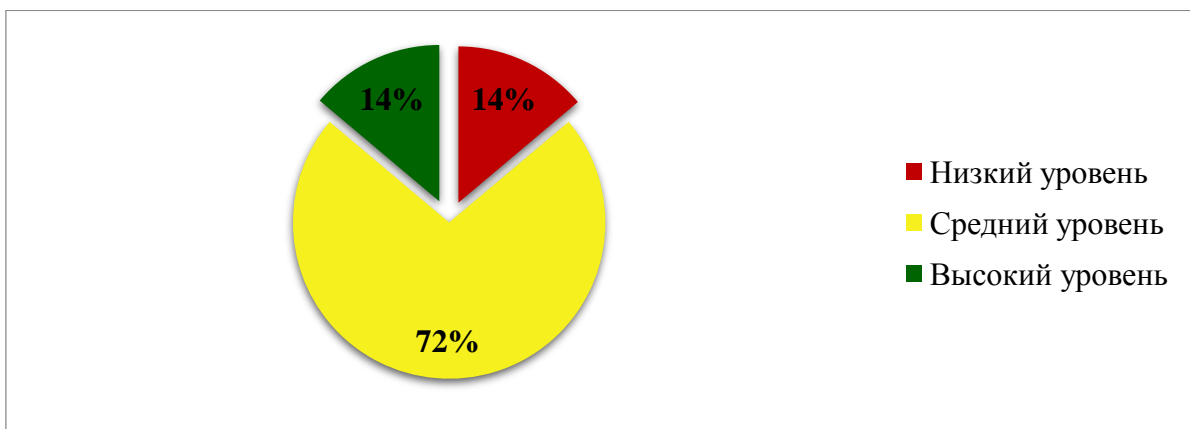
*Рисунок 2. Результаты оценки социальной адаптированности испытуемых.
Шкала «социальная адаптированность»*

Исследование уровня социальной автономности показало, что средний уровень имеют 68% испытуемых, 18% – низкий уровень социальной автономности, 14% – высокий (рисунок 3).



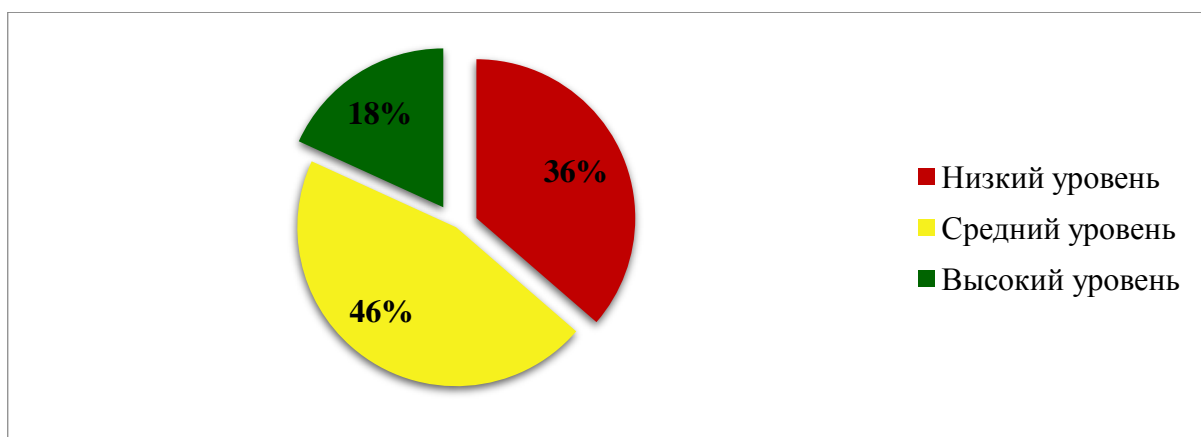
*Рисунок 3. Результаты оценки социальной автономности испытуемых.
Шкала «социальная автономность»*

В результате оценки социальной активности испытуемых 72% показали средний уровень параметра, 14% имеют низкий уровень социальной активности, высокий уровень присущ 14% испытуемых (рисунок 4).



*Рисунок 4. Результаты оценки социальной активности испытуемых.
Шкала «социальная активность»*

В результате оценки нравственной воспитанности испытуемых 46% испытуемых показали средний уровень развитости этого параметра, 36% испытуемых – низкий, 18% – высокий уровень нравственной воспитанности (рисунок 5).



*Рисунок 5. Результаты оценки нравственной воспитанности испытуемых.
Шкала «нравственная воспитанность»*

В результате исследования уровня социализированности 68% испытуемых показали средний уровень, 18% подростков имеют низкий уровень, 14% – высокий уровень социализированности (рисунок 6).

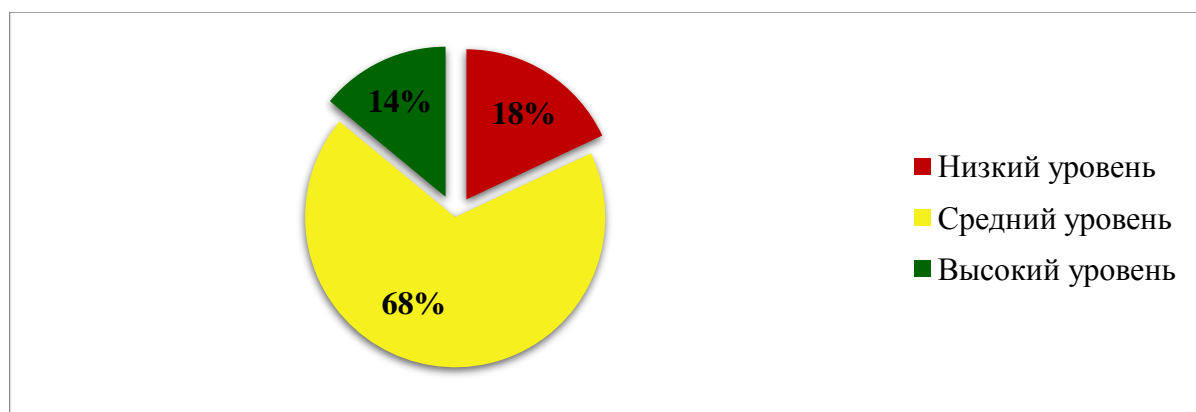


Рисунок 6. Результаты оценки общего уровня социализированности испытуемых по методике «Методика для изучения социализированности личности учащихся»

Анализ результатов исследования по опроснику М.И. Рожкова «Методика для изучения социализированности личности учащегося» показал, что среди подростков преобладает средний уровень социализированности (68%). По шкале «социальная адаптированность» 46% испытуемых показали средний уровень, по шкале «социальная автономность» 68% присущ средний уровень, по шкале «социальная активность» средний уровень показали 72%, по шкале «нравственная воспитанность» 46% испытуемых продемонстрировали средний уровень.

Для установления достоверности наличия взаимосвязи между выраженностью конфликтности и уровнем социализированности подростков используется коэффициент корреляции Спирмена, который позволяет статистически выявить связь между явлениями. Математическим анализ результатов показал, что связь между независимой (степень выраженности конфликтности) и зависимой переменной (уровень социализированности) статистически незначима. Следовательно, гипотеза о том, что высокая степень конфликтности обуславливает низкий уровень социализированности подростка, опровергается. Такие результаты могут быть определены недостаточным количеством испытуемых.

Список литературы

1. *Анцупов А.Я.* Конфликтология: учебник / А.Я. Анцупов, А.И. Шпилов. – М.: ЮНИТИ, 2000. – 551 с.
2. *Балакирева Н.А.* Психолого-педагогическая профилактика деструктивных конфликтов в межличностных отношениях подростков / Н.А. Балакирева, И.А. Ахметшина, А.А. Лосева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. - №74-1. – С. 319-323.
3. *Гришина Н.В.* Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с.
4. *Железнова И.В.* Изучение проблемы конфликтов в подростковом возрасте // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. - №2. – С. 293-295.
5. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2000. – 200 с.

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ И ПРИРОДООХРАННОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Сивков Вадим Олегович

студент 4 курса института образования и социальных наук

Митицина Елена Александровна

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии

и сопровождения развития ребенка

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»

г. Псков

Аннотация. В статье представлен результат эмпирического исследования взаимосвязей индивидуально-психологических особенностей и проявлений природоохранного поведения учащейся молодежи. Исследование показало, что важными предикторами проэкологической активности являются экологическая идентичность, экологическая озабоченность, экологическая интернальность, что находит отражение в природоохранном поведении на индивидуальном, групповом и глобальном уровне. Полученные результаты позволяют обратить внимание на развитие таких компонентов экологического сознания, которые направлены на формирование ответственного отношения молодежи к окружающей среде.

Ключевые слова: экологическая идентичность; природоохранное поведение; экологическое сознание; молодежь; индивидуально-психологические особенности.

Ухудшение экологической обстановки вследствие антропогенного вмешательства – одна из наиболее актуальных проблем нашего времени. Активное обсуждение и переосмысление человечеством взаимоотношений природы и общества стимулирует людей к переоценке собственных ценностей, потребностей и изменению своих действий по отношению к экологической среде. В связи с этим возникает необходимость целенаправленного формирования природоохранного поведения, которое отражало бы ответственное отношение человека к окружающей его природе.

Определяя различные факторы, оказывающие влияние на проявления природоохранного поведения в психологической литературе, обсуждаются индивидуально-психологические особенности человека, которые могут стать его предикторами. В отечественной школе экопсихологических исследований в качестве такого предиктора наиболее часто рассматривается категория экологического сознания. С.Д. Дерябо и С.В. Ясвин представляют экологическое сознание как совокупность природоохранных взглядов и стратегий практической деятельности, оно включает в себя потребность человека сделать окружающую его среду частью себя, путем субъективизации объектов экологии [1].

А.А. Алдашева, В.И. Медведева и говорят об экологическом сознании, как о сложной, саморегулирующейся (имеющую возможность менять цели, функции и звенья) системе, сформированной для решения задач установления стабилизации или изменения взаимоотношений с природой и ее объектами, возникающих в процессе удовлетворения человеком своих потребностей [5].

С точки зрения А.И. Шмелевой, экологическое сознание – это «многомерный динамичный рефлексивный пласт в сознании человека, в котором представлены многовариантные, целостные аспекты взаимодействия человека с окружающей средой и окружающим миром (домом, местообитанием человека) как представителя вида и представителя человеческого сообщества» [6, с. 9].

Обращаясь к исследованию природоохранного поведения, авторы говорят об отдельных компонентах экологического сознания, как его предпосылках – средовой идентичности, ценностях, знаниях, эко-озабоченности. В качестве центрального звена экологического сознания достаточно часто рассматриваются экологические ценности. Ценности являются формой выражения общественно значимых идеалов и обладают существенным мотивирующим потенциалом, т.к. они способствуют определению целей и выбору способов поведения [1]. Очень часто они описываются в виде обобщенной группы – биосферные ценности Biospheric Value, которая, однако, не выделяется в качестве самостоятельной шкалы в традиционных опросниках исследования ценностей [8].

В известных классификациях ценностных ориентаций наиболее близкой к экологической проблематике является категория «универсализм» (теория Ш. Шварца), которая в эмпирических исследованиях наиболее часто коррелирует с готовностью к проэкологическому поведению [6].

И.В. Кряж говорит об экологической озабоченности как о системе ценностей, направленных на сохранение и защиту окружающей природы [4].

Важным компонентом состава экологического сознания является экологическая идентичность как когнитивная репрезентация себя и степени включенности в нее помимо себя ценных природных объектов, окружающей среды. Экологическая идентичность переживается в форме отношения к себе как к части природы, ощущения своей укорененности и неразрывной связанности с ней, что можно рассматривать как системное диспозиционное образование, поддерживающее проэкологическую направленность поведения субъекта [3].

Говоря об имплицитной связи с природой, исследования показывают, что люди с антропоцентрическим типом экологической озабоченности менее сфокусированы на окружающей среде, а ориентация на все биосообщество будет показывать более бережливое поведение людей по отношению к природе [9].

Изучая различные виды природоохранного поведения, было выделено, что участие в практической деятельности по охране природы способствует дальнейшей ориентации человека на проэкологическую активность. Природоохранная деятельность может делиться на четыре типа: экологический активизм (например, членство в экологической организации, организация экологического протеста); неактивные поведенческие практики в общественной сфере (поддержка экологической политики); инвайронментализм в частной сфере (например, покупка «органических» продуктов питания, сортировка домашних отходов); проэкологическое поведение на организационном уровне (экологоориентированная деятельность компаний-производителей) [2].

Отдельный, один из наиболее важных аспектов, это ответственное потребление, которое изучается как поведение, социально-демографический аспект, убеждения [7]. Наиболее часто встречающимися проэкологическими действиями являются популяризация природоохранных идей, готовность человека к предпочтению политических движений с «зеленой» повесткой. На индивидуальном уровне наиболее часто встречается активность в области дифференцированной утилизации отходов как пищевых, так и бытовых. Экономное потребление ведет за собой выбор биоразлагаемых материалов, предпочтение вторично переработанных изделий, ограниченное использование электроэнергии. Говоря о поведении, направленном на сбережение среды, вероятно, стоит рассматривать природу, как объект, представляющий внутреннюю ценность для личности, которая оценивает качество жизни по экологическим критериям, при этих условиях субъект переживает причастность к природной среде.

Исследуя природоохранное поведение, мы обратились к одной из наиболее активной социальной группе – студентам. Мы предположили, что у молодежи, более высокий уровень выраженности таких индивидуально-психологических компонентов экологического сознания, как экологическая идентичность, экологическая озабоченность, установка на биоцентризм, чувство единения с природой, что будет сопровождаться более выраженной готовностью проявлять природоохранную активность на индивидуальном и групповом уровне.

С целью подтверждения гипотезы было проведено эмпирическое исследование с использованием диагностического инструментария: опросник экологических установок «ЭкО 30» (И.В. Кряж), опросник идентификации с природой (С.К. Нартова-Бочавер), авторской анкеты, посвященной выявлению экологических представлений молодежи, а также авторского опросника идентичности с природой, который прошел психометрическую проверку.

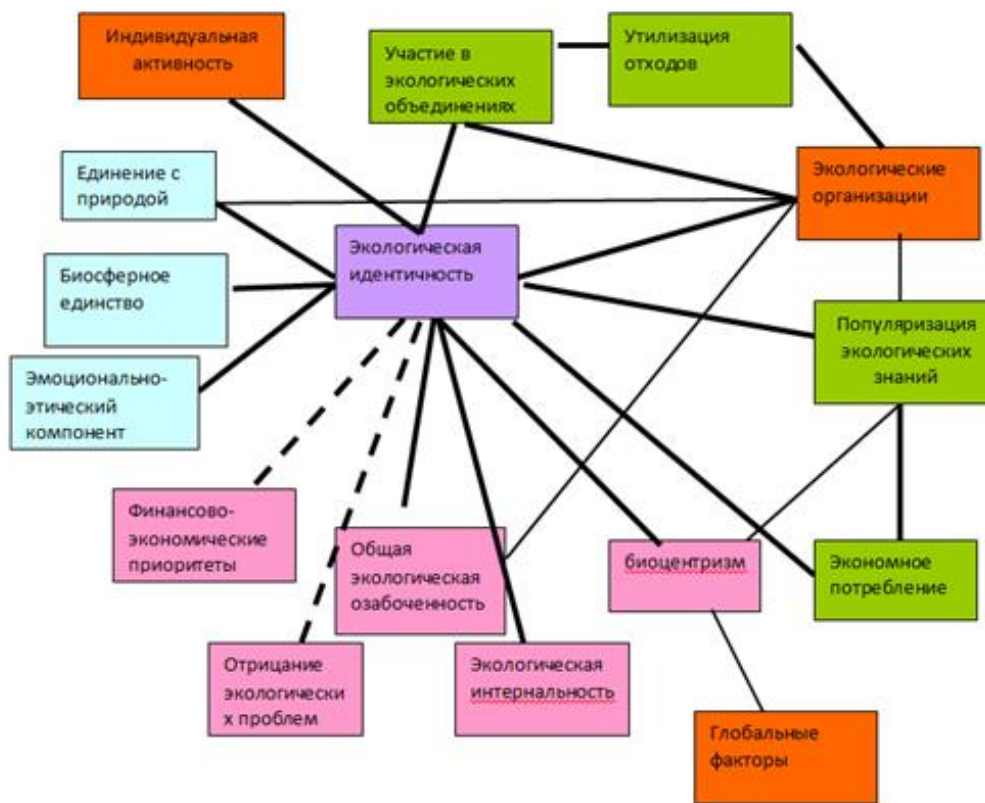
Данный перечень методик позволяет выявить следующие показатели. Экологический опросник «ЭкО 30» дает общий показатель озабоченности глобальными экологическими изменениями и показатели для четырех субшкал: биоцентризма (готовности к осмыслению экологических угроз с позиций ценности жизни), интернальности (ответственности за разрушение природного мира), отрицания экологических изменений (оценка экологических проблем как малозначимых) и шкалы финансово-экономических приоритетов (установка на доминирование экономических интересов над экологическими).

Среди вопросов, предлагаемых в авторской анкете наибольший интерес представляют те, которые касались представлений о субъектах, несущих ответственность за решение экологических проблем, а также готовности респондентов к личным природоохранным действиям. На этапе психометрической проверки анкеты варианты ответов на данные вопросы были сгруппированы с помощью факторного анализа. В результате было получено 3 шкалы при ответе на вопрос о субъектах, ответственных за охрану природы: «Глобальные политические, экономические, информационные факторы», «Экологические организации», «Индивидуальная активность». В перечень видов природоохранного поведения, к которым готовы испытуемые, были отнесены шкалы: «Популяризация природоохранного поведения», «Участие в экологических объединениях», «Политическая активность», «Внимание к проблеме утилизации отходов», «Экономное потребление».

В ходе определения внутренней структуры авторского опросника экологической идентичности методом факторного анализа были выделены три шкалы: «Единение с природой, природа – источник силы и смысла», которая описывает значение природы для человека в контексте вопросов осмысления жизни и саморазвития; «Эмоционально-нравственный компонент отношения к природе» описывает гамму эмоций по отношению к природе, ощущение тревоги и безнадежности при ухудшении экологической ситуации, а также понимание обязанности человека защищать природу и равноправия существования всех живых существ; «Биосферное единство» говорит о причислении человека себя к биосфере в целом, ощущение окружающей природы как целостного сообщества, частью которого он является.

В исследовании приняли участие 100 учащихся старшего школьного и студенческого возраста, проживающих в Псковском регионе. Математико-статистическая обработка полученных данных включала в себя корреляционный анализ по методу Спирмена с помощью SPSS 22,5 for Windows.

Идентичность с природой (по опроснику С.К. Нартовой-Бочавер) среди предикторов природоохранного поведения оказалась, в наибольшей мере, связанной с предрасположенностью к конкретным проэкологическим действиям, что отражено в виде корреляционной плеяды на рисунке 1.



Условные обозначения:

- прямая взаимосвязь, при $p=0,05$
- прямая взаимосвязь, при $p=0,01$
- - - обратная взаимосвязь, при $p=0,05$
- - - обратная взаимосвязь, при $p=0,01$

Рисунок 1. Корреляционная плеяда, отражающая взаимосвязи экологической идентичности и намерений проэкологического поведения

Она коррелирует с такими особенностями проявления природоохранной ориентации, как осознание значимости индивидуальной активности в виде популяризации идей природоохранного поведения ($r=0.360$ при $p \leq 0.01$), возложение ответственности на экологические организации и готовность участвовать в них ($r=0.316$ при $p \leq 0.01$). Она проявляется также во внимании к проблеме утилизации отходов ($r=0.460$ при $p \leq 0.01$) и в экономном потреблении ($r=0.291$ при $p \leq 0.01$).

Кроме того, шкала экологической идентичности значимо коррелирует с общей экологической озабоченностью ($r=0.501$ при $p \leq 0.01$), единением с природой ($r=0.794$ при $p \leq 0.01$), экологической интернальностью ($r=0.4$ при $p \leq 0.01$), это может говорить о повышенной чувствительности к состоянию природы вокруг человека.

Показатели экологической озабоченности и интернальности демонстрируют тесные взаимосвязи с такими проявлениями индивидуального природоохранного поведения, как внимание к проблеме утилизации отходов ($r=0.272$ при $p \leq 0.01$) и экономное потребление ($r=0.287$ при $p \leq 0.01$). Это свидетельствует о самом доступном и популярном способе проявления природоохранного поведения среди молодежи, которая имеет высокую степень осознанности и ответственности в отношении окружающей среды.

Также было выявлено, что общая экологическая озабоченность отрицательно соотносится с игнорированием экологических проблем ($r= -0.806$ при $p \leq 0.01$) и ориентацией на экономические приоритеты ($r=0.348$ при $p \leq 0.01$), которые могут нанести ущерб природе. Шкала, включающая в себя глобальные политические и экономические факторы, характеризуется высокой значимой взаимосвязью со шкалой популяризации экологических знаний ($r=0.365$ при $p \leq 0.01$). Это может быть проинтерпретировано, как готовность человека, активно пропагандировать правила природоохранного поведения среди своего окружения, стремление привить экологические ценности своим имеющимся (будущим) детям или же младшим братьям.

Шкала индивидуальной активности значимо коррелирует с шкалой участия в экологических объединениях ($r=0.396$ при $p \leq 0.01$), что свидетельствует о готовности людей действовать на групповом уровне – принимать участие в субботниках, природоохранных акциях, вступать в экологические сообщества. Говоря про индивидуальную активность, стоит отметить взаимосвязь с эмоционально-этическим компонентом идентичности с природой ($r=0.409$ при $p \leq 0.01$), что может быть проинтерпретировано как осознание субъектом своего равноправного положения с окружающим его растительным и животным миром, глубокое эмоциональное переживание настоящих и потенциальных угроз экологического характера. Это приводит к проявлениям природоохранной активности в повседневной жизни.

Интересным является тот факт, что политический компонент экологического поведения не демонстрирует значимых корреляций ни с одним из показателей, что может говорить о низкой значимости данного фактора в структуре природоохранной активности, по сравнению с индивидуально-психологическими особенностями молодежи.

Результаты завершающего этапа исследования позволяют сделать вывод о том, что индивидуально-психологические предпосылки природоохранной активности – идентичность с природной средой, чувство единения с природой и озабоченность ее состоянием – в высокой степени отражаются на индивидуальном природосберегающем поведении. Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла свое подтверждение. На основании этого прикладное применение нашей работы может быть связано с разработкой просветительских и развивающих программ для молодежи, направленных на повышение экологической ответственности. В качестве перспектив исследования можно наметить проверку полученных закономерностей на более многочисленных выборках респондентов, охватывающих различные возрастные, профессиональные, региональные группы.

Список литературы

1. Дерябо С.Д. Экологическая педагогика и психология / С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 480 с.

2. *Ермолаева П.О.* Критический анализ зарубежных теорий экологического поведения / П.О. Ермолаева, Ю.В. Ермолаева // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2019. - №4. – С. 323-346.
3. *Клейтон С.* Идентификация с природой в России: валидизация метода и связь с заботой о людях и растениях / С. Клейтон, Б.Д. Ирхин, С.К. Нартова-Бочавер // Психология. Журнал ВШЭ. – 2019. – Т. 16. - №1. – С. 85-107.
4. *Кряж И.В.* Психология глобальных экологических изменений: монография. – Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 512 с.
5. *Медведев В.И.* Экологическое сознание: учебное пособие / В.И. Медведев, А.А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
6. *Шмелева И.А.* Системное психологическое описание экологического сознания в контексте глобальных экологических проблем // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. - №5. – С. 5-15.
7. *Durif F.* Socially Responsible Consumers: Profile and Implications for Marketing Strategy // International Review of Business Research Paper. – 2011. – V. 7. - №6. – P. 215-224.
8. *Martin C., Czellar S.* Where do biospheric values come from? A connectedness to nature perspective // Journal of Environmental Psychology. – 2017. – V. 52. – P. 56-68.
9. *Schultz P.W.* Implicit connections with nature // Journal of Environmental Psychology. – 2004. – V. 24. – P. 31-42.
10. *Stern P.C.* New environmental theories: toward a coherent theory of environmentally significant behavior // Journal of Social Issues. – 2000. – V. 56. - №3. – P. 407-424.

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У УЧАЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕМЫ «МОДЕЛИРОВАНИЕ»

Соколова Мария Романовна

студентка 2 курса физико-математического факультета

Даниленко Софья Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент

института передовых информационных технологий

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Аннотация. В статье рассматривается сущность и психолого-педагогические особенности понятия «познавательный интерес». На примере изучения темы моделирование и формализация во внеурочной деятельности, рассматриваются задания и методические рекомендации, способствующие развитию познавательного интереса у учащихся основной школы.

Ключевые слова: познавательный интерес; внеурочная деятельность; кружок; информатика; модель; моделирование; умение моделировать; основная школа.

Развитие познавательного интереса в школе – одна из приоритетных задач современного образования. Значимость развития познавательного интереса с каждым годом только повышается, ведь будучи сильным учебным мотивом, он меняет весь учебный процесс и влияет на его результат.

Задача школы состоит в стимулировании внутренних мотивов учения. В целом, отношение учеников к процессу обучения довольно неоднозначно. В отличие от детского возраста, когда у детей присутствует неосознанная потребность к постоянному изучению чего-то нового и неизведанного, ребенку школьного возраста (в особенности учащимся

средней и основной школы) сложно найти достаточно сильную мотивацию для обучения. Многие исследования указывают на то, что после перехода от начальной ступени образования к средней, мотивация имеет тенденцию снижаться [5; 6].

Познавательный интерес не появляется сам по себе, он должен целенаправленно формироваться и развиваться у учащихся в процессе учебной деятельности. Его необходимо развивать в соответствии с личными интересами учащихся, которые во время учебных занятий зачастую не учитываются. Часто программа, которую необходимо пройти со школьниками, обширна и занимает весь урок, на интересные игры, задания и проекты времени не хватает. В связи с этим наиболее эффективная работа развития познавательного интереса к учебному предмету может проходить во внеурочной деятельности, которая не имеет конкретной жесткой структуры и организуется с учетом индивидуальных особенностей ребят, их потребностей и увлечений, тем самым позволяя школьнику проявить свое воображение и фантазию.

Учитывая специфику основной школы и особенности внеурочной деятельности, мы считаем наиболее эффективным развивать познавательный интерес в рамках кружка, так как он по большей степени близок к урочной форме, но более разнообразен в тематике и методах преподнесения материала. В подобной кружковой работе по информатике очень важно использование занимательных и интерактивных заданий. Они повышают интерес к школьным урокам и помогают по-новому взглянуть на уже пройденную тему.

Важным моментом при организации кружка по информатике должна быть его связь с учебным материалом. При этом полностью повторять пройденный на уроке параграф не имеет смысла, задания должны дополнять те знания, которыми уже владеют школьники. Важно, чтобы темы, изучаемые на уроке, дополнялись во внеурочной деятельности. Это позволит структурировать знания учащихся, дать им представление о практической значимости каждого изученного раздела. Таким образом, каждому разделу тематического планирования школьных занятий, должно соответствовать занятия в рамках кружка, но уже с использованием других средств и форм изучения материала.

Рассмотрим данный вопрос на примере раздела «Моделирование и формализация». Проанализировав несколько учебников, мы сделали вывод, что наиболее подробно данная тема раскрыта в учебной программе Л.Л. Босовой: учащиеся начинают свое знакомство с моделированием еще в шестом классе, во всех остальных учебных пособиях первичные представления о моделях учащиеся получают только в девятом классе.

Кроме этого, анализ содержания учебного материала позволил выявить основные типовые задания по изучению моделей: задания с графами и таблицами, задания на сопоставление модели и ее типа, контрольные вопросы по параграфу. В учебниках практически отсутствуют практические задания. В связи с этим, во внеурочной деятельности этому стоит уделить более пристальное внимание.

Так, например, учащимся могут предлагаться задания в специальной программе для 3D моделирования «Tinkercad». Ученики смотрят обучающее видео, изучают интерфейс программы, после чего выполняют ряд заданий. При наличии в школе специального принтера, созданные учащимися фигуры можно распечатать. Примерами заданий могут быть следующие:

Задание 1. Поместите несколько фигур на рабочую плоскость. Понаблюдайте, какие параметры модификации доступны у них?

Задание 2. «Отрежьте» от любой понравившийся вам фигуры какую-либо часть (рисунок 1).

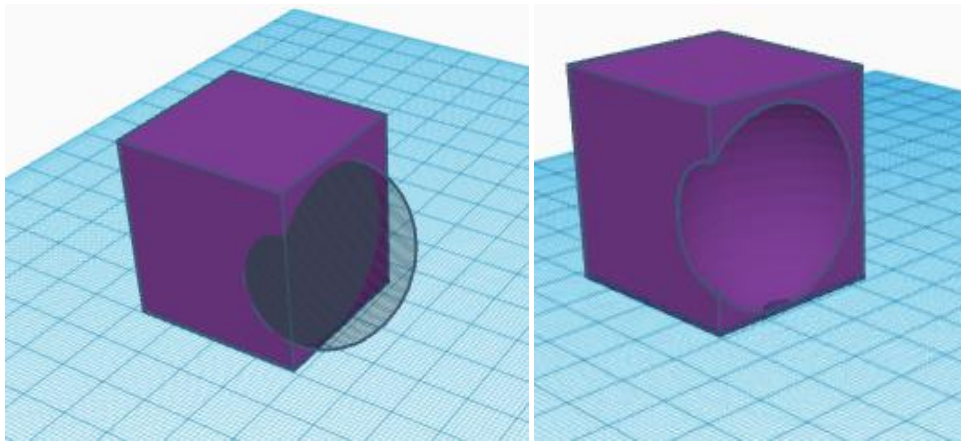


Рисунок 1. Работа с 3D моделью в Tinkercad

Другим примером задания может быть организация работы в среде «Дизайн интерьера 3D». Условие задачи: «Представьте, что вы поступили в колледж или университет в другой город и поселились в общежитии. Вам необходимо сделать ремонт в своей комнате, потратив при этом как можно меньше средств. В комнате уже есть две розетки, лампочка и выключатель. Из электрических приборов вы можете иметь только холодильник и ноутбук. Кроме вас в комнате живет еще один человек. Создайте примерный план помещения, используя программу «Дизайн интерьера 3D», рассчитайте смету и выберите понравившейся вам дизайн.

Зайдите в приложение «Дизайн интерьера 3D», нажмите «Создать новый проект» и нарисуйте комнату с размером, соответствующим реальности» (рисунок 2).

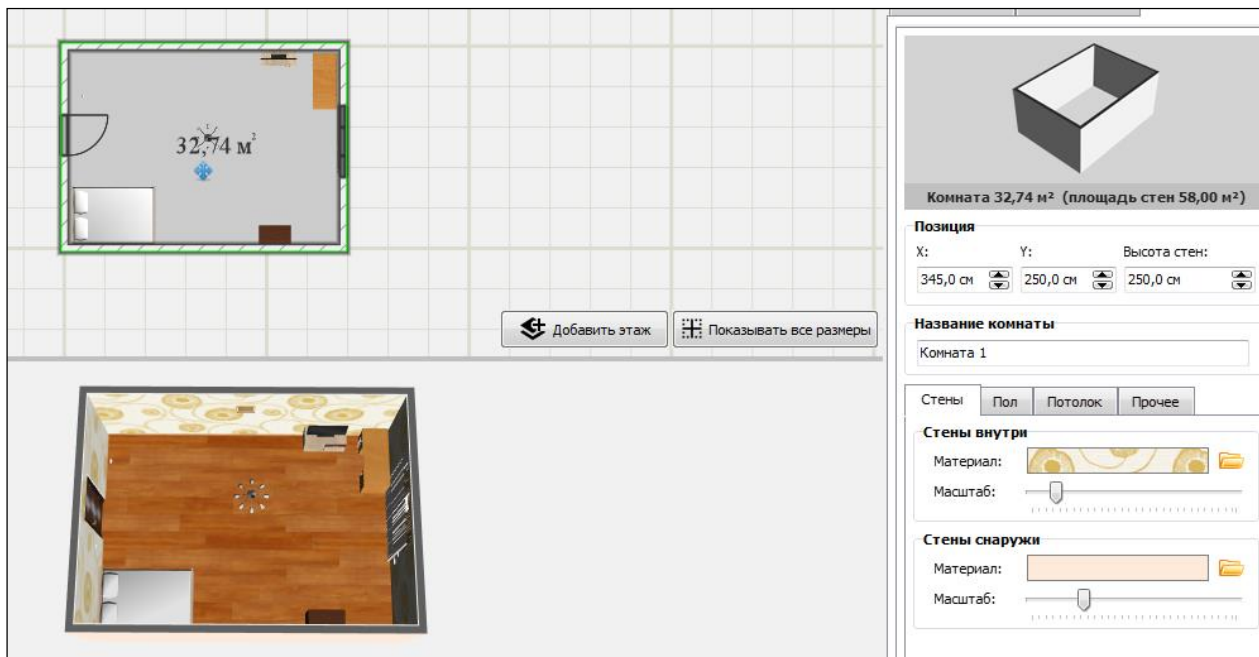


Рисунок 2. Работа в приложении «Дизайн интерьера 3D»

Данное задание можно дополнить анализом полученных результатов, сформулировав задачу следующим образом: «перейдите на вкладку «Смета» и создайте документ, который содержит в себе список всех затрат, полученных в результате данного эксперимента. Подумайте, можно ли как-то сократить затраты в случае необходимости. Проанализируйте полученные результаты: удобно ли расположена мебель? Как много расходов ушло на данный ремонт? Соответствует ли это намеченному плану?»

Таким образом, подобные задания являются наглядным примером важности овладения умением моделировать, они показывают учащимся как именно полученные знания можно использовать в обычной жизни, что благоприятно сказывается на их учебной мотивации.

Список литературы

1. *Андриянова Л.В.* Формирование познавательного интереса к обучению путем внеклассной деятельности // Молодой ученый. – 2016. - №1 (105). – С. 1-4.
2. *Венгер Л.А.* Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. – 1982. - №3. – С. 46-52.
3. *Григорьев Д.В.* Внеурочная деятельность школьников / Д.В. Григорьев, В.П. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 223 с.
4. *Менчинская Н.А.* Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. – М.: МОДЭК, 2004. – 512 с.
5. *Сластенин В.А.* Педагогика: учебное пособие / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
6. *Щукина Г.И.* Проблема познавательного интереса в психологии. – М.: Просвещение, 2006. – 382 с.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ УРОВНЯ МОТИВАЦИЙ В ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ССУЗА И ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА

Стадников Сергей Борисович

*студент 1 курса магистратуры отделения педагогического, социального
и специального образования Педагогического института*

Подлиняев Олег Леонидович

*доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Педагогического института
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск*

Аннотация. В статье характеризуется проблема низкой двигательной активности современной учащейся молодежи; описываются последствия гиподинамического синдрома для здоровья старшеклассников и студентов, проводится компаративный анализ уровня мотивации по отношению к двигательной активности среди студентов технического среднего специального учебного заведения и студентов университета.

Ключевые слова: здоровье; молодежь; двигательная активность; мотивация; гиподинамический синдром.

Общепризнанным является тот факт, что за последние десятилетия человечество явно снизило свою двигательную активность. Особую роль в этом сыграла коронавирусная пандемия, «посадившая» на самоизоляцию большую часть населения планеты. Кроме того, нужно признать, что все в этом мире идет по пути наименьшего сопротивления, и если человек может выполнять все необходимые функции, не производя лишних движений, то и стимула двигаться у него не будет. Люди, хоть и не всегда, способны учиться на своих ошибках, поэтому представители среднего и старшего возраста, в большинстве своем, понимают необходимость в осуществлении двигательной активности.

Авторы статьи предприняли попытку ответить на вопрос: понимают ли значимость двигательной активности молодые люди, и каков уровень мотивации учащейся молодежи по отношению к физически активному образу жизни. Многочисленные исследования,

проведенные отечественными учеными, показывают, что двигательная активность современных старшеклассников и студентов настолько низкая, что можно говорить о проблеме гиподинамии.

Школьники и студенты в возрастном диапазоне от 16 до 21 года проводят большую часть времени в состоянии тотальной обездвиженности. К примеру, ученики старших классов и студенты младших курсов сидят за партами от 6 до 8 часов в день. Если добавить к этому время, проведенное за обеденным столом, за выполнением домашнего задания или самостоятельной работы, за компьютером (учебная деятельность, игры, общение в социальных сетях), то прибавляется еще не менее 6 часов. В итоге молодые люди проводят в состоянии неподвижности от 12 до 14 часов, то есть около 50-60% от времени суток.

Следствием «обездвиженного» образа жизни является гиподинамический синдром, проявляющийся в том, что более 80% учащихся, принимавших участие в исследованиях, имеют серьезные нарушения физического здоровья. Болезни опорно-двигательного аппарата, нарушения осанки, сколиоз, остеохондроз, различные проявления двигательного невроза диагностируются у 85% старшеклассников и студентов [1; 2; 3; 5; 7].

Авторами статьи было проведено исследование среди студентов первых двух курсов технического среднего специального учебного заведения, направленное на понимание того, насколько молодые люди осознают необходимость двигательной активности, что побуждает их заниматься спортом или физической культурой, и есть ли разница в уровне осознанности в данном вопросе у студентов различных направлений в разных образовательных учреждениях.

Для сравнительного анализа были сопоставлены результаты опроса проведенного в марте 2021 году исследователем Е.Г. Салимгареевой [4] в Иркутском государственном университете (далее ИГУ) среди студентов первого и второго курсов с результатами опроса в ноябре 2022 года проведенного нами в Иркутском филиале Московского государственного технического университета гражданской авиации (далее ИФ МГТУ ГА) среди студентов обучающихся на средне-профессиональном образовании так же на первом и втором курсах. В данном учебном заведении происходит набор только после одиннадцатого класса, поэтому существенной разницы в возрасте, способной повлиять на точность эксперимента, не было.

Для прохождения социологического опроса и оперативной обработки результатов была использована бесплатная платформа Google Forms, что существенно снизило время, необходимое для ответа студентов и позитивно отразилось на достоверности ответов. Каждый студент, участвующий в исследовании, проходил по ссылке с использованием Google аккаунта. Так же программой была автоматически сгенерирована диаграмма результатов опроса учащихся 1-2 курсов ИФ МГТУ ГА (рисунок 1).



Рисунок 1. Мотивации, стимулирующие двигательную активность студентов 1-2 курсов

В качестве экспериментальной группы были случайным образом выбраны студенты из разных учебных групп, опрос занимал не более 3х минут и не занимал учебное время.

По итогам мониторинга студентов 1-2 курсов колледжа при ИФ МГТУ ГА были выявлены наиболее значимые для студентов мотивации, стимулирующие двигательную активность, результаты предлагается сравнить со студентам ИГУ (таблица 1).

