

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Том III

Исследования в областях
психологии и педагогики.

Современное дошкольное
и начальное образование:
вызовы и решения.

Педагогические исследования
в сфере культуры и искусства

Материалы
XXVI Всероссийской
с международным участием
научно-практической конференции
студентов, аспирантов
и молодых ученых

Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы

XXVI Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.)

Том III

Исследования в областях психологии и педагогики.
Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства

Электронное издание
сетевого распространения

Томск 2024

© Томский государственный педагогический университет, 2024

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48
НЗ4

Рекомендовано к изданию
редакционно-издательским советом
Томского государственного
педагогического университета

Редакционная коллегия:

Черных Е.И., канд. биол. наук, доцент; Шаляпина С.В., канд. пед. наук;
Яркина Т.Н., канд. пед. наук, доцент; Курышева М.В., канд. филол. наук, доцент;
Романова Н.И., канд. культурологии, доцент.

Наука и образование : материалы XXVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г. : в 3 т. Т. III: Исследования в областях психологии и педагогики. Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства / отв. ред. Е.И. Черных; ФГБОУ ВО Томский государственный педагогический университет. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2024. – 407 с. – Электрон. текстовые дан. (1 файл: 3,7 МБ). – Загл. с титул. экрана. – URL: <https://sveden.tspu.ru/api/svfile/3747>. – Режим доступа: свободный.
ISBN 978-5-907791-27-5

Сборник включает материалы участников XXVI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых ученых «Наука и образование», представленные в рамках работы секций: «Исследования в областях психологии и педагогики», «Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения», «Педагогические исследования в сфере культуры и искусства».

Предназначен для студентов вузов и среднего профессионального образования, аспирантов, молодых учёных и молодых педагогов-практиков.

УДК 001(063)+37(063)
ББК 74.48

ISBN 978-5-907791-27-5

© Томский государственный
педагогический университет, 2024

РАЗДЕЛ 1. ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБЛАСТЯХ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

УДК159.9

Методики работы с буллингом в образовательных организациях

Methods of working with bullying in educational organizations

Наталья Борисовна Ананичева

Natalia Borisovna Ananicheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

pr1@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируется влияние социокультурных, психологических и организационных факторов на возникновение буллинга. Рассматриваются методы вмешательства взрослых, приводится обзор различных стратегий борьбы с буллингом в школьной среде.

Ключевые слова: школьный буллинг, безопасная среда, психологическое консультирование, учителя, родители, методы профилактики, урегулирование конфликтов, комплексные программы

Key words: school bullying, socio-cultural factors, psychological factors, organizational factors, intervention methods, strategies for combating bullying

Школьный буллинг подрывает безопасность и поддерживающую обстановку в образовательных учреждениях. Вмешательство учителей и родителей имеет важное значение для предотвращения буллинга [1]. Факторы, влияющие на буллинг, включают социокультурные, психологические и организационные условия. Социокультурные факторы, такие как социальное неравенство и культурные стереотипы, способствуют формированию атмосферы, где буллинг расцветает. Основными факторами появления буллинга являются низкая самооценка и негативное отношение к себе [2], а также отношение взрослых к проблеме и школьная среда [3].

Понимание этих факторов позволяет разработать эффективные стратегии предотвращения буллинга. Деятельность психологов в школах снижает вероятность буллинга. Психологическое консультирование оказывает влияние на различные аспекты школьной жизни и помогает формировать стратегии реагирования на конфликты.

Основная цель психологического консультирования – выявление и анализ проблемных ситуаций, связанных с буллингом, и предоставление поддержки. Психологи также работают с педагогическими работниками и родителями, проводя тренинги и консультации.

О.А. Макарова, И.М. Панькина, Т.С. Волчецкая и Е.В. Осипова выделяют основные направления деятельности педагогов по профилактике травли (буллинга) и социализации детей и подростков в образовательных учреждениях. Среди них диагностическое, коррекционно-развивающее, информационно-просветительское, профилактическое, методическое и консультативное направления. Каждое из них предполагает использование определенных методов и подходов для эффективной борьбы с буллингом и создания благоприятной школьной среды [4, с. 21–23].

В рамках психологического консультирования для борьбы с буллингом могут быть использованы различные подходы, каждый из которых имеет свои особенности и преимущества. Ниже представлен обзор нескольких наиболее перспективных и интересных направлений:

1. Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ): метод сосредоточен на изменении мыслей, чувств и поведения участников конфликта. Подходит как для жертв буллинга, так и для агрессоров. КПТ помогает развивать навыки эмоциональной регуляции, улучшить самооценку и справиться с агрессией [5].

2. Тренинг социальных навыков: метод направлен на развитие у подростков социальных навыков, необходимых для эффективного взаимодействия с окружающими. Включает в себя уроки по развитию эмпатии, коммуникации, решения конфликтов и управления стрессом [6].

3. Программы обучения взрослых направлены на обучение стратегиям реагирования на случаи буллинга, созданию безопасной школьной среды и поддержке жертв [2].

4. Медиация и урегулирование конфликтов: метод включает в себя участие третьей нейтральной стороны, которая помогает участникам конфликта найти взаимоприемлемое решение проблемы. Медиация способствует улучшению взаимоотношений между участниками и предотвращению дальнейших конфликтов [7].

5. Комплексные программы профилактики буллинга объединяют в себе различные методы, включая психологическое консультирование, обучение взрослых, тренинги социальных навыков и медиацию. Они охватывают всю школьную среду и направлены на создание культуры уважения и толерантности [8].

Когнитивно-поведенческая терапия может помочь проработать проблему буллинга достаточно глубоко, способствовать не только решению самой проблемы, но и развитию личностных и психологических качеств. Минусами данного подхода можно считать его медленный темп и необходимость специального обучения психологов данному психологическому направлению. Этот метод не подойдет в ситуациях экстренного реагирования, когда случаи буллинга зафиксированы и требуют немедленного вмешательства. В случаях когда острая фаза разрешена, КПТ поможет закрепить результаты, исключить случаи повторения, помочь участникам выйти к более гармоничному состоянию. Вероятно, такой

подход может быть использован в частных школах, где наполняемость классов меньше, а кадровые, финансовые и иные возможности шире, чем в муниципальных образовательных организациях.

Тренинг социальных навыков и программы обучения взрослых могут быть как методами профилактики буллинга, так и использоваться при работе с уже зафиксированными случаями травли. Для его реализации необходимо небольшое количество специалистов (психологов) и скромный административный ресурс (организация образовательных мероприятий).

Медиация и урегулирование конфликтов – самый оперативный способ реагирования при выявлении фактов буллинга. Этот способ подойдет тем школам, где уже существует службы медиации или специалисты, владеющие этой техникой.

Очевидно, самым большим потенциалом обладают комплексные программы профилактики буллинга. Они позволяют совместить сильные стороны разных подходов, что усиливает их действие. Главным ограничением их может стать необходимость большей кадровой и административной поддержки.

Таким образом, выбор направления работы с проблемой буллинга не носит универсальный характер, а зависит от множества факторов, включая контекст школьной среды, культурные особенности и уровень подготовки специалистов.

Особую ценность представляют методы и технологии, направленные на устранение уже зафиксированных случаев травли, так как в таких ситуациях крайне важна и скорость и эффективность работы. Краткое описание существующих методик и соотнесение их с направлениями деятельности в борьбе с буллингом, составленное на основе методического пособия «Технологии профилактики буллинга в образовательных организациях» [9], представлено в таблице.

Методы (программы) остановки и предупреждения буллинга в школе

Метод/программа	Описание	Направления деятельности (по О.А. Макаровой и др.)	Кадровые ресурсы
Дневник буллинга	Жертва фиксирует факты насилия в «Дневнике буллинга», который используется для дальнейшего предоставления информации руководству школы и правоохранительным органам	Коррекционно-развивающее	Классный руководитель, психолог, администрация школы, правоохранительные органы (КДН)
Команда связей	Старшеклассники берут на себя шефство над младшими учениками, обеспечивая регулярное общение и поддержку, курируемые школьным психологом	Диагностическое, профилактическое	Психолог, заместитель директора по воспитанию, классные руководители, ученики
Совет отцов	Уважаемые отцы учеников рассматривают случаи буллинга, принимая меры, включая сотрудничество с правоохранительными органами	Коррекционно-развивающее (с акцентом на административно-правовую сторону деятельности)	Родители, классные руководители (выявляют случаи буллинга и фиксируют их)

Без обвинений	Учителя обращаются к ученикам группы, включая буллеров, для решения проблемы с буллингом без обвинений, с акцентом на сотрудничестве и поддержке	Коррекционно-развивающее	Классные руководители, психолог
Метод Фарста	Группа педагогов выявляет случаи буллинга и проводит беседы с буллерами с целью понимания причин и предотвращения насилия	Коррекционно-развивающее	Классные руководители и учителя школы, психолог
Ступенчатое колесо	Педагоги собирают информацию о случаях буллинга, после чего изолируют буллеров для воспитательной беседы и моделирования просоциального поведения (и его поощрения в дальнейшем взаимодействии)	Коррекционно-развивающее	Классные руководители и учителя школы, психолог
Правила школы	В правилах школы установлены меры и санкции против буллинга, что позволяет предупреждать и пресекать насилие на ранних стадиях	Информационно-просветительское и профилактическое	Администрация школы
Комитет по предотвращению буллинга	Создается комитет, состоящий из учащихся и педагогов, для подготовки мероприятий по борьбе с буллингом, включая школьные собрания и работу с новичками	Информационно-просветительское и профилактическое	Психолог, педагоги, учащиеся
Школьные законы	Установлены законы о защите чести и достоинства учеников, что поддерживает нулевую терпимость к буллингу и обеспечивает правовую защиту жертв	Информационно-просветительское и профилактическое	Администрация

Как мы видим, рассмотренные методы борьбы с буллингом относятся либо к направлению, связанному с медиацией и урегулированием конфликтов («Команда связей», «Без обвинений», «Комитет по предотвращению буллинга»), либо к программам обучения взрослых («Совет отцов»), либо являются комплексными, объединяющими несколько направлений («Метод Фарста», «Ступенчатое колесо»). Особняком стоят методики, предполагающие большей частью административную работу, а именно разработку правил, информирование учеников и родителей и контроль за их соблюдением («Правила школы», «Школьные законы»). И почти каждый из методов содержит в себе элементы тренинга социальных навыков.

Анализ программ позволил выявить следующие особенности:

1. Все методы и программы, описанные выше, направлены на разные аспекты борьбы с буллингом: от предоставления поддержки жертвам до привлечения родителей и правоохранительных органов.

2. Программы «Комитет по предотвращению буллинга» и «Команда связей» предполагают активное вовлечение самих школьников в решение проблемы буллинга, что может быть достаточно эффективно, так как дистанция между учащимися (даже если речь идет о более старших и младших классах) гораздо меньше, чем между детьми и взрослыми, педагогическим коллективом, что важно как на этапе диагностики (то, что ребенок готов рассказать другому ребенку, он порой не решится открывать взрослому), так и на коррекционном этапе (дети друг друга лучше понимают).

3. Метод «Совет отцов» основан на вовлечении общества школьного сообщества в процесс противодействия буллингу.

4. «Без обвинений» и «Метод Фарста» представляют собой подходы к разрешению конфликтов без обвинений и наказаний, что способствует сотрудничеству и решению проблемы на основе взаимопомощи.

5. «Правила школы» и «Школьные законы» устанавливают правовые рамки и нормы поведения, что создает базу для нулевой терпимости к буллингу и обеспечивает юридическую защиту жертв.

Несмотря на то, что во многих программах не прописано отдельно участие психолога, очевидно, что именно его деятельность обеспечивает их качественную реализацию, так как сами учителя и родители крайне редко обладают необходимыми компетенциями. Поэтому вполне закономерным будет предположение, что для реализации большинства вариантов программ необходима тренинговая работа психолога с остальными участниками: родителями, педагогами и учениками, для формирования необходимых компетенций.

С учетом вышеизложенного можно заключить, что эффективная борьба с буллингом требует комплексного подхода, включающего в себя социально-психологическую поддержку, обучение социальным навыкам, вовлечение общественности и законодательных органов, а также создание культуры уважения и толерантности в школьной среде. Для достижения этих задач необходима слаженная работа администрации школы, педагогического коллектива, родителей и учащихся. Ключевым звеном в этой цепочке является психолог (или полноценная психологическая служба образовательной организации): это не только личное участие в программах профилактики или борьбы с буллингом, также необходимо помочь всем участникам овладеть необходимыми для этого знаниями и компетенциями, для чего организуются специальные консультации и тренинги.

Список источников

1. Стратийчук Е.В., Чиркина Р.В. Позиция учителя в школьном буллинге // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 3. С. 45–52.

2. Исакова Е.А. Влияние самооценки на проявление агрессивности у подростков // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 18. С. 61–65. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95164.htm>

3. Бочавер А.А. Травля в детском коллективе: установки и возможности учителей // Психологическая наука и образование. 2014. № 6 (1). С. 47–55.