Таблица 1

**Наиболее значимые для студентов мотивации,
стимулирующие двигательную активность**

№ п/п	Наиболее значимые мотивации	Студенты СПО ИФ МГТУ ГА(%)	Студенты ИГУ(%)
1.	Необходимость усвоения учебной программы по физвоспитанию	33,3	50
2.	Желание быть здоровым	55	10
3.	Развитие физических качеств	68,3	20
4.	Желание вести ЗОЖ	43,3	20
5.	Обретение уверенности	48,3	30
6.	Общение с друзьями	56,7	16
7.	Снятие эмоционального напряжения	53,3	18,6
8.	Желание достичь более высоких спортивных результатов	50	20
9.	Желание выполнить спортивные нормативы	36,7	20

Как видно из таблицы, наиболее значимой, и значительно превышающей остальные мотивации для студентов ИГУ является необходимость усвоения программы по Физическому воспитанию (50%), для студентов ИФ МГТУ ГА главной мотивацией является развитие физических качеств (68,3%). Помимо этого, явно прослеживается большая вовлеченность студентов технического СУЗа в двигательную активность, без привязки к учебной программе или сдаче спортивных нормативов.

Проведенное исследование свидетельствует, что наиболее высокая двигательная активность у студентов технических специальностей. У студентов других специализаций двигательная активность заметно более низкая.

Таким образом, мотивация студенческой молодежи к физической активности является одной из важнейших составляющих формирования здоровой, гармонично развитой личности. Мотивация побуждает и направляет студентов к успешному овладению будущей профессией. Она выступает как внутренний движущий фактор формирования физических качеств, ориентирована на формирование, укрепление и сохранение здоровья.

Очевидно, что для усиления и поддержания мотивации студентов к повышению физической активности и к соблюдению ими здорового образа жизни необходимо развивать сети доступных спортивных секций, различных оздоровительных учреждений, бассейнов, фитнес-центров, ориентированных на работу с учащейся молодежью. Очевидно, что рассматриваемую проблему нельзя решить без научно обоснованных медицинских и социальных программ национального уровня, а также без финансовой поддержки со стороны государства. Таким образом, сегодня актуализируется социальный заказ на целевую государственную политику, направленную на преодоление гиподинамического синдрома и дефицита двигательной активности в условиях высшего и среднего специального образования. Такая политика должна стать приоритетом, определяющим сохранность важнейшего ресурса нации – здоровья молодого поколения.

Список литературы

1. *Базарный В.Ф.* Школьный стресс и демографическая катастрофа России. – Сергиев Посад: Весь Сергиев Посад, 2004. – 79 с.
2. *Батрашин И.Т.* Структура нарушений осанки у школьников // Гений Ортопедии. – 2010. - №3. – С. 60-64.
3. *Кучма В.Р.* Гигиеническая оценка напряженности учебной деятельности обучающихся: методические рекомендации / В.Р. Кучма, Е.А. Ткачук, Н.В. Ефимова. – Иркутск: ИИПКРО, 2014. – 24 с.
4. *Салимгареева Е.Г.* Формирование и повышение уровня мотиваций в двигательной деятельности студентов ВУЗА средствами специально подобранных организационных форм дистанционного обучения по дисциплине «Физическая культура и спорт». – Иркутск: ИГУ, 2021. – С. 37-42.
5. *Саргош О.Д.* Гигиеническое нормирование школьной мебели как составляющая парадигмы профилактики нарушения осанки ребенка / О.Д. Саргош, О.П. Четверикова, А.В. Катрушов // Здоровье человека, теория и методика физической культуры и спорта. – 2019. - №2 (13). – С. 91-96.
6. *Шишарина Н.В.* Методология исследования гигиенической оценки инновационных педагогических технологий в образовательных организациях / Н.В. Шишарина, Т.А. Ромм, О.Л. Подлиняев // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2019. - №1 (35). – С. 73-83.
7. *Shisharina N.V., Podlinyaev O.L., Romm T.A., Ivantsova N.A.* Pedagogical hygienic expertise of innovative strategies in modern school // Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Proceedings of the 1st International Scientific Practical Conference «The Individual and Society in the Modern Geopolitical Environment» (ISMGE 2019). – Paris, France: Atlantis-Press, 2-19 – P. 296-300.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РАБОТЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Сударева Инна Андреевна

*студентка 1 курса магистратуры факультета педагогики,
психологии и социальных наук*

Сычева Марина Владимировна

*педагогических наук, доцент кафедры дошкольного
и дефектологического образования
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»
г. Пенза*

Аннотация. В статье описаны особенности использования цифровых технологий и актуальность их применения в дошкольном образовании при работе с родителями. Раскрывается практическая значимость и содержание организации, проведения цифровых технологий дошкольного образования, влияющих на работу с родителями.

Ключевые слова: цифровизация; мессенджеры; онлайн-обучение; дистанционное обучение; приложение; платформа.

В современном мире цифровая среда занимает ведущее место по своей значимости, так как наша жизнь основана на информационных технологиях. Цифровизация представляет собой переход к новым процессам, моделям и подходам на основе информационных ресурсов. Все это привело к появлению мессенджеров и видеосвязи, без которых сейчас мы не можем представить свою жизнь. Очень важным в процессе цифровизации стало внедрение концепции

«умного города», что позволяет благоустроить пространство городов социально и экономически. На данный момент активно заменяется бумажный документооборот электронным, что тоже очень удобно. Ещё одним примером цифровизации является замена походов по магазинам заказами через интернет или визитов ко врачу – медицинскими онлайн-консультациями. Сегодня цифровизация – это фундаментальный технологический тренд, затрагивающий все сектора экономики и практически все сферы жизни общества, в том числе до уровня человеческой культуры в целом [4].

Одним из элементов цифровизации является переход от очного обучения и взаимодействия к общению виртуальному, с использованием различных цифровых технологий. С каждым днём мы всё больше ощущаем дефицит времени из-за увеличивающегося темпа жизни и высокой занятости. Вследствие этого сокращается время, которое родители могут уделить общению педагога и взаимодействию с детским садом. Поэтому возникают следующие проблемы: как вовлечь семью в образовательный процесс, установить доверительные отношения с родителями, добиться того, чтобы родители стали полноценными участниками дошкольного образования. Для решения данной проблемы необходимо использовать различные средства и формы работы. Особое внимание должно уделяться внедрению новых цифровых технологий, так как они являются современным направлением в дошкольном образовании [3; 5].

Рассмотрим работу дошкольных учреждений с родителями в условиях цифровой среды. Первое средство, самое популярное и удобное – это мессенджеры, в частности WhatsApp и Viber. Для эффективной работы с родителями по данному направлению важно соблюдать следующие условия: создать группу (чат) в мессенджере; разработать правила и отправить родителям в чат. Правила должны включать: временные ограничения пользования, то есть с какого времени и до какого можно писать; темы, на которые можно задавать вопросы. Такие группы должны нести в себе информационно-познавательную функцию: список вещей, необходимых с первого дня посещения ребёнком детского сада; список предметов, которые нельзя приносить в группу; расписание собраний и консультаций для родителей; посещаемость; расписание образовательной деятельности; фото- их видеотчёт. Конечно, эту информацию можно сообщить лично или по телефону, однако использование мессенджера удобно тем, что информация распространяется сразу на всех родителей, ознакомиться с содержанием группы можно в любое удобное время как для родителей, так и для воспитателей, а самое главное, что в архиве мессенджера вы можете найти любую информацию, даже ту, которая была опубликована давно [2].

Второе эффективное средство взаимодействия с родителями – это электронная почта. Начинать работу следует со сбора адресов электронной почты родителей. Следующий шаг – формирование группы из электронных адресов родителей, что облегчит процесс рассылки материала. Благодаря электронной почте родители получают всю нужную информацию. Хороша работа с почтой тем, что файлы большего объема можно загрузить в хранилище «Облако», а оттуда родители без труда смогут скачать материал. Важно отметить, что использование электронной почты удобно не только тем, что информация доступна сразу всем родителям, но и это позволяет не тратить расходный материал, так как нет необходимости в распечатывании большого количества экземпляров для родителей на бумажных носителях.

Третье средство взаимодействия с родителями – платформа Instagram. Эта социальная сеть позволяет доносить информацию до родителей наглядно. На странице размещаются фотографии с событиями, происходящими в группе, под фотографиями размещается информация для родителей. Здесь же можно добавлять полезные ссылки на книги, группы, другие аккаунты. Очень удобно, если страница Instagram открыта, так как это дает возможность другим родителям, планирующим отдать своего ребёнка в данную группу или детский сад, наглядно посмотреть, что происходит в саду, какие особенности воспитания приемлемы и так далее.

Четвертое средство взаимодействия, пока мало используемое, оно только начинает набирать обороты – это дистанционное родительское собрание. Всем воспитателям знакомы проблемы посещаемости родителями родительских собраний: это и нехватка времени из-за работы, трата времени на дорогу, не с кем оставить ребенка, болезнь, командировка и многие другие причины. В связи с этим онлайн формат общения с родителями мы можем назвать самым актуальным в наше время. Родители могут участвовать в собрании, не выходя из дома и находясь в любой точке мира, где есть подключение к интернету. Самой удобной площадкой для проведения онлайн- собрания является Зум. Все, что требуется от родителей – установить приложение на телефон, компьютер или планшет. Воспитатель должен заблаговременно проинформировать о проведении онлайн-собрания, сообщить тему, дату и время конференции. Обучение работе на данной платформе не займёт много времени, так как данное приложение очень удобно в использовании, его функции под силу освоить каждому родителю. Такая грамотная организация встречи с родителями позволит решить все вопросы за короткий промежуток времени, не тратя драгоценные минуты на дорогу до детского сада [1].

В заключение, хотелось бы сказать, что работа дошкольных учреждений с родителями в условиях цифровой среды позволяет расширять возможности доступа к информационным ресурсам, а значит, просвещению родителей. Благодаря цифровизации родители становятся не только созерцателями, но и полноправными участниками образовательного процесса в удобном для них онлайн-формате. Процесс развития цифровой среды позволяет родителям экономить своё время и проводить его со своими детьми.

Список литературы

1. *Аюченко А.Е.* Дидактическая готовность педагогов к развитию цифровой образовательной среды в дошкольной организации / А.Е. Аюченко, М.П. Тырина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. - №6. – С. 98.

2. *Байбородова Л.В.* Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования / Л.В. Байбородова, Н.В. Тамарская // Педагогика. – 2020. - №7. – С. 22-30.

3. *Беляев Г.Ю.* Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. - №4 (69). – С. 109-123.

4. *Задворная М.С.* Обучение педагогов дошкольного образования в системе дополнительного профессионального образования в условиях цифрового общества // Modern Science. – 2020. - №5. – С. 346-350.

5. *Матиташвили Е.Д.* К проблеме педагогического просвещения родителей детей младшего дошкольного возраста / Е.Д. Матиташвили, И.А. Ахметшина // Современные научные исследования и разработки. – 2019. - №1 (30). – С. 153-157.

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВЫХ КУРСОВ К ОБУЧЕНИЮ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ И ЕЕ РАЗРЕШЕНИЕ

Суслова Ирина Сергеевна

студентка 1 курса факультета психологии и дефектологии

Кольцова Ирина Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры общей
и практической психологии и социальной работы*

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Аннотация. В статье раскрывается понятие «психологическая адаптация», выделены причины трудностей, возникающих у студентов первого курса в процессе психологической адаптации к обучению в высшем учебном заведении. Обоснованы психолого-педагогические условия, способствующие эффективной психологической адаптации студентов первых курсов к обучению в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: адаптация; высшее учебное заведение; дезадаптация; студент; условия.

Начало обучение молодых людей в высшем учебном заведении является важным периодом жизни. В этот период происходит психологическая адаптация студентов первого курса к обучению. Адаптация представляет собой процесс и результат согласования психофизического самочувствия студента с окружающим его миром, приспособление к новой обстановке, атмосфере образовательного учреждения, структуре взаимоотношений с педагогами и коллективом сверстников [2].

Психологическая адаптация – это вид адаптации и процесс, обеспечивающий оптимальные условия для приспособления психики студента к условиям жизни, социального окружения и т.д.

Основное содержание юношеского возраста представлено переходом от детства к взрослой жизни. Все стороны развития личности претерпевают качественную перестройку, возникают и формируются новые психофизиологические образования. В этой связи, психологическая адаптация зависит от индивидуальных (типа темперамента, способности к саморегуляции, самооценки) и возрастных особенностей личности первокурсника [5].

В период психологической адаптации, чувство принадлежности к группе сверстников, налаживание социального межличностного взаимодействия для студентов представляет основу для их дальнейшего личностного развития. Для общения они выбирают друзей по принципу содержания совместной деятельности, которая удовлетворяет их личные и социальные потребности [4].

Актуальность успешной психологической адаптации студента к обучению в новых социальных условиях и привыкание к новой учебной деятельности обусловлена умением первокурсника справляться с трудностями, учебной мотивацией, стремлением стать высококвалифицированным специалистом, найти свое «место» в жизни и обществе.

Начало обучения первокурсников в высшем учебном заведении характеризуется психологической дезадаптацией, вызванной напряженным учебным процессом и режимом, увеличением времени на самостоятельную работу. Уже после сдачи первой сессии имеет место большой процент отчисленных первокурсников из высшего учебного заведения, а также отставание, в отличие от школы, успеваемости студентов. Снижается качество учебно-познавательной деятельности.

Все это, подчеркивает А.Н. Протопопова, обусловлено тем, что психологическая адаптация многих студентов проходит со значительными трудностями [3]. Психологические проблемы студентов-первокурсников негативно сказываются на их общении со сверстниками, на установлении и налаживании межличностных контактов с педагогами.

Успешность психологической адаптации студента первого курса проявляется в поведенческих реакциях и продолжительности адаптационного периода. А.А. Леонова выделяет основные факторы психологической адаптации первокурсника к обучению в высшем учебном заведении: психоэмоциональное состояние; социальные контакты; режим дня; учебная нагрузка; повышение самостоятельности [1, с. 113].

Н.Д. Хмель отмечает, что психологическая адаптация первокурсника к обучению в высшем учебном заведении проходит в двух направлениях: развитие социально-ориентированной личности; развитие проблемно-ориентированной, творческой личности, готовой к продуктивной совместной деятельности со всеми участниками учебно-воспитательного процесса [6, с. 327].

В связи с этим, перед педагогами и специалистами высших учебных заведений стоит важная задача – поиск и применение наиболее результативных приемов и методов работы по обеспечению психологической адаптации студентов первых курсов.

Л.Л. Баландина подчеркивает, что атмосфера благополучного психологического климата в коллективе первокурсников является базисом для успешной психологической адаптации каждого студента-первокурсника и предполагает проявления всеми его членами высокой нравственности, дружелюбия, чувства долга, уважение и ответственности [4].

Юношеский возраст являет собой благополучный период в развитии социальной сферы личности, в установлении межличностных отношений с окружающими людьми. А.Д. Трифонова рекомендует педагогам, работающим со студентами первых курсов, проводить совместные мероприятия, например, конкурсы, круглые столы, семинары-практикумы, тренинги, тематические праздники («Студенческая весна» и т.п.). При этом, отмечает А.Д. Трифонова, положительные эмоции, которые испытывает студент при общении с однокурсниками и педагогами, способствуют формированию его учебного поведения и влияют на успеваемость.

Психологическую адаптацию первокурсника к обучению в высшем учебном заведении целесообразно реализовывать с помощью создания следующих психолого-педагогических условий:

1. Раннее выявление и предупреждение психологической дезадаптации посредством психодиагностики и консультирования.
2. Организация психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников.
3. Повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, обучающихся и их родителей (законных представителей), используя различные формы и методы пропаганды психологических знаний.

Раннее выявление психологической дезадаптации посредством психодиагностики и консультирования. Для этого целесообразно применять такие методы психодиагностики, как методики оценки психических состояний, уровня сформированности самооценки, уровня адаптации к обучению, психологической адаптивности, тревожности.

Психологическое консультирование является важным средством предупреждения психологической дезадаптации первокурсников. Оно проводится с целью помощи студенту в кризисных состояниях, достижения психоэмоциональной устойчивости, формирования опыта межличностных отношений в новом коллективе.

Организация психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников проходит поэтапно. На первоначальном этапе ведутся тренинговые занятия на объединение группы и проживающих в общежитии, психологическую адаптацию. Для первокурсников проводится вечер знакомства «Добро пожаловать, первокурсник!». Тренинги позволяют выявить студентов, относящихся к «группе риска» и скорректировать последующую работу

специалистов и педагогов высшего учебного заведения со всеми категориями обучающихся первых курсов.

На втором этапе в студенческом коллективе проводятся массовые психологические акции, в которые включаются все специалисты, педагоги и первокурсники.

На третьем этапе психолого-педагогического сопровождения проводятся индивидуальные и групповые мероприятия психоразвивающей работы.

Закрывающий, четвертый этап, предполагает проведение повторной психодиагностики студентов первых курсов: их психических состояний, уровня сформированности самооценки, уровня адаптации к обучению, психологической адаптивности, тревожности.

В целом, для успешной психологической адаптации первокурсника к обучению в высшем учебном заведении в рамках психолого-педагогического сопровождения необходимо решить следующий перечень задач:

1. Разработать специальные программы психологической адаптации.
2. Разрабатывать и внедрять технологии обучения, которые способствуют развитию интегративных качеств личности, включая самостоятельность.
3. Обеспечить гуманистический стиль общения в учебном заведении.
4. Внедрять программы непрерывного дополнительного образования.
5. Расширить охват студентов с дезадаптивным поведением или склонным к нему в развитии специальной психолого-педагогической помощи, в которой они нуждаются.
6. Формировать компетентность родителей как агентов первичной социализации студентов-первокурсников [1, с. 113].

Следующее психолого-педагогическое условие – повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, обучающихся и их родителей, используя различные формы и методы пропаганды психологических знаний. К эффективным формам и методам повышения психолого-педагогической компетентности педагогов, обучающихся и их родителей относятся:

- проведение психологических тренингов и консультаций по созданию благоприятного психологического климата в учебном заведении и семье;
- использование комплекса психологических упражнений, направленных на гармонизацию взаимоотношений между первокурсником и родителями, обучающимся и педагогами;
- проведение индивидуальных консультаций, психологических тренингов с педагогами и родителями по преодолению дезадаптивного поведения обучающихся;
- анкетирование родителей и педагогов;
- онлайн родительские собрания;
- советы и рекомендации с использованием возможностей собственного интернет-сайта педагога;
- виртуальные мастер-классы [2, с. 212].

Таким образом, для успешной психологической адаптации необходимо формировать у первокурсников адекватное восприятие своей социальной роли и других. В противном случае, они не смогут выбрать и освоить профессию, соответствующую их уровню развития.

Для этого целесообразно создавать в высшем учебном заведении следующие психолого-педагогические условия: раннее выявление и предупреждение психологической дезадаптации посредством психодиагностики и консультирования; организация психолого-педагогического сопровождения адаптации первокурсников; повышение психолого-педагогической компетентности педагогов, обучающихся и их родителей, используя различные формы и методы пропаганды психологических знаний.

Список литературы

1. *Леонова А.А.* Психологические аспекты обучения студентов в ВУЗе // Молодой ученый. – 2019. - №10 (43). – С. 112-119.

2. *Муравьева С.В.* Психолого-педагогические условия адаптации студентов первых курсов к обучению в учебном заведении // Вопросы педагогики. – 2018. - №7. – С. 211-217.
3. *Протопопова А.Н.* Проблема психологической адаптации студентов-первокурсников к обучению в ВУЗе // Калужский студенческий вестник. – 2020. - №10. – С. 25-31.
4. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в вузе / авт.-сост. Л.Л. Баландина. – Пермь: ПГГПУ, 2013. – 131 с.
5. *Сыромицкая И.А.* Социальное партнерство как фактор профессиональной адаптации студента педагогического вуза: монография. – Орск: Изд-во Орского гуманитарно-технологического ин-та, 2008. – 199 с.
6. *Хмель Н.Д.* Психологическое сопровождение процесса адаптации первокурсников к обучению в вузах / Н.Д. Хмель, А.П. Шахвердова, Е.Н. Грек // Наука и образование. – 2016. - №9. – С. 193-198.
7. *Этезова М.М.* Психологическая адаптация первокурсников к условиям вузовского обучения / М.М. Этезова, Б.Б. Нагоев // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. - №6 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://mir-nauki.com/PDF/79PSMN616.pdf> (дата обращения 03.03.2023).

ТРЕНИНГ КАК АКТИВНАЯ ФОРМА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ, ОКАЗАВШИМИСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Сычева Ирина Васильевна

студентка 1 курса магистратуры Педагогического института

Федосова Ирина Валерьяновна

кандидат педагогических наук, доцент,

заведующая кафедрой социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск

Аннотация. К современному вожатому предъявляются довольно высокие требования профессиональной подготовки, связанные в том числе с социально-культурными изменениями в обществе. С каждым годом растет количество детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, которые приезжают отдыхать в детские оздоровительные лагеря. Это требует качественной подготовки педагогических кадров, знающих психологические особенности данного контингента воспитанников, умеющих разрешать сложные задачи и ситуации повседневной жизни, обусловленные трудностями социализации детей разных категорий. В то же время недостаточным остается методическое обеспечение и, зачастую, отсутствие специальной подготовки будущих вожатых к работе с детьми, находящимися в социально опасном положении. В связи с этим возникает необходимость в разработке специальных образовательных программ, особых форм обучения специалистов, которые будут знать, понимать основные психолого-социальные проблемы детей и уметь применять на практике способы их решения. Одной из форм активного обучения является тренинг, позволяющий не только осмыслить теорию, но и применить приобретенные умения и навыки для решения ситуационных педагогических задач.

Ключевые слова: ребенок; детский оздоровительный лагерь; вожатые; подготовка вожатых; трудная жизненная ситуация; социализация.

Согласно требованиям, предъявляемым в профессиональном стандарте «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» к современному вожатому, во время работы в детском оздоровительном лагере нужно уметь качественно

организовать воспитательный процесс, чтобы раскрыть личностный потенциал каждого ребенка [3]. Ему необходимы не только знания возрастных и индивидуальных особенностей детей и подростков, но и умение управлять временным детским коллективом, владение игровыми технологиями, методиками организации коллективных творческих дел.

Учитывая современные тенденции резкого обострения в обществе социальных проблем детства и роста количества детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, приезжающих в детские оздоровительные лагеря, вожатому необходимо владеть навыками коммуникации и способами работы с разными категориями воспитанников. Он должен успешно справляться с неожиданными ситуациями, возникающими в процессе группового взаимодействия детей в детском оздоровительном лагере, особенно если это дети-сироты; дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-мигранты и др. несовершеннолетние, требующие особого внимания и знания нюансов работы с каждым.

Содержание понятия «дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации», включает в себя множество элементов. На данный момент к категории попавших в трудную жизненную ситуацию относят детей из социально незащищенных и неблагополучных семей, оставшихся без попечения родителей, детей с инвалидностью и нарушениями развития, оказавшихся в экстремальных условиях, жертв насилия и других, чья жизнедеятельность была нарушена в результате сложившихся обстоятельств, которые они не могут преодолеть самостоятельно или с помощью семьи.

Рассмотрим само понятие «трудная жизненная ситуация». Например, И.Г. Кузина определяет трудную жизненную ситуацию как «ситуацию, объективно нарушающую социальные связи человека с его окружением и условия нормальной жизнедеятельности и субъективно воспринимаемую им как сложную, вследствие чего он может нуждаться в поддержке и помощи социальных служб для решения своей проблемы» [1, с. 132].

Н.Г. Осухова рассматривает это понятие как ситуацию, в которой «в результате внешних воздействий или внутренних изменений происходит нарушение адаптации ребёнка к жизни, в результате чего он не в состоянии удовлетворять свои основные жизненные потребности посредством моделей и способов поведения, выработанных в предыдущие периоды жизни» [2, с. 8].

При анализе данных подходов к определению понятия трудная жизненная ситуация, выделив общие черты, можно сформулировать следующее определение: трудная жизненная ситуация – это ситуация, означающая переживания человека, оказавшегося в положении, которое серьезно сказывается на его социальном, психологическом, физическом и другом благополучии, безопасности жизнедеятельности, и из которого он не всегда способен выйти самостоятельно. В этом случае ему требуется помощь, особенно нуждаются в помощи дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, им сложнее самостоятельно найти приемлемый выход из создавшегося положения. Учитывая этот факт, нужно прогнозировать и определять наиболее целесообразные пути поддержки и оказания помощи ребенку в социально опасном положении. Главная цель – создать наиболее оптимальные условия для его безопасной жизнедеятельности и воспитания.

При попадании детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в детский оздоровительный лагерь вся ответственность по сопровождению ребенка ложится на плечи вожатого. Вместе с тем, анализ научных публикаций и научно-методической литературы приводит к выводу, что будущие вожатые недостаточно подготовлены к разнообразному социальному и коммуникативному взаимодействию со сложным контингентом детей [5].

Об этом говорят недостаточное методическое сопровождение будущего вожатого при работе с особыми категориями детей; отсутствие целенаправленной целостной педагогической модели обучения, которая позволит вожатому научиться быстро ориентироваться и принимать правильные решения в ситуациях риска [6].

В связи с этим возникает необходимость в разработке специальных образовательных программ, модулей по подготовке вожатых, особых активных форм их обучения, обеспечивающих эффективное формирование профессиональных компетенций в области

взаимодействия с разными категориями воспитанников. Данные тематические блоки могут реализовываться в рамках «Школы вожатых» или программ дополнительного образования.

Одной из активных и продуктивных форм подготовки вожатых в области сопровождения детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, в условиях детского оздоровительного периода считаем тренинг. Тренинг – интерактивная форма обучения, целью которой является передача знаний посредством теоретических лекций, деловых игр с последующим анализом, а также практических занятий, результатом которых является формирование и развитие некоторых умений и навыков [4].

Тренинг, как форма обучения, позволяет погрузить участников в реальную социально-образовательную среду детского оздоровительного лагеря, в которой им предстоит работать. Тренинг, как активная форма обучения, помогает информировать, давать новые знания. Однако для того, чтобы успешно справляться с вожатской деятельностью, необходимы еще и развитые определенные личностные качества, определяющие соответствующие навыки и умения, которые также можно формировать и развивать на тренинге. Вожатые работают со своими личностными ограничениями для того, чтобы развить профессионально важные личностные качества.

Качественно проведенный тренинг способствует личностному росту будущего специалиста в работе с детьми, что, в свою очередь, влияет на рост эффективности его профессиональной деятельности в целом. В частности, в сфере выполнения поставленных задач и обязанностей, касающихся работы с воспитанниками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Мы считаем, что именно форма тренинга позволит сформировать у вожатых специальные компетенции, направленные на профилактику конфликтного поведения воспитанников, создание условий для решения трудностей в их социализации и общении со сверстниками. Через моделирование ситуаций при помощи практических упражнений участники тренинга приходят к осознанию поставленных проблем, имея возможность предложить решение индивидуально или при групповом взаимодействии. Так, работая в группе, у будущего вожатого формируется навык создания команды, сплочения и организации работы в коллективе, а решение кейсов поможет найти нестандартный выход при решении сложных задач.

Мы предлагаем структуру тренинговых занятий по подготовке вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, включающую три этапа: установочный, основной и завершающий.

На установочном этапе проходит представление тренера; знакомство участников; введение регламента и групповых норм; выявление ожиданий участников; согласование цели, задач, программы тренинга. Методы и формы работы при этом используются разные: мини-презентации; управляемые дискуссии; игры и упражнения, помогающие знакомству участников; упражнения «разогрева».

Основной этап включает актуализацию темы (проблемы); оценку уровня информированности участников; информационный блок; приобретение практических умений и навыков. В качестве методов и форм работы выступают мини-лекции; ролевые игры; педагогические ситуационные задачи; игры, направленные на обучение через опыт; метод кейсов; визуализация тем тренинга; театральные миниатюры.

В содержание завершающего этапа входит оценка изменения уровня информированности участников; анализ их ожиданий; рефлексия, при этом используются мини-лекция; управляемая дискуссия, круглый стол и др.

Тренинг как способ организации обучения будущих вожатых, включающий практические задания, кейсы с решением ситуаций общения с разными категориями детей, помогает им проживать ситуации и индивидуально подходить к особенностям каждого ребенка.

На данный момент мы разрабатываем программу подготовки вожатых к работе с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, в которой основной формой обучения будет являться тренинг. При этом мы ориентируемся на планируемые результаты, включающие некоторые способности вожатых: осуществлять критический анализ проблемных ситуаций на основе системного подхода, вырабатывать стратегию действий; осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей воспитанников; работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия; осуществлять поддержку и сопровождение детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в процессе социализации в детском оздоровительном лагере.

Список литературы

1. Кузина И.Г. Теория социальной работы: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во ДВГТУ, 2006. – 230 с.
2. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях: учебное пособие. – М.: Академия, 2012. – 320 с.
3. Приказ Минтруда России от 25.12.2018 г. №840Н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист, участвующий в организации деятельности детского коллектива (вожатый)» [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/72150204/paragraph/1:0> (дата обращения 07.02.2023).
4. Прокофьева Н.И. Бизнес-тренинг: с чего начать, как преуспеть. Советы руководителям и тренерам. – СПб: Питер, 2009. – 304 с.
5. Федосова И.В. Профессиональный стандарт как определяющий фактор развития профессиональной компетентности будущих вожатых / И.В. Федосова, Е.А. Савельева-Рат // Теория и практика организации летнего отдыха и оздоровления детей: Материалы Второй Всероссийской научно-практической конференции в рамках проекта «Вожатый будущего», Иркутск, 23 апреля 2021 г. – Иркутск: Издательство «Иркут», 2021. – С. 219-225.
6. Федосова И.В. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, в детском оздоровительном лагере: учебно-методическое пособие для вожатого / И.В. Федосова, В.И. Рерке. – Иркутск: Изд-во «Иркут», 2021. – 80 с.

ВЛИЯНИЕ КОВИДНЫХ ОГРАНИЧЕНИЙ НА СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Таранков Глеб Данович

студент 3 курса психологического факультета

Гудзовская Алла Анатольевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии
ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»
г. Самара*

Аннотация. В современном мире интерес к благополучию у людей проявляется во многих науках: психологии, философии, педагогике, этике и так далее. Психологическое благополучие – это совокупность множества структур и факторов, которые охватывают все области жизни человека. Оно включает в себя осмысленность жизни, веру в свои возможности контролировать жизненные обстоятельства, ставить долгосрочные цели и прочее. Условия социальной жизни могут содействовать повышению показателей осмысленности, и в том числе психологическому благополучию, но и препятствовать его достижению. Два года

COVID-пандемии, с ее болезнями, локдауном, дистанционной формой обучения и пр., снизили уровень психологического благополучия молодежи студенческого возраста. Мы проверяли гипотезу о том, что показали смысложизненных ориентаций современных студентов снизились по сравнению с допандемийным временем. Методы исследования: метод параллельных срезов, тест смысложизненных ориентаций) Д.А. Леонтьева.

Ключевые слова: психологическое благополучие; уровень счастья; студенты; ковидные ограничения; смысложизненные ориентации; локус контроля.

Количество исследований в области психологического благополучия в последние десятки лет только растет И. Бонивелл, Е.Е. Бочарова, Е.Б. Весна, Г.П. Медведева, Н.Г. Новак, Л.А. Пергаменщик, Р.М. Шамионов, Я.В. Шимановская, О.С. Ширяева и др. Анализ психологического благополучия в наше время охватывает различные социальные дисциплины. Следует отметить возрастающий научный интерес к дилемме психологического благополучия и в различных направлениях психологии [1]. Детерминанты психологического благополучия связывают с наследственностью и личностными особенностями, с изменениями в условиях жизни и с доступностью информации. Однако большая часть этих результатов была получена в корреляционных исследованиях, поэтому нельзя говорить о направлении этой связи: например, любовь приводит к благополучию или наоборот. Различные вариации факторов благополучия установили интерес к познанию самого процесса: адаптации, конструкциям сравнения, которые регулируют психологическое благополучие, приоритетов личных целей в соответствии с основными мотивами и ценностями личности [5].

Сейчас многие психологи изучают связь психологического благополучия со спецификой личности (жизненными стратегиями, смысложизненными ориентациями). Так же идет работа над валидным психодиагностическим инструментарием, с помощью которого будет возможно измерение благополучия и его уточнение, постигается влияние объективных и субъективных факторов на психологическое благополучие (М. Аргайл, Н.К. Бахарева, Н. Брэдбурн, М.В. Бучацкая, А.В. Воронина, Э. Динер, А.И. Донцов, А.М. Рикель, К. Рифф, М. Селигман, А.Е. Созонтов, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова Р. Эммонс и др.

В термин субъективного благополучия личности вносятся социально-нормативные установки, осуществление которых показано полным объёмом условий социализации в объективном, так же в субъективном планах. Всеобщая характеристика нашего с вами бытия базируется на соотношении частных и общих понятий о своей жизни сравнивается с эталонами, которые усвоены в процессе социализации, – пишет Ю.Б. Дубовик [4].

Все ученые-исследователи рассматривают всего три варианта субъективного благополучия: физическое, психологическое, социальное [10]. Данная интерпретация согласуется с иными методами психологов к внутренней структуре личности, включающей единое целое, состоящее из трех ипостасей «Я»: физическое «Я», социальное «Я» и духовное «Я». Не представляется возможным отрывать друг от друга различные ипостаси «Я» в изучении социального благополучия, ибо в их единстве кроется устойчивость и целостность личности, а также само единство становится фактором субъективного благополучия [3]. Качественные части субъективного благополучия закрепляются теми институтами социализации, которые имеют наибольшее воздействие, в которых сходят на нет все важные потребности и стремления.

Ощущение субъективного благополучия еще не значит наличия объективного благополучия личности, которое оценивается по критериям его личных достижений и того, что вложил каждый индивид в семью, общество и даже самого себя. Так для описания субъективного благополучия Р.М. Шамионов разработал модусные комплексы [11]: первый модус называется «модус материального пополнения», он характеризует важность богатства. Далее модус «самопознания или самоопределения», который включает в себя реализацию жизненного плана. Третий модус – «отношенческое самоопределение». Четвертый модус – личностного благополучия. Пятый модус является самым интересным, так как погружает в отрасль профессионального роста. Шестой модус считается самым важным, он про

физическое и психологическое здоровье. Значения модусов непостоянны у каждого человека, они могут меняться, базируясь на актуальных жизненных ситуациях. Индивид всегда стремится к «всеобщему» благополучию, которое кажется легко достигаемым в процессе своего становления [5]. Достичь субъективного благополучия можно только тогда, когда личность сосредотачивается на поиске себя и своей реализации в обществе.

Целью эмпирического исследования стало проведение экспериментального исследования уровня смысложизненных ориентаций студентов разных лет обучения и выявить влияние пандемии на их уровень.

Данное исследование проведено со студентами самарских вузов. В исследовании приняли участие студенты- психологи вторых курсов – 28 человек (группа 2014 года) и 15 человек (начало февраля 2022 года). Возраст от 19 до 21 года. Исследование проводилось в индивидуальном порядке в соответствии с методикой.

Эмпирическая гипотеза исследования заключается в том, что чем выше у студентов уровень окружающего стресса, а в наше время самый главный стресс-это пандемия, тем хуже их показатели смысложизненной ориентации. То есть ожидается, что психологическое благополучие (показатели методики СЖО) современных студентов ниже, чем студентов 2014 года (допандемийный период).

Методика изучения смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, включающая шкалы: цели в жизни, процесс жизни или интерес и эмоциональная насыщенность жизни, результативность жизни или удовлетворенность самореализацией, локус контроля – Я, локус контроля – жизнь или управляемость жизни [7].

Результаты экспериментального исследования. Мы сравнили две группы студентов разных лет обучения по пяти субшкалам и общему показателю смысложизненной ориентации.

В таблице 1 представлены средние показатели (М) и стандартные отклонения (SD) по тесту СЖО для каждой группы студентов.

Из таблицы 1 видно, что полученный средний данный показатель сильно выше среднего нормативного для молодежи от 18 до 29 лет ($99,4 \pm 15,8$), опубликованного в 2000 Д.А. Леонтьевым [7]. Это говорит об очень высоком уровне благополучия, основанного на осмысленности жизни студентов XXI века.

Средние значения по шкалам и общий показатель смысложизненных ориентаций довольно близки для двух групп студентов. Использование t-критерия Стьюдента и Манна-Уитни не выявило значимых различий. F-критерий Фишера выявил значимые различия в вариативности показателей «Процесс» ($p=0,04$) и «Результат» ($p=0,049$). Вариативность выше у студентов в 2014 году, то есть выше разброс значений по этим показателям от очень низких к очень высоким.

Таблица 1

Средние значения показателей смысложизненных ориентаций

Группа	Показатель	Цели	Процесс	Результат	ЛК Я	ЛК жизнь	Общий
2014	М	32,9	30,9	27,6	22,3	33,1	147,1
	SD	7,7	7,8*	5,8*	4,9	6,7	30,2
2022	М	32,6	29,5	25,5	21,4	31,3	140,3
	SD	5,6	4,6*	3,5*	3,9	7,0	20,5

На рисунке 1 отображены процентные доли человек с разными уровнями смысложизненных ориентаций.

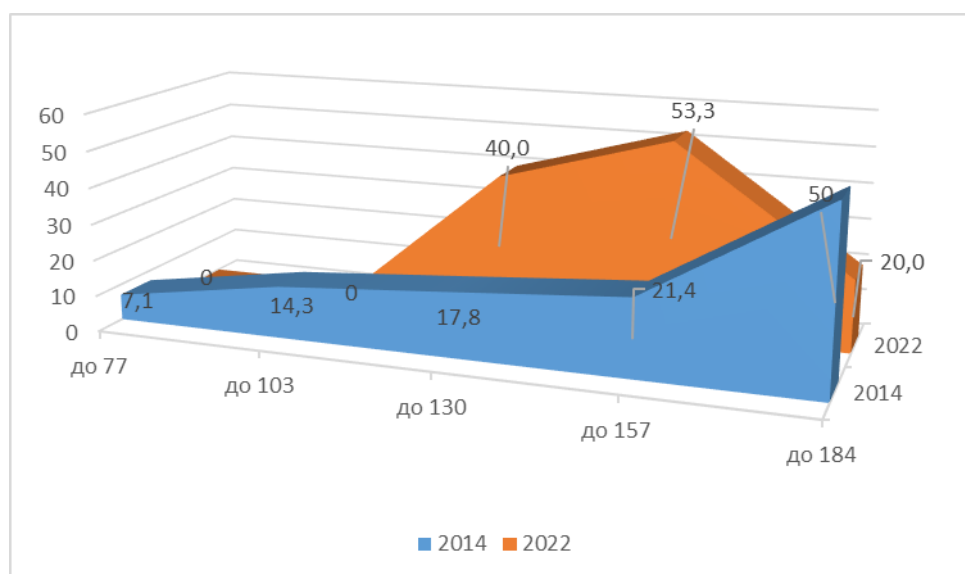


Рисунок 1. Количество человек с разным уровнем психологического благополучия

Сопоставив результаты двух групп, получаем интересные выводы. Можно с уверенностью сказать, что уровень благополучия у студентов прошлых лет выше, чем у нынешних. Студенты 2021-2022 годов обучения получили в основном (93,3% опрошенных) баллы от 130 до 157. Студенты 2014 года обучения в 71,4% случаев от 157 до 184 баллов.