4. Макарова О.А., Панькина И.М., Волчецкая Т.С., Осипова Е.В. Методические рекомендации по профилактике травли (буллинга) и социализации детей: учеб. электрон. издание. Калининград, 2023. 71 с.
5. Jones S.E. Cognitive-behavioral therapy for bullying behaviors // Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy. 2008. P. 123–133.
6. Молчанова Д.В., Реан А.А. Зарубежные практики использования тренингов социально-эмоционального обучения в профилактике школьной травли // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: сб. материалов второй междунар. науч.-практ. конф. ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского», Гуманитарно-педагогическая академия. Симферополь, 2020. С. 408–414.
7. Рудакова Ю.Н. Развитие медиации как формы профилактики буллинга в России // Скиф. 2017. № 11. С. 84–88.
8. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 37–59.
9. Технологии профилактики буллинга в образовательных организациях: метод. пособие. Кемерово, 2018. 169 с.

**Тревожность обучающихся подросткового возраста
как исследовательская проблема**

Anxiety of adolescent students as a research problem

Ирина Геннадьевна Большакова

Irina Gennadievna Bolshakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pmrs@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматриваются основные понятия тревожности в контексте проблемы тревожности в психологической литературе. Разграничиваются понятия «тревога» и «тревожность». Рассматриваются формы, виды и «маски» тревожности. Освещаются вопросы, связанные с возникновением подростковой тревожности и методами ее профилактики.

Ключевые слова: тревожность, тревога, виды тревожности, «маски» тревожности, причины тревожности, подростки, подростковый возраст

Key words: anxiety, anxiety, types of anxiety, "masks" of anxiety, causes of anxiety, adolescents, adolescence

В настоящее время проблема тревожности продолжает оставаться актуальной в связи с негативными переживаниями человеком такого состояния и снижения качества жизни. Возникшая тревожность может активизировать или деактивизировать поведение человека в конкретной ситуации по принципу «выученной беспомощности» (С.А. Шапкин) [1, с. 22].

В состоянии тревожности человек испытывает психическое напряжение и беспокойство, чувствует себя неуверенно и беспокоится о будущих событиях или последствиях. Тревожность может проявляться в физическом, эмоциональном и поведенческом аспектах и часто сопровождается повышенным сердцебиением, мышечным напряжением, учащенным дыханием, беспокойством и страхом. Человек может страдать от тревожных расстройств, которые влияют на качество жизни и поведение в повседневных ситуациях [1–5].

«Тревожность – переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагоприятия, с предчувствием грозящей опасности» [2, с. 4]. В психологической литературе тревожность различают как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента (В.М. Астапов, А.И. Захаров, Н.В. Имададзе, Р. Кэттел, Р. Лазарус, А.М. Прихожан, Ч.Д. Спилбергер, Ю.А. Ханин, И. Шейер). В отечественной литературе это отличие соответствует понятиям «тревога» и «тревожность». Термин «тревожность» используется и для обозначения явления в целом [2, с. 4].

Основные отличия понятий «тревога» и «тревожность» в следующем: тревога понимается как психическое состояние индивида, а тревожность – как психическое свойство, детерминированное генетически, индивидуально или ситуационно. Тревожность и тревога как черты личности оказывают неоднозначное влияние на продуктивность деятельности, которая определяется соответствием уровня тревоги наиболее соответствующему уровню для определенного человека состоянию. Тревога и тревожность часто не осознаются человеком и могут появляться на бессознательном уровне. Тревожное поведение может маскироваться под другие проявления поведения [1, с. 26].

А.М. Прихожан в своих исследованиях выделяет различные формы тревожности как варианты ее переживания и преодоления. Первоначально тревожность подразделяется на открытую и скрытую. Открытая тревожность – осознанно переживаемая и проявляемая в поведении и деятельности в виде состояния тревоги. Существует три формы открытой тревожности: «острая, нерегулируемая или слабо регулируемая тревожность» [2, с. 156], нарушающая деятельность человека; «регулируемая и компенсируемая тревожность» (используется для снижения уровня тревожности или повышения собственной активности); «культивируемая тревожность», которая «осознаётся и переживается как ценное для личности качество, позволяющее добиваться желаемого» [2, с. 156]. Культивируемая форма тревожности появляется только в подростковом возрасте. Скрытая тревожность в той или иной степени не осознается, проявляется либо «чрезмерным спокойствием», резистентностью к реальному бедствию и даже отрицанием его, или косвенно, через определенные способы (постукивание пальцем, поправление волос, хождение из стороны в сторону и т.д.). Скрытая тревожность имеет две формы: «неадекватное спокойствие», когда индивид скрывает тревогу от окружающих и от себя самого, тем самым вырабатывая сильные и негибкие способы защиты от нее, и «уход от ситуации» [2, с. 156].

Помимо форм тревожности существуют так называемые «маски» тревожности – когда тревожность маскируется под поведенческие проявления других проблем, таких как агрессивность, зависимость, склонность к подчинению, апатия, чрезмерная мечтательность, лживость, лень как результат «выученной беспомощности», ложная гиперактивность, уход в болезнь и т.д. [2, с. 157].

Причинами возникновения тревожности в подростковом возрасте могут быть: внутриличностные конфликты (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова); различные виды семейного неблагополучия; конфликтные взаимоотношения со сверстниками (А.И. Захаров, А.М. Прихожан, А.С. Спиваковская); тревожность родителей (педагогов); конфликт между потребностями ребенка [3, с. 51]; требования, не соответствующие психофизическому развитию ребенка (неудовлетворенность успеваемостью, повышенный уровень притязаний); отсутствие гибкости в воспитательной системе учреждения образования или родителей (авторитарный стиль воспитания); противоречивые требования со стороны родителей и педагогов (Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова).

Появление и консолидация тревожности как устойчивого образования возникают из-за попустительского отношения к возрастным потребностям ребенка,

которые приобретают гипертрофированный характер. Тревожность приобретает устойчивый личностный характер в подростковом возрасте, здесь особую роль играют специфика «Я-концепции» и отношение к самому себе. «Я-концепция» подростка часто непоследовательна, что вызывает трудности в восприятии и нормальной оценке собственных достижений и неудач, тем самым усиливая отрицательный эмоциональный опыт и тревогу как личностное свойство. Подростки испытывают тревожность как следствие фрустрации потребности устойчивого удовлетворительного отношения к себе, чаще всего связанного с расстройствами отношений со значимыми взрослыми [6, с. 231]. До этого времени тревожность представляет собой производную широкого круга нарушений внутри семьи. Закрепление и нарастание тревожности осуществляются через механизм «замкнутого психологического круга», приводящий к умножению и расширению негативного эмоционального переживания, которое, в свою очередь, вызывает отрицательные прогностические оценки и в значительной степени определяет величину реальных переживаний, способствует усилению и сохранению тревожности [2, с. 221].

Формирование психастенической акцентуации характера может вызвать значительное повышение уровня тревожности у подростков, поскольку ее отличительной особенностью являются тревожно-мнительные черты. У индивида с такими отличительными чертами легко возникают беспокойство, волнения, страхи. Неуверенность в себе заставляет отказываться от деятельности, которая кажется слишком трудной, занижается оценка достигнутых результатов. Принятие решений затруднено, так как человек слишком сосредоточен на тех неблагоприятных последствиях, которые может повлечь за собой то или иное решение. Неуверенность в себе дает трудность в общении, особенно при взаимодействии с новым коллективом. Высокая тревожность способствуют развитию астении, порождает психосоматические заболевания (А.Л. Вегнер) [4, с. 61].

Такие тенденции могут сохраняться и в ранней юности. У старшеклассников тревожность изменяется, сосредоточивается в определенных сферах взаимодействия человека с миром: школе, семье, будущем, самооценке и т.д. [5, с. 89]. Ее возникновение или фиксация связаны с развитием рефлексии, осознанием противоречий между собственными способностями и возможностями, неопределенностью жизненных целей и социального статуса. Значимо, что тревога начинает оказывать активизирующее действие только с подросткового возраста, когда она становится основным фактором, вытесняя другие потребности и побуждения [2, с. 151]. Опасаясь ошибки, ребенок старается непрерывно держать себя под контролем («тревожный гиперконтроль»), что приводит к дезорганизации соответствующей деятельности [1, с. 45].

В подростковом возрасте тревожности подвержены и мальчики, и девочки. При этом тревога девочек по своей сути отличается от тревоги мальчиков: девочек больше беспокоят взаимоотношения с окружающими, мальчиков – насилие во всех его моментах (А.И. Захаров, Б.И. Кочубей, Л.В. Макшанцева). Половозрастные различия выявляются в характеристиках возникновения тревожности по трем сферам: изучение сознательного компонента психического состояния, выраженного в субъективных переживаниях; изучение бессознательного компонен-

та психического состояния; изучение поведенческого компонента, выраженного в активности. Результаты показывают, что содержание и уровень тревожности зависят от пола учащихся, в то время как девочки демонстрируют высокий уровень тревожности [1, с. 210].

В настоящее время в психологии разработан большой выбор техник и приемов для преодоления различных видов тревожности для детей и подростков (Г.Ш. Габдреева, М. Гриндер, А.И. Захаров, М. Раттер, А.С. Спиваковская, Г.Л. Цукерман, Б.М. Мастеров, Г. Эберлейн и др.).

Программы по обучению эффективному поведению подростков в непростых жизненных ситуациях предполагают три блока: а) общий, направленный на развитие уверенности в себе; б) функциональный, направленный на развитие операциональных возможностей (внимание, поиск информации и способов эффективной работы); у старших подростков – умение ставить цели и преодолевать внутренние запреты и сопротивление; в) регуляторный, обучающий методам контроля и управления собственным поведением [2, с. 230].

Профилактика тревожности у подростков должна иметь личностно ориентированный характер и фокусироваться непосредственно на причинах тревожности. Необходимо помнить, что тревожность как постоянная черта личности складывается только в подростковом возрасте, до этого она является функцией ситуации [7, с. 44].

Список источников

1. Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2006. 248 с.
2. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МОДЭК, 2000. 304 с.
3. Бердникова И.Н. Теоретический взгляд на отношения подростков с родителями как фактор тревожности у подростков // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2021. № 4 (41). С. 49–52.
4. Венгер А.Л. Психологическое консультирование и диагностика: практическое руководство. М.: Генезис, 2007. 190 с.
5. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: МПСИ, 2001. 349 с.
6. Хрыкина Е.С. Причины тревожности и их влияние на личностную тревожность старших подростков // Человек и общество в противоречиях и согласии: сб. науч. тр. по материалам Междунар. науч.-теоретической конф., Нижний Новгород, 24 ноября 2022 г. Н. Новгород: ИП Гладкова О.В., 2022. С. 230–235.
7. Цуканова В.И. Основные причины и коррекция тревожности у подростков // Альманах мировой науки. 2020. № 4 (40). С. 43–45.

**Анализ психолого-педагогического сопровождения
в образовательном процессе детей и подростков**

**Analysis of psychological and pedagogical support in the educational process
of children and adolescents**

Ван Юйчжоу

Wang Yuzhou

Цзилинский университет иностранных языков, Чанчунь, КНР
Jilin University of Foreign Languages, Changchun, China

Научный руководитель: Наталия Анатольевна Мёдова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kd@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрено психолого-педагогическое сопровождение как комплексный подход, который включает в себя поддержку и содействие психологическому и образовательному развитию учащихся. Проанализированы ключевые аспекты данного направления деятельности, методы и техники его реализации, а также преимущества, которые обеспечивают всестороннее и гармоничное развитие личности в образовательной среде. Рассмотрен один из ключевых аспектов психолого-педагогического сопровождения – индивидуализация подхода к каждому ученику. Сделан акцент на эффективных практиках помощи детям в их обучении и развитии, которые психологи и педагоги реализуют через персонализированные программы поддержки, учитывая особенности каждого ученика. Проанализировано психолого-педагогическое сопровождение как выявление и поддержка детей с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, адаптации к учебной среде, образовательный процесс, психологическая и педагогическая поддержка

Key words: psychological and pedagogical support, adaptation to the learning environment, educational process, psychological and pedagogical support

Психолого-педагогическое сопровождение играет ключевую роль в образовательном процессе детей и подростков, помогая им успешно адаптироваться к учебной среде, развивать свои способности и преодолевать трудности. Этот процесс включает в себя комплекс мероприятий, направленных на поддержку учащихся в их личностном, психологическом и образовательном развитии. Э.Ф. Зеер указывает на актуальность проблемы психолого-педагогического сопровождения, которая обусловлена информатизацией общества, расширением личностной и профессиональной мобильности.

По мнению А.И. Григорьевой, одной из важнейших задач психолого-педагогического сопровождения является выявление индивидуальных потребностей каждого ученика. Задачей психологов и педагогов является выявление и преодоление проблем и трудностей, с которыми обучающиеся сталкиваются в учебе и в жизни.

Е.С. Арбузова отмечает значение психолого-педагогического сопровождения в обеспечении обучающихся поддержкой, соответствующей его индивидуальным потребностям и особенностям развития. Это позволяет каждому ребенку раскрыть свой потенциал, развиваться гармонично и успешно учиться.

Л.В. Заика выделяет еще одну функцию психолого-педагогического сопровождения – создание благоприятной образовательной среды. Психолого-педагогическое сопровождение также включает в себя работу с родителями и учителями [1].

Российский психолог Р.В. Овчарова указывает, что сопровождение – это направление, а также технология в профессиональной деятельности психолога, рассматриваемое как непосредственное или опосредованное взаимодействие психолога, педагога, школьников, позволяющее решать проблемы разного рода у учащихся [2].

По мнению В.И. Щеголь, учитель ориентирует школьника на определенные пути развития, прежде всего интеллектуального и этического и задает большинство параметров и свойств школьной среды [3].

Таким образом, можно выделить компоненты сопровождения – это систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса школьника в образовательном процессе; создание социально-психологических условий для развития личности обучающегося; организация специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим трудности в обучении.

Российский психолог Н.В. Иванушкина определяет одну из задач психолого-педагогического сопровождения как помощь ребенку в решении актуальных задач развития, обучения, социализации: обеспечение готовности к школе, учебные трудности, проблемы с выбором образовательного маршрута. В данном аспекте специалист системы сопровождения стремятся приблизить ребенка к оптимальному для него уровню развития [4].

Х. Чэнь отмечает, что в последние годы китайские педагогические психологи, опираясь на результаты научных исследований, полученные в других странах, и на китайскую педагогическую практику, определили поле китайской педагогической психологии, в которое интегрированы факторы интеллекта и неинтеллектуального плана на научение, развитие и совершенствование личности детей [5].

Накануне Всемирного дня психического здоровья 10 октября 2023 г. пекинская муниципальная комиссия образования объявила о необходимости включения вопросов психического здоровья в учебные программы и включении в школьный процесс специального консультанта для ведения психологической работы со школьниками. Целью совместной деятельности специалистов является оказание поддержки учащимся, борющимся с академическими трудностями, школьникам из неполных семей и детям-инвалидам, чтобы предотвратить проблемы с психическим здоровьем у подрастающего поколения.

По мнению Б.С.К. Ким, современные технологии также играют важную роль в психолого-педагогическом сопровождении. Они могут использоваться для диагностики, обучения и мониторинга прогресса учеников, а также для обеспечения доступа к дополнительным образовательным ресурсам и поддержке в онлайн-формате [6].

С помощью психологического консультирования, психологического консультирования, психологического вмешательства можно помочь детям и подросткам выявить, понять и справиться с различными эмоциональными дистрессами, психологическим стрессом, проблемами межличностных отношений, проблемами адаптации к обучению, а также предотвратить и облегчить возможные проблемы с психическим здоровьем, такие как тревога, депрессия, низкая самооценка, поведенческие проблемы.

С помощью психологических оценок, индивидуального консультирования, групповых занятий дети и подростки могут лучше понять себя, свои сильные стороны, потенциал и уникальность, принять собственные недостатки, научиться ставить разумные цели и ожидания [7].

Таким образом, значимость психолого-педагогического сопровождения состоит в индивидуализированной поддержке, профилактике проблем, сотрудничестве с родителями, развитии навыков саморегуляции и использовании современных технологий. Правильное применение психолого-педагогического сопровождения способствует созданию благоприятной образовательной среды, в которой каждый ученик может раскрыть свой потенциал и достичь успеха.

Список источников

1. Психолого-педагогическое сопровождение развития ребенка в современном образовательном пространстве: учеб.-метод. пособие. Тула, 2019. 216 с.
2. Овчарова Р.В. Семья как воспитательный микросоциум // Сборник научных трудов: Психологическое сопровождение личности в педагогическом процессе. Ч. 2. Курган, 2002. С. 12–13.
3. Щеголь В.И. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса гимназии // Фундаментальные исследования. 2008. № 9. С. 89–91.
4. Иванушкина Н.В., Щипова О.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие. Самара, 2021. 80 с.
5. Чэнь Х., Ли Х., Чжан М. Взаимосвязь между стрессом на работе и психическим здоровьем сотрудников: роль модераторов организационной поддержки и стратегий преодоления трудностей. Пекин, 2023.
6. Ким Б.С.К. Консультирование с учетом культурных особенностей: теория и практика. Пекин, 2021.
7. Ли С. Предикторы социально-эмоционального развития детей раннего возраста: лонгитюдное исследование влияния семьи, сверстников и школы. Пекин, 2022.

Реализация модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации

Implementation of a model of psychological and pedagogical support for the adaptation of young children to the conditions of a preschool educational organization

Занира Гадиятуловна Гадирова¹, Ольга Богдановна Гач²
Gadirova Zanira Gadiatulovna, Olga Bogdanovna Gach

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

²Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлен опыт решения одной из актуальных психолого-педагогических проблем – сопровождение адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации. Описана модель сопровождения и результаты ее реализации.

Ключевые слова: адаптации, дети раннего возраста, модель сопровождения, дошкольная образовательная организация

Key words: adaptations, young children, support model, preschool educational organization

На современном этапе развития образования вопросы психолого-педагогического сопровождения обучающихся и воспитанников занимают ведущее место. Обучение и воспитание в условиях дошкольной образовательной организации требуют особой организации жизни каждого ребенка, перестройку всего строя жизнедеятельности, так как, несомненно, переход ребенка раннего возраста в иной статус предполагает изменение его деятельности, которая подразумевает ответственное последовательное систематическое обучение. Этот факт предполагает иную и более сложную структуру познавательной деятельности, существенно отличающуюся от той, которая была вне стен образовательной организации.

Новой ведущей деятельностью становится обучение и воспитание, на основании этого перестраивается обычный режим повседневной жизни ребенка, так как происходит освоение им новой социальной роли, изменение социального окружения, появление нового взрослого – воспитателя, и, соответственно, изменившийся уровень требований к нему. В связи с этим адаптация представляется наиболее сложным периодом в жизни ребенка раннего возраста, что обуславливает важность изучения, проектирования и реализации оптимальных психолого-педагогических условий для его сопровождения.

Вопросы адаптации детей получили широкое и основательное изучение в области педагогики и психологии. Адаптация подразумевает не только физиологическое приспособление к новым условиям, но и психологическое принятие изменившейся обстановки, транслируемых норм и правил поведения, требований к их исполнению.

Универсальное определение «адаптации» приводится, например, Л.В. Белкиной – это процесс вхождения человека в новую для него среду и приспособление к ее условиям [1].

Понятие «социальная адаптация», которое наряду с обобщенным понятием адаптации принято в науке (Э. Дюркгейм, Г. Спенсер, И.А. Милославова, А.А. Грицанов, Г. Силласте, А.А. Налчаджян и др.), характеризует «такое состояние отношений между личностью и социальной средой, при котором личность, без длительных конфликтов, может продуктивно осуществлять ведущую деятельность, удовлетворять основные социогенные потребности, чувствовать себя свободно и раскрывать свои творческие способности» [2].

Процесс и результат затрудненной адаптации к социальной среде в педагогике и психологии имеет терминологическое обозначение «дезадаптация». Согласно определению Г.М. Коджаспировой, это психическое состояние, возникающее в результате несоответствия социопсихологического или психофизиологического статуса ребенка требованиям новой социальной ситуации [3].

Н.М. Аксарина одной из первых указала на неоспоримую значимость периода адаптации детей раннего возраста к условиям детского сада, сделав акцент на необходимости охраны нервной системы ребенка, бережного, внимательного отношения к нему на этапах привыкания к дошкольной организации [4].

Теоретический анализ проблемы и обоснование необходимости психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста на этапе поступления в детский сад позволили сформулировать цель и задачи работы, выделить теоретико-методологические основания построения модели, видение ожидаемых результатов и психолого-педагогических критериев успешной адаптации детей.

В рамках нашего исследования целью выступали разработка, реализация и оценка результативности модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации (ДОО).

Модель представлена совокупностью нескольких последовательных и взаимосвязанных блоков, реализация которых предопределена логикой осуществления самой работы и использованием сведений одного блока для построения маршрута в следующем блоке. Первый блок – теоретический – дал основу для обоснования актуальности модели, помог выявить принципы, методы и средства в контексте самого сопровождения адаптации, определить терминологическое поле и понимание окончательной цели.

Во втором диагностическом блоке оценивалось физиологическое, психоэмоциональное состояние детей и их взаимодействие со средой на момент поступления в ДОО и спустя определенный период (1 месяц). Исходя из специфики возрастных особенностей детей раннего возраста, главным образом, коммуникативных возможностей, в качестве диагностических инструментов были выбраны методы наблюдения и опроса воспитателей и родителей. Мониторинговые карты, разработанные в рамках модели, содержали такие показатели успешной, средней или низкой степени адаптации, как:

- реакция на расставание с родителем во время в прихода в ДОО;
- общий эмоциональный фон за время пребывания в ДОО;
- аппетит;
- сон (при наличии);
- навыки самообслуживания;
- активность деятельности ребенка в течение дня;
- взаимоотношение со сверстниками;
- взаимоотношение с воспитателем.

Данные опроса родителей и воспитателей также вносились в карты для каждого ребенка.

Блок реализации модели осуществлялся в нескольких направлениях: методическая работа, направленная, в том числе, на просвещение и повышение педагогической компетенции специалистов; консультативно-просветительская работа с родителями и непосредственное психолого-педагогическое сопровождение адаптации детей раннего возраста. Во время данного этапа применяли следующие методы: игры (ролевые, игры с песком и водой, пальчиковые игры, релаксационные игры), сказкотерапия, музыкальная терапия, изотерапия, телесная терапия, психогимнастика.

Аналитический блок – неотъемлемый элемент модели, важность которого обусловлена рефлексивными действиями педагога, оценкой не только результатов адаптации детей, но и собственного вклада в этот процесс, использования внешних и внутренних ресурсов, затруднений и перспектив их преодоления в дальнейшем.

Субъектами психолого-педагогической модели выступили дети раннего возраста, их родители, воспитатели, педагог-психолог. Основой модели являлось сотрудничество, поэтому субъекты модели находились в тесном взаимодействии друг с другом.

Главными принципами реализации модели были: учет индивидуальных особенностей, создание благоприятной атмосферы, партнерское взаимодействие субъектов.

Модель психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации была реализована на базе детского сада № 1 «Елочка» г. Юрги Кемеровской области. В данном исследовании участвовали дети группы раннего возраста (2–3 года), впервые поступившие в ДОО.

На начальном поисково-констатирующем этапе исследования диагностика адаптационного процесса показала, что 50% детей экспериментальной группы достаточно легко приспосабливались к ДОО; 17% детей имели среднюю степень адаптации и 33% переживали тяжелый процесс адаптации.

Дети с тяжелой степенью адаптации проявляли:

- затруднения в ходе расставания с родителем (протест, плачь, нежелание отпускать);

– преимущественно заниженное эмоциональное состояние (равнодушие к окружающему, невосприимчивость речи взрослого, аффективные проявления во время одевания на прогулку и приема);

– низкий уровень самостоятельности, потребность в постоянной помощи взрослого во время выполнения навыков самообслуживания;

– отказ от приема пищи или долгий, неохотный прием пищи;

– долгое засыпание, часто с плачем, сам сон тревожный;

– кратковременные игровые действия, быструю потерю интереса к игре, невозможность самостоятельного увлечения игрушками или игрой;

– избегание контактов со сверстниками или наблюдение за их деятельностью со стороны;

– иногда агрессивные реакции в отношении детей и взрослых (укусы, щипки, толчки).

Такие дети, безусловно, нуждались в психолого-педагогическом сопровождении, обусловленном тяжелой степенью адаптации, необходимой координации усилий педагогов, психологов и родителей.

Формирующий этап исследования предполагал реализацию разработанной модели сопровождения адаптации. Комплекс специальных мероприятий в рамках модели позволил получить на итогово-обобщающем этапе следующие данные: 83% детей продемонстрировали адекватные показатели по критериям оценки физиологических, психоэмоциональных и социальных проявлений детей в течение пребывания в ДОО; 17% детей имели среднюю степень адаптации; тяжелая степень не была выявлена.

Таким образом, грамотное психолого-педагогическое сопровождение адаптации в рамках разработанной модели позволило в кратчайшие сроки добиться высоких результатов, успешно преодолеть психологически тяжелый период адаптации детей раннего возраста при поступлении в ДОО, устранить эмоциональный дискомфорт у детей при расставании с родителями и достаточно быстро включиться в ход образовательного процесса.

Список источников

1. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практ. пособие / авт.-сост. Л.В. Белкина. Воронеж: Учитель, 2006. 236 с.

2. Серебрякова Т.А., Романова Ю.Ю. Программа изучения влияния общения старших дошкольников со сверстниками на их социальную адаптацию // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68-1. С. 346–350. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44207645>

3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и средних пед. учеб. заведений. М., 2000. 176 с.

4. Адаптация ребенка к детскому саду: советы педагогам и родителям / сост. А.С. Русаков. 2-е изд., доп. СПб., 2016. 128 с.