Таким образом, в результате проведенного исследования связи влияния окружающего стресса на благополучие мы пришли к следующему выводу: что условия жизни и обучения студентов, связанные с ковидной ситуацией последних двух лет сказываются на снижении показателя «контроль жизни», смысложизненных ориентациях. В то же время по сравнению с молодежью конца прошлого столетия, показатели остаются высокими.

Гипотеза исследования подтвердилась частично. Значимых различий по показателям СЖО между студентами разных лет обучения не обнаружено. Выявлены тенденции к сокращению очень высокого уровня общего показателя осмысленности жизни (с 50,0 % в группе участников 2014 года до 20,0% в группе 2022 года. В большей степени снижены показатели у студентов 2022 года – по показателям «Результат» и «Локус контроля Я».

Список литературы

1. Бонивелл И. Ключи к благополучию: что может позитивная психология / Пер. с англ. М. Бабичевой. – М.: Время, 2009. – 192 с.
2. Бочарова Е.Е. К вопросу о внутренних детерминантах субъективного благополучия личности // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. – 2008. - №10. – С. 226-231.
3. Весна Е.Б. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности: монография / Е.Б. Весна, О.С. Ширяева. – Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. – 246 с.
4. Дубовик Ю.Б. Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. - №1 (15). – С. 5.
5. Зотова О.Ю. Психологическое благополучие личности: монография. – Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. – 312 с.
6. Комарова Е.Н. Специфика самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности с разными уровнями самоактуализации и субъективного благополучия // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2015. – Т. 4. - №2 (14). – С. 152-155.
7. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. –М.: Смысл 2000. – 18 с.
8. Медведева Г.П. Социальное благополучие, как смысл социальной деятельности / Г.П. Медведева, Я.В. Шимановская // Право и практика. – 2018. - №4. – С. 293-299.

9. *Пергаменщик Л.А.* Социально-психологические условия психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие / Л.А. Пергаменщик, Н.Г. Новак // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. - №4. – С. 161-169.

10. *Фесенко П.П.* Имеет ли понятие психологического благополучия социально-культурную специфику? // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Т.2. - №4. – С. 132-138.

11. *Шаминов Р.М.* Психология субъективного благополучия // Вопросы социальной психологии личности. – 2003. - №4. – С. 27-41.

12. *Шевеленкова Т.Д.* Психологическое благополучие личности / Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. - №3. – С. 95-121.

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ МОТИВАЦИИ СТАРШЕКЛАСНИКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Терентьев Валентин Андреевич

студент 1 курса магистратуры кафедры педагогики психологического факультета

Иванушкина Наталья Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

*ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева»*

г. Самара

Аннотация. В статье представлены результаты исследования уровня сформированности мотивации старшеклассников к учебной деятельности. Уточнена сущность понятий «мотив», «мотивация» и «учебная мотивация». Выявлены положительные и отрицательные моменты учебников предметной области для старшеклассников. Подобраны и предложены методы и формы организации обучения старшеклассников, которые помогут педагогу выстроить дальнейшую работу по формированию их мотивации к учебной деятельности.

Ключевые слова: старшеклассник; мотив; мотивация; учебная мотивация; учебная деятельность.

Одной из важных проблем современного школьного образования является формирование мотивации обучающихся к учебной деятельности, так как качество усваиваемых знаний и, следовательно, успешность обучения во многом зависят от мотивов, направляющих и регулирующих деятельность школьников, и от субъективной эмоциональной окраски этой деятельности. Изучению процесса формирования мотивации к учебной деятельности посвящены работы таких ученых, как: Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Н.И. Гуткина, Е.П. Ильин, А.Н. Леонтьев, М.В. Матюхина, В.Э. Мильман, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман и др. Но, несмотря на достаточно высокую популярность у исследователей-теоретиков данной темы, большинство педагогов-практиков (М.Б. Батюта, Н.Н. Куимовой, Т.Л. Шабановой) отмечают ее актуальность и остроту [9]. С точки зрения О.А. Громоздовой, А.С. Маковец, Л.А. Маковец, рассматривая факторы успешности современной личности, интеллект и ее природные способности уже не могут выступать в качестве безусловного базиса в прогнозировании успешности индивида. Необходимым условием в этом случае, как отмечают исследователи, должна выступать мотивация в любых сферах деятельности (в учебной, профессиональной), направленная на конечный результат, который может получить оценку в соответствии с общественными нормами [2].

Для того, чтобы исследовать уровень сформированности мотивации старшеклассников к учебной деятельности, уточним ключевые понятия. Е.П. Ильин определяет мотив как то, что побуждает человека к деятельности, направляя его на удовлетворение определенных потребностей. Мотив входит в структуру учебной деятельности наряду с целью (учебной задачей), учебными действиями, самоконтролем, самооценкой, результатом [4]. Как отмечает Е.П. Ильясов, мотивация – это совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности; задают ее границы и формы; придают деятельности направленность на достижение целей [5]. Согласно определению, данному И.А. Зимней, учебная мотивация – это частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность [3].

С точки зрения Е.П. Ильясова, учебная, как и любая иная деятельность, полимотивированна. Ее активность может иметь разные источники:

1) познавательные мотивы связаны с содержанием и процессом выполнения учебной деятельности: широкие познавательные, учебно-познавательные, процессуальные мотивы, результативные, мотивы самообразования;

2) социальные мотивы: широкие социальные мотивы, узкие социальные (позиционные) мотивы, мотивы социального сотрудничества.

Общими показателями наличия мотивации к обучению, познавательной мотивации учащихся являются:

- сосредоточенность, концентрация внимания на изучаемом предмете, теме;
- обучающийся по собственной инициативе обращается к той или иной области знаний; стремится узнать больше, участвовать в дискуссии;
- положительные эмоциональные переживания при преодолении затруднений в деятельности,
- эмоциональные проявления (заинтересованные мимика, жесты) [5].

Однако не только осознаваемые познавательные и социальные мотивы обеспечивают полноценное формирование учебной деятельности, так же с этой задачей успешно могут справиться, с точки зрения В.Е. Михайличенко, специфические установки:

- интерес к информации;
- интерес к способу действия;
- интерес к людям, организующим процесс или участвующим в нем;
- потребность в самовыражении и (или) самопрезентации;
- потребность в самопознании и (или) самовоспитании;
- актуализация творческой позиции;
- осознание значимости происходящего для себя и других;
- потребность в социальном признании;
- получение материальных выгод и преимуществ [6, с. 155].

Из всего перечисленного можно сделать вывод о том, что для формирования мотивации старшеклассников к учебной деятельности, педагогу необходимо использовать весь арсенал форм и методов обучения.

Для выявления уровня сформированности мотивации респондентов к учебной деятельности, в нашем исследовании принимали участие обучающиеся старшего звена общеобразовательной школы города Самары. В качестве диагностической методики был использован тест «Мотивация учения и эмоционального отношения к учению» (модификация А.Д. Андреева). Методика представляет из себя фронтальный письменный опрос, в котором респондентам предлагается 40 тезисов, каждому из которых соответствует 4 варианта ответа: почти никогда, иногда, часто, почти всегда.

Анализ полученных усредненных результатов показал, что познавательная активность старшеклассников (ПА) составила суммарно 26 баллов; мотивация достижения (МД) – 28; тревожность (Т) – 18; Гнев (Г) – 15. Суммарный результат показателей всех шкал (ПА + МД – Т – Г) составил 21 балл. С учетом возрастной группы респондентов результаты исследования были интерпретированы следующим образом. По шкале «Познавательная активность», с

учетом гендерных особенностей респондентов, уровень полученных результатов представлен низкими показателями. По шкале «Тревожность» юноши и девушки показали средний уровень выраженности результатов, результаты, представленные по шкале «Гнев» соответствуют также среднему уровню распределению баллов.

В качестве общей интерпретации на основании результатов по трем шкалам, показатели опроса характеризуют эмоциональное отношение к учению старшеклассников как диффузное. Ситуация, к сожалению, является среднестатистической для обучающихся старших классов, однако она может быть улучшена путем перестройки содержания учебного процесса с учетом особенностей возрастной группы респондентов, с использованием эффективных форм и методов обучения.

В нашем исследовании мы рассмотрели конкретную предметную область (информатика) и разработали цикл занятий по формированию мотивации старшеклассников к учебной деятельности. На подготовительном этапе были проанализированы следующие учебники по информатике: Л.Л. Босова [1], И.Г. Семакин [7; 8].

Рассмотренные учебники содержат в себе информацию по наиболее востребованным в современной сфере информационных технологий – понятие систем, базы данных, интернет-технологии, программирование. Стоит отметить, что при рассмотрении систем так же внимание АСУ – автоматизированным системам управления, одному из наиболее распространенных и актуальных типов систем на данный момент. Все разделы сопровождаются иллюстрациями и примерами, рассматриваются различные варианты программного обеспечения, позволяющего решать поставленные задачи.

Однако, наряду с достоинствами, отмечен ряд недостатков. Среди них: все иллюстрации, представляющие интерфейсы прикладного программного обеспечения, выполнены в черно-белой гамме, представлены в низком разрешении, делающие рисунки плохо читаемыми. Гиперссылки, указывающие, например, на поисковые ресурсы, утратили актуальность. Рассматриваются устаревшие интернет-протоколы. Наиболее важным недостатком учебных материалов можно назвать отсутствие внимания UNIX-подобным операционным системам.

Таким образом, старшеклассники, в большинстве своем, к завершению обучения по курсу «Информатика» не имеют навыков работы с широко распространенными операционными системами (ОС) семейства LINUX, имея навыки работы только с ОС Windows. Данный пробел в знаниях представляет собой большой минус на современном этапе развития сферы информационных технологий, а также в текущей геополитической ситуации, когда Windows-системы могут быть ограничены в функциональности корпорацией Microsoft, зарегистрированной в США и работающей в соответствии с политическим курсом данной страны.

Разработанный цикл занятий по формированию мотивации старшеклассников к учебной деятельности содержит темы, соответствующие содержанию учебников, используемых в профильных и непрофильных учебных заведениях среднего общего и среднего профессионального образования, а также материалы, призванные исправить указанные недостатки учебной литературы.

Разрабатываемый цикл занятий включает в себя:

- вводное занятие (1 академический час);
- информационно-практический блок (10 академических часов);
- итоговое занятие (1 академический час).

Суммарная длительность цикла занятий – 12 академических часов.

Информационно-практический блок включает в себя 8 уроков, на которых изучаются основы 3 направлений в информатике, каждое из которых является актуальным и востребованным в современной IT-отрасли: администрирование операционных систем; базы данных; WEB-технологии; OSINT (Open Source INTelligence, поиск в открытых источниках, конкурентная разведка). Так же блок включает в себя проведение соревнований в формате, максимально приближенном к формату CTF-соревнований.

CTF (Capture The Flag) – популярный формат соревнований по практической информационной безопасности, проводимых по всему миру среди специалистов разного возраста и уровня подготовки. К участию в соревнованиях допускаются все желающие (за исключением случаев, когда участие несовершеннолетних противоречит заявленному формату мероприятия). Для детей и подростков школьного возраста проводятся специализированные, так называемый school-CTF, уровень сложности заданий и длительность которых приводятся в соответствие возрастной группе участников.

Для специальной подготовки заинтересованных школьников к участию в данных соревнованиях в нескольких регионах России (Самарская область, Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Новосибирская область и др.) проводятся летние школы CTF со специальными обучающими программами. К участию в соревнованиях в данном формате допускаются команды, численностью (традиционно) от 5 до 7 человек. На практике формат показал себя как успешное решение обучающих, воспитательных и мотивационных задач. Большинство участников school-CTF соревнований успешно поступают в технические вузы, после выпуска из которых легко находят работу по специальности в ведущих IT-компаниях России и зарубежья. Кроме того, участие в соревнованиях данного типа позволяет улучшить социализацию подростков, завести ценные знакомства в различных регионах России и мира (российское и мировое CTF-сообщество).

Методы обучения, используемые при организации такой форма образовательного процесса, позволяют решить несколько задач:

- углубление знаний по изучаемому предмету (информатика);
- приобретение умений и навыков в востребованных направлениях информационных технологий;
- формирование навыка самостоятельного поиска информации;
- формирование коммуникационных навыков;
- проведение контрольной оценки полученных знаний, умений и навыков в непривычной для обучающихся игровой форме.

Решение данных задач, в соответствии с описанными особенностями возрастной группы обучающихся, позволяет достичь цели цикла занятий - формирования мотивации старшеклассников к учебной деятельности.

Список литературы

1. *Босова Л.Л.* Информатика. 11 класс. Базовый уровень / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 256 с.
2. *Громоздова О.А.* Дистанционные технологии как способ формирования мотивации учебной деятельности младших школьников / О.А. Громоздова, А.С. Маковец, Л.А. Маковец // Казанский педагогический журнал. – 2021. - №3 (146). – С. 150-157.
3. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. – М.: МПСИ, МОДЭК, 2016. – 448 с.
4. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
5. *Ильясов Е.П.* Терминологический словарь карьеры. – М.: МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 133 с.
6. *Михайличенко В.Е.* Психология развития личности: монография. – Харьков: НТУ «ХПИ», 2015. – 388 с.
7. *Семакин И.Г.* Информатика. Базовый уровень: учебник для 11 класса / И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, Т.Ю. Шеина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. – 224 с.
8. *Семакин И.Г.* Информатика. Углубленный уровень: учебник для 11 класса / И.Г. Семакин, Е.К. Хеннер, Т.Ю. Шеина. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 216 с.
9. *Шабанова Т.Л.* Субъективное восприятие успешности как фактор учебной мотивации и эмоционального отношения к учению у школьников-подростков / Т.Л. Шабанова, Н.Н. Куимова, М.Б. Батюта // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №65-2. – С. 351-356.

THEATRICAL ART AS A FACTOR OF SOCIALIZATION OF TEENAGERS

Tokovenko Maria Evgenievna

2nd year student of the Geological and Geographical Faculty

Shepetovsky Denis Vladimirovich

Senior Lecturer at the Department of English for Science Communication

of the National Research Tomsk State University,

English Language Teacher in the Boarding School for Learners in Need of Psychological,

Pedagogical, Medical and Social Assistance

Tomsk

Annotation. The article examines the influence of theatrical art on the younger generation (teenagers), their worldview and views on life. At all times, the theater has been a means of entertainment, education and upbringing. Theatrical art has a social and sometimes even a political role. The theater is one of the main social and public institutions. The introduction of teenagers to theatrical art is an important process, because it is at this age that a person's personality matures, social maturation occurs, when you attain your place in society, there is a reassessment of your values and ideals, views on relationships with people.

Keywords: theater; theatrical art; socialization; teenagers; personality formation; theatrical process.

The process of personal development and cultural education of young people has been relevant at all times. The development of personality is influenced primarily by the family, and then by public social institutions: kindergarten, school, institute, work. One of the most important periods of personality development is adolescence. This period is characterized by social maturation, when a person, breaking away from his family, enters into new forms of relations with the outside world. Teenager is trying to understand their character, to self-identify, to find a new circle of communication, including in the school environment. This is a period of reevaluation of values and formation of social attitudes. «Human interactions in each case proceed in a peculiar way; they are reflected and determined by many and very diverse factors of a social, psychological and even biological order» [2, p. 8]. Adolescence is understanding and exploring one's self, an attempt to understand and implement the nature of one's actions and deeds, to find one's place in society. The main fields of activity of a teenager outside of school are peer communication and leisure activities. Choosing classes based on interest together with people who share one's thoughts and feelings is important and valuable. One of these types of leisure activities is school theater, which has all the prerequisites to influence the formation of a teenager's personality.

The impact of theater is great, and its possibilities are limitless – that is what makes theatrical art so unique and special. Being engaged in the theater, you not only develop in the field of world literature, dancing, singing, but also get to know yourself through the roles and emotions you have played. Through these arts, you get to know yourself and the society around you better.

It is possible to consider step by step how theatrical art and the very structure of the theater at school affects the formation of personality and the process of socialization of a teenager. Initially, the main thing in any creative activity is its working creative team. The atmosphere of friendly and trusting relationships in the theater team is what attracts you more to engage in this art. During rehearsals, you learn to control your body, voice, emotions, and to improvise. It is through these classes that you are internally liberated and get to know yourself better, learn to see and hear the people with whom you communicate, acquire new useful skills that will be useful to you in the future outside of the theater group or stage, as well as at school, work. Based on my life experience, I can say that it was thanks to my theater group that I became more sociable among my peers and learned how to properly engage in communication.

The next stage is the study of the works based on which the performances will be staged. Through familiarization with school curriculum and broader world literature, teenagers learn the rules of behavior, communication, develop their feelings correctly, and form moral values. «The performance, which is a vivid emotional spectacle with a string of problematic situations, is an effective complex of educational influences» [3, p. 155]. The most important thing for the head of the team is selection of such a work that will interest every participant of the theater and will be relevant and interesting for the production. At my school, the selection of the work took place collectively, before rehearsals, so that each member of the theater group expressed his wishes about the future production and in the future, a vote was held among the more interesting options.

An equally important step is a joint discussion of the selected work, when there may be a conflict of interests, disputes, defending one's point of view. At this stage, a teenager learns to analyze and feel other people's thoughts, formulate his own beliefs and ideas. This stage may become more difficult than the others, but it is especially important in the process of personality formation and socialization of a teenager at the same time.

Another special feature of the theater is how each creative team reflects a given work. The main idea and the plot are the same, while staging of the play, the display of the characters and ideas of the author are individual for each performing group. Implementation of this idea depends on each participant of the performance, on how much they have delved into and understood their roles, their characters. I really liked the process of analyzing the work and discussing exactly how we would reflect the author's idea with our performance. I have always been interested in the difference of opinions of my classmates about how exactly we will reflect the author's ideas in each production.

Working on a role is a special stage in theatrical art. To understand the material, to feel your hero is a difficult psychophysical task, especially for a younger person. The process of working on the role teaches you to see your character, understand and accept their words and actions; you accept new types of interpersonal relationships, learn to make a moral assessment of the character's actions, you actively begin to develop reflection, introspection, and empathy. «Dramatization is a consequence of a psychological process in which everything seen, heard and read is thought over again, experienced and reproduced with the help of a word, intonation, gesture, facial expressions, posture <...>. There is a deep educational moment in this process: in order to understand people, it is necessary to empathize with different types, and this is entering into the life of the Other, understanding this Other is the way to create from our children, often egocentric and closed – wide, social and lovingly accepting the world» [4, p. 5]. In my experience, I can say that the process of working out and immersing yourself in your hero is really not easy. Because you really seem to become a completely different person. You start thinking differently, talking, behaving in a way that was not typical of you.

At school rehearsals, the child becomes a creator-implementer. Through words and actions, you reflect someone else's life and emotions, while combining your work with your team, you learn to work in a team. You are taught to appreciate and respect the work of others, they teach empathy and patience, these feelings are very important for a growing and developing personality. «... a drama based on an action, on an action performed by the child himself, most closely, effectively and directly connects artistic creativity with personal experience» [1, p. 50].

The main result is the final performance, when you go on stage and learn to give yourself to the audience, learn to play on stage, communicate with the audience without direct communication. Your main task is to show everything that you wanted to reflect with your game, convey the author's words through yourself and interest the audience. The ability to give oneself to people and behave correctly in front of them is one of the most important manifestations of personality. K.S. Stanislavsky wrote: «The audience leaves the theater with awakened feelings and thoughts enriched with knowledge of the beautiful life of the spirit» [5, p. 50]. The final performance is also one of the most crucial moments. As it requires you to give out your best, show everything that you have been rehearsing and preparing for a long time in rehearsals. It also teaches you responsibility and stress tolerance in difficult moments.

The result of joint activity, when participants share emotions with each other after the work is done, receive critical assessment from the manager is also important. It is because of this that it is easier for you to correlate self-esteem with the opinion of people around you, on the basis of which it is easier for you to understand your own strengths and weaknesses. In the future, the stage of self-improvement and some «work on mistakes» is facilitated. The time after the performances was my favorite part of the workflow. I really enjoyed discussing the result of our joint work, the emotions that you received during the performance, the reaction of the audience, the stress and relief after the performance, listening to the praise of your supervisor, spending time together in the dressing room, collecting work equipment.

The theater is a unique socializing tool. Thanks to theatrical pedagogy, a teenager gets the opportunity for spiritual and social development through cooperation and communication, selects for themselves (without coercion or pressure) what they think is useful and interesting to them, becoming a subject of creative activity. The influence of the school theater creative process is aimed at the cognitive emotional and volitional spheres, the disclosure and development of the child's potential, empathy and sensuality, which, ultimately, successfully leads to understanding and awareness of oneself and society. Thus, theatrical art can be called one of the simplest, but at the same time successful factors of socialization of teenagers in the school environment.

References

1. *Vygotsky L.S.* Imagination and creativity in childhood. – M., 1991. – 93 p.
2. *Ershov P.M.* Directing as a practical psychology. – M., 1972. – 408 p.
3. *Kharkov V.N.* Improvisation. Improvisation? Improvisation! – M., 1997. – 159 p.
4. Play – dramatization in high school // edited by E. Solovieva. – M., 1925. – 188 p.
5. *Stanislavsky K.S.* About the art of theater. – M., 1982. – 311 p.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РИТМИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПСИХОМОТОРНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Томас Светлана Николаевна

студентка I курса магистратуры института педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»

г. Кострома

Аннотация. В статье исследуется актуальная проблема – особенности использования коррекционной ритмики для развития психомоторной сферы детей с ограниченными возможностями здоровья. Уделено внимание методу использования коррекционной ритмики в процессе воспитания дошкольников с ограниченными возможностями здоровья как условию совершенствования координации речи и движения. Рассмотрены принципы, подходы, этапы системы коррекционной ритмики.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи; ритмика; коррекция; психомоторика; музыкально-ритмическая деятельность; психомоторная сфера.

Происходящие в последнее время социально-экономические и политические изменения, нарастающая стрессогенность окружающей среды, ухудшение экологической обстановки, социально-медицинские, органические причины (родовые травмы с одной стороны, повышение качества медицинской помощи при родах, увеличение количества выживания недоношенных детей, раньше считавшихся «безнадёжными» с другой стороны), а также, функциональные причины, обусловленные наличием многочисленных хронических заболеваний у родителей, ослабленностью женщины в родах (физическая неготовность к серьезным нагрузкам, сердечно-сосудистые заболевания, болезни обмена веществ), наличие внутриутробных инфекций, оказывают негативное влияние на состоянии здоровья как детей,

так и населения в целом.

В последние годы отмечается значительное увеличение числа детей, рожденных с признаками перинатальной энцелопатии, перинатального поражения центральной нервной системы. У таких детей, как правило, диагностируют общее отставание в развитии речи, затруднения в правильном произношении отдельных звуков и построении фраз, сложности лексико-грамматического характера, проблемы в понятийных аспектах речи. Нарушается пространственное восприятие, что приводит к трудностям в обучении. Они не могут освоить такие предметы, как чтение и письмо, путают буквы и пишут в зеркальном отражении, не осознают своих ошибок.

У детей с общим недоразвитием речи наряду с речевыми нарушениями, часто возникают психомоторные нарушения. Страдает координация движений, возникает двигательная неуклюжесть, двигательное беспокойство. Страдает мелкая моторика. Застегивание пуговиц, завязывание шнурков, работа ножницами даются с трудом. В учёбе нарушение мелкой моторики проявляется в неаккуратности начертания линий, написания букв и цифр.

Дети с диагнозом общего недоразвития речи (далее ОНР) обычно имеют трудности с психомоторной деятельностью. Психомоторика – (от греч. *psyche* – душа и *movege* – двигаться) разновидность психически обусловленных движений человека, типологически различных в зависимости от строения тела, основных духовных установок, возраста, пола [9]. Это означает, что у таких детей возникают проблемы с координацией движений, сохранением равновесия, ориентацией в пространстве, вниманием, фонематическим слухом, ритмом и дыханием. Различают уровни нарушений от едва заметных до ярко выраженных.

Психомоторное поведение ребенка – сложно организованная когнитивно- регуляторная система, вся совокупность которой представлена мотивационными, функциональными и операциональными элементами. Сила и эффективность моторного контроля зависят от уровня таких психических процессов, как ощущение и восприятие. Психомоторные процессы представляют собой объективное восприятие человеком всех форм психического отражения, начиная с ощущения и заканчивая сложными формами интеллектуальной деятельности. Поэтому, так важно своевременное развития психомоторной сферы у ребенка.

Исходя из вышесказанного, можно с уверенностью утверждать, что важным элементом организации коррекционных мероприятий для детей с ОНР является система, специально предназначенная для развития у них психомоторных функций.

Рассмотрим какие виды коррекционной деятельности способствуют развитию психомоторных функций детей с ОНР.

1. Логоритмика. По мнению Н.А. Власова, Г.А. Волковой, В.А. Гиляровского, В.А. Гринер, Н.С. Самойленко, ритм в логопедии весьма эффективное средство совершенствования речи. Одна из форм активной терапии, основана на музыке, двигательных и словесных связях, детской речи. Ритмические занятия логопедической ритмикой оказывают положительное влияние на физическое, умственное и эстетическое воспитание ребенка. В логопедической практике большое значение имеет использование логоритмики в комплексной работе с целью преодоления общего недоразвития речи (ОНР) у дошкольников.

Исследования по использованию логопедической ритмики с детьми дошкольного возраста проводились еще в XIX веке. Джек Далкроуз первым выделил музыкальную ритмику, как к отдельную область музыкальной педагогики. Он подчеркивал, что ритмические занятия в логоритмикой оказывают влияние на физическое, умственное и эстетическое воспитание ребенка.

Использование логоритмических упражнений развивает координацию рук и ног, улучшает осанку, помогает научиться ориентироваться в пространстве, закрепляет представления о левостороннее и правостороннее движение. А также упражнения на развитие диафрагмального дыхания, его продолжительности, правильного распределения выдыхаемого воздуха. На логоритмических занятиях проводится работа над силой и высотой голоса. Это позволяет стать голосу более выразительным и имеет профилактический эффект. Важны так

же упражнения для развития способности расслаблять и напрягать определенные группы мышц. Используя их, дети учатся сознательно управлять своим телом.

В ходе логаритмических занятий у детей развивается не только моторика, но и когнитивные способности. Дети приобретают навыки самовыражения, используются упражнения для совершенствования зрительного, слухового восприятия, психических процессов, формирование чувства пространства и ритма [3]. По наблюдениям Л.В. Сазоновой, в процессе занятий логоритмикой у детей развивается узнавание речи, увеличивается словарный запас, формируется и совершенствуется грамматически правильная речь. У дошкольников формируется связная речь [6].

2. Фонетическая ритмика. Это система двигательных упражнений, в которых различные движения сочетаются с произнесением определенного речевого материала. Т.М. Власова и А.Н. Пфафенродт, разработали систему специальных упражнений, для детей с нарушениями слуха, сочетающих речь, движение и музыку, где проговаривание речевого материала (звуков, слогов, текстов) сопровождается движениями рук, ног, головы и корпуса [4].

Формирование устной речи играет важную роль в раннем дошкольном возрасте, так как этот период особенно чувствителен к формированию механизмов восприятию речи и развитию произносительных навыков. Особенно важно, как можно раньше начать формировать навыки произношения, так как, некоторые элементы произношения, например, ритмико-интонационная сторона речи, начинают осваиваться ребенком на первом-втором году жизни. В целом, формирование устной речи в дошкольном возрасте позволяет включить ребенка с ОНР в естественную речевую среду.

Американский логопед Б. Тервурт считал, что вибрации и кинестетические ощущения от действия собственного голосового аппарата могут вызывать положительные эмоции у слабослышащих детей, а также у глухих детей. Теоретически это должно стимулировать его вокально-артикуляционные реакции. Но на самом деле из-за невозможности слухового восприятия собственного голоса и речи окружающих развитие лепета приводит к недоразвитию, а в дальнейшем оно постепенно начинает исчезать [8]. Из выше сказанного, можно сделать вывод, что дети, страдающие нарушением слуха, могут овладеть устной речью только в процессе специального обучения.

3. Физическая культура и специальные вспомогательные игры. Физическая культура и общественно социальное воспитание может быть средством самопознания, досуга. Игра представляет собой исторически сложившееся социальное явление, самостоятельный вид деятельности, свойственный человеку. Она отражает все сферы творчества, материального и духовного развития. Подвижные игры имеют оздоровительное, воспитательное и развивающее значение. Ещё А. С. Макаренко высоко оценивал роль игры «у ребенка есть страсть к игре, и она должна быть удовлетворена. Мы должны не просто дать ему время для игры, но и насытить его этой игрой на всю жизнь».

В игре вырабатывается определенный опыт двигательных навыков, который является неотъемлемой частью спортивной культуры. Подвижные игры являются наиболее эффективным средством развития моторики детей. [1]. Развитие физических характеристик является основой образования, и это должно помочь учащимся развивать свои моторные навыки. Физические качества, называемые силой, выносливостью, ловкостью, гибкостью, быстротой, проявляются только при выполнении определенных двигательных действий. Развитие физических качеств, даёт высокую успеваемость общей физической подготовленности эффективно решается посредством подвижных игр и занятий физической культурой [2]. Подвижные игры играют решающую роль в формировании двигательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья. Игры позволяют ребенку показать себя и свой внутренний мир. В подвижных играх дети не только бегают, но и догоняют кого-то или убегают от ловца; прыгают и изображают животных и персонажей.

Специальные вспомогательные игры для детей с ограниченными возможностями, одновременно влияют на двигательно-моторную и умственную сферы. Быстро меняющаяся ситуация игры предъявляет высокие требования к скорости реакции и оперативности нестандартных действий. Игры заставляют более эргономично мыслить, адаптироваться к ситуации и быстро реагировать на поведение партнера. Играющий ребенок должен выбирать и выполнять различные операции, которые, по его мнению, могут привести его к успеху. С помощью игр у детей с ОВЗ развиваются интересы, мышление, внимание, воображение, память, моторика, речь, умственная и общей познавательная деятельности. [7]

Логоритмика направлена на всестороннее развитие ребенка, совершенствование его речи, овладение двигательными навыками, формирование умения ориентироваться в окружающем мире, понимать смысл предлагаемых заданий, преодолевать трудности, творчески проявлять себя. Технология фонетической ритмики направлена на развитие трех уровней праксиса, которые создают психофизиологические предпосылки для формирования звуковой стороны речи.

Подводя итог, можно сказать, что на сегодняшний день не существует готовой, полноценной методики по развитию психомоторного воздействия на детей с ОНР. Но, проанализировав данные методики можно выделить основные направления: развитие дыхания, орального праксиса, мимики; развитие четкого произношения (фонетическая ритмика); развитие голоса, просодии; развитие двигательных умений; развитие, коррекция речи; развитие высших психических функций; развитие чувства ритма и темпа.

Список литературы

1. *Абрамова Л.Н.* Подвижная игра как эффективное средство развития двигательного творчества детей с ограниченными возможностями здоровья // Образование: вчера, сегодня, завтра: сборник материалов VIII Международной научно-практической интернет-конференции: в 2-х ч. Ч. 1. / сост. О.П. Широкова, М.Ю. Михайлова; научн. конс. А.И. Щетинская. – Оренбург: ООДТДМ, 2013. – С. 31-33.
2. *Алиева Ш.Г.* Социальное развитие дошкольников // Молодой ученый. – 2015. - №2 (61). – С. 711-715.
3. *Власова Т.М.* Фонетическая ритмика / Т.М. Власова, А.Н. Пфафенродт. – М.: ВЛАДОС, 1996. – 369 с.
4. *Волкова Г.А.* Логопедическая ритмика: учебник. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
5. *Дудьев В.П.* Психомоторика детей с ограниченными возможностями здоровья: учебное пособие. – Барнаул: АлтГПУ, 2020. – 360 с.
6. *Окоряк Е.В.* Коррекционно-развивающие подвижные игры для детей с ограниченными возможностями развития (ОВЗ) [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://centrideia.ru/metodicheskaya-kopilka/korrekcionno-razvivayushchiepodvizhnye-igry-dlya-detey-ogranichennymi?ysclid=lbus23yih8179976109> (дата обращения 11.02.2023).
7. *Речицкая Е.Г.* Развитие детей с нарушением слуха во внеурочной деятельности. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 192 с.
8. *Скоркина К.А.* Мультипликация как средство коррекции коммуникативно-речевых нарушений у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья / К.А. Скоркина, И.А. Ахметшина // Студенческие научные достижения: сборник статей II Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2019. – 227-280.
9. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3. – С. 67-79.

ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ В ПЕРИОД ПРОЖИВАНИЯ ПАНДЕМИИ COVID-19 У ЛЮДЕЙ ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВУЗОВ)

Тукеева Марина Сергеевна

студентка 2 курса магистратуры факультета психологии

Ульянич Анна Леонидовна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии
и психологического консультирования факультета психологии*

*ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет»
г. Томск*

Аннотация. Представлены результаты изучения особенностей субъективного благополучия людей зрелого возраста в период пандемии COVID-19, в сравнении со студенческой молодежью и людьми молодого возраста. Выборку составили 373 человека, которые были разделены на 3 группы по возрасту и социальному статусу: первая группа 18-22 года – студенческая молодежь (110 человек), вторая группа 31-40 лет – молодые преподаватели (101 человек), третья группа 41-55 лет – взрослый профессорско-преподавательский состав (162 человек). Компоненты субъективного благополучия изучались с помощью «Индекса личного благополучия взрослых», «Шкалы позитивного и негативного аффекта» PANAS, «Шкалы ответственности за субъективное благополучие» Б. Форда. Статистический анализ проводился с помощью методов описательной статистики и сравнительного анализа. Установлено, что взрослый профессорско-преподавательский состав на уровне когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия более удовлетворены своей жизнью, по сравнению со студенческой молодежью и молодыми преподавателями. На уровне эмоционального компонента у них преобладают положительные эмоции, на уровне мотивационного компонента исследуемая группа показывает высокую ответственность за достижение своего счастья.

Ключевые слова: субъективное благополучие; качество жизни; пандемия COVID-19; индекс личного благополучия; позитивный аффект; негативный аффект.

Пандемия COVID-19 из-за стремительной скорости распространения и тяжести инфекции стала одним из тяжелых мировых кризисов для общества и здравоохранения за последние десятилетия. Новая коронавирусная инфекция непосредственно повлияла на физическое и психическое здоровье населения (нарушение сна, выявление посттравматического стрессового расстройства, рост тревожных и депрессивных расстройств, алкоголизма, семейного насилия, суицидального поведения), вызвала социально-экономические ответные меры (самоизоляция, противоречивые, нагнетающие страх сообщения СМИ, острая нехватка средств защиты), что, в свою очередь, обострило проблемы благополучия и качества жизни населения [1; 4]. В этой связи важным представляется вопрос о том, как люди разного возраста и социального статуса воспринимают экстремальные условия пандемии, какие различия существуют в их субъективном благополучии.

В последние десятилетия феномен субъективного благополучия является предметом изучения многих ученых. Согласно модели Э. Динера субъективное благополучие включает три компонента: когнитивный (интеллектуальная оценка удовлетворенности различными сферами жизни), эмоциональный (уровень положительных и отрицательных эмоций) и мотивационный (уровень готовности и ответственность за свое состояние и свои достижения) [2].

Целью данного исследования является изучение особенностей субъективного благополучия людей зрелого возраста в период пандемии COVID-19, в сравнении со студенческой молодежью и людьми молодого возраста.

Для изучения удовлетворённости жизнью использовался «Индекс личного благополучия взрослых» (PWI) в переводе Е.А. Углановой. Опросник состоит из девяти вопросов: Насколько Вы удовлетворены своим уровнем жизни? Своим здоровьем? Своими достижениями в жизни? Своими взаимоотношениями с близкими людьми? Уровнем личной безопасности? Своими отношениями с окружающими людьми? Степенью своей уверенности в будущем? Своей духовной жизнью, религией? Насколько Вы удовлетворены Вашей жизнью в целом? [6].

Для изучения уровня положительных и отрицательных эмоций использовалась «Шкала позитивного и негативного аффекта» PANAS Д. Уотсона в адаптации Е.Н. Осина. Респондентам предлагалось оценить представленные позитивные (заинтересованность, решительность, сила, гордость, радостное возбуждение, энтузиазм, вдохновение, активность, удовлетворение и др.) и негативные (чувство вины, раздражительность, страдание, боязнь, враждебность, стыд, волнение, нервозность, грусть, страх, вспыльчивость, злость и др.) эмоции по 5-бальной шкале их выраженности в жизни [3].

Содержание мотивационного компонента изучалось с помощью «Шкалы ответственности за субъективное благополучие» Б. Форда. Шкала состоит из 9 утверждений, которые отражают мнение человека о том, насколько его негативные и радостные переживания зависят от него самого: «За свое счастье отвечаю только я», «Мое чувство радости зависит полностью от меня», «Если я не чувствую радость, это значит, что я сам(а) виноват(а)», «Я могу почувствовать себя радостным(ой), если захочу» и т.д. [7].

Была проведена проверка валидности используемых психодиагностических методик внутри каждой исследовательской группы. α -Кронбаха варьировался от 0,76 до 0,96, что свидетельствует о достаточно высокой внутренней валидности всех методик.

Статистический анализ проводился с помощью методов описательной статистики, сравнительного анализа с помощью U-критерия Манна-Уитни в статистическом пакете IBM SPSS 26.

Сбор данных проходил в период пандемии COVID-19 (май 2020 года) и осуществлялся через онлайн платформу. В исследовании приняли участие 373 человека (студенты и преподаватели ВУЗов), проживающие в Сибирском Федеральном округе. Все испытуемые были разделены на 3 группы по возрасту и социальному статусу: первая группа 18-22 года – студенческая молодежь (110 человек), вторая группа 31-40 лет – молодые преподаватели (101 человек), третья группа 41-55 лет – взрослый профессорско-преподавательский состав (162 человека).

Социально-демографический статус респондентов третьей группы характеризовался следующими особенностями: большинство респондентов имели высшее образование (53%) и ученую степень (40%), состояли в браке (65%), имели детей (85%). При этом 12% никогда не были в браке и у 15 % нет детей.