Исследование психологических особенностей кризиса межличностных отношений педагогов с субъектами педагогического процесса

The study of the psychological features of the crisis of interpersonal relations between teachers and the subjects of the pedagogical process

Диана Сергеевна Головкова

Diana Sergeevna Golovkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pr1@tspu.edu.ru

Аннотация. Дан краткий обзор основных подходов к понятию кризиса и его переживанию субъектами образовательного процесса, представленных в психологии различными авторами. При рассмотрении проблемы переживания кризисов субъектами образовательного процесса использована позиция В.С. Мерлин, согласно которой переживание кризиса во многом обуславливается особенностями интегральной индивидуальностью личности.

Ключевые слова: субъект образовательного процесса, кризис, переживание кризиса, интегральная индивидуальность личности

Key words: the subject of the educational process, crisis, experiencing a crisis, the integral individuality of a person

Роль образования в жизни современного человека и общества очень велика. Педагог – важнейшее и незаменимое звено в системе образования. Педагог передает растущему поколению накопленные знания, опыт, формирует способность использовать эти знания в повседневной жизни, создает условия для разносторонне развитой личности обучающегося. Особое значение при этом отводится характеру межличностных отношений, складывающихся между взаимодействующими субъектами образовательной среды – обучающимися, родителями (законными представителями) обучающихся, педагогами, администрацией образовательной организации.

Межличностные отношения – это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, эмоций, суждений и обращений друг к другу, в частности между участниками образовательного процесса. Общение является основой для таких отношений. В процессе общения устанавливается контакт между людьми, людям легче понимать друг друга, а также договариваться о совместной деятельности. При помощи общения люди выстраивают взаимоотношения. В построении межличностных отношений важным являются личностные и профессиональные особенности субъектов. При этом такие отношения нередко имеют сложный характер, так как все личности уникальны. Поэтому во время построения любых межличностных отношений могут возникать кризисы [1].

В переводе с греческого «кризис» обозначает «разделение дорог». Кризис рассматривается в клиническом подходе психологии как состояние, возникающее вследствие воздействия на человека психотравмирующих событий. Реакции на психотравмирующие события могут быть разные. Они зависят от индивидуальных свойств личности и могут выражаться в расстройстве мыслительной деятельности, утрате контроля над поведением и т.д. В основе кризиса может лежать стресс, который проявляется через потерю интереса к другим людям, постоянной раздражительности, а также в трудности принятия решений.

Приверженцы экзистенциального подхода рассматривают кризис как конфликт, конфликт целей, убеждений, взглядов внутри одной личности. При этом возникает ощущение, что жизнь не имеет смысла. В такой период личность может испытывать отчаяние, беспомощность, волнение, одиночество, при этом личность не может нормально функционировать в повседневной жизни. Кризис – реакция личности на ситуацию. В этом подходе кризис рассматривается как изменение личностью привычного способа существования, отношения к себе, миру.

В советской психологии понятие «кризис» было введено российским психологом Л.С. Выготским. По его мнению, кризис – пора качественных позитивных изменений, при этом личность переходит на новую, более высшую ступень своего развития. Кризис не имеет четких границ, определяющих его начало и конец. При этом кризисными характеристиками выступает наличие острых изменений в короткие отрезки времени, наличие конфликта с окружающими и т.д. [2].

Гордон У. Олпорт определяет кризис как ситуацию умственного и эмоционального стресса. В результате чего происходит изменение взглядов на мир и на себя за весьма небольшой промежуток времени. Кризис – это несоответствие между потребностями организма и возможностью окружающей среды. Удовлетворять свои потребности старыми способами личность уже не может, а новые способы еще не найдены. Он также отмечал, что для преодоления кризиса необходимо приложить усилия над приведением в соответствие ожидания от окружающей среды и возможности организма, на которое требуется время [3].

Российский психолог К.Н. Поливанова в своих работах под словом «кризис» подразумевает острое эмоциональное состояние. Когда личность сталкивается с преградами на пути удовлетворения своих жизненных потребностей, может возникнуть кризис. При этом он не может быть устранен способами решения проблемы, известными из прошлого жизненного опыта личности [4].

По мнению А.О. Прохорова, кризис – это неравновесная система, вызванная разрывом привычной системы отношений или невозможностью достижения поставленных целей. В состоянии кризиса личность не может найти верного выхода из сложившейся ситуации, так как она не способна реально ее оценить [2].

Таким образом, мы видим, что кризис, с одной стороны, понимается как состояние, а с другой – как ситуация, требующая принятия какого-то решения, поворотная точка, переломный момент. Любой кризис сопровождается характерными переживаниями, независимо от причин их возникновения. Преимущественно в работах разных исследователей отмечается, что кризис – это нормативный феномен, являющийся ведущим элементом процесса становления личности.

В обыденном языке слово «переживание» обозначает преодолеть какое-нибудь тягостное чувство или состояние, вытерпеть, выдержать событие. Традиционно в психологии переживание понимается как психическое явление, связанное с эмоциональным отражением того или иного явления, внутреннего состояния. Изменение личности происходит в результате переживания кризиса. Так отмечал Л.С. Выготский в своих работах. Переживание понимается в качестве внутреннего отношения человека к тому или иному моменту действительности. Любое переживание заключается в переживании чего-либо и выражается индивидуально [5].

Под переживанием также понимают отношение между субъектом и объектом или явлением действительности. Эти отношения определяются местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяя этот объект (явление) в образ мира и воплощаются в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к объекту [6]. При переживании субъектами образовательного процесса кризиса происходит перестройка сферы профессиональной деятельности.

Ф.Е. Василюк определяет категорию переживания кризиса к концептуальному аппарату психологической теории деятельности. По его мнению, внутренней необходимостью жизни личности является осуществление своего жизненного замысла. Этому же придерживался выдающийся экспериментатор и теоретик А.Н. Леонтьев в своих трудах.

Рассматривая проблему переживания кризисов участниками образовательного процесса, мы будем использовать позицию В.С. Мерлина. Его давний интерес к личности совпал с растущим общественным интересом к структуре личности в конце 1970-х – начале 1980-х гг. Согласно представлениям В.С. Мерлина, переживание кризиса личностью во многом будет определяться особенностями ее интегральной индивидуальности [7]. Индивидуальность заключается в совокупности свойств человека, которые отличают их друг от друга, уникальности и неповторимости личных качеств.

Интегральную индивидуальность В.С. Мерлин рассматривает как целостную характеристику индивидуальных свойств человека, начиная от биохимических особенностей организма и заканчивая социальным статусом личности в социуме. В.С. Мерлин разработал свою теорию, представляя индивидуальность как систему и интегральность в контексте ее иерархии, под углом зрения равновероятных связей между ее разноуровневыми свойствами.

Проведенные исследования показали, что в переживании кризиса «участвуют» соматические, индивидуальные, глубинно-психологические и социальные свойства интегральной индивидуальности личности, при этом происходит познание себя и окружающего мира. Именно от этих свойств интегральной индивидуальности личности зависит, будет ли переживание кризиса носить конструктивный или деструктивный характер [8].

На основе анализа литературы отечественных и зарубежных авторов мы пришли к следующим выводам:

– кризис является персональным жизненным путем личности, событием его внутреннего мира. Он не зависит от жизненных ситуаций (внутренних или внешних), послуживших пусковым механизмом;

– причиной кризиса выступает то, как субъект переживает сложившуюся ситуацию;

– особенности интегральной индивидуальности личности субъектов образовательного процесса определяют характер переживания ими кризиса. Данные особенности определяют способы преодоления кризиса, а также формы проявления и степень его переживания. От свойств зависит, будет ли переживание кризиса носить конструктивный или деструктивный характер;

– переживание практически любых кризисов очень похоже. Характер переживания кризисов может быть конструктивным или деструктивным с позиции влияния на благополучие и здоровье личности, дальнейшего полноценного функционирования субъектов педагогического процесса как личности, в том числе и как профессионала.

Знать психологические особенности кризисов межличностных отношений участникам образовательного процесса очень важно. Эти знания помогут облегчить жизнь его участников, а также определить дальнейший профессиональный путь педагогов. Чтобы быть профессионально успешными, педагоги должны развивать в себе такие профессиональные значимые умения и качества личности, как критическое мышление, стремление к общению и контактность, внимательность, доброжелательность и бесконфликтность, эмоциональную устойчивость при длительных контактах с людьми, хорошая саморегуляция, самообладание, собранность.

Список источников

1. Амбрумова А.Г. Анализ состояний психологического кризиса и их динамика // Психологический журнал. 1985. № 6. С. 107–115.
2. Духновский С.В. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. 1136 с.
3. Оллпорт Г. Личность в психологии. М.; СПб.: Ювента, 1998. 15 с.
4. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов: учеб. пособие. М.: Академия, 2000. 180 с.
5. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл, 2003. 1136 с.
6. Духновский С.В. Кризис и его переживание личностью: результаты эмпирического исследования // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2015. Т. 21, № 2. С. 30–35.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.
8. Духновский С.В., Журавлева Ю.А. Соотношение «кризисного профиля» личности с типом психосоматической патологии // Бюллетень науки и практики. Вып. 1 / Ред.-сост. Е.С. Овечкина. Нижневартовск, 2016. С. 43–49.

Жизнестойкость как объект современных психологических исследований

Hardiness as an object of modern psychological research

Елена Владимировна Готовцева

Elena Vladimirovna Gotovtseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Павловна Молчанова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

alenamolchanov@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрены направления исследования феномена жизнестойкости в работах отечественных ученых за 2019–2024 гг. Проанализированные работы разделены по ключевому средству прогнозирования для развития и поддержания уровня жизнестойкости и ее компонентов: вовлеченности, контроля и принятия риска. Выделены основные тенденции в изучении жизнестойкости.

Ключевые слова: жизнестойкость, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект

Key words: hardiness, stress resistance, emotional intellect

Феномен жизнестойкости на протяжении многих лет привлекает внимание исследователей-психологов. В современном меняющемся мире именно психологи наблюдают постепенное изменение ценностной и духовной сфер личности, отмечают разрушительные для психологического здоровья социальные явления, чувствуют эволюционные изменения. Как следствие, поднимают вопрос о поиске возможностей противостоять этому разрушающему воздействию и помочь личности найти внутренние ресурсы, позволяющие адаптироваться к современным достаточно агрессивным условиям среды. Неоднократно отмечалось, что улучшение материального благополучия, отсутствие тяжелых физических нагрузок и в целом достаточно обеспеченное существование человека негативно сказываются на его адаптационных способностях. Снижается выносливость организма, обостряется восприимчивость нервной системы, ослабевают волевые качества. Изнеженное тело и тонкая душевная организация влекут за собой несостоятельность противостоять стрессовым ситуациям и тяжелым жизненным испытаниям. Неспособность бороться с трудностями, информационное давление и увеличивающаяся изолированность заставляют человека прибегать к деструктивным защитным механизмам: избегание, отрицание, уход от реальности в измененные состояния сознания.

В связи с этим фактом изучение феномена жизнестойкости и поиски способов развития этого качества личности так привлекательно для ученых. Они видят в нем путь к развитию личности, сохранению ее психологического благополучия. Много исследований современной психологической науки посвящено поиску взаимосвязей жизнестойкости с другими особенностями и психологическими

характеристиками личности. Другими словами, современные исследователи в рамках практико-ориентированного подхода ищут средства прогнозирования для развития и поддержания на оптимальном уровне данного феномена. Остановимся более подробно на некоторых из них.

Анализ жизнестойкости личности современными авторами осуществляется с опорой на следующие теоретико-методологические основы:

- «концептуальные положения системно-структурного подхода к изучению психики человека (Б.Г. Ананьев, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов);
- культурно-историческая концепция высших психических функций (Л.С. Выготский);
- психология индивидуальности как направление современного «человекознания» (Б.Г. Ананьев, Б.Г. Теплов, В.С. Мерлин и др.);
- субъектно-деятельностный подход в психологии (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др.);
- ресурсный подход (В.А. Бодров, Р. Лазарус, С. Мадди, Дж. Фреди, С. Хобфолл и др.);
- экзистенциальный подход к изучению личности человека (В. Франкл, Э. Фромм, Д.А. Леонтьев и др.)» [1, С. 5].

Современные ученые систематизируют накопленный материал и выявляют общие тенденции развития направлений исследований с точки зрения различных подходов (М.М. Гаранина, А.Н. Фомина, Т.В. Корнилова). Подобные исследования позволяют комплексно взглянуть на проблему исследования, «расширить теоретические знания о его структуре и выявить новые взаимосвязи данного феномена с различными психологическими аспектами личности, изучаемыми в области психологии развития, психологии совладающего поведения, экзистенциальной психологии» [2, С. 8].

С позиции уровневого подхода феномен жизнестойкости личности рассматривается как интегральная характеристика индивидуальности человека, включающая проявление психических свойств на всех уровнях психики: психофизиологическом, социально-психологическом и личностно-смысловом. Это позволяет изучать его развитие в онтогенезе, выделять значимые периоды в жизни человека и эффективные способы развития определенных психологических характеристик. В рамках этого подхода разрабатываются программы развития жизнестойкости, опирающиеся на специфику возраста, профессиональной направленности деятельности, особенностей проявления жизненной дезориентации [1].

Исследователями была отмечена связь жизнестойкости с показателями стрессоустойчивости: низкий уровень жизнестойкости характерен для личностей с низкой стрессоустойчивостью (О.Б. Дарвиш, Е.С. Ермакова, А.Н. Фомина, С.В. Львова, М.М. Абидова). Проведение исследований на снижение уровня стрессоустойчивости в разные возрастные периоды позволяет выявлять этапы развития, когда поддерживающие тренинговые программы могут стабилизировать снижающийся уровень жизнестойкости и, как следствие, повышать устойчивость к стрессу. Очень наглядно это демонстрируют исследования, в основе которых лежит сравнение показателей жизнестойкости старшеклассников и студентов. Расширение

спектра стрессоров способно значительно снижать уровень жизнестойкости, это наблюдение позволяет определить этапы развития личности, где необходимо разрабатывать и внедрять профилактические поддерживающие программы психологической коррекции.

Наиболее перспективной на наш взгляд является тенденция исследования связи уровня жизнестойкости с развитостью эмоционального интеллекта (А.В. Леушина, Е.А. Фефелова, Е.А. Клементинская, Е.П. Молчанова). Причиной успешности этого направления, возможно, является комплексность влияния составляющих эмоционального интеллекта на развитие всех компонентов жизнестойкости. Так, стремление человека к эффективной коммуникации напрямую воздействует на компонент «Вовлеченность», а навык регуляции своих эмоций укрепляет функцию саморегуляции личности, что отражается на уровне компонента «Контроль». Развитость самомотивации положительно влияет на компонент «Принятия риска», что отмечается разработчиками программ по развитию эмоционального интеллекта.

Е.С. Набойченко выделяет соотношение компонентов жизнестойкости с эмоциональными составляющими этих компонентов: при высокой выраженности компонентов жизнестойкости – интерес, удовольствие от деятельности, любопытство, если же компоненты низкие – чувство отверженности, неудовлетворенности деятельностью и снижение собственной значимости.

Отмечается влияние развитости эмоционального интеллекта педагога на возможность контроля и управления эмоциональным состоянием учащихся. Это наблюдение позволяет рассматривать возможность повышения уровня жизнестойкости участников образовательного процесса посредством развития эмоционального интеллекта.

Подобную мысль высказывают Е.А. Клементинская и У.А. Назарова в отношении специалистов помогающих профессий: психологов, социальных работников, педагогов. Разработанные программы по развитию эмоционального интеллекта показывают повышение уровня жизнестойкости и ее компонентов, что ведет к повышению стрессоустойчивости. Это положительно сказывается на способности людей, профессией которых является помощь в трудных жизненных ситуациях, сохранять личностную и профессиональную стабильность и эффективность.

Связь высоких показателей жизнестойкости с успешной социальной адаптацией (А.С. Абдуллаева, О.Е. Алексанова, М.М. Абидова, Е.П. Молчанова, Е.В. Гришина, Л.А. Григорович). Изначально такие исследования проводились с целью выявления способов коррекции антивиталяного и девиантного поведения. Было замечено, что девиантное поведение определено низким уровнем жизнестойкости и, как следствие, непринятием себя, проблемами в ценностно-смысловой сфере, проблемами с саморегуляцией и т.п. Все это позволило авторам предположить, что развитие жизнестойкости, интереса к собственной личности, навыков самоанализа и саморегуляции активизирует личностный рост и вовлеченность в жизненный процесс. Данные факторы будут благоприятно сказываться на социальной адаптации.

Часть современных исследований рассматривают жизнестойкость с позиций различных жизненных программ: от выживания на примере исследований уровня

жизнестойкости переселенцев до самореализации в значимой сфере взаимодействия с миром. Кроме того, в статье Т.В. Корниловой, посвященной обзору современных зарубежных исследований феномена жизнестойкости, отмечается отдельное направление исследований, посвященных изучению лидерства: высокие показатели уровня жизнестойкости лидера положительно коррелируют с уровнем жизнестойкости группы и влияют на позитивные социальные изменения в группе.

Исследования различных групп студентов доказывают связь жизнестойкости с психологическим благополучием, определяемым как структурный компонент психологического здоровья (С.А. Богомаз, Н.А. Буравлева, Т.А. Гусева, С.М. Колкова, Т.Л. Ядрышникова, А.В. Чистохина, Е.С. Мекеева, И.И. Рифицкая, Е.С. Ермакова). Исследования выявляют значимые гендерные различия в параметрах психологического благополучия, что должно быть учтено при дальнейшей работе с результатами исследований. Такие работы позволяют определить целевые группы студенческой молодежи для последующей психокоррекции.

В некоторых исследованиях прослеживается синонимичность понятий «жизнестойкость» и «жизнеспособность». Так, иногда структурные компоненты жизнеспособности (самоэффективность, настойчивость, внутренний локус контроля, совладание и адаптация) представляются характеристиками компонентов жизнестойкости, что может быть объяснено как смысловой близостью терминов, так и тем, что более общее понятие «жизнеспособность», рассматриваемое многими авторами как характеристика индивида, отражает более широкий личностный и социальный потенциал по преодолению неблагоприятных событий.

В связи с тем, что для феномена жизнестойкости вряд ли будет определена одна общепринятая трактовка, теоретические исследования отражают несколько основных направлений понимания термина: психологический ресурс, система убеждений, индивидуальная способность личности, психологическое свойство личности. Большинство исследователей признается, что формируется данный феномен в раннем возрасте, с течением времени он сохраняет относительную стабильность, но может изменяться при определенных условиях и поддается развитию.

На наш взгляд, наиболее емко понятие обобщено в работах А.Н. Фоминой: феномен жизнестойкости может быть представлен как интегральная характеристика индивидуальности человека, включающая значимые компоненты психофизиологического, социально-психологического и личностно-смыслового уровней. Эти уровни психики человека проявляются в определенных ситуациях как единый комплекс, способствующий успешному преодолению стрессовых ситуаций, эффективной саморегуляции эмоциональных состояний, оптимальному проживанию собственной жизни [1].

Исследования последних лет придерживаются практико-ориентированного подхода. Опираясь на уже проверенные методики, ученые выявляют взаимосвязи между жизнестойкостью и другими психологическими характеристиками личности с целью выявления способов стабилизации и развития уровня жизнестойкости. Замечена тенденция внимания ученых к развитию не только жизнестойкости личности отдельного человека, но и жизнестойкости отдельных сообществ и общества в целом.

Список источников

1. Жизнестойкость личности: теория, исследования, психологическая практика. Ульяновск, 2019. 231 с.
2. Гаранина М.М. Феномен жизнестойкости: подходы к рассмотрению, перспективы изучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 12 (138). URL: <https://research-journal.org/archive/12-138-2023-december/10.23670/IRJ.2023.138.184>.
3. Ермакова Е.С. Психологическое благополучие, жизнестойкость, стрессоустойчивость и тревожность студентов // Вестник психофизиологии. 2023. № 1. С. 93–101.

Особенности копинг-стратегий обучающихся подросткового возраста

Features of coping strategies learners adolescence

Данил Васильевич Залецкий

Danil Vasilyevich Zaletskiy

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

bulatova@tspu.edu.ru

Аннотация. Раскрывается содержание феноменов «копинг-поведения» и «копинг-стратегий», рассматриваются результаты исследования особенностей совладающего поведения у обучающихся подростков. Проводится анализ распределения по видам адаптивности и уровням стратегий совладания у респондентов и эффективности коррекционной программы.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, копинг-поведение, подростки

Key words: coping, coping strategies, coping behavior, adolescents

Ежедневно подростки сталкиваются с трудными жизненными ситуациями в различных сферах деятельности, которые сопровождаются стрессовыми состояниями. Ввиду недостаточного опыта, развития коммуникативных навыков и изменений, присущих данному возрастному этапу, затрудняется выбор конструктивного типа совладания, поэтому подростки могут сталкиваться с состоянием дезадаптации при попытке совладания с проблемами. Вследствие чего перед ними остро стоит вопрос преодоления трудных жизненных ситуаций. Указывается, что подростковый этап оттогенеза является периодом, на котором происходит этап активного формирования копинг-поведения. Тем самым становление копинга оказывает влияние на адаптационный потенциал в целом, уровень психологического благополучия, здоровье, успешность в учебной и других видах деятельности [1].

Таким образом, формирование адаптивных копинг-стратегий и навыков выбора адекватных ситуации стратегий поведения в подростковом возрасте становится важной задачей, поскольку применение конструктивного копинга способствует наиболее результативному решению возникающих проблем, сохранению психического здоровья и благополучия, уверенности в собственных силах, тем самым оказывая влияние и на дальнейшую жизнь человека. Применение неадаптивных стратегий поведения приводит к эмоциональной дисгармонии, сохраняет существующую проблему и ведет к дезадаптации, а также данные стратегии могут стать основой для формирования девиантного, а в дальнейшем и делинквентного поведения. В связи с вышесказанным исследование, связанное с изучением особенностей используемых подростками копинг-стратегий, является актуальным.

Активное изучение и накопление теоретической базы феномена «копинг-поведения» началось со второй половины XX в. В зарубежной психологической школе изучением копинга занимались Р. Лазарус, С. Фолкман, Л. Мерфи, Д. Амирхан и другие ученые, а среди отечественных исследователей следует назвать Т.Л. Крюкову, С.К. Нартову-Бочавер, В.М. Ялтонского, С.А. Хазову, Л.И. Анцыферову, Г.С. Кобытову и др.

В отечественной психологической школе копинг-поведение определяют как стратегии действий, применяемые личностью в моменты психологического дискомфорта или опасности социальному, физическому и (или) личностному благоприятному состоянию индивида и ведущее к более или менее успешной адаптации к стрессогенной ситуации. Поэтому ключевая функция копинга – сведение стресса к минимум или избавление от него [2]. Копинг-поведение реализуется через использование копинг-стратегий и на основе как личностных, так и средовых копинг-ресурсов. Т.Л. Крюкова предлагает следующее определение копинг-стратегиям: это поведение личности, позволяющее с помощью осознанных и целенаправленных действий и способами, адекватным личностным характеристикам и обстоятельствам, справиться со стрессогенной ситуацией [3].

Таким образом, совладающее поведение представляет собой форму взаимодействия личности с социумом в ситуации стресса, оказывая влияние на адаптационный процесс подростка к трудным обстоятельствам. Поэтому в зависимости от степени адаптивности применяемых копинг-стратегий индивид адаптируется к стрессовой ситуации более или менее успешно.

В нашей работе мы использовали классификацию копинг-стратегий, основанную на степени адаптивности, выделяя адаптивный (активное решение проблемы), неадаптивный (избегание проблемы), относительно адаптивный (избегание проблемы, придумывая оправдание или же зависящие от степени выраженности) варианты [4].

С целью изучения копинг-поведения у обучающихся подросткового возраста было проведено психодиагностическое исследование. Общая выборка составила 60 человек 8-го класса, возраст 13–14 (15) лет, примерно равное соотношение полов. Исследование проходило на базе лицея № 51 г. Томска. Объектом нашего исследования являлся феномен копинг-поведения, а предметом – копинг-стратегии обучающихся подросткового возраста.

Для исследования копинг-стратегий был использован следующий психодиагностический инструментарий: методика «Изучения копинг-поведения» Э. Хайма, методика адаптирована группой исследователей на базе психоневрологической лаборатории при НИИ им. В.М. Бехтерева; методика «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (WCQ) (адаптация: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк и др.); методика «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхан (адаптация Б.Н.А. Сирота и В.М. Ялтонский), для подсчета эмпирических данных использовался *U*-критерий Манна – Уитни.

Исходя из результатов, полученных по методике «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкмана (см. рис.), которая позволяет распределить



Рисунок. Распределение выборки подростков по преобладающим вариантам копинг-стратегий, %

Примечание по методике «Опросник способов совладания»:

Адаптивные: «дистанцирование», «самоконтроль», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решения проблем».

Относительно адаптивные: «конфронтация», «дистанцирование», «поиск социальной поддержки», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решения проблемы», «положительная переоценка».

Неадаптивные: «конфронтация», «дистанцирование», «самоконтроль», «принятие ответственности», «бегство-избегание», «планирование решения проблем», «положительная переоценка».

применяемые стратегии поведения по степени адаптивности у респондентов, можно резюмировать, что подростки используют неадаптивные варианты копинг-стратегий (53%). В этом случае у подростков данные копинг-стратегии имеют высокий балл по ключу, что указывает на высокий уровень напряженности и, следовательно, выраженности данной стратегии, как дезадаптивной/неадаптивной. На втором месте – относительно адаптивные четверть подростков (25%), средний уровень напряженности, далее – адаптивные (22%), низкий уровень напряженности.