Результаты описательной статистики, проведенной на выборке трех эмпирических групп, свидетельствуют о том, что большинство респондентов исследуемых групп довольны своей жизнью и ее условиями и показывают высокую ответственность за достижение счастья. Средние значения по шкалам, полученные для первой группы: индекс личного благополучия PWI (mean=5,97), шкала «PANAS негативные эмоции» (mean=2,89), шкала «PANAS позитивные эмоции» (mean=2,62), шкала ответственности за счастье (общий балл) (mean=4,36), шкала ответственности за счастье (управление позитивными эмоциями) (mean=4,18). Средние значения по шкалам, полученные для второй группы: индекс личного благополучия PWI (mean=6,15), шкала «PANAS негативные эмоции» (mean=2,82), шкала «PANAS позитивные эмоции» (mean=2,68), шкала ответственности за счастье (общий балл) (mean=4,341), шкала ответственности за счастье (управление позитивными эмоциями) (mean=4,28). При этом у обеих групп наблюдается отклонение модального значения от среднего в меньшую сторону на гистограмме частот, что свидетельствует о преобладании негативных эмоций над позитивными.

В таблице 1 представлены результаты описательной статистики, проведенной на выборке третьей группы.

Таблица 1

Результаты описательной статистики показателей субъективного благополучия третьей группы

	Минимум	Максимум	Среднее	Среднекв. отклон.	Асимметрия	Экссесс
Индекс личного благополучия	3,11	9,78	6,621	1,4162	-0,036	-0,953
PANAS – Негативные эмоции	1	5	2,156	0,97372	0,89	-0,03
PANAS – Позитивные эмоции	1	4,5	2,724	0,75349	-0,133	-0,466
Шкала ответственности за счастье – Общий балл	2,18	7	4,595	1,05108	-0,005	-0,156
Шкала ответственности за счастье – Управление позитивными эмоциями	1,14	7	4,471	1,18178	-0,118	-0,11

Установлено, что распределения по большинству показателей субъективного благополучия близки к нормальному. На гистограмме частот, построенной для среднего значения по отрицательным эмоциям, наблюдается отклонение модального значения от среднего в меньшую сторону, что свидетельствует о преобладании более низких значений по данной шкале по сравнению со средним. В то время как на гистограмме, построенной для среднего значения по положительным эмоциям, наблюдается отклонение модального значения от среднего в большую сторону, что указывает на преобладание более высоких значений по данной шкале по сравнению со средним. Следовательно, для респондентов третьей группы характерно доминирование положительных эмоций в их жизни ($mean=2,724$), отрицательные эмоции менее выражены ($mean=2,156$).

Результаты сравнительного анализа по показателям субъективного благополучия между тремя эмпирическими группами представлены в таблице 2. На основании попарного сравнения групп были получены статистически значимые различия между первой и второй группой по шкале PANAS (позитивные эмоции) ($U=4578$; $p=0,027$), по шкале ответственности за счастье (общий балл) ($U=4418,5$; $p=0,01$) и по шкале ответственности за счастье (управление позитивными эмоциями) ($U=4467,5$; $p=0,014$). Следовательно, для студенческой молодежи выраженность позитивных эмоций и управление ими оказалась значимо ниже, чем в группе молодых преподавателей. Студенты в меньшей степени ответственны за достижение своего счастья. Все результаты сравнительного и описательного анализа первой и второй групп более подробно были описаны ранее [5].

При попарном сравнении третьей и первой группы были получены статистически значимые различия по индексу личного благополучия (PWI) ($U=6676,5$; $p=0$), шкале PANAS (негативные эмоции) ($U=5288,5$; $p=0$). Статистически значимые различия между третьей и второй группой были получены по индексу личного благополучия (PWI) ($U=6870$; $p=0,028$), шкале PANAS (негативные эмоции) ($U=5578$; $p=0$). Таким образом, представители первой и второй группы значимо менее удовлетворены жизнью в целом и у них значительно более

выражены негативные эмоции, чем у представителей третьей группы.

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа по показателям субъективного благополучия между тремя эмпирическими группами с помощью U-критерия Манна-Уитни

	Индекс личного благополучия	PANAS – Негативные эмоции	PANAS – Позитивные эмоции	Шкала ответственности за счастье – Общий балл	Шкала ответственности за счастье – Управление позитивным и эмоциями
Сравнение 1 и 2 группы					
U Манна-Уитни	5039	4873	4578	4418,5	4467,5
W Вилкоксона	11144	10024	10683	10523,5	10572,5
Z	-1,168	-1,542	-2,211	-2,567	-2,457
Асимптотическая значимость	0,243	0,123	0,027	0,01	0,014
Сравнение 1 и 3 группы					
U Манна-Уитни	6676,5	5288,5	8099,5	7764,5	7774
W Вилкоксона	12781,5	18491,5	14204,5	13869,5	13879
Z	-3,514	-5,697	-1,276	-1,8	-1,786
Асимптотическая значимость	0	0	0,202	0,072	0,074
Сравнение 2 и 3 группы					
U Манна-Уитни	6870	5578	7422	7652	7679
W Вилкоксона	12021	18781	20625	20855	20882
Z	-2,191	-4,346	-1,269	-0,882	-0,837
Асимптотическая значимость	0,028	0	0,205	0,378	0,402

Таким образом, в результате исследования установлено, что участники *первой группы* (студенческая молодежь) на уровне мотивационного компонента субъективного благополучия в период пандемии COVID-19 в меньшей степени ответственны за достижение своего счастья и за свои успехи, по сравнению со второй группой (молодые преподаватели): им сложно находить способы почувствовать себя счастливее, они склонны обвинять других в своих неудачах. На уровне эмоционального компонента у студенческой молодежи преобладают негативные эмоции: беспокойство, подавленность, тревожность, раздраженность.

В свою очередь, респонденты третьей группы (взрослый профессорско-преподавательский состав вузов) на уровне когнитивного и эмоционального компонентов субъективного благополучия более удовлетворены своей жизнью, по сравнению со студенческой молодежью и молодыми преподавателями: они удовлетворены своим уровнем жизни, своими достижениями в жизни, своими взаимоотношениями с окружающими людьми, уверены в своем будущем. На уровне эмоционального компонента у них преобладают положительные эмоции, которые выражаются в радости, вдохновении, уверенности и заинтересованности. На уровне мотивационного компонента зрелые люди показывают высокую ответственность за достижение своего счастья – они умеют смотреть на ситуацию иначе и менять положение вещей в своей жизни, чтобы испытать радость, веселье, они понимают, что положительные эмоции зависят только от них.

Список литературы

1. *Нестик Т.А.* Влияние пандемии COVID-19 на общество: социально-психологический анализ // Социальная и экономическая психология. – 2020. – Т. 5 (2). – С. 47-83.
2. *Осин Е.Н.* Краткие русскоязычные шкалы диагностики субъективного благополучия: психометрические характеристики и сравнительный анализ / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. – 2020. - №1. – С. 117-142.
3. *Осин Е.Н.* Измерение позитивных и негативных эмоций: разработка русскоязычного аналога методики PANAS // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т. 9. - №4. – С. 91-110.
4. *Островский Д.И.* Влияние новой коронавирусной инфекции COVID-19 на психическое здоровье человека (Обзор литературы) / Д.И. Островский, Т.И. Иванова // Омский психиатрический журнал. – 2020. – 2-1S (24). – С. 4-10.
5. *Тукеева М.С.* Особенности субъективного благополучия студенческой молодежи в период пандемии COVID-19 // Материалы V Молодежного Сибирского психологического форума «Трансдисциплинарные измерения в современной науке и образовании». – Томск: Издательство Томского государственного университета, 2022. – С. 91-92.
6. *Cummins R.A.* Personal Wellbeing Index – Adult (PWI): manual. Melbourne: Australian Centre on Quality of Life, Deakin University, 2013. – 38 p.
7. *Ford B.Q., Dmitrieva J.O., Heller D. [et al.]* Culture shapes whether the pursuit of happiness predicts higher or lower well-being // The Journal of Experimental Psychology: General. – 2015. - №144 (6). – P. 1053-1062.

ЛОГОПЕДИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ДЕПРИВИРОВАННЫХ ДЕТЕЙ 3-4 ГОДА ЖИЗНИ

Тутурина Александра Дмитриевна

студентка 4 курса педагогического института

Серебренникова Светлана Юрьевна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры комплексной коррекции
нарушений детского развития*

ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

г. Иркутск

Аннотация. В статье изложены результаты изучения психоречевого развития депривированных детей 3 и 4 года жизни. Проведен качественный и количественный анализ результатов, систематизированы и описаны характеристики сформированности всех сторон речи детей разного уровня, конкретизированы направления коррекционно-логопедической работы с учетом полученных данных.

Ключевые слова: психическая депривация; уровни речевого развития, логопедические характеристики, коррекционно-педагогическая работа.

Вопросы речевого развития детей, воспитывающихся в условиях психической депривации, продолжают вызывать интерес в специальной психологии и педагогике. Исследования [1; 2; 3; 5] указывают, что у воспитанников домов ребенка отмечается задержка основных линий развития: моторного, когнитивного, социально-коммуникативного и, прежде всего, речевого.

На третьем году жизни разница в развитии речи, предпосылок к игровой деятельности между детьми из семьи и их сверстниками из дома ребенка становится максимальной. Низкий уровень общего и речевого развития части детей раннего возраста с материнской депривацией

связан не столько с органическим нарушением, сколько с отсутствием непрерывного специально организованного взаимодействия взрослого и ребенка, что является необходимым условием для их психического развития [4; 7; 8].

В специальной литературе мы не обнаружили конкретных исследований, отражающих подробные качественные характеристики речи детей 3 и 4 года жизни, воспитывающихся в доме ребенка. В то время как именно на этом возрастном этапе в развитии речи при нормальном онтогенезе отмечается достаточная большая вариативность ее сформированности у детей. Это проявляется в разных сторонах речи: уровне ее понимания, объеме и разнообразии словарного запаса, степени сформированности фразы, фонетической понятности и разборчивости. С другой стороны, именно в этом возрасте становятся очевидными проявления отставания в речевом развитии ребенка – речевой дизонтогенез.

Представляется важным оценить наличие и характер этой вариативности и отставания в речевом развитии у детей, воспитывающихся в условиях материнской депривации, чтобы конкретизировать рекомендации логопедам и дефектологам, которые проводят коррекционно-развивающую работу в условиях дома ребенка. В этой связи, недостаточная разработанность методов и приемов активизации речевого развития детей, воспитывающихся в доме ребенка, определила актуальность выбранной нами темы исследования.

Цель данного исследования: изучить логопедические характеристики речевого развития депривированных детей 3-4 лет и предложить рекомендации к работе по его активизации. Объектом исследования являлось речевое развитие детей раннего и младшего дошкольного возраста, а предметом были логопедические характеристики депривированных детей 3-4 лет. Мы предположили, что общая тенденция речевого развития депривированных детей 3-4 года будет проявляться запаздыванием в овладении разными его компонентами; а определенная вариативность логопедических характеристик дошкольников будет обусловлена в том числе и уровнем их умственного развития.

Для оценки психоречевого развития детей использовался адаптированный (сокращенный) вариант психолого-педагогической диагностики Е.А. Стребелевой [6]. Исследование проводилось на базе Иркутского областного специализированного дома ребенка при участии 14 детей в возрасте от 2 лет 1 мес. до 4 лет, в анамнезе которых имелось перинатальное поражение центральной нервной системы.

На первом этапе изучения был проведен скрининг умственного развития с помощью пяти заданий комплекса Е.А. Стребелевой («Коробка форм», «Разбери и сложи матрешку», «Сложи разрезную картинку», «Найди пару», «Построй из кубиков»). Критериями оценки выполнения испытуемыми заданий выступали: принятие и понимание задания; способы выполнения – хаотичные действия или целенаправленные пробы; обучаемость.

По результатам скрининга дети были распределены на три группы по уровню умственного развития: половина выборки – 7 детей (50%) показали низкий уровень; 3 ребенка (21,4%) определены в группу со средним уровнем; 4 ребенка (28,6%) отнесены к группе с достаточным уровнем умственного развития.

По результатам логопедической диагностики, включающей 10 заданий, дети также были разделены на уровни по состоянию речевого развития. Остановимся подробнее на логопедических характеристиках детей каждого уровня.

К группе с достаточным уровнем развития речи (28,6%) нами было отнесено четыре ребенка. Дети данной группы в ходе логопедического обследования показали результаты от 16 до 19 баллов. Речь детей имеет определенные особенности: активный и пассивный словарь достаточный, но при этом наблюдаются некоторые трудности понимания конструкций с предлогами. В активной речи используют развернутую фразу из 3-4 слов. В произношении таких детей нет выраженных трудностей: достаточно понятно произносят слова, но при этом наблюдается искаженное произношение слов сложной слоговой структуры.

Приведем пример логопедической характеристики конкретного ребенка, отнесенного к достаточному уровню: Дарина Р. (3 года 6 мес.): действовала по речевой инструкции, однако наблюдались трудности понимания предложно-падежных конструкций (затруднялась в

выполнении действий по инструкции: «спрячь машинку под коробку», «поставь машинку за коробку», продолжала складывать предмет в коробку). Дифференцирует единственное и множественное число имен существительных, может показать предметы по картинке. Активный глагольный и предметный словарь (по теме «игрушки», «одежда», «части тела») развит на достаточном уровне. Ребенок использует развернутую фразу из 4 слов: «Мальчик играет на дуде» (дудочке). Достаточно понятно произносит слова, что свидетельствует о наличии у нее разных звуков (все звуки раннего онтогенеза сформированы), имеются недостатки произношения звуков позднего онтогенеза, а также слов сложной слоговой структуры: «пимидка» (пирамидка), «тутьки» (стульчики). По состоянию интеллектуального развития ребенок этой группы также был отнесен нами к достаточному уровню (по результатам скрининга интеллектуального развития по Е.А. Стребелевой).

В группу со средним уровнем речевого развития (21,4 %) нами были определены три ребенка в возрасте от 2 лет 3 мес. до 3 лет 9 мес. В ходе логопедического обследования дети этой группы набрали от 11 до 14 баллов. Речь детей выделенной группы имеет определенные недостатки: в понимании они дифференцируют единственное и множественное число только некоторых частотных слов; предметный и словарь признаков ограничен. Дети данной группы показали разный уровень овладения экспрессивной речью: некоторые используют отдельные слова, а другие - простые фразы из двух слов. У испытуемых данной группы значительные отклонения в овладении звуками раннего онтогенеза.

Приведем пример логопедической характеристики конкретного ребенка, отнесенного к среднему уровню: Аня Б. (2 года 6 мес.): продемонстрировала неустойчивое понимание речевой инструкции, в процессе выполнения заданий по инструкции сложила машинку в коробку и не переставляла ее после дальнейших указаний. Девочка различает единственное и множественное число только некоторых слов-предметов (шар-шары, гриб-грибы), остальные картинки просто рассматривала, показывала на все картинки сразу, не задумываясь. Активный предметный словарь ограничен, затруднялась в назывании картинок по лексической теме «одежда» (куртку, кофту и платье называла «кофта»); в рамках лексической темы «Части тела» ориентируется только на уровне понимания (показала основные части тела на себе по инструкции). Пользовалась простой фразой из двух слов, в том числе содержащую звукоподражания («буль-буль ти» – девочка поливает цветы, «ляля куп-куп» – мама купает малыша). В артикуляционной моторике – медленное переключение движений органов артикуляции, имеются нарушения произношения нескольких звуков, общее звучание речи недостаточно понятное. По состоянию интеллектуального развития ребенок этой группы также был отнесен нами к среднему уровню (по результатам скрининга интеллектуального развития по Е.А. Стребелевой).

В группу детей с низким уровнем речевого развития (50,0%) были определены 7 детей в возрасте от 2 лет 5 мес. до 3 лет 2 мес. В ходе логопедического обследования испытуемые показывали результаты от 5 до 9 баллов. Речь детей данного уровня имеет следующие недостатки: неполное понимание инструкции, невозможность дифференциации единственного и множественного числа слов-предметов. Активный глагольный и предметный словарь детей ограничен самыми частотными словами, в том числе в виде звукоподражаний; прилагательные – только в пассивном словаре.

Приведем пример логопедической характеристики конкретного ребенка, отнесенного нами к низкому уровню: Алина Г. (2 года 10 мес.): показала частичное понимание инструкции, чаще действовала не в рамках заданного (манипулировала с предметами). Понимание грамматических категорий отсутствует. Глагольный словарь очень ограничен (долго смотрела на картинки, в ответ указывала на мальчика / девочку, сопровождая словом «вот»); по инструкции показала уши, рот, нос. В активной речи пользовалась отдельными словами, в том числе звукоподражаниями («куп-куп», «топ-топ», «ляля»). У ребенка наблюдаются трудности в подражании действиям взрослого (недостаточная готовность к подражанию). По состоянию интеллектуального развития ребенок этой группы также был отнесен нами к низкому уровню (по результатам скрининга интеллектуального развития по Е.А. Стребелевой).

Таким образом, данные исследования показали, что речевое развитие депривированных детей нашей выборки имеет существенные качественно-количественные различия (сопоставимые с состоянием когнитивного развития детей) при общей тенденции запаздывания сроков становления всех сторон речи, что подтвердило положения выдвинутой нами гипотезы.

С учетом выделенных логопедических характеристик мы конкретизировали рекомендации для дефектолога по стимуляции речевого развития детей.

Для детей, отнесенных к группе с достаточным уровнем речевого развития, ведущими задачами станут: коррекция звукопроизношения (подготовка к овладению звуками позднего онтогенеза), отработка и уточнение произношения слов сложной слоговой структуры; развитие фонематического слуха для дальнейшего формирования фонематического восприятия; детей данной группы необходимо учить пониманию предложно-падежных конструкций, тренировать в употреблении простых предлогов, упражнять в составлении простых предложений из 3 слов, с последующим их распространением и усложнением.

В работе с детьми, отнесенными нами к группе со средним уровнем речевого развития, мы выделили следующие задачи: расширение словаря-предметов и признаков по лексическим темам: «животные», «продукты питания», «посуда», «части тела», «мебель»; целесообразно начинать знакомство с простыми предлогами и их пониманием в предложениях с помощью игрушек или картинок, которые наглядно показывают расположение предметов в пространстве; в активной речи следует учить и поощрять детей к использованию простых предложений из 2-3 слов, с постепенным их распространением с помощью картинок или вопросов; в работе над фонетической стороной речи необходимо уточнение произношения звуков как позднего, так и раннего онтогенеза, включая гласные.

Дети с низким уровнем речевого развития нуждаются не столько в направленном формировании звуковой и лексико-грамматической стороны речи, сколько в стимуляции использования звуков, звукоподражаний и слов в активной речи в процессе общения; детей необходимо учить использовать в процессе общения простую фразу из двух слов, (предмет и действие) в том числе представленную звукоподражаниями или аморфными словами; в дальнейшем будет необходима работа по расширению пассивного и активного предметного, глагольного словаря и словаря признаков; важно также формировать у детей общую подражательность действиям, эмоциям, жестам взрослого; эмоционально положительно реагировать на ответы и подкреплять любые речевые проявления детей.

Мы полагаем, что уточненные логопедические характеристики и подготовленные рекомендации могут дополнить содержание коррекционно-педагогической работы с детьми 3 и 4 года жизни, воспитывающимися в домах ребенка.

Список литературы

1. *Александрова Л.Ю.* Речевые затруднения детей младенческого и раннего возраста в условиях материнской депривации различной степени выраженности // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. - №121. – С. 7-17.
2. *Аришинова Н.А.* Коррекционно-развивающая работа с проблемными детьми в условиях дома ребенка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. – М., 2009. – 28 с.
3. *Григоренко Н.Ю.* Специфика речевого развития детей раннего и дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Педагогическое образование в России. – 2017. – №2. – С. 88-93.
4. *Громова А.Д.* Влияние материнской депривации неврологических заболеваний на речевое развитие детей первых трех лет жизни / А.Д. Громова, А.В. Курапова, Е.Е. Ляксо [и др.] // Психологический журнал. – 2006. – Т. 27. - №2. – С. 102-112.
5. *Серебрянникова С.Ю.* Особенности речевой коммуникации депривированных дошкольников с речевой патологией // Научная жизнь. – 2009. - №2. – С. 128.

6. *Стребелева Е.А.* Методические рекомендации к психолого-педагогическому изучению детей (2-3 лет): Ранняя диагностика умственного развития. Психодиагностическая головоломка. – М.: Компания «Петит», 1994. – 29 с.

7. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Колычева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3. – С. 67-79.

8. *Шереметьева Е.В.* Предупреждение отклонений речевого развития у детей раннего возраста. – М.: Нац. кн. центр, 2012. – 186 с.

СЮЖЕТНЫЕ АРКИ В НАРРАТИВНОЙ ЧАСТИ СОВРЕМЕННОГО УРОКА

Убейволк Анна Владимировна

студентка 4 курса психолого-педагогического факультета

Максимчук Виктория Георгиевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психопедагогики

и специальной психопедагогики

Кишиневский Государственный Университет

имени Иона Крянгэ

г. Кишинев

Аннотация. На современном этапе значительно сменилось мышление учащихся, и как следствие повысились требования к созданию и структуре урока. Особую актуальность приобретает обеспечение понимания урока учащимися и поддержание интереса и внимания к нему. Большое распространение в создании современных сюжетов и нарративов приобрели сюжетные арки. Использование сюжетных арок в нарративной части урока позволяют повысить эффективность современного урока.

Ключевые слова: клиповое мышление; цифровая эпоха; цифровое поколение; сюжетная арка; урок.

Современный урок ориентирован на развитие индивидуального потенциала учеников, создание условий, обеспечивающих психологический комфорт и развитие индивидуальных способностей учащихся. В связи с этим необходимо учитывать специфику современных детей, изучать особенности их мышления, и исходя из этого использовать в целях повышения эффективности образования современные педагогические методики, разнообразить содержание и структуру урока.

Внимание – это избирательная направленность восприятия на какой-либо объект, внимание состоит в том, что известное представление или ощущение занимает господствующее место в сознании, оттесняя другие [3]. Внимание является важнейшим компонентом многих когнитивных процессов, включая восприятие, обучение, память и мышление. Оно позволяет нам обрабатывать информацию более эффективно и результативно, отфильтровывая ненужное и сосредотачиваясь на том, что наиболее важно. Детское внимание уступает вниманию взрослых. Исследования десятилетней давности указывают объем внимания в младшем школьном возрасте – 10-20 минут, в подростковом – 40-45 минут, а у старшеклассников до 50 минут [9, с. 108]. Прежде на уроке ребенок мог удержать внимание в течение 40 минут, это считалось нормой – теперь же в классе на такую сосредоточенность способны единицы. По сравнению с тем, что было десять лет назад, средняя продолжительность концентрации внимания уменьшилась в десятки раз.

Современные дети выросли в эпоху цифровых технологий и окружены множеством отвлекающих факторов, которые могут мешать удерживать их внимание в течение длительных периодов времени. Вот некоторые факторы, которые могут повлиять на внимание

современных детей:

– Технологии: постоянная доступность цифровых устройств и технологий может привести к частым перерывам и снижению концентрации внимания. Детей часто привлекает непосредственное удовлетворение от социальных сетей, видеоигр и другого цифрового контента, что может мешать им сосредоточиться на других занятиях, требующих постоянного внимания.

– Многозадачность: от детей часто ожидают многозадачности и одновременного выполнения нескольких действий или заданий, из-за чего им может быть трудно сосредоточиться на чем-то одном в течение длительного периода времени.

– Недостаток физической активности: исследования показали, что регулярная физическая активность может помочь улучшить внимание и когнитивные функции, но сегодня многие дети проводят значительное количество времени сидя и занимаясь сидячей деятельностью.

– Депривация сна. Недостаток сна также может негативно повлиять на внимание и когнитивные функции, и сегодня многие дети могут не высыпаться из-за ночного использования цифровых устройств и других факторов.

Людей, рожденных в эпоху широкого распространения цифровых технологий, особенно тех, кто вырос с доступом к Интернету и мобильным устройствам, называют представителями «цифрового поколения». «Цифровой образ жизни» стал не просто социальной силой и расширил возможности человека, но и трансформировал его психологические границы [8, с. 11]. Федор Гиренок называет мышление людей, рожденных в «цифровую эпоху», клиповым сознанием и описывает его, как «мышление, реагирующее только на удар» [5, с. 74]. Палфри и Гассер составили социологический портрет «цифрового поколения» и выделяют такие качества, как «тотальная» креативность, инновационность, информированность [7, с. 368]. Цифровое поколение оказало значительное влияние на многие аспекты жизни общества, включая общение, развлечения, образование и работу. Они привыкли к мгновенному доступу к информации и чувствуют себя комфортно в Интернете и в социальных сетях.

Чтобы помочь улучшить внимание современных детей, важно обеспечить благоприятную и структурированную среду, которая способствует сосредоточенности и концентрации. Необходимо найти способы сделать обучение более увлекательным и интерактивным, что может помочь привлечь внимание учащихся и воспитать любовь к учебе.

В действительном мире, насыщенном информацией, самые большие возможности для создания ценности заключаются в постановке впечатлений [6]. Современные маркетологи, режиссеры и составители детского контента сменили свои подходы в создании товаров, предназначенных для детей, учитывая их специфику. Например, сюжет современных мультфильмов сместился в сторону более быстрого темпа развития событий, коротких сюжетных арок, но при этом нельзя сказать, что современная мультииндустрия не поднимает глубокие темы. Быстрый темп и сюжетные арки не становятся препятствием развитию персонажа и интеллектуальному качественному сюжету. Сюжетная арка – это последовательность эпизодов в повествовательном произведении искусства, связанных общей сюжетной линией [1]. Сюжетные арки часто используются в романах, фильмах и телесериалах, чтобы обеспечить связную структуру общей истории и создать ощущение прогресса и развития персонажей и сюжета. Функция сюжетных арок заключается в том, чтобы облегчать понимание структуры и ориентацию в сюжете длительных повествований.

Согласно концепции Г. Фрейтага каждая сюжетная арка состоит из совокупности составляющих:

- завязка – некое вступление, которое погружает в контекст повествования;
- интрига – место, в котором нарастает темп, на этом этапе зритель должен понять, о чем действительно дальше пойдет речь, перед главным героем ставится выбор, включающий в себя риск;
- кульминация – наиболее напряженная точка развития сюжета;

– развязка или разрешение – это демонстрация последствий принятого решения, то, как заканчивается повествование [2, с. 137].

Данный подход в построении сюжета можно применить и к нарративной части урока, такие «петли» напоминают американские горки и обеспечивают интерес, устойчивость внимания и при этом не препятствуют раскрытию темы, а обогащают ее.

Каждая сюжетная арка или «петля» нарративной части урока включает:

– Завязка. Постановка темы, вопроса, который следует раскрыть в данной части урока. Это то, с чего все начинается.

– Интрига. Учащимся предоставляется определенное условие, которое включает в себя выбор, а также этот компонент отличается наличием риска, перед детьми как бы ставятся вопросы: «А что, если?», «Что бы выбрали вы?», «Как можно было бы решить проблему, озвученную вначале, и что может произойти, если мы ее не решим?».

– Кульминация, т.е. реализация самого сюжета, главной мысли урока. Может быть представлена самим педагогом в виде раскрытия темы, за которым последует обсуждение. Федор Гиренок обращал внимание на то, что клиповое сознание требует короткой информации, раскрытой по существу, и десять минут урока отводится педагогом на раскрытие своих или чужих мыслей, а остальное время должно уйти на обсуждение.

– Развязка или разрешение. Это то, во имя чего все происходило. Может быть выражено результатом размышлений, выводом к данной части урока [4].

Данный подход проще всего реализуется в уроках, построенных на литературных произведениях или историях, так как они сами по себе включают в себя сюжетные арки. Возможен такой подход и в информационных уроках по развитию личности, гражданскому воспитанию, где перед учащимися ставятся философские вопросы, присутствует выбор и риск, решение вопроса, рассматриваются последствия, принятых решений. В разработке урока точных наук также возможно применение сюжетных арок, «петлей» урока. В таком случае завязка также выступает постановкой вопроса, за которой следует интрига, представленная вариантами его решений, а кульминация представляет собой практическое задание, в итоге которого наступает разрешение, подведение итогов компонента урока. В одном уроке, может быть, от одной до нескольких «петель» в зависимости от возраста и устойчивости внимания учащихся.

Результатами использования сюжетных арок в нарративе урока можно выделить:

– облегчение организации педагогического процесса;

– облегчение понимания учащимися структуры урока и ориентации в нем;

– обеспечение чувства завершенности, некой предсказуемости и целостности урока;

– позволяют учащимся последовательно выделить основной вопрос, идею урока, проследить его решение и на его основе сделать вывод;

– развитие критического мышления;

– повышение вовлеченности – сюжетные арки могут сделать урок более увлекательным и интересным для учащихся;

– развитие творческих навыков – понимание элементов сюжетной арки также может помочь учащимся и стать основой для их собственных творческих работ;

– творческое мышление – сюжетные арки могут стимулировать творческое мышление и воображение, поскольку учащиеся могут исследовать различные возможности и результаты, основанные на разных компонентах арки.

В соответствие с вышесказанным можно выделить следующие особенности использования сюжетных арок в уроке:

1. Создание условий, обеспечивающих психологический комфорт учащихся. Учитывая специфику клипового сознания представителей «цифрового поколения», сюжетные арки в уроке позволяют сохранить интерес к уроку, удержать внимание учащихся, обеспечивая психологически комфортную среду обучения.

2. Создание среды для диалога между учащимися и педагогом. Сюжетные арки предоставляют возможность беседы, постановки вопросов и обсуждения их решения, активного участия учащихся в процессе обучения.

3. Логика урока. Урок должен быть логично спланирован, соотнесен с целью урока. Связанность урока обеспечивается структурой сюжетной арки, последовательностью ее компонентов.

4. Универсальность использования сюжетной арки в уроке. Вышеописанный подход может дополнить теоретическую и практическую часть уроков как гуманитарных, так и точных наук.

Список литературы

1. *Вандермеер Дж.* Книга чудес. Иллюстрированное пособие по созданию художественных миров. – М.: АСТ, 2019. – 137 с.

2. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания: хрестоматия / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – М.: АСТ; Астрель, 20018. – 700 с.

3. *Гиренок Ф.И.* Клиповое сознание. – М.: Проспект, 2018. – 254 с.

4. *Гиренок Ф.И.* Метафизика пата (косноязычие усталого человека). – М.: Лабиринт, 1995. – 200 с.

5. *Пайн Дж.* Экономика впечатлений / Дж. Пайн, Дж. Х. Гилмор; пер. с англ. и ред. Н.А. Ливинской. – М.: Вильямс, 2005. – 299 с.

6. *Палффри Дж.* Дети цифровой эры / Дж. Палффри, У. Гассер; пер. с англ. Н. Г. Яцюк. – М.: Эксмо, 2011. – 364 с.

7. *Солдатова Г.У.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г.У. Солдатова, Е.И. Рассказова, Т.А. Нестик. – М.: Смысл, 2017. – 374 с.

8. *Шапатина О.В.* Психология развития и возрастная психология / О.В. Шапатина, Е.А. Павлова. – Самара: Универс групп, 2007. – С. 108.

9. *Kroon R.* An encyclopedic dictionary of media, entertainment and other audiovisual terms. – USA.: McFarland & Company, Inc., Publisher, 1964. – 650 p.

РОЛЬ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ СЛОВЕСНОГО ТВОРЧЕСТВА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

Уварова Вероника Сергеевна

студентка 1 курса факультета психологии

Кокорева Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Аннотация. Статья посвящена изучению роли сказки для осуществления формирования словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения. На основе анализа психолого-педагогической литературы рассматривается понятие словесного творчества, раскрывается негативное влияние дефекта зрительного анализатора на развитие высших психических функций. Рассматриваются этапы формирования детского художественного творчества. Отмечается важность взаимодействия в коррекционном процессе семьи и всех сотрудников дошкольного учреждения.

Ключевые слова: волшебная сказка; словесное творчество; речевая деятельность; нарушение зрения; дошкольный возраст.

Обучение в школе подразумевает, что ребенок к моменту зачисления имеет должный уровень физической, психологической (личностной, познавательной, социально-психологической) и специальной готовности, который позволит успешно усвоить школьную программу не причинив вред его здоровью. Таким образом дошкольник должен обладать необходимым уровнем актуального развития, чтобы учебная программа оказалась в «зоне ближайшего развития».

В старшем дошкольном возрасте проявляется разница в уровне развития речи детей. Так у дошкольников могут отмечаться трудности в построении предложений, которые нередко оказываются короткими и однотипными. Помимо этого, задания, направленные на сочинение рассказов и сказок, вызывают затруднения у детей [3].

При нарушении зрения неблагоприятное влияние оказывается на развитие восприятия, воображения и речи, в следствии чего происходит нарушение процессов познания и общения ребенка с окружающим миром. Дошкольник не получает должного количества необходимой информации и в связи с этим речь формируется в более сложных условиях. Таким образом, можно отметить нарушение всех структурных компонентов языка [1].

Одним из главных условий эффективного и плодотворного обучения является своевременное формирование речи у дошкольников. В школе дети обучаются правильному использованию понятий, формулированию верных умозаключений. Это осуществимо если ребенок приходит с достаточным количеством знаний об окружающем его мире (физических свойствах, природных явлениях), а также если знаком с моральными понятиями (добро и зло, правда и ложь). Все эти знания дошкольники получают благодаря речи.

По мнению Л.С. Выготского, словесное творчество является деятельностью дошкольников, проявляющейся в сочинении сказок, рассказов, стихов. В данном творчестве выражается стремление детей показать свою позицию к художественным произведениям, выразить свое отношение к миру [2].

Необходимо, чтобы речевое развитие происходило во время всех видов деятельности ребенка (игровой, двигательной, изобразительной) и при взаимодействии в работе всех специалистов, воспитателей дошкольного учреждения, а также семьи.

По мнению Е.И. Тихеевой, благоприятное развитие творческой речевой деятельности в старшем дошкольном возрасте возможно под воздействием специального обучения при правильном выборе формирующего средства, например, такого как сказка.

Сказка – народное или авторское произведение, в котором повествуется о вымышленном герое и происходящих с ним событиях. Сказка хорошо развивает воображение, которое в свою очередь способствует развитию мышления дошкольника.

Сюжетная и словесная простота, выразительность, характерные для сказки дают возможность повторять речевые формы вновь и вновь, что позволяет говорить о сказке, как о сильном инструменте развития связной речи дошкольников. Волшебный сюжет сказки открывает детям яркость и красочность родного языка. Запоминание и дальнейшее воспроизведение художественных образов и выражений дошкольникам поддается легче. Помимо этого, лексика, характерная для фольклорных произведений побуждает ребенка расширить свой образный и лексический словарь.

Можно выделить следующие педагогические условия формирования способности к сочинению сказок: благоприятная среда (оформление группы); положительное общение взрослого и ребенка; работа взрослого над улучшением навыков выразительного чтения и рассказывания.

В наибольшей степени среди различных способов развития словесного творчества старших дошкольников значительное влияние оказывает художественная литература, а также побуждение к творческой деятельности, систематические упражнения в творчестве. Кроме того, можно выделить такой фактор, как развитый поэтический слух, позволяющий соединить восприятие литературных произведений и словесное творчество. Данное понятие подразумевает понимание средств художественной выразительности, а также возможности использования художественного слова в своей словесной деятельности. Поэтический язык

можно развить посредством практических упражнений при выполнении творческих заданий, таких как: придумывание сравнений и эпитетов; подбор синонимов и антонимов; различение ритма и рифмы поэтической речи.

Волшебная сказка благодаря своему богатому материалу дает большой потенциал для применения творческих заданий первого и второго типа, тогда как народные сказки, содержащие элементы народной поэзии – могут использоваться для заданий третьего типа. По мере овладения ребенком языком, он также усваивает и фразеологизмы, обучается словотворчеству.

Хорошо развитый словарный запас ребенка является необходимым критерием для дальнейшего развития речи дошкольника. Он начинает выделять состав слова (корень, суффикс, приставка, окончание), придает смысл и начинает оперировать ими. Умение находить взаимосвязи в предметах и явлениях, называть их, производить сравнение этих названий, находить в них общие черты и различия, которые имеют одинаковый смысл, а также самостоятельно использовать их и оценивать правильность является сутью владения морфологической системой языка.

Сущностью словотворчества является плавный переход во внутренний навык непринужденно и в более короткое время разбираться в новых словах, а также умение создавать свои собственные. Главной задачей при усвоении системы словообразования, становится развитие мотивации изучения слова. Для более эффективного использования специализированных игр и упражнений, ориентированных на грамматическое развитие, необходимо учитывать нынешний уровень развития ребенка.

Для достижения положительного результата в практической и познавательной деятельности главенствующим условием является владение речью. Усвоенные ребенком образы искусства и его эмоциональная оценка окружающего мира являются отражением творческого рассказывания. Высокий уровень активности проявляется в старшем дошкольном возрасте, наиболее яркие проявления можно увидеть в пересказах знакомой им художественной литературы, стихах и собственно сочиненных историях и сказках.

Интерес и любовь к художественному слову необходимо постоянно поддерживать. Для дошкольников наиболее доступной формой детской литературы является фольклор: сказки, рассказы, стихи. Опираясь на взаимосвязь творчества и обучения детей в детском саду, можно рассматривать сказку как источник и метод развития детского словесного творчества.

Заинтересовывать и привлекать к художественному слову необходимо постоянно. Для данного возраста наиболее простой и эффективной формой является фольклор: сказки, басни, пословицы. Детское словесное творчество развивается за счет сказки, рассматривая ее как основу и метод развития.

Н.А. Ветлугина придает большое значение роли родителя и воспитателя в развитии детского художественного творчества и выделила три этапа.

На первом этапе происходит изучение сказок и фольклора: ребенок получает новое мировосприятие, образы, усваивает сюжеты и истории. Акцент на занятии делается художественные образы и художественно-выразительные средства текста, в которые входит личность героев, образные выражение и повествование, нюансы времени и пространства сказки. Дошкольник обучается пересказу текста, который может быть полным и фрагментарным, индивидуальным и коллективным, по иллюстрациям в книге, по репродукциям картин на сказочные сюжеты и др. На данном этапе происходит решение трех главных задач: воспроизведение уже известных сказок, изучение новых произведений, развитие интереса к русскому народному фольклору и сказкам.

На втором этапе у дошкольников происходит овладение творческой деятельностью. Сначала они пересказывают сказку на основе картинок и фигурок. Воспитатель или родитель на данном этапе должны подготовить ребенка к самостоятельному творческому сочинению. Необходимо обучить его называть свое творчество, объяснить последовательность, проработать персонажей. В процессе детского рассказа стоит учитывать то, как ребенок строит свой рассказ, его структуру и последовательность. Задачей на этом этапе является

повысить уровень знаний ребенка о сказках, ее структуре, разнообразии сюжетов.