По методике «Изучение копинг-поведения» Э. Хейма (см. рис.), с помощью которой можно определить адаптивность используемых копинг-стратегий, адаптивные варианты копинг-стратегий подростки используют в когнитивной сфере – почти треть (37%). Это может говорить, что подростки осознанно делают выбор в пользу форм поведения, способствующих решению проблемы. В эмоциональной сфере у подростков преобладают адаптивные варианты копинг-стратегий – более половины (66%), что свидетельствует о склонности подростков снимать эмоциональное напряжение через протест и оптимизм, благодаря чему подростки уверены в наличии выхода сложных ситуаций. В поведенческой сфере подростки выбирают относительно адаптивные варианты копинг-стратегий – половина выборки (50%). В данном случае подростки выбирают временный уход от решения

проблем. Конструктивность подобных стратегий зависит от значимости и выраженности ситуации преодоления.

По методике «Индикатор копинг-стратегий», которая позволяет определить распределение стратегий поведения по видам, можно увидеть преобладание у респондентов среднего уровня в совладающем поведении – «разрешение проблем» – чуть меньше половины (43%) выборки. Это свидетельствует о том, что подростки выбирают активную поведенческую стратегию, при которой респондент использует личностные ресурсы для поиска возможных вариантов решения стрессовой ситуации. Подобное может характеризоваться как конструктивная стратегия поведения. Затем следует средний уровень «Поиск социальной поддержки» – 12%. Это характеризуется тем, что подростки обращаются за помощью или поддержкой к близким людям, значимым взрослым или референтной группе. Это может характеризоваться как относительно конструктивная стратегия поведения. Высокий уровень преобладает у подростков в стратегии «избегание проблем» (5%), характеризуемой как стремление подростков избегать решения проблемы через отвлечение на другие виды деятельности, девиантные формы поведения, что может описываться как неадаптивная стратегия поведения.

По результатам психодиагностического исследования копинг-стратегий была выявлена группа респондентов, использующих неадаптивные варианты копинг-стратегий и (или) имеющих высокий уровень в стратегии «избегания проблем», «поиск социальной поддержки» и низкий уровень «решения проблем». Таким образом, была выявлена группа респондентов (13 подростков – 22%), использующих дезадаптивные стратегии, с которыми была проведена коррекционная программа.

После реализации коррекционно-развивающей программы была проведена повторная диагностика, включающая в себя методики для определения степени адаптивности/неадаптивности совладающего поведения и уровней копинг-стратегий, задействованные на констатирующем этапе исследования.

Данная программа состояла из 10 занятий по 45 минут, которая проводилась в течение месяца. Программа была направлена на формирование адаптивных копинг-стратегий. Упражнение в программе были направлены на развитие коммуникативных компетенций подростков, стабилизацию внутригрупповых отношений, знакомство с теоретическими основами совладающего поведения, развитие навыков рефлексии, осознание и мобилизацию собственных ресурсов, а также обучение приемлемыми и экологичными способами выражения своих чувств.

Таким образом, реализация разработанной коррекционно-развивающей программы по формированию адаптивных копинг-стратегий обучающихся продемонстрировала улучшения показателей по всем трем методикам, в частности, увеличилось количество адаптивных и относительно адаптивных (по 1/4 доли выборки соответственно) по методике «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса и С. Фолкмана; по методике «Изучение копинг-поведения» Э. Хайма виды стратегий также показали изменения: в когнитивной сфере уменьшилось число адаптивных и выросло число относительно адаптивных (треть респондентов соответственно), а в эмоциональной сфере выросло число относительно адаптивных

(почти четверть выборки), также были выявлены положительные изменения в поведенческой сфере – увеличился процент использования адаптивных стратегия (почти треть подростков); по методике «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхану были получены изменения: в стратегии «разрешения проблем» увеличился средний и низкий уровень (примерно половина и 1/10 доля выборки соответственно), стратегия «поиск социальной поддержки» получила положительные изменения – выросло число среднего уровня (почти пятая часть подростков), а также в стратегии «избегание проблем» наблюдаются положительные тенденции – повысился низкий уровень (меньше десятой доли). По итогам математической обработки (*U*-критерий Манна – Уитни) можно констатировать тенденцию улучшения данных показателей. Таким образом, положительные тенденции изменения видов и уровней копинг-стратегий были выявлены после краткосрочной реализации сегмента разработанной программы. В целом эти результаты позволяют говорить о ее эффективности при последующем выполнении программы в заявленный период – полгода/год.

В дальнейших исследованиях по данной теме важно уделить внимание разработке новых коррекционно-развивающих и усовершенствованию существующих программ по формированию адаптивных копинг-стратегий. Также важно продолжить изучение и расширение теоретических подходов к адаптивности совладающего поведения. Существуют перспективы изучения копинга с учетом связей с другими психическими свойствами и компонентами личности, такими как темперамент, характер, способности и самооценки.

Список источников

1. Рокицкая Ю.А. Факторная структура копинг-поведения подростков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 3. С. 220–233.
2. Бодров В.А. Психология стресса: развитие и преодоление. М., 2006. С. 218–223.
3. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние и психологические, социокультурные перспективы // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2016. № 5. С. 184–188.
4. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб.-метод. пособие. Казань, 2010. 98 с.

Групповые формы психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста

Group forms of psychological and pedagogical counseling for parents of preschool children

Ольга Александровна Звекова
Olga Aleksandrovna Zvekova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
pr1@tspu.edu.ru

Аннотация. Дан краткий теоретический анализ проблемы групповых форм психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста. Охарактеризованы понятия «консультирование», «психологическое консультирование», «психолого-педагогическое консультирование». Проанализированы аспекты консультационного процесса. Описаны формы группового консультирования. Рассмотрены особенности проведения группового психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: психология, педагогика, консультирование, родители, компетенции, групповые формы работы, дошкольники, развитие

Key words: psychology, pedagogy, counseling, parents, competencies, group forms of work, preschoolers, development

В современных условиях развития общества исключительную ценность приобретают семья и внутрисемейные отношения. Особую важность играет межличностное общение и взаимопонимание, поэтому современные родители испытывают острую потребность в психолого-педагогическом просвещении и консультировании по вопросам воспитания и развития детей. Полноценное развитие детей дошкольного возраста зависит от гармоничного взаимодействия между работой психолога в дошкольном учреждении и усилиями, которые прилагают родители. Психолого-педагогическое консультирование родителей детей дошкольного возраста играет важную роль в формировании здоровой и гармоничной семейной среды, способствует оптимальному развитию детей, улучшает качество взаимоотношений в семье и помогает родителям стать более компетентными и уверенными в своей родительской роли. Для многих родителей психологическая поддержка в рамках групповых консультаций может быть особенно ценной, помогая родителям развивать позитивные стратегии воспитания и развития детей.

В широком смысле консультирование представляет собой деятельность по оказанию консультации. Консультация (от лат. *consultatio* – совет) – совет специалиста или опытного человека по любому вопросу.

Психологическое консультирование – прикладная отрасль современной психологии. Основной задачей является разработка теоретических основ и прикладных программ оказания психологической помощи психически и соматически здоровым людям в ситуациях, когда они сталкиваются с проблемами различного характера [1–5].

По мнению Р. Кочюнаса, в консультирование включают следующие положения:

1. Консультирование помогает человеку выбрать способ действия по собственному усмотрению.

2. Консультирование помогает клиенту обучаться новому поведению.

3. Консультирование способствует развитию личности.

4. В консультировании акцентируется ответственность клиента, т.е. клиент берёт на себя ответственность за принятие самостоятельного решения, а консультант создает условия, которые поощряют волевое поведение клиента.

5. Основой консультирования является «консультативное взаимодействие» между клиентом и консультантом, основанное на философии «клиент-центрированной терапии» [2, 4].

Психологическое консультирование является относительно новой областью психологической практики, выделившейся из психотерапии. Психологическое консультирование тесно связано с психотерапией и психологической коррекцией. Однако психологическое консультирование отличается от психотерапии:

- Психотерапия ориентирована на работу с клиническими случаями, когда психологическая проблема клиента стадии «болезни», и своей целью видит «лечение» или коррекцию. Психологическое консультирование ориентировано на работу с психически здоровыми людьми.

- Консультирование предполагает в основном рациональную работу с сознательным и заинтересованным клиентом. Психотерапия же больше работает с бессознательными и иррациональными сторонами психической жизни индивида.

- Консультирование в большей степени предполагает советы и решения, исходящие от психолога, просвещение, информирование и разъяснение. Клиент получает профессиональный анализ проблемы, необходимые сведения и рекомендации практических действий, которые необходимы для ее решения. Психотерапия более ориентирована на задачи коррекции.

- В консультировании чаще, чем в психотерапии, применяется психодиагностика клиента по каким-то стандартным методикам с целью исследования его личностных либо тех или иных психических способностей.

- Психотерапия более длительна. Она делится на долгосрочную (от 100 до 400 сеансов) и краткосрочную (от 10 до 30 встреч). Консультирование обычно занимает одну-две встречи или до десяти встреч.

- Психотерапия более специализирована.

По мнению некоторых авторов, таких как Ю.Ф. Поляков, А.С. Спиваковская, границы между психотерапией и консультированием весьма условны. Консультативный процесс часто плавно перетекает в форму психотерапии, если это необходимо и допустимо [2, с. 11].

Р.В. Овчарова выделила следующие основания для определения видов консультирования:

- Индивидуальное и групповое консультирование. Групповое психологическое консультирование чаще всего организуется после предварительных индивидуальных консультаций для клиентов со сходными психологическими проблемами или если все они являются членами одной системы межличностных отношений (например, семьи).

- Однократные и многократные консультации.
- Консультации по личному обращению и консультации в результате вызова, направления.

- Без дополнительного тестирования и с дополнительным тестированием.
- Без привлечения методов психологической коррекции (доведение до клиента имеющей отношение к его проблемам психологической информации) и с привлечением этих методов.

- Консультации изолированные и комбинированные с другими методами психологической помощи (например, социально-психологический тренинг между консультациями).

- По характеру решаемых задач: возрастное-психологическое, профессиональное, психолого-педагогическое, семейное консультирование.

- По характеру теоретического подхода, в котором работает психолог консультант: когнитивная психология, бихевиоризм, гуманистическая психология, психоанализ.

- По степени непосредственности или опосредованности контакта между психологом-консультантом и клиентом: очное и дистанционное консультирование (консультирование на телефоне доверия, онлайн- консультации консультирование посредством написания популярных книг по психологии или открытые ответы психологов на письма читателей в популярных изданиях) [3, с. 92].

Психолого-педагогическое консультирование родителей определяется как важнейшее условие организации взаимодействия с родителями в дошкольном образовательном учреждении. Педагоги и психологи отмечают важность психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста. Главная тенденция – обучать родителей самостоятельному решению жизненных задач. И это требует от педагогов определенных усилий. И педагог, и родитель – взрослые люди, которые имеют свои психологические особенности, возрастные и индивидуальные черты, жизненный опыт и собственное видение проблем.

С точки зрения М.С. Задворной и Т.А. Овечкиной, в современное время повышается практическая востребованность психолого-педагогического консультирования родителей дошкольников [4, с. 73]. В дошкольных учреждениях родители заинтересованы в оказании им индивидуальных и групповых консультаций по различным проблемам. В большинстве случаев оказание консультационной помощи осуществляется в индивидуальной форме либо в процессе единичного очного общения. Также можно отметить, что большое количество запросов родителей на оказание им консультационной помощи свидетельствует о необходимости разработки и реализации программ, направленных на эффективное просве-

шение родителей дошкольников по вопросам воспитания и развития. Перспективой совершенствования деятельности психолого-педагогического консультирования может являться переход от индивидуальных консультаций, диагностических процедур и пассивного наблюдения к групповым формам работы с родителями дошкольников.

Основными задачами взаимодействия с родителями являются:

- установление партнерских отношений с семьями каждого ребёнка;
- объединение усилий для развития и воспитания детей;
- создание атмосферы взаимопонимания, общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки;
- активизация и обогащение воспитательных умений родителей;
- поддержка их уверенности в собственных педагогических возможностях.

В условиях детского сада существуют следующие групповые формы консультирования родителей: родительские собрания, групповые консультации, круглые столы, дискуссии, семинары, лектории, тренинги, викторины, вечера вопросов и ответов, школы для родителей, консультационные клубы, педагогическая гостиная.

Групповые формы психолого-педагогического консультирования, с точки зрения Т. Гордона, являются действенной формой повышения компетентности в решении проблем, которые связаны с воспитанием и развитием ребенка. Но основной мотивацией обращения родителей за данной консультацией является не предотвращение развития проблем, а уже нахождение путей разрешения их последствий. Именно групповые формы психологического консультирования являются наиболее эффективными способами помощи родителям детей дошкольного возраста. В рамках данного взаимодействия специалисты совместно с родителями обсуждают основные проблемы воспитания детей, находят способы их решения, а также развивают навыки. Именно это может позволить эффективно сформировать у родителей необходимые компетенции, которые будут способствовать созданию благоприятных условий воспитания и развития дошкольников.

Групповое консультирование имеет следующие этапы:

1. Начальный: на данном этапе устанавливаются цели и правила.
2. Переходный: характеризуется выстраиванием доверительных отношений участников с группой.
3. Рабочий: на данном этапе происходит продуктивная работа по достижению намеченной цели.
4. Заключительный: рефлексия проделанной работы.

Преимуществами групповой формы консультирования являются:

- временная экономичность решения определенных проблем;
- участники могут учиться друг у друга, а также оказывать эмоциональную поддержку в виде обратной связи;
- формируется чувство принадлежности к проблеме;
- клиенты учатся быть чувствительными к потребностям и чувствам других.

Практическими недостатками использования групповых форм являются: трудности сохранения конфиденциальности, сложность участия людей, которые характеризуются как замкнутые.

На основе практического опыта С.И. Сказкина считает, что эффективной формой консультирования является именно групповая работа, которая может осуществляться в рамках родительских собраний, тематических семинаров, круглых столов, тренингов и др. В рамках групповых консультаций рассматриваются проблемы адаптации к детскому саду, готовности к школьному обучению, трудности межличностных отношений (низкий уровень коммуникативных способностей, толерантности и др.), личностных особенностей (неадекватная самооценка, тревожность, агрессивность и др.). Эффективность группового психолого-педагогического консультирования родителей дошкольников предполагает первоначальное выявление уровня понимания родителями характера проблем и сформированности способностей к ее решению, а также последующее расширение педагогической просвещенности участников консультирования и разработку практических рекомендаций и др. [5, с. 31–36].

Таким образом, психологическое консультирование в современное время играет важную роль в жизни людей. Благодаря помощи консультантов люди находят решения своих проблем, формируют ответственность и самостоятельность своих действий и др.

Список источников

1. Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: более 5 000 психологических терминов и понятий / А.Б. Альмуханова и др. М.: Эксмо, 2007. 542 с.
2. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999. 240 с.
3. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. М.: Инфра-М, 2015. 369 с.
4. Задворная М.С. Организация консультационных центров для родителей дошкольников: результаты исследования // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 8 (174). С. 71–74.
5. Сказкина С.И. Основные аспекты организации психологического консультирования в детском саду // Образование и воспитание. 2017. № 1.1 (11.1). С. 31–36.

Роль эмоций в психическом здоровье обучающихся подростков

The role of emotions in the mental health of adolescent students

Антон Аркадьевич Кеслер

Anton Arkadievich Kesler

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Владимировна Ахметова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

lusi_fevral@mail.ru

Аннотация. Поднимается проблема воздействия эмоционального развития на психическое состояние подростков. Особое внимание уделяется вопросу о сбалансированном взаимодействии эмоций и когнитивных процессов, а также их значимости в период подросткового возраста. Обсуждается не только диагностика, но и стимулирование развития эмоциональной сферы у подростков. Переход от детства к взрослости сопровождается существенными изменениями, такими как повышенная возбудимость, увеличенная чувствительность и тревожность. В связи с этим проблема диагностики и развития эмоциональной сферы в подростковом возрасте становится все более актуальной. Данный период связан с формированием новых ценностей, жизненных перспектив, самосознания, а умением контролировать свое поведение и учитывать чувства других людей, что отражается на их психическом здоровье.

Ключевые слова: эмоциональная сфера личности, эмоциональные состояния, эмоции, подростковый возраст, психическое здоровье

Key words: the emotional sphere of personality, emotional states, emotions, adolescence, mental health

В подростковом возрасте, который является одним из самых эмоциональных периодов, дети переживают свою психическую жизнь через эмоции, под влиянием эмоций реагируют на события и социальное окружение. В многочисленных научных публикациях международных и всероссийских исследований неоднократно отмечались проблемы детей подросткового возраста, связанные с состоянием их психического здоровья.

Однако в психологической и педагогической практике недостаточно учитывается влияние эмоций на психическое здоровье подростков. В соответствии с высказыванием Е.П. Ильина эмоциональная сфера личности – это многоаспектное образование, включающее в себя различные эмоциональные проявления, наряду с чувствами в чистом виде [1]. А. Валлон писал: «Ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям. Именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением, через эмоции ребенок обретает опору для своей

биологии, в эмоции осуществляется симбиоз органического и психического, происходит как бы “переливание” одного в другое» [2, с. 76]. Выявление особенностей формирования и функционирования эмоциональной сферы личности у подростков является важной задачей и для формирования когнитивных способностей [3]. Эмоции тесно связаны с потребностями и мотивами, они отражают переживания значимых событий и ситуаций [4]. Согласно А.Е. Личко, подростковый комплекс характеризуется «перепадами настроения – от радостного веселья до уныния без достаточной мотивации, а также другими противоположными качествами» [5].

Один из ключевых аспектов взросления – развитие самостоятельности у подростков, что проявляется в уверенности в себе, инициативности, способности противостоять давлению и нести ответственность за поступки. Подростки начинают больше полагаться на сверстников и критически оценивать их слабые стороны [6]. Л.С. Выготский полагает, что подростковый возраст распадается на две фазы – отрицательную и положительную. Негативная связана со сворачиванием и отмиранием прежде устоявшейся системы интересов, положительная – с вызреванием нового ядра интересов [6]. На начальном этапе взросления подростки часто испытывают негативные эмоции, но со временем они уменьшаются. У девочек этот процесс может быть более продолжительным, а у мальчиков – более быстрым. Для подростков характерны резкие колебания настроения [1]. Этот этап жизни очень эмоциональный, поэтому изучение эмоционального состояния подростков имеет большое значение для психологии [8]. Эмоциональная сфера в переходном возрасте отличается резкими переменами настроения, повышенной возбудимостью, импульсивностью и эмоциональной неустойчивостью [9, с. 110].

Целью исследования явилось изучение взаимосвязи эмоциональных состояний обучающихся подростков с показателями их психического здоровья.

Для реализации цели исследования были использованы методики, направленные на изучение эмоциональных и психических состояний подростков, в том числе анкета «Социально-эмоциональные состояния подростков», «Опросник эмоциональной дисрегуляции» Н.А. Польской, А.Ю. Развальяевой (для исследования низко адаптивных форм эмоциональной регуляции).

Для решения поставленных задач было проведено исследование на выборке из 80 обучающихся подростков гимназических классов. Анкета «Социально-эмоциональные состояния подростков» предназначена для изучения динамики эмоциональных состояний обучающихся подростков в различных социальных условиях, которые условно были разделены на несколько тем, в том числе «Школа», «Дом», «Друзья», «Социальные сети», «Повседневная жизнь», «Мое будущее», «Психическое здоровье», каждая из которых включала несколько вопросов.

В начале исследования был проведен первый срез. Первичные данные по шкалам «Школа», «Дом» приведены на рис. 1, 2. С учетом полученных данных была организована и проведена коррекционная работа, которая учитывала данные первого констатирующего среза. Коррекционная программа была направлена на регуляцию эмоциональной сферы обучающихся подросткового возраста.

С целью визуализации результатов динамики эмоциональных состояний обучающихся на рис. 1, 2 приведены данные повторного анкетирования по шкалам «Школа», «Дом».



Рис. 1. Показатели первичного и вторичного анкетирования по шкале «Школа»

При повторном анкетировании видна положительная динамика по шкале «Школа»: напряженная ситуация сократилась в 1,5 раза (31%), чувство дискомфорта – в 1,7 раза (44%), незначительная положительная динамика (в 1,1 раза – 9%) обнаружилась по показателю «низкая самооценка».

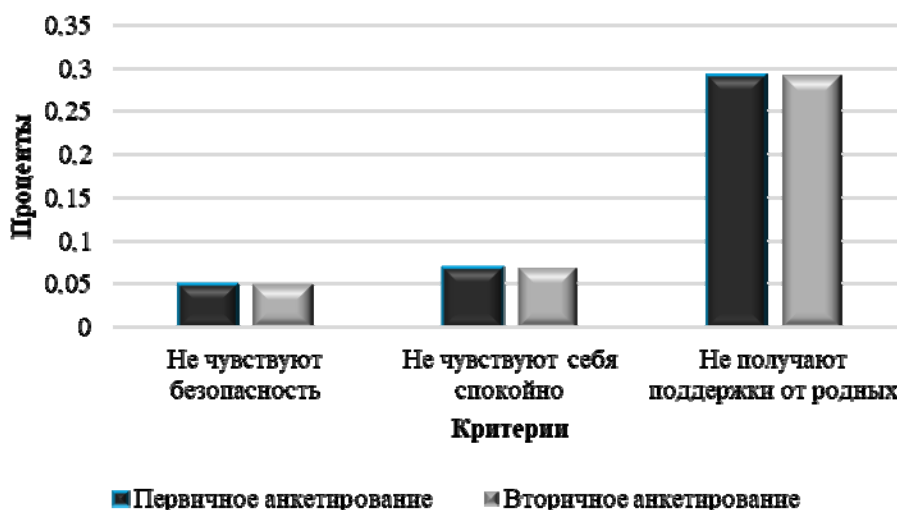


Рис. 2. Показатели первичного и вторичного анкетирования по шкале «Дом»

При повторном проведении анкетирования по шкале «Дом» динамика эмоциональных состояний не выявлена, практически все показатели остались прежними (см. рис. 2).

В целом результаты повторного анкетирования после проведения коррекционной программы показали положительную динамику по ряду показателей: уровень напряженности в школе упал с 87 до 60%; чувство дискомфорта снизилось на 17%. Проблема ограничения времени в социальных сетях уменьшилась

до 21% вместо первоначальных 44%. Частая усталость, отмечаемая подростками, сократилась на 26%. Проблемы с отсутствием друзей уменьшились с 10 до 4%. Чувство тревожности у подростков снизилось с 42 до 37%. Чувство вины упало с 36 до 12%, мысли о причинении вреда сократились с 46 до 31% (рис. 3).

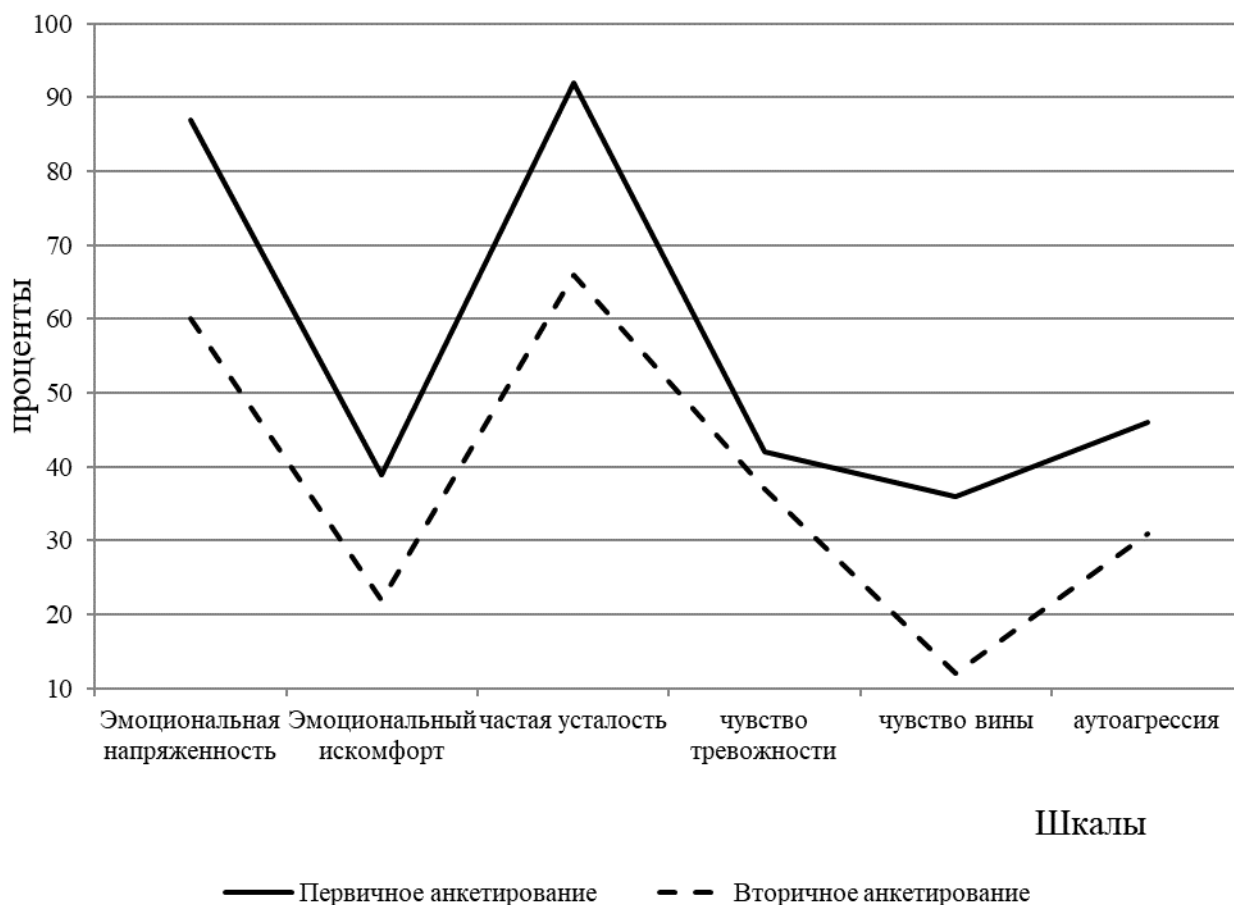


Рис. 3. Динамика эмоциональных состояний по шкалам первичного и вторичного анкетирования

Анализ данных показывает положительные изменения в эмоциональной сфере: снижение напряженности, усталости и сниженное чувство тревожности и чувство вины, более осознанная регуляция аутоагрессии.