На третьем этапе происходит сочинение ребенком собственного рассказа или сказки. Задачей данного этапа является развитие у детей самостоятельности в создании сказок. Дошкольник должен выстроить свой творческий путь и сам выбирать сюжеты, героев, обстановки и способа повествования.

Изучая художественное произведение или создавая свое собственное, ребенок развивает свой словарный запас, переводит множество слов из пассивного в активный словарь. Это происходит из-за использования в сказке старых слов, диалогов, множества междометий.

Таким образом, словесное творчество развивается поэтапно:

1. Для изучения, запоминания, воспроизведения материала требуется руководство взрослого.

2. Усвоение традиционных способов художественного изображения персонажа, действия, времени, пространства.

3. После изучения большого количества материала формируются шаблоны персонажей, их действий и характера, сюжета, мира.

4. Освоение навыков создания собственного творческого произведения.

К каждому заданию по развитию словесного творчества должны ставиться четкие цели и задачи. Взрослый должен организовывать свою деятельность так, что ребенок проявлял все большую самостоятельность. Сначала детям следует научиться придумывать повествование на какую-либо предложенную тему, используя предложенных взрослым персонажей. Позднее дети самостоятельно выбирают героев из предложенного материала, сами определяют тему сказки и придумывают свой сюжет.

Список литературы

1. *Волкова Л.С.* Выявление и коррекция нарушений устной речи у слепых и слабовидящих детей. – Ленинград: РГПУ: Внедрение, 1991. – 44 с.

2. *Выготский Л.С.* Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.

3. *Николаева Н.А.* Развитие речи детей старшего дошкольного возраста, посредством словесного творчества / Н.А. Николаева, Ю.В. Ерышова, О.М. Генералова, М.П. Корнеева // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VIII Междунар. науч. конф. – Самара: ООО «Издательство АСГАРД», 2016. – С. 86-89.

РАЗВИВАЮЩИЕ ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Фаловская Александра Андреевна

студентка 3 курса магистратуры Института образования и социальных наук

Шлат Наталья Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательных технологий

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»

г. Псков

Аннотация. В статье обосновывается необходимость организации целенаправленной работы с дошкольниками с задержкой психического развития. В качестве средства развития внимания у детей с задержкой психического развития в исследовании изучается потенциал развивающих игр и упражнений, пилотажное исследование доказывает эффективность их применения. Материалы содержат результаты экспериментального исследования свойств различных видов внимания старших дошкольников, а также примеры развивающих игр и упражнений, которые могут быть использованы в коррекционно-развивающей работе.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; задержка психического развития; развивающие игры и упражнения; коррекция внимания.

Согласно общемировой тенденции, в последние годы увеличивается число детей с задержкой психического развития (далее ЗПР). Одной из основных причин нарушения познавательной деятельности при задержке психического развития является нарушение внимания, так как внимание – это чрезвычайно важный психический процесс, обеспечивающий качество функционирования других психических функций.

Согласно позиции А.И. Порубовой, такой психический процесс, как внимание есть по своей сути особый фактор функционирования сознания индивида, характеризующийся способностью распознавать, расчленять и классифицировать получаемые извне впечатления, определять наиболее важные, значимые компоненты и сосредотачивать на них аналитико-синтетические и критические усилия, благодаря чему человек способен сфокусироваться в нужном направлении [4]. По мнению исследователя, внимание обеспечивает качественный отбор необходимой человеку информации, обеспечивает избирательность данного процесса, а также позволяет сохранять контроль за собственными действиями.

У дошкольников с задержкой психического развития практики отмечают низкий уровень произвольного внимания, которое отличается от нормотипичного состояния слабостью распределения и невозможностью длительной концентрации, плохим переключением, крайней неустойчивостью и недостаточным объемом рассматриваемой функции. Эффективная организация коррекционной работы по развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является основным фактором, обуславливающим успешную познавательную деятельность и реабилитацию ребенка.

Современные научные исследования и передовой практический опыт (З.А. Абасалиева [1], А.Б. Ансорова [2], О.Г. Шугаева [6]) подтверждают предположение о том, что целенаправленная работа по развитию внимания, способна оптимизировать состояние пострадавших процессов, сформировать утраченные ребенком функции, поддержать компенсаторные механизмы.

Среди различных современных эффективных средств активизации процессов внимания у детей с ЗПР особое место занимают игровые образовательные ситуации (упражнения и игры). Их развивающий потенциал научно доказан, однако содержание, объем, регулярность применения зависит от общей структуры дефекта, от степени выраженности церебральных симптомов и от конкретных индивидуальных проявлений нарушенного внимания у каждого ребенка, что определяется своеобразием формирования его личности.

Исследование было организовано на базе детского сада «Лийкури» города Таллинна; в нем приняли участие 12 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и 12 детей старшего дошкольного возраста с условно нормальным развитием. В экспериментальную группу были отобраны дошкольники по решению психолого-педагогической комиссии Rajaleidja.

Методика экспериментального исследования включала: 1) анализ способности концентрации внимания «Что забыл нарисовать художник?». Цель исследования: выявить способность концентрировать внимание на предъявляемых объектах; наблюдательность; 2) исследование устойчивости, переключаемости, распределения и объема внимания на основе методики «Чем отличаются картинки?». Цель исследования: изучить такие качества внимания, как устойчивость, переключаемость, распределение, объем; изучение способности к сосредоточению внимания «Что тут не дорисовано?». Цель исследования: изучить наблюдательность; способность к сосредоточению внимания; характер эмоциональных реакций [3].

На этапе констатирующего эксперимента было проведено обследование уровня зрительного внимания у участников экспериментальной группы, при этом:

– у 42% дошкольников с задержкой психического развития выявлен низкий уровень концентрации, средний уровень у 33% и выше среднего у 25% дошкольников;

– у 55% дошкольников выявлен средний уровень устойчивости, переключаемости, распределения и объема внимания, низкий уровень выявлен у 27% и выше среднего только у 18% дошкольников;

– у 59% дошкольников выявлен низкий уровень к сосредоточению внимания, средний уровень – у 33% и выше среднего – у 8% дошкольников.

На констатирующем этапе было проведено обследование уровня зрительного внимания у испытуемых контрольной группы. Результаты показали, что у 50% дошкольников в контрольной группе выявлен уровень концентрации выше среднего, высокий у 42% и средний уровень концентрации у 8% дошкольников; у 50% детей выявлен выше среднего уровень устойчивости, переключаемости, распределения и объема внимания, средний уровень выявлен у 33% испытуемых и высокий – у 17%. Исследование способности к сосредоточению внимания показало высокий уровень у 75% дошкольников и 25% детей продемонстрировали показатели выше среднего уровня.

На этапе начальной диагностики было проведено обследование уровня слухового внимания у детей экспериментальной группы. Исследование продуктивности и устойчивости внимания позволило определить низкий уровень у 54% дошкольников, с результатом выше среднего выявлено 31% и со средним уровнем 15% дошкольников;

Исследование способности к переключению слухового внимания позволило выявить 58% дошкольников с результатом выше среднего, 25% со средним уровнем и 17% – с высоким. Изучение способности к сосредоточению слухового внимания позволило выявить результаты на низком уровне у 50% детей, среднем – у 42% и выше среднего – у 8%.

Было проведено аналогичное обследование уровня слухового внимания у участников контрольной группы: продуктивность и устойчивость внимания выше среднего продемонстрировали 58% дошкольников, высокий уровень – 42% испытуемых. Исследование способности к переключению слухового внимания позволило выявить 58% дошкольников со средним уровнем, 8% – с уровнем выше среднего, 17% – с высоким и 17% – с низким уровнем. В процессе исследования способности к сосредоточению слухового внимания высокий результат отмечен у 58% детей, выше среднего – у 25% и средний – у 17%.

Таким образом, по итогам констатирующего этапа эксперимента были сформулированы следующие выводы:

1. Дети в экспериментальной группе обладают низким и средним уровнем развития зрительного и слухового внимания, при этом менее всего развита способность к сосредоточению внимания.

2. Дети в контрольной группе обладают средним и высоким уровнем развития зрительного и слухового внимания; больше всего развита способность к переключению и способность к продуктивности и устойчивости слухового внимания.

Результаты, полученные на констатирующем этапе, доказали важность и необходимость организации формирующего этапа, цель которого – проектирование коррекционной работы по развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с использованием коррекционно-развивающего потенциала специально разработанного комплекса игр и упражнений.

Организация формирующего эксперимента проходила в форме групповой коррекционной работы, так как именно в коллективе сверстников дети старшего дошкольного возраста наиболее эффективно участвуют в играх, выполняют игровые упражнения для развития внимания. Было проведено 10 занятий, каждое из которых длилось не более 25 минут с периодичностью 2 раза в неделю. Преобразующий эксперимент длился 5 недель.

Коррекционно-развивающая работа осуществлялась поэтапно:

1. Ориентировочный этап. Организация совместной деятельности взрослых и детей, формирование интереса к развивающим играм, обогащение предметно–развивающей среды, включающей дидактические средства развития произвольного внимания.

2. Коррекционный этап. Реализация комплекса коррекционно-развивающих игр, направленных на развитие различных свойств внимания.

3. Итоговый этап. Педагогическая рефлексия, подведение итогов проведённой работы.

Игры на развитие внимания делятся на несколько видов: зрительные, слуховые, моторные в зависимости от того, какие органы задействованы больше всего. Вот несколько примеров для каждой категории игр. В качестве примера ниже представлены некоторые блоки игр и упражнений, которые использовались в коррекционно-развивающей работе.

1. Игры и упражнения, направленные на развитие наблюдательности, устойчивости, переключаемости, распределения внимания. Цель для участника – внимательно следить за движениями ведущего, умение сконцентрироваться на определенной игровой задаче.

2. Игры и упражнения, направленные на формирование зрительного внимания. Цель таких игр – это развитие способности концентрировать внимание на определенных объектах, развитие устойчивости, переключаемости, распределения и объема внимания, а также формирование умения сосредоточения на определенной информации.

3. Игры и упражнения, направленные на формирование слухового внимания. Цель таких игр – это формирование продуктивности, устойчивости, переключаемости и способности сосредоточения слухового внимания.

Игра «Повтор действий и движений». Цель такой игры – внимательно следить за игровым ходом и движениями ведущего. Педагогом изначально определяется то движение, которое нельзя повторять (например, хлопок по ноге), далее в течение игры педагог показывает с ускорением различные движения, задача дошкольника – максимально быстрее всех повторить данное упражнение, кроме того, которое запрещено повторять.

Игра «Зеркало». Цель игры – развитие моторного внимания на основе подражающих движений, умение сконцентрироваться на определенной задаче. Педагог с помощью различных предметов и действий производит любую деятельность (рисует, складывает конструкции из предметов). Задача дошкольника как можно точнее скопировать деятельность взрослого, при этом, для отвлечения внимания используется еще задача при этом делать что-либо, что ведущий не демонстрирует (например, подпрыгивать, танцевать и пр.)

Упражнение «Исключение лишнего». Педагог предлагает ребёнку рассмотреть лист с заданием, на котором изображены 7 будильников, один из которых отличается от других. Задача ребёнка найти это будильник и объяснить, в чём его отличие от других.

Упражнение «Что пропало или появилось?». Цель – развитие зрительного внимания. Первоначально педагог в определенном порядке предлагает запомнить расположение предметов, дошкольник отворачивается, и через 30 секунд должен указать на то, какие предметы переставлены убраны или добавлены.

Игра «Штам-поп». Цель игры – выработка навыков слухового запоминания, сосредоточения и внимания. Педагог предлагает дошкольнику определенные сигналы, которые могут являться правильными или неправильными (например, хлопки или топот), далее педагог предлагает услышать некоторые фразы с правильным и неправильным контекстом (я ем мяч, листья зеленая). Задача дошкольников как можно быстрее среагировать на высказывание педагога.

Игра «Замри!» Все дети начинают танцевать, когда играет музыка. Как только музыка остановится, все дети должны замереть. Усложнение инструкции возможно за счет тематического обыгрывания задания (например, по теме «Море» нужно изобразить морского обитателя).

На контрольном этапе была отмечена положительная динамика у испытуемых экспериментальной группы: продемонстрирован выше среднего и высокий уровни концентрации, устойчивости, переключаемости, распределение и объёма зрительного

внимания, а низкий уровень значительно снизился. По результатам эксперимента был сделан вывод о том, что включение в коррекционно-развивающую работу с дошкольниками, имеющими ЗПР, развивающих игр и упражнений позволяет повысить уровень продуктивности, устойчивости, переключения и сосредоточения слухового внимания.

Итоги работы вызывают необходимость создания картотеки активизирующих внимание детей игр и упражнений с целью обогащения пространства развивающей предметно-пространственной среды и включения указанных средств в режимные моменты и свободную деятельность дошкольников.

Список литературы

1. *Абасалиева З.А.* Особенности внимания детей с ЗПР // Специальная педагогика. – 2016. - №6. – С. 54-58.
2. *Ансерова А.Б.* Исследование внимания детей дошкольного возраста с задержкой психического развития // Инновации. Наука. Образование. – 2021. - №29. – С. 816-819.
3. *Левченко И.Ю.* Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
4. *Порубова А.И.* К проблеме исследования внимания в психологии // Психология особых состояний: от теории к практике: материалы региональной межвузовской научно-практической конференции студентов, магистрантов и аспирантов / отв. ред. Н.А. Лисова. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2019. – С. 39-41.
5. *Тимохина Т.В.* К вопросу о работе с детьми, имеющими речевые нарушения, в условиях детского сада и начальной школы / Т.В. Тимохина, И.А. Ахметшина, Р.Г. Измайлова, Г.Ю. Кольчева, Д.Е. Меренкова // ЦИТИСЭ. – 2023. - №3. – С. 67-79.
6. *Шугаева О.Г.* Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Актуальные исследования. – 2020. - №20 (23). – С. 94-96.

КОГНИТИВНАЯ ОБУСЛОВЛЕННОСТЬ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ДИСТАНЦИОННОМУ ОБУЧЕНИЮ

Фибих Анна Алексеевна

студентка 1 курса магистратуры Института образования и социальных наук

Митицина Елена Александровна

*кандидат психологических наук, заведующая кафедрой психологии
и сопровождения развития ребенка*

ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»

г. Псков

Аннотация. Исследование направлено на выявление взаимосвязей когнитивных стилей студентов и их отношения к дистанционному обучению. Актуальность исследования определяется недостаточным количеством работ, посвященных изучению когнитивных стилей обучающихся в новых условиях цифрового обучения, в то время как известно, что когнитивные стили выступают важной предпосылкой успешности учебной деятельности. Было выяснено, что наибольшее количество затруднений и негативных эмоциональных состояний в процессе дистанционного обучения, испытывают студенты, обладающие образным и креативным мышлением, а также те, кто ориентирован на коммуникацию в учебной деятельности. Полученные результаты могут быть применены для совершенствования образовательных программ в формате дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение; когнитивные стили; студенты; отношение.

Современное общество продолжает двигаться по пути всеобщей компьютеризации, и научно-технический прогресс делает для нас доступными все больше и больше технических возможностей, применимых в учебном процессе. Например, изобретенное еще в XVIII веке и частично применяемое до недавнего времени дистанционное обучение, вышло на совершенно новый уровень в период пандемии COVID-19. Период жестких локдаунов прошел, школьники и студенты вернулись в учебные заведения, но дистанционное обучение как форма организации учебного процесса прочно влилась в практическую деятельность.

Конечно, дистанционное обучение обладает своими особенностями, отличающими его от обучения традиционного, которые можно охарактеризовать как положительно, так и отрицательно с точки зрения удобства и эффективности. Среди таких особенностей в первую очередь стоит выделить общение студентов и преподавателей не лично, а посредством технических средств связи таких, как компьютер, включая различные образовательные сайты и платформы, мессенджеры и программы для видеоконференций. Из этого следует другая особенность, а именно одновременное использование в процессе обучения большого количества интернет-ресурсов и потребление текстовой, видео- и аудио-информации. Также естественным образом отличается форма подачи материала как в формате онлайн, так и оффлайн. В процессе дистанционного обучения может отсутствовать четкий регламент для освоения дисциплин, если они первоначально были разработаны для очного обучения [6].

Авторы выделяют ряд достоинств дистанционного обучения, среди которых стоит особо отметить возможность одновременного охвата большого количества студентов, мобильность и возможность выбирать время и место для обучения и выполнения заданий, возможность прослушивания лекций несколько раз, повышение доступности образования для лиц с ограниченными возможностями, а также для граждан с отдаленным местом проживания и низким материальным достатком [5; 10].

Данные утверждения исследователей отображаются в содержании опросов среди студентов, обучавшихся дистанционно. Например, исследование, проведенное Н.К. Березницкой и О.А. Кондрашихиной показало, что студенты вузов считают значительным плюсом дистанционного обучения возможность пересмотреть видеозапись лекции (80%), скачать материалы лекции (57%), а также индивидуальный темп обучения (47%). Кроме этого, 37% респондентов считает важным для себя возможность самообучения [2]. Исследование Э.В. Бурцевой выявило, что 59% студентов считают большим достоинством дистанционного образования возможность обучения в собственном режиме, возможность экономии на питании и проезде (62%) [3].

В данных исследованиях отражены и минусы дистанционного обучения. Среди его слабых сторон Н.В. Шамина выделяет проблему прокторинга и возможного многократного выполнения тестов, что нарушает объективность оценивания, одностороннее преподнесение учебного материала из-за затрудненности «живого» диалога между лектором и студентами, ограничение творческой составляющей обучения и др. [10]. Анкетирование, проведенное Н.К. Березницкой и О.А. Кондрашихиной, показало, что самыми частыми трудностями студентов является большой объем задаваемых материалов (63%), сложность в выполнении практических заданий без объяснения преподавателя (40%), а также технические проблемы (30%). При этом лишь 17% указали на недостаток личного общения с одногруппниками [2]. 43% студентов в исследовании Э.В. Бурцевой отметили, что преподаватели перегружали их заданиями, какое же количество респондентов говорило о сложности самостоятельной подготовки к экзаменам и их сдачи в дистанционном формате [3].

Из всех перечисленных выше плюсов и минусов у студентов складывается эмоциональное восприятие дистанционного обучения в целом. Так, в исследовании, в котором приняли участие 220 студентов, было выявлено, что только 14% из них нравится учиться онлайн, 34% выразили отрицательное отношение к дистанционному обучению и 52% не смогли дать однозначный ответ [3]. В другом исследовании отмечается, что эмоционально-положительное отношение к обучению у студентов выше при очной форме обучения [2].

Субъективное восприятие студентами дистанционного обучения складывается из отношения к трудностям, с которыми они сталкиваются, а также их академической успеваемости, которая во многом зависит от особенностей познавательных процессов и способов переработки информации. Таким образом, успешность учебной деятельности в цифровом формате может обуславливаться особенностями когнитивных стилей студентов.

В психологии существует довольно много работ, направленных на выявление когнитивной обусловленности успешности обучения. Так, М.А. Холодная говорит о большей успешности учащихся с полнезависимым, рефлексивным, теоретическим (в терминах П. Хани и А. Мамфорда), глубоким (в терминах Н. Энтвайстла) стилями [9]. Полнезависимые обучающиеся делают упор на внешние компоненты учебной деятельности, они очень чувствительны в коммуникативным компонентам обучения, нуждаются в четкой организации извне. Полнезависимые обучающиеся самостоятельно ставят цель, хорошо работают с первоисточниками, лучше структурируют информацию [7]. В исследовании О.Б. Додзиной было установлено экспериментальным путем, что академическая успеваемость обучающихся повышается при использовании форм контроля учебной деятельности, характерных для их когнитивных стилей [4].

Если говорить о когнитивной обусловленности успешности дистанционного образования, то в настоящее время в этой области пока существует довольно малое количество исследований. В контексте нашей темы могут представлять интерес результаты эксперимента, определяющего успешность профессиональной деятельности, связанной с восприятием текстовой документации в электронном виде в зависимости от когнитивных стилей испытуемых [1]. Установлено, что «полнезависимые» респонденты лучше справляются с подобными заданиями. В ходе исследования П.В. Ткаченко было выявлено, что женщины характеризуются более высоким уровнем невротизации в процессе дистанционного обучения, в отличие от мужчин. А повышенный уровень невротизации в процессе дистанционного обучения в свою очередь отличается прямолинейной взаимосвязью с показателем полнезависимости. У мужчин наблюдается непрямая взаимосвязь между этими показателями, что говорит о плавной сонстройке систем восприятия и уровня личностных внутренних переживаний [8].

Исходя из представленного теоретического обзора, с своим исследованием мы ставим цель выявить взаимосвязи между восприятием студентами дистанционного обучения и их когнитивными стилями.

В ходе эмпирического исследования нами была составлена авторская анкета «Отношение студентов к дистанционному обучению». Большинство ее вопросов подразумевали количественную оценку по 4-балльной шкале Лайкерта. Вопросы были направлены на выявление затруднений при обучении в цифровом формате, частоту переживания негативных эмоциональных состояний во время длительного дистанционного обучения, а также общего уровня удовлетворенности онлайн-обучением.

С другой стороны, был проведен ряд методик, направленных на определение когнитивных стилей. Среди них тест «Включенные фигуры» Виткина (определение полнезависимости / полнезависимости), тест «Сравнение сходных изображений» Кагана (оценка рефлексивности-импульсивности личности), стилевые параметры обучения по А. Саломону и Л. Фелдеру (активность / рефлексивность, чувство / интуиция, визуальный / вербальный стиль общения, аналитичность / синтетичность), струп-тест в адаптации Т.П. Зинченко, А.А. Фрумкина (диагностика ригидности-гибкости познавательного контроля), опросник типа мышления Дж. Брунера (диагностика предметного, символического, знакового, образного и креативного мышления), шкала «Синтез / анализ» Л. Реббек.

Результаты анкеты и проведенных тестов были подвергнуты корреляционному анализу по методу Спирмена с помощью SPSS 22,5 for Windows. Респондентами выступили студенты 2–3 курсов Псковского государственного университета в количестве 32 человек.

По результатам проведенного исследования были выявлены следующие корреляционные связи между когнитивными характеристиками студентов и их отношением к дистанционному обучению. Прежде всего обращает на себя внимание выделение большего количества затруднений, связанных с дистанционным обучением, и как следствие, менее комфортное самочувствие тех студентов, которые имеют образный тип мышления и другие когнитивные характеристики, свидетельствующие о доминировании правого полушария. Так, студенты с преобладанием образного типа мышления отмечают у себя больше проблем организационного характера (трудности самоорганизации и планирования своей работы ($r = 0,535$; $p \leq 0,01$), беспокойство в связи с отсутствием дома специально оборудованного рабочего места для дистанционных занятий ($r = 0,473$; $p \leq 0,01$), отсутствие необходимой техники, неустойчивое интернет-соединение ($r = 0,419$; $p \leq 0,05$), отсутствие времени для разработки творческих заданий ($r = 0,416$; $p \leq 0,05$), коммуникативных затруднений (невозможность обсуждать учебные задания в группе ($r = 0,368$; $p \leq 0,05$), трудности и трения с преподавателями ($r = 0,428$; $p \leq 0,05$), невозможность обсуждать открыто с администрацией проблемы дистанционного обучения ($r = 0,419$; $p \leq 0,05$), что приводит к более частому переживанию ими негативных эмоциональных и функциональных состояний (угнетенность, подавленность, депрессия ($r = 0,563$; $p \leq 0,01$), отчаяние ($r = 0,473$; $p \leq 0,01$), перегрузки в учебе ($r = 0,420$; $p \leq 0,05$).

Аналогичная ситуация прослеживается и у студентов с креативным типом мышления. Они также более часто отмечали отсутствие времени для разработки творческих заданий ($r = 0,503$; $p \leq 0,01$), отсутствие дома специально оборудованного рабочего места для дистанционных занятий ($r = 0,479$; $p \leq 0,01$), перегрузки в учебе ($r = 0,358$; $p \leq 0,05$), чувство угнетенности, подавленности, депрессии ($r = 0,383$; $p \leq 0,05$). Кроме того для этих студентов свойственны более дифференцированные негативные эмоциональные состояния: самообвинение ($r = 0,507$; $p \leq 0,01$), страх совершить ошибку в выполнении заданий ($r = 0,480$; $p \leq 0,01$), отчаяние от неспособности технически наладить оборудование и программное обеспечение ($r = 0,475$; $p \leq 0,01$), чувство незащитности от чрезмерно предъявляемых требований ($r = 0,352$; $p \leq 0,05$), дискомфорт из-за недостатка обратной связи при выполнении заданий ($r = 0,378$; $p \leq 0,05$). Важными проблемами цифрового обучения для креативных студентов также являются размытие границ личного и учебного времени ($r = 0,423$; $p \leq 0,05$) и «неполноценность» общения посредством видеосвязи или переписки ($r = 0,364$; $p \leq 0,05$).

Была выявлена специфика корреляционных связей стилевых параметров обучения по методике А. Саломона, Л. Фелдера. Например, параметр активности, который представляет собой ориентацию на решение практических задач, групповую работу и проговаривание материала, показал положительную связь с затруднениями из-за перегрузок в учебе ($r = 0,459$; $p \leq 0,01$) затруднениями из-за отсутствия времени для разработки творческих заданий ($r = 0,349$; $p \leq 0,05$). У студентов с таким стилем обучения больше удовлетворенность успехами в учебе в условиях традиционного обучения ($r = 0,365$; $p \leq 0,05$). Противоположный стиль обучения (рефлексивность), т.е. склонность работать индивидуально, глубоко погружаясь в задание, имеет отрицательные корреляции с теми же показателями. Противопоставление таких стилей обучения, как «чувство» и «интуиция», соответствует юнгианской идее выделения сенсорного и интуитивного типов личности. Эти показатели методики А. Саломона и Л. Фелдера продемонстрировали значимые взаимосвязи в основном с эмоциональными состояниями во время длительного дистанционного обучения, причем высокие показатели по параметру «чувство» (преобладание конкретного мышления, работа с фактами, точными данными) отрицательно коррелирует с большинством проявлений негативных переживаний. Это свидетельствует о том, что студенты с преобладанием конкретного типа мышления и сенсорного восприятия находятся в процессе электронного обучения в более благоприятных условиях, т.к. оно предполагает более четкий и систематизированный формат выполнения заданий и конкретно обозначенные сроки. У студентов с вербальным стилем обучения были обнаружены более высокие положительные оценки возможности общения посредством переписки ($r = 0,350$; $p \leq 0,05$), такой способ общения они не воспринимают как затруднение

($r = -0,357$; $p \leq 0,05$). У студентов с визуальным стилем обучения обнаружены противоположные корреляции.

По результатам теста Струпа был выведен коэффициент интерферируемости, показывающий меру автоматизации познавательных функций и ригидность познавательного контроля. Оказалось, что студенты с более ригидным познавательным контролем в меньшей степени ценят возможность освоить учебный материал при минимальном участии преподавателя ($r = -0,453$; $p \leq 0,01$), чаще испытывают потребность лично обсудить учебные вопросы ($r = 0,375$; $p \leq 0,05$), у них возникает ощущение тревоги за качество образования ($r = 0,427$; $p \leq 0,05$). Иными словами, им труднее работать в условиях большой самостоятельности обучения, есть выраженное стремление обратиться за помощью и консультацией к педагогам и однокурсникам.

Были выявлены значимые отрицательные корреляции между символическим типом мышления (по тесту Дж. Бруннера) и комфортностью восприятия видео-лекций онлайн ($r = -0,557$; $p \leq 0,01$), видео-лекций в записи ($r = -0,373$; $p \leq 0,05$) и участия в семинарских занятиях в формате видеоконференций ($r = -0,415$; $p \leq 0,05$).

Вопреки нашему предположению о ведущей роли в успешности дистанционного обучения таких когнитивных стилей, как полнезависимость / полнезависимость, а также импульсивность / рефлексивность, эти показатели проявили минимальное количество корреляционных связей. Можно сказать лишь, что полнезависимые студенты выделяют как проблемы дистанционного обучения отсроченность обратной связи ($r = 0,425$; $p \leq 0,05$), недостаточное методическое оснащение дисциплин ($r = 0,361$; $p \leq 0,05$). Они часто ощущали бессилие от невозможности самостоятельного выполнения задания ($r = 0,429$; $p \leq 0,05$). Рефлексивные студенты в меньшей степени испытывали чувство незащитности из-за чрезмерно предъявляемых требований ($r = -0,417$; $p \leq 0,05$).

Таким образом, основываясь на результатах проведенного исследования можно составить своеобразный психологический портрет студента, испытывающего трудности в период длительного дистанционного обучения. Более негативное отношение к дистанционному обучению возникает у студентов с образным типом переработки информации и другими когнитивными характеристиками, свидетельствующими о преобладании правого полушария. Среди них студенты с креативным типом мышления, если судить по преобладанию негативных психических состояний, вообще испытывают эмоциональное неблагополучие. Сложности при усвоении учебного материала в цифровом формате возникают также у студентов, ориентированных на активную коммуникацию в ходе обучения, а также у обучающихся с ригидным когнитивным контролем, которые затрудняются в самостоятельной организации своей учебной деятельности. Напротив, более благоприятным дистанционный формат обучения будет для студентов с преобладанием конкретного мышления и сенсорным типом переработки информации. Студенты с вербальным типом мышления отмечают легкость в выполнении заданий в письменной форме.

Полученные данные могут быть учтены в процессе разработки дистанционных образовательных программ в высших учебных заведениях с целью осуществления дифференцированного подхода к разным типам студентов и совершенствования методики цифрового обучения.

Список литературы

1. *Баканов А.С.* Когнитивно-стилевые детерминанты успешности профессиональной деятельности / А.С. Баканов, М.Е. Зеленова // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6. - №2. – С. 61-75.
2. *Березницкая Н.К.* Отношение студентов-психологов к дистанционному обучению в период пандемии COVID-19 // Modern Science. – 2021. - №5-1. – С. 393-399.
3. *Бурцева Э.В.* Отношение студентов к дистанционному обучению: преимущества и недостатки // Исследование и преподавание языков: анализ, опыт, технологии: сборник научных статей / под общ. ред. Л.Д. Раднаева. – Улан-Удэ: Бурятский государственный

университет имени Доржи Банзарова, 2022. – С. 39-46.

4. *Додзина О.Б.* Согласованность когнитивного стиля и стиля средств контроля учебной деятельности как фактор академической успешности // Казанский педагогический журнал. – 2021. - №2 (145). – С. 211-217.

5. *Кудрина Е.В.* Современное общество и дистанционное обучение // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2010. - Т. 2. - №16. – С. 57-58.

6. *Сергеев С.Н.* Реализация когнитивных стратегий в процессе дистанционного обучения // Педагогика и психология: теория и практика. – 2021. - №4 (24). – С. 103-107.

7. *Сергеев С.Ф.* Инструменты обучающей среды: интеллект и когнитивные стили // Школьные технологии. – 2010. - №4. – С. 43-51.

8. *Ткаченко П.В.* Типологические особенности личности в условиях дистанционного обучения / П.В. Ткаченко, Н.И. Белоусова, Е.В. Петрова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2021. – Т. 10. - №3 (36). – С. 26-28.

9. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: о природе индивидуального ума: учебное пособие. – М., Саратов: ПЕР СЭ, Ай Пи Эр Медиа, 2019. – 304 с.

10. *Шамина Н.В.* Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // Казанский педагогический журнал. – 2019. - №2 (133). – С. 20-24.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВИРТУАЛЬНОГО ОБРАЗА «Я» ОБУЧАЮЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

Харитонов Игорь Юрьевич

студент 4 курса института образования и социальных наук

Гучкова Татьяна Николаевна

*старший преподаватель кафедры психологии и сопровождения развития ребенка
ФГБОУ ВО «Псковский государственный университет»
г. Псков*

Аннотация. В статье представлены результаты психологического анализа виртуального образа «Я» обучающейся молодежи. Теоретическое исследование отражает различные взгляды на «Я-образ» исследователей различных психологических школ и направлений. Выделены основные компоненты «образа Я». Эмпирическим путём определено место «Я-виртуального» в структуре «Образа Я»

Ключевые слова: образ «Я»; «Я-виртуальное»; «Я-реальное»; «Я-идеальное»; обучающаяся молодежь; виртуальное пространство.

Современный интернет преподносит людям необъятные просторы для различного рода деятельности и самопознания. По отчетам ООН от 15 ноября 2022 года, численность населения мира превысила 8 миллиардов человек. По результатам глобальной статистики с сайта «Datareportal», на начало 2023 года 64,4% от всего населения мира имеет доступ в интернет. Сложно спорить с тем, что практически 2/3 населения планеты в скором времени будут подключены к мировой сети [7].

Последние исследования британской компании «GlobalWebIndex» позволяют нам кратко оценить то поле деятельности, которое в большей степени привлекает людей в сети. На первом месте стоит потребность в поиске информации – 57,8% пользователей трудоспособного возраста (от 16 до 64 лет) обращаются за этим в сеть интернет. Далее следуют потребности в общении с близкими и друзьями (53,7%), в осведомленности актуальными новостями о событиях в мире (50,9%), в просмотре видеороликов, сериалов и кино (49,7%), в проведении свободного времени (41%), в обучении (38,3%) [6].

Можно заметить то, что большую часть причин для выхода в интернет человек переносит из сферы собственной общественной жизни в виртуальное пространство. Сложно отрицать, что массовое включение информационной техники во все сферы жизни вызывает, соответственно, в ней же изменения. Уже можно заметить некоторые преобразования в сфере политической, экономической, социальной и психологической жизни человека.

За последние десятилетия интерес к проблеме человека в сети растет стремительными темпами, показателем этого служит рост количества научных статей по киберпсихологии, а также различные попытки переноса в киберсреду традиционной психологической проблематики и методологии (например, изучение видов поведения в сети). Современные исследователи (А.Е. Войскунский, Э.О. Расина, Е.Л. Солдатова) зачастую сходятся во мнении относительно множества сетевых феноменов. Однако вопрос виртуального образа «Я» человека до сих пор остается открытым и вызывает у различных исследователей (Е.П. Белинская, Н.Н. Бутрова, Р.И. Зекерьяев, Ю.М. Кузнецова, О.П. Цариценцева, Н.В. Чудова) множество собственных точек зрения и отсутствие единого определения данного понятия.

Границы понятия «образ Я» даже в наше время остаются дискуссионными. Первым упоминанием об «образе Я» принято считать работу У. Джемса на рубеже XIX-XX столетия. Автор рассматривал «Я» как двойственное образование – Я-сознающее (I) и Я-как-объект (Me). Он представлял их не как противодействующие стороны, а как две части общего целого, которые существуют в неразрывной связи [1].

Позже появлялись различные взгляды на «Я-образ» со стороны исследователей различных психологических школ и направлений. Со стороны социологов вопросом «Я» занимались Ч.Х. Кули и Дж. Г. Мид, в рамках когнитивной психологии этот вопрос изучали Х. Маркус, Дж. Келли, школа психоанализа так же имела своих исследователей, уделявших внимание «образу Я» – З. Фрейд, Х. Хартманн, К. Хорни, Э. Эриксон. Сложно представить теории «образов Я» без влиятельных идей К. Роджерса, главного представителя гуманистического направления психологии. Так же нельзя не упомянуть Р. Бернса как одного из значимых исследователей «образа Я», который впервые выделил описательную и оценочную составляющую «Я образа». Такой подход позволил в будущем дифференцировать структуру данного феномена.

В своей научной работе, доктор психологических наук А.Г. Абдуллин абсорбирует множественные определения «образа Я» и выводит основные компоненты, включенные в данное понятие – ведущие жизненные смыслы, когнитивный аспект, аффективный аспект, конативный, или же поведенческий аспект [1].

В данном исследовании под жизненными смыслами мы понимаем личностную пристрастность в выборе направления в развитии и самореализации. Под когнитивным аспектом понимаем общую совокупность «образов-Я» человека, по их степени отчетливости, осознания; по степени значимости; по дифференцированности: по стабильности и устойчивости во времени и др. [5, с. 261]

Под аффективным аспектом мы понимаем эмоционально-оценочную сторону «Я образа» как совокупность субъективных оценок всего, что характеризует собственное «Я». Ранее под этим аспектом понимался концепт «самооценки», но в последнее время он сосуществует с концептом «самоотношение» [5, с. 262].

Под конативным мы понимаем аспект, направленный на подтверждение когнитивных и аффективных структур. Как правило, исследователи изучают разные стороны данного аспекта, который может выражаться в таких феноменах как – самоэффективность, саморегуляция, самопрезентация [5, с. 263].

Наше исследование посвящено достаточно новому образу «Я» – «Я-виртуальное». Толкование содержания данного понятия до сих пор не находит общего согласия у различных исследователей. Одни считают, что данный образ отражает «Я-реальное» человека, другие считают – «Я-идеальное» [3]. В наиболее актуальных и свежих научных статьях, «Явиртуальное» рассматривается как промежуточное звено между реальным и идеальным

образом человека [4].

Опираясь на вышесказанное, изучение феномена виртуального образа «Я» мы будем осуществлять через призму образов «Я-реальное» и «Я-идеальное». Толкование данных терминов, представлено в статье Р.И. Зекерьяева. «Я-реальное» – это представление личности о себе самой, которое побуждает ее на актуальную деятельность, определяет ее жизненные цели, формирует систему притязаний. Оно также обуславливает психологические особенности коммуникации с другими людьми, детерминирует выбор стратегий приспособления к различным ситуациям и обеспечивает реализацию жизненных стратегий. «Я-идеальное» – это представление личности о себе как эталоне, которым она хочет стать, реализуя свой потенциал и возможности. Оно является важным условием сохранения самоуважения и поддержания мотивации человеческой деятельности. «Я-идеальное» обуславливает выбор социальных ролей и статусов в процессе коммуникации, устанавливает долгосрочные цели, детерминирует выбор средств их достижения [2].

Целью настоящего исследования является определение места «Я-виртуального» в структуре «Образ Я» человека.

В исследовании приняла участие обучающаяся молодежь, в возрасте от 16 до 25 лет. Общая выборка составил 84 человек. Для получения данных была использована методика личностного дифференциала, в адаптации сотрудников научно-исследовательского института имени В.М. Бехтерева. Наше основное предположение заключается в том, что виртуальный образ «Я» будет ближе к образу «Я-идеальное», чем к образу «Я-реальное».

Шкалы опросника позволяют нам оценить уровень самоуважения (оценка), развитость волевых сторон личности (сила), а также активность человека в категориях интровертированности и экстравертированности.

Проведенный корреляционный анализ позволяет нам представить следующие результаты: Уровень самоуважения человека в сети на высоком уровне коррелирует как с уровнем самоуважения в жизни ($r=0.725$ при $p \leq 0.01$), так и с идеальным уровнем самоуважения ($r=0.768$ при $p \leq 0.01$). Интересным наблюдением является то, что и другие показатели коррелируют с уровнем самоуважения в сети, однако следует обратиться к качественной характеристике силы связи, для выявления некоторых тенденций. Идеальная активность ($r=0.488$ при $p \leq 0.01$) и развитость волевых сторон личности ($r=0.365$ при $p \leq 0.01$) в большей степени коррелируют с самоуважением в сети, чем аналогичные показатели в реальной жизни – $r=0.265$ при $p \leq 0.05$ для силы волевых качеств в жизни, и $r=0.268$ при $p \leq 0.05$ для активности в реальной общественной жизни. Схожие результаты были получены и при последующем анализе корреляционных связей – развитость волевых сторон личности в сети заметно коррелирует как с развитостью волевых сторон личности в жизни ($r=0.623$ при $p \leq 0.01$), так и с идеальной развитостью волевых сторон личности ($r=0.506$ при $p \leq 0.01$). Кроме того, волевые стороны в сети умеренно коррелируют с самоуважением в жизни ($r=0.375$ при $p \leq 0.01$) и идеальным самоуважением ($r=0.397$ при $p \leq 0.01$). Схожую силу связи имеет и развитость волевых качеств в сети с идеальной активностью ($r=0.371$ при $p \leq 0.01$), а с реальным уровнем активности развитость качеств воли коррелирует слабо ($r=0.271$ при $p \leq 0.05$). В свою очередь активность в сети, также заметно коррелирует с активностью в жизни ($r=0.643$ при $p \leq 0.01$) и идеальной активностью ($r=0.607$ при $p \leq 0.01$). Активность в сетевом пространстве умеренно коррелирует с показателями самоуважения – $r=0.408$ при $p \leq 0.01$ для «Я-реального» и $r=0.492$ при $p \leq 0.01$ для «Я-идеального». В свою очередь активность в сети слабо коррелирует с развитыми волевыми качествами в жизни ($r=0.271$ при $p \leq 0.05$) и теми же качествами для «Я-идеального» ($r=0.222$ при $p \leq 0.05$).

Далее нам следует рассмотреть корреляционные связи между интегральными оценками представленных выше «я-образов». На рисунке 1. можно наблюдать то, что концепт «Явиртуальное» имеет высокую силу корреляционной связи как с «Я-реальным» ($r=0.749$ при $p \leq 0.01$), так и с «Я-идеальным» ($r=0.778$ при $p \leq 0.01$).

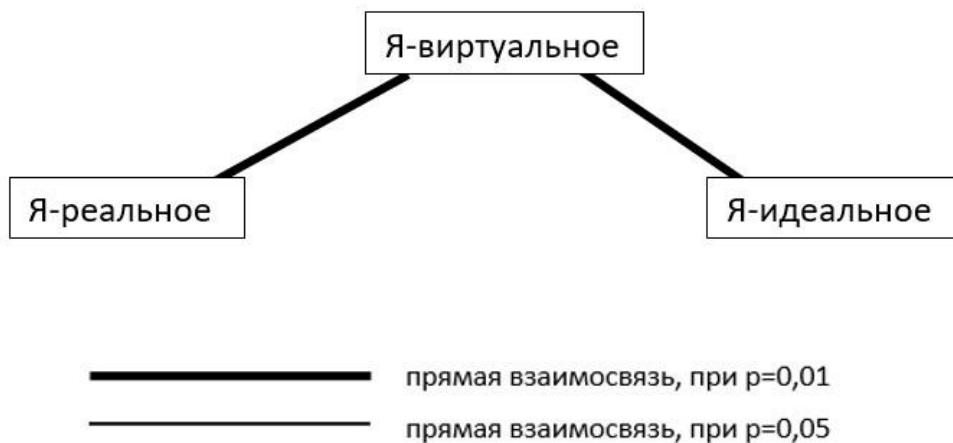


Рисунок 1. Корреляционная плеяда «Я-виртуальное»

Полученные результаты, свидетельствуют о том, что образ «я-виртуальное» практически в равной степени относится к образам «я-реальное» и «я-идеальное», т.е. занимает некоторое срединное положение. Следуя логике нашего исследования, можно заметить, что в некоторых моментах «я-идеальное» преобладает над «я-реальным», что позволяет нам сделать некоторое предположение о том, что человек в среднем предпочитает незначительно идеализировать свой образ в сети.

Полученные выводы следует принимать с учетом конкретной ситуации в данном исследовании. Для уточнения результатов рекомендуется провести исследования на больших выборках респондентов, охватывающих различные возрастные, профессиональные, гендерные группы.

Список литературы

1. *Абдуллин А.Г.* «Образ Я» как предмет исследования в зарубежной и отечественной психологии / А.Г. Абдуллин, Е.Р. Тумбасова // Психология. Психофизиология. – 2012. - №6 (265). – С. 4-11.
2. *Зекерьяев Р.И.* Психологические особенности компонента «Я-виртуальное» в структуре образа «Я» подростков в социальных сетях // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. - №62-3. – С. 275-278.
4. *Наумова Т.А.* Образ «Я» интернет-зависимых интернет-независимых социальных агентов в виртуальном пространстве: автореферат дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. – Ярославль: Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова, 2008. – 22 с.
5. *Расина Э.О.* Взаимосвязь структурных и содержательных компонентов виртуального образа «Я» и ясности Я-концепции интернет-пользователей // Человеческий капитал. – 2022. - №7. – С. 252-263.
6. Социальная психология личности: учебное пособие / Е.П. Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М.: Академия, 2009. – 304 с.
7. *Simon K.* Global Digital 2023 // Datareportal [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report> (дата обращения: 24.02.2023).

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ ПОДРОСТКОВ С ТРУДНОСТЯМИ ОБУЧЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАССАХ

Чернечикова Яна Витальевна

*студентка 4 курса Педагогического института
отделения педагогического, социального и специального образования
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»
г. Иркутск*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности межличностных отношений младших подростков с трудностями обучения (как с подтвержденным диагнозом задержки психического развития, так и без него) в общеобразовательных классах. Приведены результаты исследования, направленного на выявление взаимосвязи между когнитивными характеристиками ученика и его социометрическим статусом.

Ключевые слова: межличностные отношения; когнитивные характеристики; социометрический статус; младшие подростки; трудности обучения; задержка психического развития.

Проблема межличностных отношений является одной из основополагающих проблем в жизни личности. Под «отношениями» В.Н. Мясищев понимает целостную систему сознательных, индивидуальных, избирательных связей с различными сторонами объективной действительности. Межличностные отношения, ко всему прочему, подразумевают взаимную направленность, что качественно отличает их от других видов отношений [8].

По культурно-исторической теории Л.С. Выготского, развитие личности, прежде всего, заключается в развитии способности к опосредованному поведению. Отношения ребенка опосредованы ранее приобретенными им ценностными установками. Взаимодействуя со сверстниками и взрослыми, ребенок присваивает общественно-исторический опыт, переосмысливает его, на основе чего формируются специфические для человека виды психической и практической деятельности.

Содержание культуры межличностных отношений представляет собой единство нескольких компонентов: мотивационного, эмоционально-ценностного, деятельностного и когнитивного. При выборе товарищей младший подросток предпочитает руководствоваться наличием эмоционального единства между его личностью и личностью сверстников, схожими взглядами и ценностями. Учебная успешность и мнение педагога уже не имеют решающего значения, а вот когнитивные характеристики, свойственные личностям, выделяющимся среди других, могут сыграть важную роль в данном выборе.

Младшие подростки, имеющие стойкие трудности в усвоении учебного материала и при этом обучающиеся в общеобразовательных классах, постоянно находятся в ситуации неуспеха, а отношение сверстников к ним не всегда положительно. Оба этих фактора негативно влияют на характеристику их межличностных отношений. А дети с задержкой психического развития (далее – ЗПР), ввиду особенностей развития их психики, часто вовсе лишены полноценного общения со сверстниками [3]. Между тем, оно исключительно значимо для полноценного становления личности. При отсутствии полноценного общения уже нарушенное развитие психики детей с ЗПР начинает страдать еще больше: появляются различные варианты отклоняющегося поведения и отрицательные личностные реакции [4].

По данным исследований, описанных в пособиях Д.А. Емелиной, Л.М. Семенюк, у детей с ЗПР запаздывает формировании системы социальных отношений [2; 5]. Хотя развитие личности подростка с ЗПР и подчиняется общим онтогенетическим закономерностям, оно, тем не менее, имеет свои специфические особенности.

Данные разнятся. Так, исследуя младших школьников с ЗПР, Р.Д. Триггер отмечает их предпочтение общаться со сверстниками в малых группах, а Д.И. Альраххаль – с детьми более младшего или более старшего возраста [1; 7]. В подростковом возрасте обнаружено

стремление к общению с большим количеством сверстников. При этом, по данным исследований Н.Н. Афанасьевой, для подростков с ЗПР характерна низкая избирательность отношений. Также большинство опрошенных ею учеников затрудняется определить характер отношений.

Наиболее неблагополучными являются подростки с ЗПР, обучающиеся в смешанных по составу классах. В субъективном восприятии сверстников преобладают отрицательные и даже оскорбительные характеристики подростков с ЗПР, а их межличностные отношения характеризуются высокой конфликтностью или крайней незаинтересованностью друг в друге.

В области общей психологии уже проведено множество исследований отношений младших подростков с ЗПР. Однако исследований, включающих обследование подростков с трудностями обучения (как с ЗПР, так и не имеющих диагноза) и выявление взаимосвязи между их социометрическим статусом и когнитивным развитием, мы не встречали. В связи с этим было предпринято наше исследование.

Цель исследования заключалась в изучении межличностных отношений подростков с трудностями обучения в общеобразовательных классах. Гипотетически предполагалась взаимосвязь между социометрическим статусом младшего подростка и его когнитивным развитием. Исследование было проведено на базе МБОУ «Основная общеобразовательная школа №8» г. Иркутска. Группы испытуемых состояли из учеников 6 классов, причем одни ученики имели установленный диагноз ЗПР, а другие – низкую успеваемость и недостаточно высокий вербальный интеллектуальный показатель (далее – ВИП). Всего было обследовано 24 ребенка (по 12 в каждой группе).

Для достижения цели нами были выбраны следующие методики обследования: тест интеллекта Векслера, социометрия Дж. Морено, методика определения индекса групповой сплоченности Сисора, методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона.

Анализ ответов на вопросы четырех субтестов позволил выявить следующие закономерности. Внутри выборки учеников инклюзивного класса, имеющих статус ЗПР, разброс баллов ВИП был большим: от 62 до 82, что соответствует уровню развития интеллекта от легкой умственной отсталости до пограничного умственного развития.

Другая группа испытуемых была представлена учениками с трудностями обучения – многие имели по 5 и более оценок «удовлетворительно» за четверть, а у двух испытуемых на момент обследования средний балл по некоторым учебным дисциплинам находился в диапазоне 2,3 – 2,5. ВИП этих двух учеников соответствовал пограничному умственному развитию, у остальных уровень развития интеллекта соответствовал низкой возрастной норме (от 80 до 89 баллов).

В дальнейшем исследовании было решено сравнивать особенности межличностных отношений двух групп подростков в отрыве от оценивания учебной успешности, но с опорой на их когнитивное развитие.

Выяснилось, что ВИП коррелирует с социометрическим статусом исследуемых подростков. Среди учеников с показателями ВИП выше 75 (41,7% от числа опрошенных) представлено все многообразие социометрических статусов. Количество принимаемых классом детей превалирует, а ученик-«звезда» имеет наиболее высокий показатель ВИП по группе. Подростки с относительно высоким для данной группы ВИП отдают предпочтение друг другу и являются объектом положительных выборов их менее когнитивно развитых одноклассников. По результатам социометрии, подростки с самым низким ВИП по группе имеют статус «отвергнутых» и «непринимаемых» классом.

Мы предполагаем, что ученик с более высоким ВИП, обладая более развитыми когнитивными способностями и имея более полные представления об окружающем мире, предстает в глазах сверстников интересной личностью, может заинтересовать их историями из собственной жизни, продемонстрировать достижения в компьютерной игре или организовать интересную для всех совместную деятельность. Менее когнитивно благополучные ученики, по-видимому, неспособны заинтересовать одноклассников с

высоким для данной группы ВИП.

Следующим этапом был анализ субъективного восприятия групповой сплоченности в классе. Примечательно, что даже «отвергнутые» и «непринимаемые» классом ученики оценивали ее как «высокую», хотя фактически она таковой не являлась. Как известно, неспособность подростков с ЗПР адекватно оценить групповую сплоченность объясняется отсутствием у них критичности. Описанный уровень когнитивного развития данной категории детей не позволяет им в полной мере оценить ситуацию и увидеть сложности межличностного взаимодействия, присутствующие в классном коллективе.

«Сырой» показатель субъективного ощущения одиночества более адекватно коррелирует с социометрическим статусом. Чем выше этот статус, тем меньше баллов набирает подросток, однако психометрически эта связь отсутствует: в большинстве случаев (91,7%) количество баллов соответствует низкому уровню ощущения одиночества. Даже «отвергаемые» классом дети не чувствуют эмоционального дискомфорта или не отслеживают таковой и не могут в дальнейшем отразить свои переживания в анкетировании или личной беседе, отвечая: «Да, со мной в классе никто не дружит, и что?» Или: «Мой старший брат – мой лучший друг, а глупые одноклассники мне не нужны».

Второй рассматривалась группа испытуемых, состоящая из подростков с трудностями обучения. ВИП двух учеников данной группы соответствует показателям, характерным для пограничного умственного развития (установленного диагноза не имеют и прохождение ПМПК им не рекомендовалось), у остальных подростков умственное развитие соответствует низкой возрастной норме.

Анализ ответов на социометрический опросник показал, что большая часть учеников с трудностями обучения относится к числу «непринимаемых» (25%) или даже «отвергаемых» классом (50%). Социометрическим статусом «звезды», как и в случае с подростками с ЗПР, обладал один мальчик, который имел самый высокий для данной группы ВИП (94 балла) и отдавал предпочтение одноклассникам с примерно схожим уровнем когнитивного развития (по 89 баллов у каждого). Примечательно, что довольно большая часть класса отрицательно отнеслась к подростку-«звезде», однако социометрический статус он получил именно за счет положительных выборов со стороны слабоуспевающих одноклассников. Это вновь доказывает приведенную выше закономерность: «хорошисты» и «отличники» считают одного из «троечников» заурядным, а некоторые отмечают в опроснике, что не доверии бы ему свои тайны и именно его не хотели бы видеть на своем дне рождения. Однако одноклассники с трудностями обучения видят в том же самом мальчике интересного друга и часто выбирают его.

Следующим исследовалось субъективное ощущение групповой сплоченности. Большинство опрошенных подростков вне зависимости от социометрического статуса считают, что групповая сплоченность в их классе выше средней. Однако важно отметить, что эти ученики, в отличие от предыдущей группы испытуемых, адекватно оценивают свою принадлежность к классу, выбирая усредненный вариант – «участвую в одних видах деятельности класса и не участвую в других» или честно отвечают, что «живут и существуют отдельно от группы».

Уровень субъективного ощущения одиночества в случае подростков с высоким, по сравнению с прошлой группой, ВИП полностью коррелирует с их социометрическим статусом. «Звезда», «предпочитаемый» и «принимаемый» совершенно не чувствуют себя одиночками, а 4 подростка из 6 «отвергнутых» наоборот имеют высокий уровень субъективного ощущения одиночества. Важно отметить, что именно два подростка с ВИП, соответствующим пограничному уровню интеллекта, не ощущают себя чрезмерно одиночками и не способны адекватно оценить собственную принадлежность к классу так же, как и подростки с ЗПР из первой группы. Это подтверждает, что недостаточность когнитивного развития не позволяет ученикам адекватно оценить отношение сверстников к ним.

Личная беседа с подростками позволила понять, что в данном классе ценятся таланты сверстников, возможность обсудить друг с другом любимые фильмы, игры и музыку, учебная же успешность является значимым показателем только для «отличников». К примеру, часты были подобные ответы: «Я считаю Сашу своим другом. Мы вместе играем в «Роблокс на перемене. С ним весело», «Я бы назвал другом Диму. Он прикольный, всегда нас смешит, а еще на физкультуре лучше всех играет в волейбол». Девочки, имеющие отличные четвертные оценки, игнорировались классом и в социометрическом опроснике отдавали предпочтение друг другу. В обеих группах испытуемых девочки показали себя менее коммуникативно благополучными, чем мальчики. Данный аспект требует более детального анализа и может быть рассмотрен в дальнейших исследованиях.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Выявлена взаимосвязь между коммуникативным статусом младшего подростка и его когнитивным развитием. Социометрические выборы обеих групп позволяют говорить о том, что подростки отдают предпочтение одноклассникам с более высоким ВИП, при этом учебная успешность не играет решающей роли. Несмотря на собственные трудности в обучении (а иногда и наличие установленного статуса ЗПР), подростки считают интересными более когнитивно развитых сверстников, так как обладатели относительно высокого для группы ВИП являются интересными собеседниками и успешны в определенном виде деятельности.

2. Половина младших подростков с ЗПР независимо от ВИП, формальной успеваемости и субъективного переживания сплоченности и одиночества относятся к коммуникативно неблагополучным, так как сверстники их не выбирают. Однако, в силу низкого развития рефлексии, все испытуемые данной группы обнаруживают неадекватное оценивание собственной принадлежности к классу, за счет чего не чувствуют себя одинокими и не нуждаются в общении с одноклассниками, отдавая предпочтение родственникам или друзьям со двора.

3. Младшие подростки с нормативным психическим развитием и трудностями обучения по большей мере относятся к числу «непринимаемых» классом. В отличие от подростков с ЗПР, они адекватно оценивают собственную низкую принадлежность к классу.

4. Стала ясна необходимость разработки рекомендаций для учителей по улучшению межличностных отношений в классе.

Список литературы

1. *Альраххаль Д.И.* Психологические особенности межличностных отношений детей с задержкой психического развития: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. – М., 1992. – 18 с.

2. *Емелина Д.А.* Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // *Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева.* – 2011. - №3. – С. 11-16.

3. *Мамайчук И.И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии: научн.-практ. пособие. – СПб.: Речь, 2006. – 400 с.

4. *Патрикеева Э.Г.* Влияние феномена лидерства на формирование межличностных отношений в классном коллективе младших подростков / Э.Г. Патрикеева, Ю.К. Ивонтьева // *Молодой ученый.* – 2015. - №7 (87). – С. 694-697.

5. *Семенюк Л.М.* Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

6. *Скутина Т.В.* Связь межличностной толерантности с аспектами самоотношения в подростковом возрасте / Т.В. Скутина, Д.И. Величева // *Психология обучения.* – 2014. - №12. – С. 52-66.

7. *Тригер Р.Д.* Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.

8. *Шешукова Н.Н.* Особенности межличностных отношений со сверстниками у младших подростков с проблемами развития // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. - №3 (3) – С. 168-172.

АНТИМОТИВАЦИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ И ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Чувилина Дарья Сергеевна

студентка 3 курса педагогического факультета

Карпова Елена Викторовна

доктор психологических наук, профессор,

*заведующий кафедрой педагогики и психологии начального обучения
ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
имени К.Д. Ушинского» г. Ярославль*

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования антимотивации учебной деятельности у школьников младших классов и подростков. Выявлены различия в уровнях антимотивации у испытуемых этих возрастных групп. Установлена динамика антимотивации у школьников как в период обучения в начальной школе, так и подростковом возрасте, выражающаяся в росте ее показателей, что следует рассматривать как негативный факт. На всех возрастных срезах имеют место половые различия в уровне антимотивации учебной деятельности школьников.

Ключевые слова: мотивация; антимотивы; антимотивация; младшие школьники; подростки; учебная деятельность.

Актуальность изучения проблемы мотивации учебной деятельности не вызывает сомнения. Несмотря на большое количество исследований, внимание к ней не ослабевает ни в отечественной, ни в зарубежной психологии. Во-первых, это обусловлено необходимостью знать те причины, по которым обучающиеся хотят или не хотят учиться, ведущие мотивы, их специфику в зависимости от возраста обучающихся. Это тот круг проблем, которые всегда обращали на себя внимание и ученых, и практиков, поскольку их решение обуславливает в существенной степени эффективность учебной деятельности обучающихся. Во-вторых, существует понимание того, что современная жизнь, скорость происходящих изменений, информационный бум, массовая цифровизация, безусловно, детерминируют качественные изменения в мотивационной сфере обучающихся и этот вопрос в настоящее время остается малоизученным. В-третьих, проблема мотивации учебной деятельности недостаточно изучена в теоретическом плане и требует своей дальнейшей разработки.

Проблема мотивации учебной деятельности изучалась, преимущественно, с аналитических позиций, однако нами было предпринято ее изучение с привлечением системной методологии [2]. Было доказано, что мотивационная сфера личности в учебной деятельности организована на основе структурно-уровневого принципа. Выделены 8 мотивационных подсистем – внешней и внутренней мотивации, мотивации достижения и мотивации безопасности, мотивации самореализации, внеучебной мотивации, мотивационных стереотипий и антимотивации. Относительно последней можно сказать следующее.

Начиная с самых первых этапов разработки данной проблемы, основной акцент при ее исследовании делался (и в значительной мере продолжает делаться) на положительной стороне мотивации учения [1]. Иными словами, несмотря на значительный объем теоретико-прикладных психологических исследований, объектом которых выступает мотивация учебной деятельности школьников, практически все они направлены на позитивную ее сторону, а

именно, на выявление и анализ тех мотивов, которые лежат в основе учебной деятельности и непосредственно побуждают к ней.

Вместе с тем, нами было установлено (в рамках разработки структурно-генетической концепции мотивации учебной деятельности), что низкая или недостаточная мотивация учения может быть обусловлена сформированностью таких образований, которые имеют по отношению к ней своего рода «антимотивационную» направленность [2]. Согласно нашим представлениям, антимотив – это не есть нечто, противоположное мотиву. Антимотив, это не «не-мотив» (т. е. фактически отсутствие мотива); это – именно мотив, но как бы с «обратной направленностью», с «противоположным зарядом» по отношению к учебной деятельности.

В узком смысле под антимотивами понимаются те мотивационные факторы, которые имеют прямую негативную направленность по отношению к учебной деятельности. Например, это могут быть сформировавшееся представление школьника или еще хуже убеждение о «ненужности» тех или иных учебных предметов и, соответственно, на этом фоне появляется негативная мотивационная направленность по отношению к их усвоению и затрачиванию на это своих сил. Характерной особенностью антимотивов в узком смысле является то, что чем более они сформированы, тем более выражен их негативный мотивационный потенциал.

В функции антимотивов может выступать и низкий уровень сформированности позитивных учебных мотивов, поскольку общий мотивационный потенциал учебной деятельности будет снижаться, а сами они по отношению к данному потенциалу будут играть именно негативную роль [3].

Кроме этого, в функции антимотивов могут (хотя далеко не всегда) выступать самые разнообразные внеучебные мотивы. Причем, отметим, что в большей степени антимотивами являются те внеучебные мотивы, которые более сформированы и значимы для конкретной личности, несмотря даже на то, что они сами по себе могут не носить полностью негативный характер или быть позитивными. Например, активный интерес к занятиям спортом является сам по себе позитивным, но по отношению к учебной деятельности он может носить отвлекающий характер и тем самым являться для нее антимотивом.

Кроме того, формированию антимотивов способствует переход школьников из начальной школы в среднее звено. В этот период успеваемость и учебная мотивация снижаются, вследствие чего возникает так называемый «мотивационный вакуум», описанный А.К. Марковой [5]. Наконец, в функции антимотивов могут выступать и те динамические тенденции, которые возникают в учебной деятельности под влиянием механизма «реактивного сопротивления» – негативных реакций на многочисленные внешние, принудительные, «заставляющие» воздействия со стороны родителей, учителей, социальной среды, всей организации этой деятельности [4].

Подчеркнем еще раз, что само по себе понятие антимотивации не является обозначением чего-то абсолютно негативного. Это те факторы негативного плана, которые являются таковыми лишь по отношению к учебной деятельности. Для иных форм поведения они могут иметь положительный смысл.

Антимотивы практически остаются в настоящее время неизученными. Не исследован, например, онтогенетический аспект антимотивации. А.К. Маркова, исследуя мотивацию учения, подчеркивала, что становление мотивации – это не просто возрастание положительного или отрицательного отношения к учению, а усложнение мотивационной сферы: побуждений, установок, новых отношений. Более того, по ее мнению, развитие мотивации – это воспитание идеалов, мировоззренческих ценностей, принятых в обществе, в сочетании с активным поведением человека, что означает единство осознаваемых и реально действующих мотивов, единства слова и дела [5]. Каковы же закономерности развития антимотивации, какова специфика антимотивов на разных возрастных этапах? Поиск ответа на эти вопросы затрудняется еще неразработанностью и практически отсутствием методик на диагностику антимотивации.

Исходя из сказанного, нами была предпринята попытка выяснить, представлены ли антимотивы учебной деятельности в младшем школьном и подростковом возрастах, имеется ли их динамика на протяжении обучения в школе, а также, существуют ли половые различия в проявлении антимотивации учебной деятельности у школьников.

Исследование проводилось на базе МОУ «Средняя школа №30» г. Ярославля. В качестве испытуемых выступили ученики 2, 4 и 7 классов. Количество испытуемых во 2 классе составило 30 человек, в 4 классе – 24 человека и 7 классе – 22 человека. В целом в исследовании приняло участие 76 человек. Использовалась авторская методика на диагностику антимотивации (Е.В. Карпова) [3]. Она позволяет квалифицировать уровни развития антимотивации. Данная методика была нами в исследовательских целях модифицирована с учетом возраста испытуемых.

Получены следующие результаты. У испытуемых 2 класса преобладает низкий уровень развития антимотивации (у 43%). В существенно меньшей степени представлен высокий уровень развития антимотивации – всего лишь у 3% испытуемых. Полностью отсутствует очень высокий уровень развития антимотивации. Можно заключить, таким образом, что в начальный период обучения в школе антимотивация «никак себя не проявляет», доминирует положительная мотивация учебной деятельности, наличествует интерес учеников к учебной деятельности.

Для испытуемых 4 класса в большей степени характерен средний уровень развития антимотивации (у 38%), низкий уровень развития антимотивации обнаружен у 37% испытуемых. Высокий уровень развития антимотивации выявлен у 8% испытуемых, а очень высокий уровень развития антимотивации отсутствует вообще. Налицо, таким образом, рост негативной тенденции к концу обучения в начальной школе: почти в 3 раза увеличивается количество испытуемых с высоким уровнем антимотивации, что позволяет заключить, что, действительно, имеет место процесс развития антимотивационной составляющей в мотивационной сфере младших школьников к концу обучения в начальной школе.

Испытуемые 7 класса обнаружили, преимущественно, средний уровень развития антимотивации (59%). Причем, в отличие от испытуемых 4 класса процентный показатель увеличился в 1,5 раза. В существенно меньшей степени в этой группе испытуемых представлен низкий уровень развития антимотивации (14%), что в 2,6 раз ниже, чем у испытуемых 4 класса. Не выявлены очень низкий и очень высокий уровень развития антимотивации. Мы можем сделать вывод о том, что у подростков – учащихся 7 класса уровень антимотивации выше, чем у младших школьников (как к концу обучения их в начальной школе, так, тем более, и в начальный период обучения), что свидетельствует о наличии динамики антимотивации учебной деятельности, выражающейся в ее росте.

Далее, было обнаружено, что в начале обучения в младших классах уровень антимотивации выше у испытуемых – мальчиков. В 4 классе ситуация изменяется на противоположную: общий показатель уровня развития антимотивации выше у девочек, чем у мальчиков. В 7 классе тенденция не меняется и общий показатель уровня развития антимотивации остается выше у девочек. Данный факт свидетельствует о наличии половых различий в антимотивации младших школьников и подростков.

Таким образом, можно сделать следующие основные выводы:

1. Антимотивация диагностируется и в младшем школьном, и в подростковом возрастах, однако уровни ее развития существенно отличаются как у испытуемых младшего школьного возраста на протяжении их обучения в начальной школе, так и в подростковом возрасте.

2. Антимотивация как таковая имеет тенденцию к развитию, увеличению показателей в период с начала обучения детей в школе и включая подростковый возраст, что нашло свое отражение в росте числа испытуемых с высоким и средним уровнем антимотивации.

3. Выявленную динамику антимотивации следует рассматривать как безусловно негативную, в связи с чем встает важная задача профилактики антимотивации.

4. Установлены половые различия в уровнях антимотивации на всех возрастных срезах, то есть, и у младших школьников, и у подростков. В целом, в начале обучения показатели антимотивации выше у мальчиков, в конце обучения – у девочек.

5. Полученные данные свидетельствуют о наличии определенных онтогенетических закономерностей в развитии антимотивации, что делает объективно необходимым дальнейшее углубленное изучение данной проблемы.

Список литературы

1. *Божович Л.И.* Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Проблема формирования личности / под ред. Д.И. Фельдштейна. – Воронеж: МОДЭК, 1995. – 352 с.

2. *Карпова Е.В.* Структура и генезис мотивационной сферы личности в учебной деятельности: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – 570 с.

3. *Карпова Е.В.* Мотивация студентов в дистанционном обучении: монография / Е.В. Карпова, А.С. Афанасьева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2021. – 359 с.

4. *Карпова Е.В.* Феномен «антимотивационного пика» в процессе школьного онтогенеза // Ярославский педагогический вестник. – 2008. - №2 (55). – С. 66-70.

5. *Маркова А.К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. – М.: Просвещение, 1983. – 96 с.

РАЗВИТИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ЧЕРЕЗ ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ЯСНОПОЛЯНСКИМИ КУКОЛКАМИ

Чуриловская Виолетта Сергеевна

студентка 4 курса факультета психологии

Кокорева Оксана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии

ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет

имени Л.Н. Толстого»

г. Тула

Аннотация. В работе представлены результаты экспериментального исследования художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассматриваются взгляды ученых на возможность, специфику и последовательность развития художественного творчества. Приводится анализ эмпирических данных, полученных в процессе диагностики художественно-творческого развития старших дошкольников. Дается характеристика содержания и технологии этапов коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст; художественно-творческое развитие; общее недоразвитие речи; ручной труд; яснополянская кукла.

В настоящее время довольно активно проводятся исследования в области психологии и педагогики, имеется большое количество достижений, которые не остались без внимания и повлияли на развитие науки. Актуальным остается вопрос о формировании личности детей, а конкретнее ее творческой стороны, поскольку все чаще у детей наблюдаются бедность воображения, отсутствие элементарных творческих идей и способности воплощения их в жизнь, что наиболее ярко проявляется у детей с речевыми нарушениями. Исходя из этого проблема художественного творчества требует дальнейшего изучения, поиска свежих взглядов и методов решения.

Художественно-творческая деятельность – это специфическая по своему содержанию и формам выражения активность, направленная на эстетическое освоение мира посредством искусства, имеющая свою специфику в дошкольном возрасте. В это время у ребенка формируются устойчивые художественные интересы, воспитываются чувства, а работа с различными материалами, изучение технологических приемов и применение их на практике развивают общую и мелкую моторику пальцев рук, эмоциональную сферу и воображение.

Для дошкольников с нарушениями речи эта область развития имеет особое значение, так как данная категория детей испытывает трудности в передаче цвета, формы, строения и расположения предметов, правильного соотношения их частей. В процессе игры зачастую предпочтение отдается бытовой примитивной тематике, игры имеют стереотипный характер и недостаточно обогащенные сюжеты. Для детей с общим недоразвитием речи (далее ОНР) характерны задержка развития воображения, низкая творческая активность. Они довольно часто копируют образцы и предметы ближайшего окружения, повторяют собственные рисунки или могут отклоняться от задания; используют штампы, испытывают сложности в создании воображаемой ситуации, новых образов, подделок. Продукты творческой деятельности менее оригинальны и последовательны, хуже структурированы.

Творческие способности ребенка выявляются уже в дошкольном возрасте и имеют свои особенности, что подтверждают результаты исследований Н.В. Ветлугиной, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Т.Г. Казаковой, В.Т. Кудрявцева, Л.А. Парамоновой, Н.Н. Поддьякова.

Л.С. Выготский указывает, что: «Стремление детей-дошкольников к новизне характеризует художественное творчество, так как, экспериментируя с материалами, создавая художественные образы, дети делают «открытия», стремятся получить новые знания, освоить новые способы изображения» [1, с. 102].

Исследование различных аспектов художественно-творческого развития дошкольников находит свое отражение в работах Н.В. Бутенко, Т.Г. Казаковой, В.Т. Кудрявцева, Е.В. Михеевой, Н.В. Шайдуровой. Наиболее полно как в теоретическом, так и методическом плане, проблема художественно-творческого развития детей дошкольного возраста разработана Т.С. Комаровой. По мнению автора рисунки детей смогут стать более интересными, выразительными и разнообразными при использовании различных материалов, обогащающие каждого ребенка знаниями способов работы с ними [3].

Развитие творчества детей с ОНР в процессе изобразительной деятельности приводит к позитивным изменениям всех компонентов речевой системы: обогащается лексический запас, уточняются и закрепляются грамматические категории, появляется способность связно, последовательно и логично строить свой рассказ, а слушание ясной, чистой и эмоционально выразительной речи взрослого создает условия для закрепления правильного произношения всех звуков родного языка.

Для оптимальной организации работы по художественно-творческому развитию детей с общим недоразвитием речи необходим учет особенностей этого процесса при данном типе дизонтогенеза. Коррекционно-развивающая работа должна строиться на основе своевременной диагностики, необходимой для определения уровня и индивидуальных особенностей, и определения содержания программы развития художественно-творческого развития ребенка.

Эти обстоятельства определили выбор темы эмпирического исследования художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития). Для диагностики особенностей художественно-творческого развития детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи была использована диагностическая методика Н.В. Шайдуровой [14], состоящая из следующих заданий: «Дорисуй геометрическую фигуру»; «Нарисуй какой хочешь узор»; «Веселые картинки»; «Сказочная птица». Исследование проводилось на базе МБОУ «Центр образования № 44», детский сад «Улыбка» г. Тула.

Анализ детских работ показал, что в первом задании «Дорисуй геометрическую фигуру» у детей возникали трудности в построении композиции и дорисовки геометрических фигур. Большинство детей закрашивали всю область фигуры различными сочетаниями цветов или же рисовали вокруг и внутри фигур. Таким образом, в полной мере с заданием справилось лишь 25% испытуемых. В работах детей отсутствовала детализация изображения, рисунки со стереотипным замыслом, эмоционально невыразительные и с типичным построением.

Во втором задании «Нарисуй какой хочешь узор» чуть меньше половины детей смогли выполнить узор в данной на выбор геометрической фигуре с элементами эмоциональной выразительности. Дети экспериментировали с пятнами, красками, штрихами. Другие работы были низкого качества, малооригинальны, стереотипны. Чаще замечалось однотонное закрашивание области фигуры, простые параллельные линии, кляксы. Дети не проявляли инициативы и самостоятельности.

С третьим заданием «Веселые картинки» большая часть не справилась. Рисунки схематичны, отсутствовали детали, изображение часто расходилось с содержанием рассказа о нем. Лишь 30% испытуемых самостоятельно построили сюжет, дополнили его подходящими по смыслу предметами.

В четвертом задании «Сказочная птица» дети испытывали трудности в изображении частей тела птицы. Они не знали, как изобразить тело, хвост, лапы, крылья; Весь процесс сопровождался длительными паузами. Рисунки малооригинальны. Работа в основном выполнялась по указаниям взрослого по образцу, с использованием минимального количества цветов карандашей и фломастеров. В итоге большинство детей не смогли самостоятельно придумать содержание изображения и создать сказочный образ птицы.

Исходя из этого было выявлено, что большинство старших дошкольников с ОНР имеет низкий уровень художественно-творческого развития. Зафиксированы затруднения в создании изображения предметов, сюжетов. Часто нарушается последовательность действий, практически не проявляются самостоятельность. Качество выполненной работы находится на неблагоприятном уровне. Проявление элементов творческой деятельности не наблюдается. Но часть детей показала результаты и среднего уровня, что является нормативным показателем и свидетельствует о возможности художественно-творческого развития старших дошкольников с ОНР на уровне нормально развивающихся детей.

Дошкольникам с нарушениями речи необходима ручная деятельность, требующая развития ловкости и пластичности пальцев. Художественно-продуктивная деятельность для детей с ОНР является тем важнейшим средством развития моторики пальцев рук, стимулирующим речевое развитие ребенка, а также мощным средством, стимулирующим развитие внимания, воображения, фантазии ребенка. Поэтому коррекционно-развивающая работа строилась на ознакомлении детей с янополянскими куколками в условиях ручного труда. Все занятия направлены на развитие самостоятельного творчества, в ходе которых ребенок создает новое, оригинальное, активизируя воображение, и реализует свой замысел, находя средства для его воплощения.

Коррекционно-развивающая работа состояла из нескольких этапов. Первый этап обучения был посвящён знакомству с образом куклы, историей ее создания и предназначением в жизни человека через произведения С.А. Толстой. В ходе работы использовались специальные раскраски с напечатанными шаблонами янополянских кукол в костюмах XIX века, что помогало создать полный образ в представлении детей. Полученные знания закреплялись в составлении описательных рассказов о кукле, в процессе которых активно развивались связная речь детей и навыки творческого рассказывания.

На втором этапе обучения дети учились анализировать и воссоздавать образец на плоскости. Использовались картонные шаблоны и ткань (для создания костюмов). Анализ образца проводился в двух направлениях: выразительные особенности поделки и способы ее создания (материал, из которого она выполнена и его свойства, техника создания деталей и прикрепления их к основе). Дети знакомились с тканью, нитками, лентой, тесьмой и другими материалами, которые могут использоваться в процессе изготовления изделия, их свойствами

и видами. Для стимулирования интереса детей к деятельности использовались приемы новизны и разнообразия заданий, варьирования несущественных признаков. При оценке детских работ акцент делался на их положительные стороны, допускались элементы конструктивной критики с указанием на конкретные возможности исправления недостатков с последующим их устранением.

На третьем этапе детей учили создавать целостный образ в условиях самостоятельного выбора материалов, технологии, декора. Занятия были направлены на изготовление яснополянской куклы в женском и мужском костюме. Главной задачей было научить детей создавать куклу по своему замыслу, используя оригинальные творческие приемы и способы. Большую роль играли коллективные задания, в которых дети совместно определяли замысел и распределяли функции по изготовлению отдельных элементов композиции. Детские работы использовались для оформления выставок и помещений дошкольного учреждения, в качестве сувениров, атрибутов для игр-драматизаций, кукол для театрализованных игр.

Результаты контрольного эксперимента показали выраженную положительную динамику художественно-творческого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Около 30% испытуемых имеют высокий уровень художественно-творческого развития. Дети стали правильно передавать пространственное положение предмета и его частей, детализировать художественное изображение. У 60% детей выявлен средний уровень развития художественного творчества. Работы приобрели эмоциональную выразительность, оригинальность, самостоятельность в выполнении, замысел более разнообразный. Дети научились отражать сюжет в соответствии с планом и частично экспериментировать с различными видами материалов. И лишь 10% испытуемых имеют низкий уровень.

Таким образом, в ходе эксперимента выявлено значительное повышение уровня развития художественно-творческих способностей, расширение и обогащение художественного опыта, что свидетельствует о эффективности организованной работы.



Рисунок 1. Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента

Переходя к общему выводу, можно сказать, что художественное творчество имеет особое значение, так как в процессе развиваются воображение, речь, память, мелкая моторика, образное мышление, навыки, необходимые для полноценного формирования личности ребенка. Поэтому очень важно провести своевременную диагностику, и на основе ее результатов грамотно организовать коррекционно-развивающую работу. С детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи работа по художественно-творческому развитию должна строиться с учетом разнообразия и вариативности заданий на занятиях, творческого подхода, предоставление ребенку большой свободы в выборе способов деятельности.

Список литературы

1. *Выготский Л.С.* Психология искусства. – М.: АСТ, 2019. – 344 с.
2. *Комарова Т.С.* Детское художественное творчество. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 160 с.
3. *Комарова Т.С.* Развитие художественных способностей дошкольников (3-7 лет). – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017. – 144 с.
4. *Лыкова И.А.* Художественно-эстетическое развитие. Новые подходы в условиях введения ФГОС ДО. – М.: Цветной мир, 2015. – 144 с.
5. *Кудрявцев В.Т.* Творческий потенциал дошкольника: природа и структура / В.Т. Кудрявцев, Б.Г. Урмурзина. – Актобе: Актюбинский государственный университет им. К. Жубанова, 2002. – 150 с.
6. *Прокопцова Е.И.* Ручной труд как фактор развития творческой активности пятишестилетних дошкольников / Е.И. Прокопцова, О.А. Фокина // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2019. - №4 (37). – С. 107-115.
7. *Толстая С.А.* Куколки-скелетцы и другие рассказы (сборник). – М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1910. – 94 с.
8. *Шайдурова Н.В.* Диагностика художественно-творческого развития детей дошкольного возраста. – М.: БГПУ, 2005. – 193 с.
9. *Шинкарева Н.А.* Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста / Н.А. Шинкарева, Г.В. Богослова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7. - №3 (24). – С. 154-158.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЭФФЕКТИВНОСТЬ СОПРОВОЖДЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Шагапова Елена Родионовна

студентка 4 курса факультета искусств и физической культуры

Иванов Виктор Михайлович

*доктор сельскохозяйственных наук, профессор кафедры психофизиологии
и безопасности жизнедеятельности*

*ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»
г. Ставрополь*

Аннотация. Статья посвящена изучению педагогической эффективности при сопровождении современного образовательного процесса. В результате проведенных исследований в МБОУ «Лицей №35» г. Ставрополя были оценены: мотивация современного учебного процесса, воспитание учащихся на основе традиционных ценностей, практико-ориентированное обучение, использование современных инновационных технологий, патриотическое воспитание учащихся на основе активной гражданской позицией, которые положительно влияют на эффективность учебного процесса при его сопровождении.

Ключевые слова: образование; сопровождение; мотивация; мониторинг; эффективность; успеваемость; технология.

Успешная реализация задачи процесса обучения зависит от его эффективности. Эффективность обучения понимается как единство процесса и результата обучения. Актуальность этого вопроса особенно велика в настоящее время из-за растущего потока информации, необходимости снизить нагрузку на школьников и защитить их здоровье, а также по другим причинам [3].

Педагогические исследования показывают, что на учебный процесс влияют многие факторы. К ним относятся: материально-техническая база школы, учебный план образовательного учреждения, программы и учебники, управление учебным процессом, уровень квалификации учителя и его личностные качества, мониторинг образовательного процесса [9, с. 174-177].

Материально-техническая база школы представляет собой комплекс взаимосвязанных компонентов, включающий: помещения, в которых проходят учебные занятия; учебно-наглядные пособия и учебное оборудование; специальное оборудование для предоставления информации, дизайн школ и кабинетов. Кабинетная система с хорошим оборудованием, тренажерными залами и спортивными площадками расширяет возможности использования различных видов деятельности школьников на уроках, а образовательные курсы повышают их мотивацию к обучению, создавая тем самым возможности для эффективной организации учебного процесса.

Учебный план образовательного учреждения предусматривает обязательный минимум содержания основных образовательных программ общего образования, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, уровень подготовки выпускников образовательных учреждений.

Программа – это нормативный документ, раскрывающий содержание знаний, умений и навыков, учащихся по учебному предмету, логику изучения основных мировоззренческих идей, вопросов и общей дозировки времени на их изучение. Она определяет общую научную и духовно-ценностную направленность преподавания предмета. Полнота усвоения учащимися программных материалов является одним из критериев успешности и эффективности процесса обучения.

Учитель, его личность и профессионализм оказывают решающее влияние на эффективность образовательного процесса. Эффективность образовательного процесса зависит от образовательной эрудиции и профессионализма учителя, позволяющего ему использовать все разнообразие материально-технической базы учебного кабинета и школы в целом.

Мониторинг в образовании – это система отбора, обработки, хранения и распространения информации о системе образования или ее отдельных звеньях. Она фокусируется на управлении данными, чтобы вы могли в любое время судить о состоянии объекта и прогнозировать его развитие и эффект. Объектом мониторинга в подразделении является образовательный процесс. Информация, собранная в течение периода мониторинга, должна предоставить учителям необходимые данные для выбора соответствующей модели образования, воспитания и управления [7].

Стремительно развивающаяся информационная среда с каждым днем усиливает влияние на содержание образовательных программ и сам процесс обучения. В этих условиях повышается эффективность усвоения учащимися большого объема знаний, и остро стоит проблема адаптации детского организма к возросшей стрессовой нагрузке [8].

Школа, представляющая собой социальную среду, в которой дети проводят значительную часть своего времени, часто вызывает у них психологические трудности [2]. Она является причиной четырех комплексов проблем. Первый из которых, связан с поступлением в образовательное учреждение, а также из-за перехода от игры к труду, от семьи к коллективу, от нестесненной активности к дисциплине; во-вторых, ученику приходится приспособливаться к давлению, оказываемому на него требованиями учебного процесса; в-третьих, компьютеризация общества в определенной степени увеличивает трудности освоения школьных знаний; в-четвертых, из-за присутствия в школе элемента соревнования, связанного с ориентацией на высокие показатели, отстающих учеников часто осуждают, что препятствует их дальнейшему развитию и увеличивает риск возникновения психосоматических расстройств [5; 6].

Наиболее полное раскрытие интеллекта и творческого потенциала личности заключается в создании комфортной и психически здоровой образовательной среды для детей, а также в обеспечении обязательной психолого-педагогической поддержки в образовательном процессе [10].

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой профессиональную деятельность взрослых, взаимодействующих с ребенком в школьной среде [1]. Сопровождающая работа взрослых направлена на создание детям благоприятных социально-психологических условий для их успешного обучения и социально-психологического развития [4; 5].

Поэтому целью исследований явилось оценка педагогической эффективности при сопровождении современного образовательного процесса.

При этом решались следующие задачи:

- изучить мотивацию учащихся к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности;
- оценить воспитание учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» (далее ОБЖ) на основе практических ценностей при психолого-педагогическом сопровождении;
- оценить успеваемость учащихся по практико-ориентированному обучению на уроках основ безопасности жизнедеятельности;
- изучить кейс-метод и модульную технологию как эффективный инструмент в структуре современного образовательного процесса;
- проанализировать эффективность патриотического воспитания учащихся с психолого-педагогическим сопровождением.

Изучение эффективности педагогического сопровождения образовательного процесса по ОБЖ проводились в 10 и 11 классах МБОУ «Лицей № 35» г. Ставрополя. Старшеклассники указанных классов учились в двух параллельных классах – «А» и «Б», по 22-25 человек в каждом классе. В «Б» классах учебная деятельность проходила с психолого-педагогическим сопровождением. В «А» классах учебная работа проводилась по общепринятой методике. На основании проведенных исследований, анализа результатов успеваемости учащихся делались выводы об эффективности педагогического сопровождения современного образовательного процесса.

Оценка педагогической эффективности сопровождения образовательного процесса включало изучение у учащихся мотивации к процессу обучения основам безопасности жизнедеятельности. Нами выявлены и оценены четыре основных мотива, побуждающих школьников учиться и становиться профессиональной личностью. Это интерес к предмету, у школьников 10 класса он занимает 17%, у одиннадцатиклассников – 19%. В исследованиях выявлено небольшое увеличение данного показателя с возрастом учеников. Второй мотив и основной, который побуждает школьников учиться – это проведение профориентационной работы. Он не изменяется с возрастом и составляет 46-47%. Третий показатель – сознательность ученика, он увеличивается и составляет 26% и 30% у школьников представленных классов. И последний показатель – принуждение, динамично уменьшающийся с возрастом 9% и 5%.

Анализ успеваемости учащихся в классах с психолого-педагогическим сопровождением показал, что хороших и отличных оценок по основам безопасности жизнедеятельности школьники 10 и 11 классов получили на 3-4% больше, чем в обычных классах, в которых ОБЖ изучали по общепринятой методике.

Перспективными мероприятиями по формированию учебной мотивации на наш взгляд являются: создание научно-методических основ формирования мотивации безопасной жизнедеятельности; разработка программы развития духовно-нравственного воспитания школьников в области безопасности жизнедеятельности; развитие психолого-педагогических технологий формирования качеств личности безопасного типа; разработка воспитательных и просветительских программ формирования среди учащихся устойчивого стереотипа

здорового образа жизни.

Результаты исследований по формированию методики воспитания учащихся на уроках ОБЖ на основе традиционных ценностей (духовно-нравственных, культурных, интеллектуальных) при психолого-педагогическом сопровождении показали следующие результаты: учащиеся опытной группы (где применялась методика сопровождения), превосходили контрольных по таким показателям, как стремлении приобрести хорошую профессию на 6%, стать образованным на 8%, готовности к самостоятельной жизни на 8%, но уступали им в желании стать богатым, быть не хуже других и утвердиться среди близких людей.

Учащиеся, с психолого-педагогическим сопровождением, показывали лучшие знания по русской культуре, истории, больше ориентировались в жизни на идеалы. Они меньше совершали безнравственные поступки, имели более высокие показатели по учебным дисциплинам, были более культурными и воспитанными как в стенах школы, так и вне образовательного учреждения.

Таким образом, методика воспитания учащихся на уроках ОБЖ с психолого-педагогическим сопровождением на основе традиционных ценностей способствует формированию у учащихся патриотических, нравственных принципов, стимулирует повышению качества подготовки выпускников школ и повышает их культурный уровень.

Результаты успеваемости учащихся по практико-ориентированному обучению на уроках основ безопасности жизнедеятельности, следующие: отличных знаний при использовании психолого-педагогического сопровождения на занятиях по основам безопасности жизнедеятельности добились 29% десятиклассников и 31% учеников 11 класса, по сравнению с контролем соответственно – 24% и 25%. Хорошие знания получили 42% десятиклассников и 41% учеников 11 класса, а у контрольных соответственно – 32% и 35%.

Исследования свидетельствуют, что практико-ориентированное обучение с психолого-педагогическим сопровождением повышает уровень успеваемости учащихся и способствует приобретению ими новых знаний.

Кейс-метод является инструментом, позволяющим применить теоретические знания к решению практических задач. Метод способствовал развитию у школьников самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировано высказывать свое мнение. С помощью этого метода учащиеся имели возможность проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, учились работать в команде, находить наиболее рациональные решения поставленной проблемы. В наших исследованиях ученики 10 и 11 классов с психолого-педагогическим сопровождением на 2-3% больше получили отличных оценок и на 3-5% хороших по сравнению с учащимися, которые занимались по обычной методике.

Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод обеспечил обучающимся лучшее освоение теоретических положений и помог овладеть практическим приемам использования материала.

Аналогичное превышение по успеваемости (3-5%) по сравнению с контролем отмечено у школьников 10 и 11 классов, которые занимались с психолого-педагогическим сопровождением, применяя модульную технологию.

Модульная технология является эффективным инструментом в структуре современного образовательного процесса. Эта система относится к интерактивным формам обучения, требующим организации совместной работы преподавателя и ученика для обеспечения эффективного обучения на основе развития компетенций.

Воспитание патриотических чувств учащихся – одна из задач нравственного воспитания, включающая в себя воспитание любви к близким людям, к школе, к родному дому, к родной улице, к родному городу и родной стране.

Исследования показали, что эффективность освоения материала по патриотическому воспитанию у учащихся с психолого-педагогическим сопровождением на 5-8% выше, чем у детей контрольных групп (10 и 11 классы).

В настоящее время одной из главных задач воспитания становится формирование личности с активной гражданской позицией, способной воспользоваться своими неотъемлемыми правами, стремящейся к этому и готовой взять на себя всю полноту ответственности за свои действия. Гражданская позиция формируется в рамках общей позиции и по мере развития личности занимает все более значимое, ведущее место в ее структуре. Она характеризует личность с точки зрения способа и характера взаимоотношений индивида с реальной действительностью.

Нами определен процентный состав учеников, отвечающих вышеуказанным требованиям, которые находились в эксперименте с психолого-педагогическим сопровождением и без него. Результаты получены следующие:

- патриотизм (любовь к Родине, городу, школе, семье): 66 % с сопровождением и 50% без него;
- гражданственность (принадлежность к коллективу, школе, городу, стране): 58% с сопровождением и 45 % без него;
- активная жизненная позиция: 46% с сопровождением и 40% без него;
- нравственность: 39% с сопровождением и 35% без него;
- творчество (как раскрытие способностей, креативность, самоопределение): с сопровождением и 25% и 20% без него.

Таким образом, сопровождение современного образовательного процесса с учетом мотивации учебного процесса, воспитания учащихся на основе традиционных ценностей, практико-ориентированного обучения, использования кейс-метода и модульной технологии, патриотического воспитания учащихся с активной гражданской позицией повышает его педагогическую эффективность.

Список литературы

1. *Александрова Е.А.* Педагогическое сопровождение самоопределении старших школьников. – М.: ЭКСМО, 2015. – 28 с.
2. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды и характер общения ее участников // Экопсихологические исследования: сборник материалов 5-й Всероссийской конференции по экологической психологии / Под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 352.
3. *Големанова Е.Н.* Комплексная модель оценки риска социокультурной образовательной среды школы / Е.Н. Големанова, Р.И. Баянов // Письма к выпуску. Оффлайн, 2020. - №7. – С. 286.
4. *Иванченко И.В.* Методика диагностики рисков образовательной среды / И.В. Иванченко, Е.И. Пилюгина, Е.В. Шелпова, В.А. Петков, Д.А. Романов // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2018. - №3 (223). – С. 45-50.
5. *Корлякова С.Г.* Психологическое здоровье педагогов в условиях профессиональных рисков современной образовательной среды / С.Г. Корлякова, Е.Н. Францева// Проблемы современного педагогического образования. – 2020. - №68-2. – С. 425-428.
6. *Куликова Т.И.* Риски и угрозы психологической безопасности студентов в условиях поликультурной образовательной среды // The Scientific Heritage. – 2020. - №52-2 (52). – С. 52-54.
7. *Лактионова Е.Б.* Психологические риски в образовательной среде: типология, классификация, факторы формирования / под ред. В.И. Панова. – М.: ПИ РАО, 2009. – С. 203-204.
8. *Лялюк А.В.* Уровни рисков психолого-педагогической безопасности образовательной среды и личности обучающегося // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2019. – Выпуск 3 (48). – С. 108-117
9. *Малышенко А.В.* Социально-психологические риски в образовательной среде // Вестник науки. – 2020. – Т. 2. - №12 (33). – С. 174-177.

10. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению студентов в образовательном процессе в условиях модернизации образования. Приложение к письму Министерства образования Российской Федерации от 27.06.2003 №28-51-513/16 // Образование школьников. – 2004. - №5. – С. 2-9.

ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛИЗИРОВАННОСТИ

Шаталова Карина Евгеньевна

студентка 3 курса кафедры социальной педагогики и психологии

Елизарова Елизавета Борисовна

старший преподаватель кафедры социальной педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет

имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

г. Владимир

Аннотация. В статье представлен теоретический анализ процесса социализации, сформулированы основные понятия характерные для данной темы, выделены основные факторы, влияющие на процесс социализации. К таким факторам относятся средства массовой информации, физическая культура, семья, неформальные объединения, самооценка, предпочитаемый стиль общения, гендер, досуговая деятельность, наличие девиантного поведения, компетентность, субкультура.

Ключевые слова: подростковый возраст; социализация; факторы; межличностные отношения; стиль межличностных отношений.

Одной из главных тенденций подросткового возраста является активное усвоение норм поведения, социальных установок и социальных отношений. Данный возраст характеризуется познанием своего собственного Я, поэтому усиливается интерес ко всему, что имеет связь с качествами его личности. Подростковая социализация характеризуется рядом испытаний, которые должен пройти школьник, и от полученных результатов будут формироваться определённые паттерны поведения и вкусовые предпочтения.

Для изучения процесса социализации в подростковом возрасте необходимо ознакомиться с категориальным аппаратом, на который мы будем опираться в данной статье. Л.И. Божович в подростковом возрасте выделяет два основных этапа развития 12-15 лет и 15-17 лет. По её мнению отрочество – это период, который характеризуется физиологическими изменениями в организме, а также появлением стремления к самостоятельности и перестройкой отношения ребенка к миру и самому себе [1].

Т. Парсонс определяет процесс социализации как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», «освоение реквизита ориентаций для удовлетворительного функционирования в роли». Он считает, что генетически человеческий организм является пластичным и способным к обучению. Задачей социализации является сформировать у людей чувство лояльности и чувство преданности по отношению к сложившейся системе отношений.

В.Ю. Манаков описывает три типа социализации. С первичной социализацией человек сталкивается в возрасте новорождённого. Детство человека характеризуется тем, что ребёнок знакомится с основными моделями поведения через пример родителей. Вторичная социализация встречается после третьего года жизни и происходит в рамках учебной организации, в процессе межличностного взаимодействия с другими людьми или через средства массовой информации. И последняя третичная социализация происходит в более взрослом возрасте, где основным агентом социализации является собственное окружение

человека.

О.А. Врублевская и Ю.А. Коробейникова выделяют средство массовой информации как фактор социализации. В своей статье они акцентируют внимание на то, что молодёжь является наиболее уязвимой социальной группой к воздействиям СМИ. Отмечается, что средства массовой информации могут оказывать как положительное влияние на людей, так и отрицательное. Негативное влияние проявляется в сильном воздействии на сознание людей, а особенно молодежи, потому что их представление о мире и собственное мнение еще не до конца сформировано. Так же общение в интернете часто заменяет реальное общение, что приводит к нарушению процесса социализации и перерастает в полный уход в виртуальный мир и закрытие от внешнего мира. Позитивное влияние средств массовой информации заключается в том, что человек с помощью социальных сетей может самореализоваться, найти поддержку, развить социальное взаимодействие и увеличить социальный диалог.

Д.Р. Суркова считает, что физическая культура является одним из главных факторов социализации личности. Спорт не только укрепляет здоровье человека, повышает его работоспособность и выносливость, но и оказывает большое влияние на формирование психологической сферы. Физические упражнения вырабатывают у людей гормон радости, а он в свою очередь улучшает самочувствие человека и повышает производительность труда. Это в свою очередь приводит к тому, что человек может достичь индивидуальный успех на ранке труда и добиться положительных результатов.

А.Э. Букарова в своей статье рассматривает самооценку как фактор социализации личности. Уровень самооценки влияет на наше взаимоотношение с другими людьми. Социум воспринимает нас ровно так же, как мы воспринимаем сами себя. Низкая самооценка характеризуется отсутствием чувства собственного достоинства, повышенной требовательностью к себе. Всё это оказывает значительное влияние на состояние здоровья взрослого человека и ребенка. Слишком завышенная самооценка – это извращённое представление о самом себе, по-другому говоря это мания величия. Если человек смотрит на всех с высоко и считает, что достиг совершенства, то его личностный рост останавливается, а мотивация к развитию понижается. Адекватная самооценка способствует успешной социализации личности, потому что человек знает свои худшие и лучшие качества, не навязывает кому-то своё мнение и адекватно реагирует на чужое.

Существует большое количество разнообразных исследований процесса социализации в отрочестве. Остановимся на некоторых из них. О.С. Чебыкина исследовала влияние вида общения подростков на успешность их социализации. По результатам исследования был сделан вывод, что подростки, предпочитающие виртуальное общение не имеют возможности получать адекватный социокультурный опыт. Помимо всего прочего, была выявлена прямая зависимость между негативным отношением к школе и низким уровнем социализации подростков. Так же было определено, что низкий уровень социализированности имеют подростки с трудностями в учёбе.

Большое внимание уделяется вопросу гендерной социализации подростков. С.А. Анищенко считает, что гендерная идентичность является важнейшим образованием пубертатного периода. Н.К. Радина и Е.Ю. Терешкова выявили связь между доминирующей гендерной культурой в семье и становлением гендерной идентичности подростка. Их исследование показало, что в патриархальной семье у подростка формируется более традиционная гендерная идентичность. В матриархальной культуре преобладает меньше контроля со стороны агентов социализации. У отрока может возникнуть нестандартный гендерный опыт и сформироваться неправильные представления о гендерном устройстве мира.

Ю.А. Кобазева выделила три формы социализации подростков. Первая форма включает в себя категорию школьников, имеющих хорошее знание и эмоциональное принятие социокультурных норм, ценностей и установок. Вторая форма характеризуется тем, что подростки знают о существовании социальных норм и правил, но эмоционально не могут их принять. И для подростков, которым характерна третья форма социализации не существует

никаких общественных норм, они их полностью отвергают, при этом подавляющее большинство может хорошо их знать. Исследование возрастной динамики показало, что при переходе от младшего подросткового возраста к старшему подростковому возрасту увеличивается количество успешно социализированных детей [3].

Е.В. Бурак в своем исследовании отмечает важность наличия досуга в процессе социализации подростков. С помощью досуговой деятельности школьник может реализовать свои творческие способности, интересы, так же развить морально-этические качества и адаптационные возможности. Результаты исследования показали, что в настоящее время большинство подростков не имеет достаточное количество свободного времени для отдыха, развлечений и любимого хобби. Тем самым его круг общения сильно ограничен, что приводит к затруднению процесса социализации.

Особое внимание при изучении процесса социализации уделяют социализации подростков с девиантным поведением. Переходный возраст характеризуется несформированностью представлений о социальных нормах, что становится причиной появления отклоняющегося поведения. Т.Р. Алиханова, Ю.А. Клейберг, А.В. Мисько выделяют факторы, определяющие социализацию подростков с девиантным поведением. Биологический фактор определяет физиологические особенности подростка, состояние его нервной системы, неустойчивость всех жизненно важных систем организма. Поражение нервной системы нарушает интеллектуальную деятельность человека и тем самым повышает уровень внушаемость. В структуру психологического фактора относят особенности темперамента и акцентуаций характера, что может приводить к быстрому усвоению асоциальных норм и установок.

В.Н. Гуров считает, что такое качество личности, как социальная компетентность подростка определяет успешность социализации. Компетентность характеризуется двумя уровнями: когнитивным (высокая степень усвоения общественных норм поведения) и деятельностным (умение использовать полученные знания в практической деятельности) [2].

А.В. Мудрик говорит о том, что субкультура оказывает большое влияние на самоопределение и самосознание человека, особенно в подростковом возрасте. Влияние субкультуры на стихийную социализацию обусловлено тем, что человек идентифицируя себя с определённой субкультурой, имеет возможность обособиться в обществе. Стоит отметить, что такое влияние не всегда может быть рассмотрено в позитивном ключе. Из-за определённой специфики субкультуры у человека могут сформироваться криминальные нормы, ценности и разрушительные способы самореализации.

Исходя из исследований различных авторов можно сделать вывод, что для успешной социализации необходима уверенность в будущем, удовлетворённость настоящим, адекватные профессиональные и семейные установки. Так же необходимо отметить, что важными факторами процесса социализации является целостность, устойчивость, дифференцированность Я-образа, способность к рефлексии и наличие референтных групп не только среди сверстников, но и среди взрослых.

Исследование направлено на определение уровня социализации подростков, имеющих в процессе взаимодействия различный тип межличностных отношений.

Нами были выбраны следующие эмпирические методы: тестирование (методика М.И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося»), опросник Т. Лири «Тест межличностного поведения»).

В нашем исследовании приняли участие ученики 8 б класса в составе 23 человек (13 девочек и 10 мальчиков).

Для начала мы определили уровень социализации в подростковой группе с помощью методики Рожкова М.И. «Изучение социализированности личности учащегося». Высокий уровень социализированности составил 35% (8 участников), средний 65% (15 участников), а низкий уровень социализированности составил 0%.

Так же мы определили уровень адаптированности, автономности, активности и социальной нравственности у каждого учащегося. 34% процента учащихся (8 учеников) имеют высокую степень адаптированности, 44% (10 учеников) – средний уровень адаптированности, 22% (5 учеников) – низкий уровень адаптированности. На рисунке показано, что 48% испытуемых (11 участников) имеют высокий уровень социальной автономности, 39% испытуемых (9 участников) – средний уровень, 13% (3 участника) – низкий уровень социальной автономности. Оценка социальной нравственности учащихся показала, что в группе испытуемых присутствует 30% (7 участников) учащихся с высоким уровнем социальной нравственности, 56% (13 участников) со средним уровнем и 14% (3 участника) с низким уровнем социальной нравственности. Так же по результатам исследования можно сказать, что в исследуемой группе отсутствуют участники с низким уровнем социальной активности, высокий уровень имеют 57% (13 участников), а средний – 43% (10 участников).

Следующий этап исследования заключается в определении предпочитаемого стиля межличностных отношений по методике Т. Лири «Тест межличностного поведения». Данные, полученные в ходе проведения двух методик, представлены на рисунке 1. Мы определили, что испытуемые с высоким уровнем социализированности предпочитают при взаимодействии со сверстниками использовать следующие стили: автократически-властвующий (I), конвенционально-сотрудничающий (VII). Наименее выраженными стилями оказались прямолинейно-агрессивный (III), скептически-недоверчивый (IV), скромно-стушевывающийся (V).

Эксплуатирующий-соревнующийся (II) и автократически-властвующий (I) стили имеют высокие значения у испытуемых со средним уровнем социализированности. Это говорит о том, что данных подросткам больше свойственно выбирать доминантные стили межличностных отношений. У них имеется тенденция к подчинению себе других, так же у них сильно завышена самооценка. Это говорит о том, что подростки смотрят на всех с высоко и не способны принять иное мнение.

Таким образом, исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что подростки, которые при взаимодействии со сверстниками выбирают помимо доминантных стилей межличностных отношений ещё и доброжелательные успешнее проходят процесс социализации. В то время, как выбор только доминантных стилей межличностных отношений, которые характеризуются своей диспотичностью, могут затруднить процесс социализации.

Список литературы

1. *Божович Е.Д.* Психологические особенности развития личности подростка. – М.: Знание, 1979. – 37 с.
2. *Гуров В.Н.* Социализация личности: социальная педагогика, семья и школа / Л.Я. Селюкова, В.Н. Гуров – Ставрополь: СКИУУ, 1993. – 184 с.
3. *Кобазева Ю.А.* Исследование процесса социализации современных подростков в отечественной психологии // Психология обучения. – 2007. - №5. – С. 47-55.
4. *Махмудова М.С.* Социализация и воспитание: роль среды в социализации ребенка / М.С. Махмудова, И.Ф. Петров // Студент. Аспирант. Исследователь. – 2018. - №11 (41). – С. 111-116.
5. *Телина И.А.* Социальный педагог в школе: учебное пособие. – М.: Флинта, 2013. – 265 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПРИЕМОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Шафеева Элина Ильдаровна

*студентка 2 курса магистратуры Института исторического, правового
и социально-гуманитарного образования*

Лутфуллин Юнир Рифович

*доктор экономических наук, профессор кафедры культурологии
и социально-экономических дисциплин
ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет
имени М. Акмуллы»
г. Уфа*

Аннотация. В статье представлены материалы, проведенного исследования реализации программы профессиональной переподготовки «Психологическое здоровье личности: диагностика, консультирование, коррекция», осуществляемой в ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы». В материале рассмотрены актуальные вопросы, проанализировано применение инновационных психологических методов в образовательном процессе педагогических вузов, представлены результаты и выводы.

Ключевые слова: психология; педагогика; стресс; стрессоустойчивость; образование.

В настоящее время психология и педагогика достаточное внимание уделяют применению различных форм и методов обучения в образовательном процессе. И этому разнообразию есть свое объяснение. Современный мир, как открытая система, со своими скоростями стал стремительно изменчив, гибок и мобилен. Человек практически тонет в этом безудержном потоке информации, связанной с работой и домом, семьей и взаимоотношениями с родными и близкими. Все это постепенно накапливается в виде усталости, раздражения и выражается в нервных срывах, сбоях поведения, стрессов и даже может привести к депрессии. Неслучайно, в экономически развитых странах неизменно высокий уровень суицида, особенно среди молодежи, не выдерживающей темпов повседневности. Именно поэтому люди стараются, каждый по-своему, найти решение снизить воздействие этого накалывающего как снежный ком груза или попытаться его облегчить. Для этого они ищут духовного наставника, гуру, сенсея, учителя или обращаются к психологам (психоаналитикам) [2].

В связи с этим в фирмах, компаниях, предприятиях различных сфер и отраслей стали вводить в структуру организации штатного специалиста-психолога, тем самым уделяя внимание вопросам снижения конфликтов, повышению стрессоустойчивости работников. Так, например, в средней образовательной школе психолог – это уже обязательная штатная единица.

В определенной степени вопросы самообладания, силы воли, стрессоустойчивости относятся и к процессу подготовки специалистов в высших учебных заведениях. Выделим и рассмотрим основные источники стресса, которыми в системе образования, в педагогических вузах становятся экзамены, вызывающие ситуативный страх; требования профессорско-преподавательского состава к студентам, вызывающие актуальный страх; уровень культуры и поведенческие особенности, выражающийся в константном страхе.

В словаре психологических терминов страх интерпретируется как «эмоция, связанная с ситуациями угрозы биологическим или социальным характеристикам человека, направленная на источник действительной или мнимой опасности.

Согласно мнению ученых и исследователей, стресс вызывает истощение ресурсов организма, по итогам которого человек оказывается погруженный в «зону патологии» (рисунок 1). Причем, в качестве предупреждающей меры у человека появляется реакция активации, то есть активно проявляется в виде противодействия внешним обстоятельствам, зачастую спонтанно появившимся в его жизни.

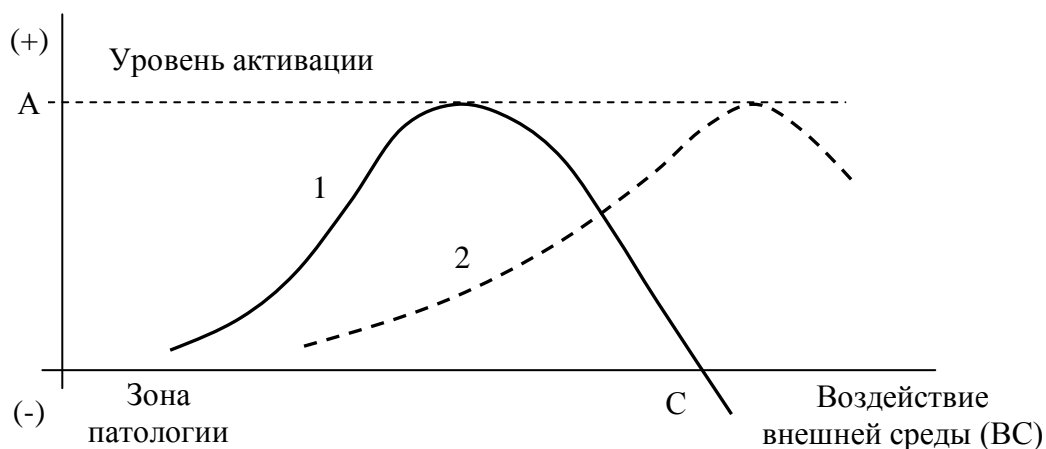


Рисунок 1. Реакция организма человека на воздействие внешней среды: С – стресс, А – уровень активации

В психологии существует три вида реакции организма человека на воздействие внешней среды. Первые две – это истощение (стресс) и реакция активации, вызываемая обычно страхом. Третьей реакцией является тренированность организма к внешним воздействиям. Как показано на рисунке **Ошибка! Закладка не определена.**, в результате у одного человека стресс наступает намного раньше (1), чем у другого (2). Причем, оба человека испытывают одно и то же (постоянно увеличивающееся) воздействие внешней среды.

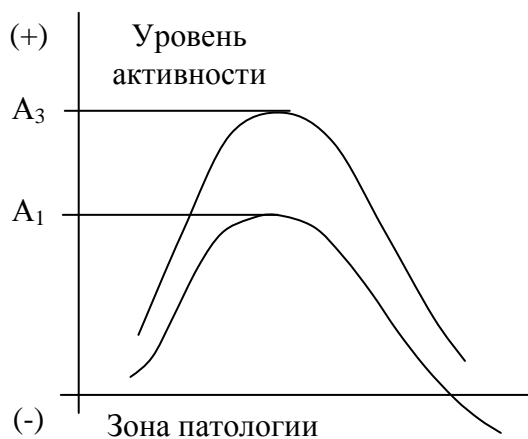


Рисунок 2. Уровень активации у разных людей (A_1 и A_3)

Следует, также, иметь в виду, что уровень активного поведения у людей может быть самым различным, как показано на рис. **Ошибка! Закладка не определена.** Если в предыдущем случае величины А были равны между собой ($A_1=A_2$), то в данном примере они разные ($A_3 > A_1$ или A_2). Это может означать, например, что на конкурсах, олимпиадах, экзаменах один студент может значительно больше реализовать свой имеющийся внутренний потенциал, чем другой (хотя на занятиях, семинарах, коллоквиумах) они были условно равны – по баллам, оценкам).

Несомненно, стресс является важным компонентом духовной структуры человека, его умственного развития. Кроме активизирующей, он имеет еще две функции – сигнализирующую и оценочную. Стресс сигнализирует человеку о наличии какой-либо

надвигающейся опасности или определенной степени вероятностного риска. И если этот сигнал (триггер) воспринят, то далее идет оценка сложившейся ситуации. В результате чего человек или активизируется в своих действиях, или же, наоборот, делается пассивным.

Как уже отмечалось ранее, длительное воздействие внешней среды может привести к стрессу, особенно если человек слабо подготовлен. Многими авторами подробно описаны стрессовые ситуации - с начального момента зарождения страха перед кем- или чем-либо. По-другому, мы их называем источником страха. Причем, у одного человека этот источник внешнего воздействия может действительно привести к стрессу, а другого – нет. В каждом случае, все зависит от натренированности или подготовленности и умения управлять своими чувствами, эмоциями, фобиями.

Как было ранее указано, люди самостоятельно пытаются решить вопрос снятия стресса, укрепить в себе уровень сопротивления к воздействию негативных агрессивных факторов внешней среды. Они посещают семинары, участвуют в вебинарах, записываются на обучение на различные курсы.

Именно с этих позиций на факультете психологии ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» разработана и осуществляется на кафедре возрастной и социальной психологии программа профессиональной переподготовки «Психологическое здоровье личности: диагностика, консультирование, коррекция». Курс рассчитан на 510 часов очной формы обучения. Для удобства слушателей занятия проводятся: в пятницу с 16.00 до 18.50, в субботу и воскресенье с 10.00 до 17.50. Обучение проводят как штатные преподаватели факультета, так и приглашенные практикующие психологи. Курс состоит из лекционных и практических занятий, а также СРС. Формами промежуточной аттестации являются зачеты и экзамены. Согласно учебного плану программа состоит из 3-х модулей:

1. Диагностика состояния психологического здоровья личности (144 ч).
2. Психологическое консультирование по проблемам психологического здоровья (196 ч).
3. Психокоррекционная работа по обеспечению психологического здоровья личности (160 ч.).

Анализируя процесс обучения в системе профессионального образования, можно выделить следующий уровни общения – низкий, средний и высший. Причем, это касается обеих сторон этого обоюдного взаимосвязанного и взаимообусловленного процесса – как педагогов со слушателями, так и наоборот – слушателей с педагогами [3].

Первый (назовем его, примитивный уровень) свойственен людям с ограниченными интересами и недостаточно развитым интеллектом. Второй (манипулятивный уровень) связан с получением сиюминутной выгоды, стремлением все взять себе, не отдавая ничего другому. Третий (конвенциональный) уровень общения предполагает взаимодержательный обмен информацией между личностями (или теми, кто стремится ими стать в ближайшей перспективе). К нему относится педагогическое общение в вузе на уровне интеллектуального, морально-нравственного и эмоционального обмена информацией.

А поскольку в группе слушатели были лица разного возраста, образования, семейного положения, педагогам приходилось на занятиях применять множество различных форм взаимодействия – от показательно-игровых до построения и разбора ситуационных. Слушатели не только отвечали на традиционные тесты, участвовали в «расстановках», но рисовали, создавали адаптивные типичные случаи и многое другое. Работа могла проводиться как индивидуально с каждым слушателем, так и разделением на пары или объединением в небольшие группы. В ходе проведения занятий явно прослеживался открытый интерес и дух соревновательности слушателей, умело поддерживаемый преподавателем [4].

Как в любой игре, не обходилось и без казусов. Так, например, в ходе проведения трансформационной игры: «Я – творец своей жизни» (10 часов), где на каждом уровне были обозначены такие задания как «выразить благодарность семье, роду», написав на первом уровне – 7 слов, на втором – 14 слов, на третьем – 21 слово и так до пятого уровня. Когда же

очередь дошла задания «Выразить благодарность стране», у участвующих в игре бизнесменов дружно возник вопрос: «А какой именно стране?» Стоит согласиться с мнением преподавателя, что данный вопрос прозвучал как минимум странно, когда «у людей здесь дом, работа, семья, родные, они здесь зарабатывают деньги, их дети здесь учатся» и так далее.

В целом, наблюдение за обучающимися на курсах показало, что условно группу можно было разделить на три подгруппы:

Первая, те, кто хотел сменить свою профессиональную сферу деятельности. Например, с юриста на психолога или бухгалтера на психолога. Как показывает опыт, с чем были согласны и преподающие на курсе педагоги, представители данной условной подгруппы, как правило, не становились успешными в сфере предоставления услуг по психодиагностике и профилактике, так как ранее не смогли себя реализовать в прежней профессии и у них не были сформированы компетенции для достижения делового успеха.

Вторая подгруппа, те, кто уже вел, иногда несколько лет, данную, зачастую неоформленную юридически деятельность в сфере психологии. Их задача была «легализоваться», получив диплом государственного образца об окончании курсов. К этой подгруппе было больше всего вопросов, поскольку их представителей было большинство и «работали» они шаблонно или по наитию без соответствующей теоретико-методологической и практико-ориентированной подготовки. Интересен был тот факт, что практически каждый из них сам постоянно обращался психологу и даже по несколько лет. Возникает резонный вопрос, чем может помочь такой горе-специалист, если он не в состоянии помочь себе сам.

В третью группу (самую немногочисленную) входили те, кто имел за плечами богатый жизненный опыт, достиг материального благополучия, работал на руководящих должностях различного уровня, владел знаниями корпоративного руководства и данное обучение не являлось для них неким бизнес-проектом в будущем. Такие люди пришли, как правило, с собственными вопросами по разным житейским ситуациям, как-то воспитание детей / внуков, взаимоотношения в семье людей разных поколений и пр., которые они задавали во время занятий [1].

В ходе обучения в группе практические сразу с первых занятий определились условные «лидеры», те, кто сам активно участвовал в процессе обучения и вовлекал в него других. Такие личности, преподаватели зачастую привлекали как коучей на краткосрочный эпизод или сюжет.

Стоит сказать и о том, что всегда на курсах присутствуют те, у кого есть свои личные цели, как правило, скрытые от окружающих. К слову сказать, были и те, кому важно лишь просто иногда поприисутствовать и, сделав селфи, выложить в сеть, тем самым показать свою «активную позицию», «уровень личностного развития».

В заключение следует подчеркнуть, что невнимание к вопросам психологического климата в коллективе во всех сферах и отраслях, со временем приводит к тому, что проблема стресса и стрессоустойчивости переходит в кризис. В связи с этим применение инновационных психологических приемов в образовательном процессе педагогических вузов является весьма актуальным на современном этапе развития общества, активно влияет на всеобщее развитие личности и способствует формированию будущего педагога.

Список литературы

1. Баянова Л.Н. Метод исследования как важный аспект культуры мышления научного сообщества / Л.Н. Баянова, Ю.Р. Лутфуллин // Теория и практика мировой науки – 2020. - №1. – С. 22-26.
2. Ганиева А.Э. Влияние новых профессий на формирование образовательного рынка на основе современной парадигмы управления знаниями / А.Э. Ганиева, Ю.Р. Лутфуллин // Международный социально-экономический журнал. – 2017. - №11 (40). – С.79-87.
3. Лутфуллин Ю.Р. Современные формы и методы применения образовательных инновационных технологий / Ю.Р. Лутфуллин, М.А. Даниловская // Инновационное развитие современной науки: сборник научных трудов по материалам XXV Международной научно-

практической конференции. – Анапа: Изд-во «НИЦ ЭСП» в ЮФО, 2020. – С. 40-56.

4. *Лутфуллин Ю.Р.* Дорога возникает под ногами свободно идущего (или попытка ответа на вопрос определения личности педагога-новатора) // Менталитет экономической личности: материалы межвузовского научно-практического семинара (с международным участием). – Челябинск: Уральская академия, 2014. – С. 77-79.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ РЕДАКТОРОВ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ШКОЛЬНИКОВ

Шаханова Ксения Евгеньевна

студентка 5 курса психолого-педагогического факультета

Тимошенко Алена Юрьевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории

и методики начального образования

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет»

г. Барнаул

Аннотация. В статье раскрывается понятие «информационная культура», представлены его качественные характеристики. Приведены условия использования графических редакторов для формирования информационной культуры школьников, а также основные этапы организации работы с информацией. Проведенный анализ учебно-методических комплектов по дисциплине «Информатика и ИКТ» позволил определить основные направления организации работы школьников с графическими редакторами.

Ключевые слова: школьники; информационная культура; показатели; формирование информационной культуры; графические редакторы; информатика.

Развитие информационных технологий на сегодняшний день обусловило становление информационного общества. В информационном обществе жизненно важное значение приобретает культура поиска и восприятия информации, а также умение работать с ней. В соответствии с современными тенденциями, развитие информационной культуры включено в систему школьного образования.

На современном этапе развития общества информационная культура предполагает, что в качестве источника, инструмента обработки и места хранения информации используется компьютер. Человек с высоким уровнем информационной культуры владеет умениями и навыками работы с информацией, не только получая, обрабатывая и сохраняя ее, но и представляя ее в таком виде, в котором она будет понятна и доступна другим людям. Под информационной культурой понимается умение человека использовать соответствующим образом весь набор информационных технологий в своей деятельности [2].

К показателям сформированности информационной культуры школьников можно отнести: умение формулировать свою потребность в информации; быстро и эффективно осуществлять поиск нужной информации; перерабатывать информацию и создавать новую; способность к информационному общению и компьютерную грамотность.

Вышеперечисленные показатели должны основываться на осознании роли информации в обществе, знании законов информационной среды и понимании своего места в ней, а также владении информационными технологиями. Таким образом, формирование информационной культуры необходимо рассматривать в аспекте всей совокупности выделенных показателей. Целенаправленная и систематическая работа педагога, направленная на формирование элементов информационной культуры у учащихся, стимулирует их познавательный интерес и самостоятельную деятельность в получении новой информации, как на уроках, так и вне школы.

Формирование информационной культуры необходимо начинать с начальной школы. Так, А.Ю. Тимошенко выделяет основные направления использования информационно-коммуникационных технологий на уроках математики в начальной школе:

- создания условий доступности и наглядности изложения материала;
- повышении мотивации и активности обучающихся, вызываемой интерактивными средствами;
- фрагментарное, выборочное использование дополнительного материала;
- использование диагностических и контролирующих материалов;
- выполнение домашних самостоятельных и творческих заданий и др. [10].

В средней школе центральное место в формировании информационной культуры занимает дисциплина «Информатика и ИКТ». В состав умений, формируемых на этих уроках, входят умения профессионально использовать компьютер, включая компьютерную обработку текстовой, табличной, графической информации; реализацию удаленного доступа к автоматизированным информационным ресурсам, организацию поиска информации в сети Интернет.

Работа с информацией включает в себя несколько последовательных этапов:

1. Этап принятия учебной задачи. Он подразумевает навык формулирования информационного запроса, умение выбрать подходящий источник информации и сопоставить уровень его адекватности с запросом. Для формирования умения искать и выделять необходимую информацию можно использовать технологию развивающего обучения «Квант» [4]. Технология работы с информацией «Квант» подразумевает осмысление, преобразование и сжатие информации до наименьшего объема, несущего в себе основной смысл текста. Эта технология позволяет учащимся научиться в краткой форме формулировать свои запросы, выделяя главную мысль из огромного потока информации.

2. Этап поиска информации. Он включает умение работать с любым доступным источником для сбора информации, к источникам которой могут относиться печатные издания, виртуальные тексты, самостоятельное наблюдение, другой человек как носитель информации. Полученная информация обрабатывается, затем отсеивается ошибочная и недостоверная. Учащийся овладевает умениями выделять главное во второстепенном, систематизировать, структурировать и изменять объем информации в соответствии с поставленной учебной задачей.

3. Этап обработки и хранения информации – умение отделять главное от второстепенного, структурировать и изменять объем информации в соответствии с учебной задачей (без изменения или с изменением системы кодирования последней), умение делать выбор носителя информации, к которым можно отнести запоминание, запись в тетради, графическое или модельное представление. При этом использование одного источника не исключает применение другого, зачастую его дополняющего. Обработка информации – это процесс, позволяющий выполнить преобразование информации из одного вида в другой. Инструментарий, который пользователи выбирают для обработки информации в современном мире это соответствующее программное обеспечение, которое готово реализовать все запросы пользователя для решения информационной задачи от редактирования простейшей текстов, до форматирования сложнейших документов, выполнять вычисления сложно решаемых задач, осуществлять обработку объектов, представленных в графический, звуковой и др. формах. Одним из способов формирования информационной культуры школьников является обучение работе с графическими редакторами.

Для организации эффективной работы с графическими редакторами педагогу необходимо знать методику изучения данной темы в рамках школьной дисциплины. В выборе методов обучения основной акцент необходимо сделать на объяснительно-иллюстративный метод, подразумевающий объяснение материала, а затем демонстрацию объясняемого материала с помощью визуальных средств.

В учебниках информатики, которые на сегодняшний день применяются в общеобразовательных школах, учебный материал, касающийся работы с графическими редакторами, представлен по-разному, на примере различных программных средств и в разном объеме. Так, в учебно-методическом комплекте для средней школы под редакцией Н.В. Макаровой для 7-9 классов раскрываются общие характеристики основных программных сред: операционной системы Windows, графического редактора Paint, приложений пакета MicrosoftOffice (Word, Excel, Access) [3].

Тема, отведенная изучению графических редакторов, размещена во 2 разделе – «Освоение среды графического редактора». Данный раздел включает в себя изучение общих характеристик графического редактора; создание и редактирование рисунка; создание и редактирование рисунка с текстом.

В качестве программного обеспечения автор предлагает использовать редактор Paint, однако на уровне 7 класса его изучение проходит только поверхностно, более углубленное изучение осуществляется в 10-11 классах и включает в себя создание и редактирование графических изображений. Иные графические редакторы не рассматриваются.

В учебнике И.Г. Семакина материал о компьютерной графике и ее редакторах представлен достаточно объемно [5]. Данная тема освящена в главе «Графическая информация и компьютер», имеет в структуре несколько параграфов: компьютерная графика; технические средства компьютерной графики; как кодируется изображение; растровая и векторная графика; работа с графическим редактором растрового типа.

В качестве программного обеспечения автор также предлагает использовать растровый редактор Paint, при этом достаточно подробно описывает алгоритм действий при создании и редактировании растровых изображений.

В учебниках Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой знакомство с графическими редакторами осуществляется в рамках раздела «Обработка графической информации», и включает в себя следующие параграфы: формирование изображения на экране монитора; компьютерная графика; создание графических изображений [1].

Материал содержит определение основных понятий, поверхностно-ознакомительную информацию по графическим редакторам. В качестве примера графического редактора автор рассматривает Paint.

На наш взгляд наиболее полно учебный материал по графическим редакторам представлен в учебнике И.Г. Семакина. Однако, объем часов, который отведен на изучение этой темы, недостаточен по сравнению с тем количеством информации, которое должно быть освоено школьниками. В большинстве учебников и учебных пособий в качестве примера предлагается один из самых примитивных графических редакторов – растровый редактор Paint, в то время как на изучение других, имеющих более широкий инструментарий, времени не остается. Решение данной проблемы видится в ознакомлении школьников с редакторами Draw, Inkscape, AdobePhotoshop и др. на внеклассных занятиях.

Среди основных направлений использования графических редакторов в школе, можно выделить три. Во-первых, создание и редактирование изображений. Этот способ включает обрисовку стандартных фигур, копирование – удаление – перенос фрагментов, деформацию, использование различных стилей и цветов и т.д. Во-вторых – это создание рисунков из нескольких слоев, что предоставляет возможность менять отдельные цвета, что часто используют для редактирования фотографий. В-третьих – работа с файлами, которая включает редактирование, сохранение, импорт и экспорт в другие форматы, использование библиотек готовых рисунков.

Таким образом, формирование информационной культуры школьников – это усвоение знаний и формирование соответствующих навыков эффективного использования информации. Одним из направлений работы по ее формированию видится в обучении школьников работе с графическими редакторами, в использовании которых существует много возможностей.

Список литературы

1. *Босова Л.Л.* Информатика и ИКТ: учебник для 7 класса / Л.Л. Босова, А.Ю. Босова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2016. – 480 с.
2. *Квитко А.Ю.* Информационная культура личности // Научные ведомости БелГУ. Серия Философия. Социология. Право. – 2010. - №2 (73). – Вып. 11. – С. 162-169.
3. *Макарова Н.В.* Информатика: учебник для вузов / Н.В. Макарова, В.Б. Волков. – СПб: Питер, 2011. – 576 с.
4. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие. – М.: Народное издание, 1998. – 256 с.
5. *Семакин И.Г.* Информатика и ИКТ: учебник для 7 класса / И.Г. Семакин, Л.А. Залогова, С.В. Русаков, Л.В. Шестакова. – М.: БИНОМ; Лаборатория знаний, 2018. – 360 с.
6. *Тимошенко А.Ю.* Возможности использования информационных и коммуникационных технологий в процессе обучения младших школьников // Современные технологии начального образования: материалы Всероссийской заочной научной конференции / ред. Г.Ф. Свиридова. – Барнаул: АлтГПА, 2010. – С. 10-19.

«ФАББИНГ»: НОВАЯ ФОРМА ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

Шиткин Дмитрий Денисович

аспирант 2 курса психологического факультета

Пошехонова Юлия Владимировна

*кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики
и педагогической психологии*

*ФГБОУ ВО Ярославский государственный университет
имени П.Г. Демидова»*

г. Ярославль

Аннотация. Интернет является важной частью повседневной жизни людей. Это основной инструмент для поиска информации, социального взаимодействия и развлечений. Влияние интернета на молодежь, является достаточно актуальной проблемой. Особое влияние интернет-технологий ощущают на себе учащаяся молодежь так как интернет-технологии активно используются в образовательном процессе, а также и в личной жизни студентов. В статье анализируется новое активно распространяющееся явление современного цифрового общества – «фаббинг» (phubbing). Сделана попытка рассмотреть его не как проявление и следствие зависимости от гаджетов, а как особенность молодежной субкультуры. Дается теоретический анализ проблемы.

Ключевые слова: фаббинг; зависимость; гаджеты; интернет; молодежная среда; форма поведения.

Современные исследования приводят статистику, что почти 100% студентов университетов имеют собственные мобильные телефоны, и все они приносят свои устройства на занятия. Меньшая часть учащихся использует свои смартфоны для повышения эффективности обучения, например, для поиска информации, фотографирования информации. Большинство используют смартфоны для личных дел во время занятий (общение в социальных сетях, «серфинг» на интернет-сайтах). Использование смартфонов не по назначению, вызывает отвлечение внимания учащихся от процесса обучения, в следствие чего снижается качество обучения и успехи студентов.

В современной молодежной среде наличие электронного гаджета и его вид, модель определяют популярность и статус в социальном окружении. Технический прогресс и увеличение количества смартфонов косвенным образом способствовали возникновению такого феномена в поведении человека как «фаббинг»: (от phone – телефон и phubbing – пренебрежение). Это социальное явление, характеризующееся злоупотреблением гаджетами в процессе коммуникации с другими людьми, проявление с помощью телефона пренебрежения реальным «живым» общением.

«Фаббинг» распространяется на все сферы межличностных отношений (дружеские, партнерские, детско-родительские). Человек отдает предпочтение виртуальному общению, пренебрегая реальным, переписываясь в социальных сетях, разговаривая по телефону или используя face-time, стремясь получать лайки и комментарии под своими фотографиями и записями, играть в игры и так далее, имея при этом рядом реального партнера для общения. Многие действия «фабберов», а именно: готовность как можно быстрее ответить на сообщения тех, кто им пишет и звонит, отреагировать на комментарии к своим записям - ведут к игнорированию реального общения, а вместе с тем и личности собеседника, партнера.

Данная проблема нашла отражение в трудах отечественных и зарубежных исследователей. В исследовании А.Ю. Егорова акцентируется внимание на том, что гаджет является неотделимой частью жизни: его отключение или отсутствие вызывает психологический и физический дискомфорт [1]. Подобного мнения придерживается О.П. Корягина [2].

В 2013 г. термин «фаббинг» стал словом года, включенным в словарь Macquarie Dictionary. Как отмечают исследователи (V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas) [6]. Наиболее широкое распространение это явление приобрело в молодежной и подростковой среде. Молодые люди все чаще выбирают электронные устройства, а не живое общение со сверстниками и родителями. Согласно исследованиям Кентского университета, «фаббинг» является результатом вредных привычек и психологических проблем. Интернет-зависимость, переживания, связанные со страхом пропустить что-то важное, трудности с самоконтролем – все это может привести к зависимости от телефона, а она, тем самым, ведет к проявлению «фаббинга» в общении [2].

«Фаббинг» можно рассматривать как: результат технологического прогресса; новый феномен социального поведения; привычку постоянно отвлекаться на свой гаджет; причину осложнения межличностных взаимоотношений (V. Chotpitayasunondh, K.M. Douglas).

В исследовательской среде, на данный момент, нет единого мнения на счет причин появления «фаббинга», среди наиболее часто встречаемых выделяются:

1. Дисгармоничные взаимоотношения между родителями и детьми (А.Ю. Егоров, S. Chiu, F. Hong, D. Huang).

2. Гендерные различия: женщины и девушки более склонны к нему и чаще его проявляют (А.А. Митрехин, H. Geser, S.W. Campbell, N. Kwak).

3. Страх упустить что-либо (феномен FOMO) (M. Beranuy, X. Carbonell, A. Davey, S. Davey, U. Oberst).

4. Низкий уровень самоконтроля и неразвитая сила воли. Современные смартфоны имеют обширный функционал, поэтому молодым людям бывает сложно сдерживать свою активность (например, если у них возникает какой-то вопрос, то они ищут информацию в интернете, или устанавливают приложение, которое порекомендовал друг).

5. Социальное заражение. Собеседник, видя, как другой («фаббер») отвлекается на смартфон, невольно сам тянется к смартфону. Так зависимость формируется у него, и в следующий раз уже он становится для кого-то «фаббером».

«Фаббер» постоянно ищет возможность, чтобы заглянуть в телефон, не пропустить важный звонок или сообщение [8]. Несмотря на то, что этот социопсихологический феномен является новым и пока мало изученным, можно выделить ряд его наиболее отличительных черт данного феномена:

1. Непреодолимая потребность человека «зависать» в своем смартфоне в течение все большего времени, вместо личного общения со сверстниками, родственниками.

2. Привычка постоянно держать мобильный телефон поблизости, перед глазами, экраном вверх в ходе любой деятельности (принятия пищи, встреч, совещаний, занятий, прогулок, походов). При этом всякое поступающее из гаджета звуковое оповещение является поводом моментально переключиться на телефон.

3. Привычка к постоянному, неоднократному пролистыванию имеющейся в смартфоне информации, в том числе уже просмотренной. Глубинной психологической основой этого выступает навязчивый страх пропустить нечто новое или важное в информационно-коммуникативной ленте. Для обозначения данной фобии в 2011 г. даже был введен специальный термин «FOMO» от английского (fear of missing out – страх пропустить). Это проявляется в навязчивом, болезненном ощущении тревоги в связи с боязнью упустить нечто важное, оказаться не в курсе последних новостей и так далее.

R. Bohlander, D. Tindell опросили 269 студентов университетов и заявили, что использование мобильного телефона отвлекает и что «если студенты тратят время на переписку, они не обращают внимания на занятия» [11]. Они же попросили 777 студентов из 6 университетов США описать свое поведение и восприятие использования цифровых устройств в классе для «неучебных» целей. В среднем респондент использовал цифровое устройство для «внеклассных» целей 10,93 раза в течение обычного учебного дня для занятий, включая текстовые сообщения, социальные сети и электронную почту. Большинство респондентов делали это, чтобы бороться со скукой, развлекаться и оставаться на связи с внешним миром. Более 80% респондентов указали, что такое поведение заставляет их уделять меньше внимания в классе и пропускать уроки.

M. Massimini и M. Peterson обнаружили, что использование учащимися смартфонов приводит к опозданиям [9]. Опоздание приводит к негативным последствиям для опыта обучения опоздавших студентов и студентов, прерванных таким поведением.

C.M. Dzubak обнаружил, что перерывы в процессе обучения препятствуют получению знаний. Другое исследование показало, что учащиеся, у которых во время занятий звонил смартфон, показали худшие результаты по сравнению со студентами из контрольной группы, у которых телефоны были выключены.

C.K. Synnott опросил 129 студентов одного государственного университета в Англии [10]. Исследование было сосредоточено на использовании учащимися смартфонов во время занятий и их восприятии использования смартфонов их одноклассниками в отношении: текстовых сообщений, просмотра веб-страниц, посещения социальных сетей и выхода из класса для ответа на звонки. Он обнаружил, что все студенты в той или иной степени занимаются этими видами деятельности во время занятий. Он также обнаружил, что учащиеся ошибочно полагают, что их сверстники используют телефоны чаще, чем они сами. Эти неправильные представления могут привести к тому, что учащиеся будут чаще использовать смартфоны во время занятий, чтобы быть похожими на своих сверстников.

Подводя итог, стоит сказать, что явление «фаббинга» очень распространено в настоящее время вокруг нас, и оно оказывает влияние, где бы мы не находились. Поведение в таком виде широко распространено и оказывает негативное влияние на жизнь и отношения людей независимо от контекста. Такое интенсивное и регрессивное использование смартфонов стало угрозой особенно для молодежи [5].

Явление «фаббинга» настолько широко распространено, его можно найти во многих разных местах, и оно называется в зависимости от контекста, в котором это делается, например фаббинг партнера, фаббинг босса и так далее. Согласно мнению экспертов, поколение Z (родившиеся примерно с 1997 по 2012 гг.) больше рискует стать интернет-зависимыми с самого юного возраста. «Фаббинг» среди молодежи становится чем-то самым собой разумеющимся [3].

Таким образом, мы можем видеть, что явление «фаббинга» имеет большую распространенность среди студентов вузов. На наш взгляд, данной проблеме уделяется недостаточно внимания, так как, кроме потери концентрации внимания и ухудшение успеваемости, проблема может приносить сложности и проблемы в социальное общение между людьми.

Список литературы

1. *Егоров А.Ю.* Нехимические зависимости. – СПб.: Речь, 2007. – 190 с.
2. *Корягина О.П.* Проблемы мобильной зависимости и причины их возникновения // Вопросы психологии. 2006. №1. С. 14-19.
3. *Крюкова Т.Л.* Фаббинг как угроза благополучию близких отношений / Т.Л. Крюкова, О.А. Екимчик // Консультативная психология и психотерапия. – 2019. – Т. 27. - №3. – С. 61-76.
4. *Мертехин А.А.* Интернет-зависимое поведение и перегрузка информацией // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. - №10/3. – С. 24-27.
5. *Bulut S. and Nazir T.* Phubbing Phenomenon: A Wild Fire, Which Invades Our Social Communication and Life. Open Journal of Medical Psychology. – 2020. – V. 9. – P. 1-6.
6. *Chotpitayasunondh V., Douglas K.M.* How «phubbing» becomes the norm: The antecedents and consequences of snubbing via smartphone // Computers in Human Behavior. – 2016. – V. 63. – P. 9-18.
7. *Karaiskos D., Tzavellas E., Balta G., Paparrigopoulos T.* Social network addiction: a new clinical disorder? Eur Psychiatry. – 2020. – V. 25. – P. 55.
8. *Krasnova H., Abramova O., Notter I. and Baumann A.* Why Pubbing Is Toxic for Your Relationship: Understanding the Role of Smartphone Jealousy among «Generation Y» Users. Conference Paper, 2016 [Электронный ресурс]. Режим доступа URL: http://aisel.aisnet.org/ecis2016_rp/109 (дата обращения 10.03.2023).
9. *Massimini M., Peterson M.* Information and communication technology: Affects on U.S. college students. Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace. – 2009. – V. 3 (3). – P. 115.
10. *Synnott C.K.* Smartphones in the Classroom: University Faculty Members' Experiences. Journal of Higher Education Management. – 2013. – V. 28 (1). – P. 119-130.
11. *Tindell D., Bohlander R.* The use and abuse of cell phones and text messaging in the classroom: a survey of college students. College Teaching. – 2012. – V. 60 (1). – P. 1-9.

АРТ-ТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ У ДЕТЕЙ-СИРОТ

Шпийс Антонина Евгеньевна

студентка 2 курса магистратуры кафедры социальной педагогики и психологии

Гордина Ольга Васильевна

*кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и психологии
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»*

г. Иркутск

Аннотация. В статье рассматривается проблем личностного развития детей-сирот, воспитывающихся в интернатном учреждении. Особое внимание автор уделяет специфике их эмоционально-волевой сферы. Представлена программа арт-терапевтических занятий, направленных на коррекцию эмоционально-волевой сферы у детей-сирот.

Ключевые слова: арт-терапия; эмоционально-волевая сфера; дети-сироты; коррекция.

В настоящее время положение детей, воспитывающиеся в учреждениях интернатного типа, является довольно тяжелым. Критерием эффективности таких учреждений становится лишь создание уюта, условий для проживания детей, а уровень личностного, интеллектуального их развития уходит на второй план. Проблема социально-психологической помощи детям-сиротам и детям, оставшимся без родителей, требует объединения усилий социальных работников, психологов и педагогов.

Дети, воспитывающиеся вне семьи, часто имеют недостатки в умственном, физическом, в психологическом развитии. Это может быть и умственная отсталость, и ухудшение развития личности (от эмоциональной сферы до продолжительности жизни), также нередко возникает нарушение половой идентичности, например, компенсация отсутствия любви, отсутствие положительных ощущений от нормального общения с людьми [1].

Общение такого ребенка поверхностно, кратковременно, противоречиво. Когда ему нужны любовь и внимание, такой ребенок не умеет жить так, чтобы получить нужное ему внимание: одновременно он добивается внимания и отталкивает его от себя агрессией или изоляцией от окружения. Бросается в глаза агрессивность, стремление обвинить других, неумение и нежелание признать свою вину и, соответственно, невозможность продуктивного, конструктивного решения конфликта [2].

Одним из средств коррекции отклонений в личностном развитии воспитанников интернатных учреждений может стать арт-терапия. Арт-терапия – это техника, основанная на идее, что творческое выражение может способствовать исцелению и психическому благополучию. Создание или оценка произведения искусства используется, чтобы помочь людям исследовать эмоции, развивать самосознание, справляться со стрессом, повышать самооценку и работать над социальными навыками [4].

Детям-сиротам не нужно обладать художественными способностями или особым талантом, чтобы участвовать в арт-терапии, абсолютно все воспитанники могут извлечь из этого пользу. Некоторые исследования показывают, что только присутствие искусства может играть важную роль в укреплении психического здоровья. Дети-сироты проявляют меньше поведенческих проблем после участия в художественной деятельности, в основном при использовании индивидуальных сеансов арт-терапии. Это было отмечено как действительная форма вмешательства в раннем детстве для детей-сирот в течение многих лет. Это дает возможность лучше выразить себя, повышает самооценку таких детей, помогает использовать свое воображение и поощряет абстрактное мышление, выражать свои чувства и эмоции [6].

На основе изучения теоретических источников, нами были определены критерии и показатели эмоционально-волевой сферы детей-сирот: тревожность, волевые качества, эмоциональный интеллект и темперамент (таблица 1).

Таблица 1

Критерии и показатели эмоционально-волевой сферы у детей-сирот

Критерий	Показатели	Диагностический инструментарий
Тревожность	Напряженность, беспокойство, озабоченность, нервозность	Методика диагностики самооценки уровня тревожности Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина
Волевые качества	Ненадежность, пассивность, нерешительность, неуверенность, склонность к постоянным сомнениям, низкая самостоятельность, зависимость от мнения группы, быстрая утомляемость	Методика диагностики волевых особенностей личности М.В. Чумакова
Эмоциональный интеллект	Заниженная самооценка, подавленность собственным эмоциональным состоянием, депрессивность состояния, низкий	Методика диагностики эмоционального интеллекта Н. Холла

	уровень самоконтроля, упрямство, сильные эмоциональные реакции, склонность к конфликтным ситуациям	
Темперамент	Экстраверсия, интроверсия, нейротизм, эмоциональная устойчивость	Методика определения темперамента Г. Айзенка

Коррекционная работа проводилась в ОГКУ СО «Центр помощи детям, оставшимся без попечения родителей» Свердловского района г. Иркутска». Центр предназначен для обеспечения временного содержания несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей в стационарной форме социального обслуживания, а также в виде срочных услуг.

Основными функциями центра являются:

- профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в учреждении в части защиты их прав и законных интересов;
- профориентационная работа с воспитанниками учреждения (в том числе совместно с представителями учебных заведений, центром занятости населения г. Иркутска);
- оказание консультативной помощи в решении медико-психолого-педагогических вопросов воспитанников и их родителей, кандидатов в опекуны, приёмных родителей, усыновителей;
- медико-психолого-педагогическое сопровождение несовершеннолетних.

Следует отметить, что в данном учреждении недостаточно разработано психолого-педагогическое сопровождение коррекции эмоционально-волевой сферы у детей-сирот и нет вариантов комплексного решения данной проблемы.

В нашей работе приняла участие группа воспитанников в количестве 12 человек (5 мальчиков, 7 девочек, возраста 12-14 лет). Предварительно мы изучили документацию всех воспитанников учреждения, выбрали тех, кто на данный момент подвергаются большому риску дезадаптации, у которых наблюдается низкий уровень дисциплинированности, эмоциональная неустойчивость, повышенная тревожность.

Начиная работу с детьми-сиротами, мы провели диагностическое исследование: выявили уровень тревожности, изучили волевые качества, эмоциональный интеллект и темперамент с использованием следующих методик: «Методика диагностики самооценки уровня тревожности» Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина, «Методика диагностики волевых особенностей личности» М.В. Чумакова, «Методика диагностики эмоционального интеллекта» Н. Холла, «Методика определения темперамента» Г. Айзенка.

Данные, полученные в результате исследования, показали, что у детей-сирот нарушена эмоционально-волевая сфера, у таких детей наблюдается низкий уровень дисциплинированности, эмоциональная неустойчивость, низкая целеустремленность, тревожность находится на высоком уровне, отсутствует самостоятельность, им сложно выражать свои чувства. С учетом выявленных проблем были разработаны и реализованы индивидуальные коррекционные программы для каждого участника нашей экспериментальной группы, включающие в себя совокупность групповых и индивидуальных занятий арт-терапией, направленных на создание необходимых условий, способствующих коррекции эмоционально-волевой сферы у воспитанников.

Задачи коррекционной программы:

1. Снижение тревожности у детей-сирот интернатного учреждения.
2. Формирование эмоциональной устойчивости у детей-сирот.
3. Развитие эмоционального интеллекта у детей-сирот.
4. Развитие внутренних механизмов волевой саморегуляции.

На занятиях по формированию эмоциональной устойчивости использовались следующие формы работы арт-терапии:

- изотерапия «Позитивные и негативные эмоции» (с целью формирования

«цветового» восприятия эмоции, дифференцированного восприятия различных эмоциональных состояний, изучения особенностей проявления положительных и негативных эмоциональных состояний, отреагирования негативных эмоций в процессе работы);

– библиотерапия «Работа с чувством гнева и раздражения» (Библиотерапия – уникальная практика, работа с готовыми текстами, основанная на механизме проекции. Ребенку предлагалось вспомнить несколько ситуаций, в которых он был не просто раздражен, а был разгневан. На секундомере засекалось 3 минуты, а ребенок берет в руки любую понравившуюся ему книгу, открывает ее на любой странице и ровно 3 минуты, перелистывая странички, вычитывает для себя все слова или словосочетания в случайном порядке, за которые будет «цепляться» взгляд. Затем подростку предлагалось посмотреть на эти слова внимательно, подчеркнуть глаголы двумя линиями, прилагательные подчеркнуть волнистыми линиями, существительные – одной. Далее совместно с педагогом ребенок анализировал то, что у него получилось);

– мульттерапия по мультфильму «Головоломка» (создать условия для формирования стремления к самопознанию, расширения знаний о чувствах и эмоциях. Это занятие совмещает в себе сразу 2 части: первая – организационная часть – просмотр мультфильма, вторая – рефлексивная «Рассказ от образа Райли», что происходило с ней, что она чувствовала, как оценивала происходящее, какие эмоции испытывала от происходящего).

На занятиях по снижению тревожности у детей сирот использовались формы арт-терапии:

– изотерапия «Смешная тревога: комиксы», где подростку предлагалось вспомнить ситуацию или какое-либо событие, когда он переживал негативное чувство (тревогу). Ватман располагается горизонтально, и условно разделяется на 6 квадратов. Далее создается серия рисунков в виде комиксов, при этом каждый сюжет нужно изобразить в одном из шести квадратов в таком порядке: «Я, который вдруг столкнулся с этой ситуацией», «Я, который активно пытается эту ситуацию разрешить», «Я, который решил отнестись с юмором к этой ситуации», «Я, который вдруг нашел неожиданное новое решение», «Я, успешно решивший проблему», «Я, рассказывающий другим, как нужно решать эту проблему, если вы в нее вдруг попадете». После того, как ребенок выполнит задание, предлагается рассказать о своих чувствах, которые возникали в процессе рисования каждого рисунка, и весь комикс в целом.

– музыкотерапия «Заброшенный сад» (релаксационное упражнение позволило расслабиться, включить свое воображение и наглядно-образное мышление);

– рисунок «Мандала «Танго с эмоциями» (мандалотерапия положительно влияет на детей с гиперактивностью, снижает уровень тревожности, если он повышен, помогает концентрировать внимание детям не особо внимательным, способствует развитию творческих способностей, развивает детскую фантазию, мелкую моторику).

Для развития внутренних механизмов волевой саморегуляции мы использовали:

– сказкотерапия «Найда» (с целью на вербальном и эмоциональном уровне показать ребенку что такое хорошо, что такое плохо, примерить на себя роли обидчика и обиженного, сильного и слабого, развивать умение высказывать свое мнение по проблеме. После прочтения сказки проводилось обсуждение, а затем подросткам предлагается нарисовать собаку из сказки. Затем каждый рассказывает про свою «найду». Какая она? Хорошая ли? Помогает людям? Любит ли играть?);

– групповой коллаж «Мой мир» (с целью раскрытия потенциальных возможностей детей, обучение эффективным методам взаимодействия в группе, развитие положительных эмоциональных переживаний, творческое саморазвитие. Дети делятся на группы. В группах обсуждаются «миры». Каждая группа создает свой идеальный мир. Каким бы его хотели видеть. В процессе можно использовать фото, вырезки из газет и журналов, рисунки. Затем каждая команда придумывает название своего мира. Затем идет обсуждение работ каждой команды. Ребята все участвуют в обсуждении своего мира);

– игротерапия «Мешочек злости» (с целью научить ребенка элементарным способам самоконтроля, саморегуляции, произвольности поведения. Ребенку было предложено

воспользоваться «мешочком криков». С ребенком была договоренность, что пока у него в руках этот мешочек, то он может кричать и визжать в него столько, сколько ему необходимо. Но когда он опустит волшебный мешочек, то будет разговаривать с окружающими спокойным голосом, обсуждая произошедшее).

Для развития эмоционального интеллекта мы использовали формы работы:

- изотерапия «Автопортрет в лучах солнца» (где педагог просит каждого из участников ответить себе на вопрос: «Почему я заслуживаю уважения?», предлагая нарисовать солнце, в центре солнечного круга написать свое имя или нарисовать свой портрет. Затем вдоль лучей написать все свои достоинства, все хорошее, что подросток о себе знает);

- изотерапия «Страна нашей группы» (подросткам предлагается вместе придумать страну, в которой могла бы жить вся экспериментальная группа, дать ей название и нарисовать. Каждый рисует на общей картине то, что хочет. Упражнение дает возможность каждому участвовать в совместной деятельности, создает общность группы. Но иногда оно может вызвать негативные эмоции, так как требует высокой сплоченности группы и налаженного внутригруппового взаимодействия);

- создание коллажа «Какой я?» (ребятам необходимо было вырезать из газет и журналов картинки, лозунги, слова, части текста и из них составить композицию на заданную тему. Если для завершения композиции не хватает материала (его не нашлось в предлагаемых журналах), тогда разрешается дорисовать ее фломастерами и карандашами. Темы могут быть различными. По окончании работы каждый коллаж должен быть назван и представлен).

Все занятия, запланированные нами, были успешно реализованы. Дети-сироты – это та категория детей, которая имеет свои сложности в видении мира и для того, чтобы включить каждого в активное решение нашей проблемы, мы использовали различные формы и методы индивидуальной и групповой работы. Подростки поделились положительными впечатлениями, отметили пользу таких занятий и важность работы в технологии арт-терапии.

После реализации программы с целью проверки ее эффективности мы провели повторное диагностическое исследование. Исследование было проведено с применением тех же диагностических методик, что и на первом этапе нашей работы с данной группой детей. Анализ результатов проведенного исследования позволяет сделать вывод о положительной динамике по каждому из критериев эмоционально-волевой сферы детей-сирот.

Проведенная коррекционная работа является эффективной. Она способствовала снижению тревожности, формированию эмоциональной устойчивости, развитию эмоционального интеллекта и развитию внутренних механизмов волевой саморегуляции у воспитанников интернатного учреждения.

Таким образом, мы можем утверждать, что программа арт-терапевтических занятий эффективна и является средством коррекции эмоционально-волевой сферы у детей-сирот. Мы экспериментально доказали, что арт-терапия становится средством коррекции эмоционально-волевой сферы у воспитанников интернатного учреждения, если:

- ее цели соотнесены с критериями и показателями эмоционально-волевой сферы у воспитанников;

- применение метода носит системной, комплексной, лично-ориентированной характер;

- применяются как взаимодополняющие формы индивидуальной и групповой работы, методы экспрессивной и импрессионной арт-терапии;

- содержание занятий ориентировано на снижение тревожности, формирование эмоциональной устойчивости, эмоционального интеллекта, мобилизацию внутренних механизмов волевой саморегуляции.

Мы полагаем, что полученные результаты носят промежуточный характер и работа по внедрению арт-терапии в воспитательный процесс детей-сирот в рамках интернатного учреждения будет продолжена.

Список литературы

1. *Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций. – М.: Генезис, 2014. – 189 с.
2. *Гордина О.В.* Социокультурная деятельность школы малого города, как фактор развития жизненных ориентаций учащихся: дисертация ... канд. пед. наук: 13.00.01. – СПб., 2001. – 198 с
3. *Дружинин В.Е.* Психология эмоций, чувств, воли. – М.: Сфера, 2013. – 364 с.
4. *Изотова Е.И.* Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: учебное пособие / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2014. – 452 с.
5. *Киселева М.В.* Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. – СПб.: Речь, 2017. – 221 с.
6. *Копытин Л.И.* Руководство по групповой арт-терапии. – СПб.: Речь, 2013. – 320 с.
7. *Никольская И.М.* Арт-терапия – терапия изобразительным искусством / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. – СПб.: Питер, 2015. – 993 с.

Научное издание

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА XXI ВЕКА: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ, ДОСТИЖЕНИЯ И ИННОВАЦИИ

**Сборник статей
IV Всероссийской студенческой научно-практической
конференции с международным участием,
16 марта 2023 г.**

Подписано в печать 14.09.2023 г.

Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 62.78.

ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»
142611, Московская область, г. Орехово-Зуево, ул. Зелёная, д. 22.