Вместе с тем эмоциональные состояния подростков, связанные с переживанием стресса от дискомфорта в доме, а также рост числа респондентов, думающих о причинении вреда себе, требуют особого внимания и целенаправленного исследования.

Для оценки форм нарушений эмоциональной регуляции использовался опросник «Эмоциональной дисрегуляции», включающий три шкалы (табл. 1):

- руминация (застревание в отрицательных эмоциях и беспокойное повторное размышление);
- избегание (отказ от переживания острых негативных эмоций и их усугубление);

– трудности с ментализацией (ограничения в понимании идентификации своих и чужих эмоций и поступков).

Таблица 1

Распределение данных по критериям эмоциональной дисрегуляции, %

Уровень	Руминация	Избегание	Трудности ментализации
Завышенный	21	30	19
Средний	58	62	75
Заниженный	21	8	6

После получения первоначальных данных по методике эмоциональной дисрегуляции было выполнено еще два тестирования с промежуточными интервалами в два месяца каждый.

Для анализа и оценки динамики данных по шкале «Руминация» было сформулировано две гипотезы. H_0 – нулевая гипотеза. Преобладание типичного (положительного) сдвига по данным теста «Дисрегуляция» по шкалам нарастание негативных эмоций, приводящих к поведенческому срыву – «Руминация», является случайным. H_1 – альтернативная гипотеза. Преобладание типичного (положительного) сдвига по данным теста «Дисрегуляция» по шкале «Руминация» не является случайным (табл. 2).

Таблица 2

Значения статистической значимости типичного сдвига для показателей шкалы «Руминация»

Руминация. Первый и второй срезы исследования. $N = 80$. Количество типичных сдвигов 62; $G_{кр} = 30$ $G_{эмп} = 14$. Преобладание типичного (положительного) сдвига при $p \leq 0,05$	Руминация. Второй и третий срезы исследования. $N = 80$. Количество типичных сдвигов 44; $G_{кр} = 23$ $G_{эмп} = 16$. Преобладание типичного (положительного) сдвига при $p \leq 0,05$
---	---

С целью проверки обеих гипотез были выполнены статистические расчеты полученных эмпирических данных на определение значений критерия знаков ($G_{эмп}$), которые далее сопоставлялись с табличными данными критических значений критерия знаков ($G_{кр}$) по Д.Б. Оуэну. Результаты, представленные в табл. 2, достоверно значимо подтверждают снижение застревания в отрицательных эмоциях, т.е. положительный сдвиг для показателей шкалы «Руминация».

Благополучие в школе и дома являются основополагающими факторами для успешного развития психического здоровья, так как эмоции, накопленные в местах школьной и домашней обстановки, сопровождают подростков на протяжении всего времени их активного бодрствования.

Целенаправленная психолого-педагогическая коррекционная работа способствует положительной динамике эмоциональных реакций подростков, вместе с тем все еще существуют проблемы объективного и субъективного характера, такие как коррекция стресса и дискомфорта дома.

Психическое здоровье подростков зависит от их эмоций, которые влияют на поведение и адаптацию к миру. Интенсивные и длительные эмоциональные реакции могут оказывать негативное влияние. Несмотря на положительные тенденции в динамике эмоциональных реакций подростков, существует необходимость более тщательно рассмотреть проблемы стресса, дискомфорта и аутоагрессии, влияющие на психическое здоровье подростков.

Список источников

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб., 2001. С. 9–175.
2. Валлон А. Психическое развитие ребенка / Под ред. К.В. Тарасова. М., 1967. С. 76–196.
3. Ахметова Л.В., Кеслер А.А. Психометрический анализ эмоциональных реакций обучающихся при выполнении когнитивных задач // Современная психологическая наука через призму категории общения: сб. материалов междунар. науч. конф. Посвящается 100-летию академика РАО А.А. Бодалева. М., 2023. С. 38–43.
4. Изард К. Эмоции человека. М., 1999. 39 с.
5. Фрейд А. Эго и защитные механизмы. М., 2003. 256 с.
6. Кон И.С. Социология личности. М., 1997. 383 с.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., Т. 2. Проблемы общей психологии. М., 2016. С. 5–361.
8. Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб., 2004. 256 с.
9. Гонина О.О. Психология развития и возрастная психология. М., 2020. 150 с.

Оценка сформированности коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков в условиях дополнительного образования

Assessment of the development of communicative competence in junior schoolchildren and teenagers in additional education

Елена Корчагина

Elena Korchagina

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Дом детского творчества «У Белого озера», Томск, Россия

²The house of children's creativity "At the White Lake", Tomsk, Russia

³Детско-юношеский центр «Огонёк», Томск, Россия

³Children's and youth center "Ogonek", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ums@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение сформированности коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков в условиях дополнительного образования. Рассмотрены определения коммуникативной компетентности и ее компоненты, установлена степень сформированности базовых коммуникативных знаний, умений и навыков у младших школьников и подростков, участвующих в исследовании.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, младшие школьники, подростки, дополнительное образование

Key words: communicative competence, junior schoolchildren, teenagers, additional education

В современном обществе коммуникативная компетентность рассматривается как одна из базовых компетенций для человека. В федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения ставится задача личностного, социально-нравственного развития ребёнка, ориентируя их на формирование коммуникативной компетенции, нравственных чувств, эмоциональной отзывчивости, понимание и сопереживание другим людям, развитие навыков сотрудничества и гражданской позиции.

Впервые понятие коммуникативной компетенции ввел этнолингвист Д. Хаймс (Hymes, 1972). Он определил понятие коммуникативной компетенции как способность человека быть участником речевой деятельности, подчеркнув правильное употребление языковых единиц разных уровней в бесконечно разнообразных жизненных ситуациях.

В педагогической психологии в настоящее время более распространены два определения коммуникативной компетенции – В.Д. Шадрикова и А.В. Хуторского.

По В.Д. Шадрикову, коммуникативная компетенция является системным проявлением знаний, умений, способностей и личностных качеств. При этом в каждой деятельности вес указанных компонентов и их сочетания могут существенно различаться [1, 2].

А.В. Хуторской, различая понятия «компетенция» и «компетентность», предлагает следующие определения [3, 4].

Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним.

Компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Основу коммуникативной компетенции составляют [5]:

1. Коммуникационные знания – это полученные сведения о средствах и видах взаимодействия между людьми.

2. Коммуникационные умения – это умение понимать окружающих людей, разговаривать с взрослыми на понятном языке, выражать свои чувства и эмоции адекватно к ситуации, правильно задавать вопросы, пользоваться вербальными и невербальными способами общения.

3. Коммуникационные способности – это способность детской личности к пониманию состояния собеседника, способность к выражению собственного отношения.

Отечественные психологи обозначили несколько проблем и трудностей в формировании коммуникативных компетенций у детей: затруднённое общение, проблемы межличностного взаимодействия, сложности/трудности в общении.

А.Г. Самохвалова выделяет четыре уровня коммуникативных трудностей: базовый, содержательный, инструментальный, рефлексивный [6].

К часто встречающимся коммуникативным трудностям у детей относят:

– базовые – эгоцентризм, отсутствие положительной установки на другого человека, неадекватная самооценка ребенка (заниженная или завышенная), повышенная эмоционально-личностная зависимость от партнеров по общению;

– содержательные – в основном это трудности, связанные с самоконтролем;

– инструментальные – трудности построения диалога;

– рефлексивные – трудности самоанализа и саморефлексии.

Особую значимость развитие коммуникативных компетенций приобретает в рамках дополнительного образования, поскольку оно имеет свою специфику:

1. Личностно ориентированный подход к формированию содержания образования. В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» дополнительное образование детей не является действующим в рамках стандартов, оно определяется лишь интересами ребенка и его потребностями.

2. Возможность свободного выбора ребенком видов деятельности, в которых он может себя реализовать и добиться успехов.

3. Возможность организации психологического сопровождения ребенка с учётом его индивидуальных личностных особенностей.

Таким образом, дополнительное образование создаёт благоприятные условия для развития личности с учетом ее индивидуальных особенностей, потребностей, ценностных ориентаций, мотивов и интересов.

В рамках пилотажного исследования, проведённого на базе Дома детского творчества «У Белого озера», Детско-юношеского центра «Огонёк» г. Томска, была оценена сформированность коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков. В исследовании участвовали два младших школьника 9–10 лет и три подростка 14–16 лет.

Для оценки сформированности коммуникативной компетентности мы использовали:

1. Методику «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Сиявский, Б.А. Федоришин), предназначенную для изучения коммуникативных и организаторских склонностей личности.

2. Методику диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера, с помощью которой определяли уровень коммуникативного контроля.

3. Тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в переводе и адаптации Ю.З. Гильбуха), направленный на определение уровня коммуникативной компетентности и качества сформированности основных коммуникативных умений.

1. Результаты по методике «Коммуникативные и организаторские склонности».

Согласно данной методике, по каждой шкале можно выделить пять уровней оценки коммуникативных и организаторских склонностей: низкий, ниже среднего, средний, высокий, очень высокий.

По шкале «Коммуникативные склонности» у двух из трех подростков определили высокий уровень, у одного подростка – низкий уровень. Среди младших школьников выявлены средний и высокий уровни.

По шкале «Организаторские склонности» у подростков были выявлены три уровня их проявления: высокий, ниже среднего и низкий. У младших школьников уровень проявления организаторских склонностей оказался ниже среднего уровня.

Определим особенности респондентов, имеющих разный уровень развития коммуникативных и организаторских склонностей:

– респонденты с высоким уровнем проявления коммуникативных способностей не теряются в новой обстановке, быстро находят друзей, готовы к новым знакомствам, занимаются общественной деятельностью, помогают другим людям, проявляют инициативу в общении, способны принять самостоятельное решение в трудной ситуации;

– респонденты со средним уровнем проявления коммуникативных склонностей стремятся к контактам с людьми, могут высказывать и отстаивать свое мнение, но это не является их устойчивыми характеристиками;

– респонденты с уровнем коммуникативных и организаторских склонностей ниже среднего испытывают трудности в установлении контактов с другими людьми и в выступлениях перед аудиторией, плохо ориентируются в незнакомой ситуации, не могут отстаивать свое мнение, тяжело переживают обиды;

– респонденты с низким уровнем проявления склонностей к коммуникативной и организаторской деятельности имеют низкую выраженность этих склонностей.

Следует заметить, что респонденты с низким и ниже среднего уровнями развития коммуникативных и организаторских склонностей нуждаются в работе по развитию и формированию коммуникативных компетенций.

Таким образом, исходя из полученных результатов по методике «Коммуникативные и организаторские склонности», можно сказать:

1) по шкале «Коммуникативные склонности» из пяти респондентов трое имеют высокий уровень проявления коммуникативных склонностей, по одному – средний и низкий уровни;

2) по шкале «Организаторские склонности» из пяти респондентов трое имеют уровень проявления организаторских склонностей ниже среднего, по одному – низкий и высокий;

3) респонденты с очень высоким уровнем коммуникативных и организаторских умений не выявлены.

2. Результаты по методике диагностики коммуникативного контроля М. Шнайдера.

Используя данную методику, выявили у одного из трех подростков высокий уровень коммуникативного контроля, у двух других подростков – низкий уровень. В группе младших школьников уровень коммуникативного контроля был средним и высоким. Следовательно, для респондентов характерны три уровня коммуникативного контроля: низкий, средний и высокий.

3. Результаты по тесту «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха).

С помощью теста «Коммуникативные умения» у двух подростков выявлен компетентный стиль коммуникативного поведения, у одного подростка – зависимый стиль поведения. Среди младших школьников у одного респондента преобладал компетентный стиль коммуникации, у второго – зависимый стиль поведения по отношению к взрослым и агрессивный по отношению к сверстникам (таблица).

Стили коммуникативного поведения у младших школьников и подростков по тесту «Коммуникативные умения» (Л. Михельсон, адаптация Ю.З. Гильбуха)

№ респондента	Правильные реакции, %		Количество правильных реакций		Количество пассивно-зависимых реакций		Количество агрессивных реакций	
	сверстник	взрослый	сверстник	взрослый	сверстник	взрослый	сверстник	взрослый
1	75,92	75,92	16	16	7	7	6	6
2	38,89	42,59	8	7	21	24	12	7
3	81,48	68,52	19	15	6	6	4	11
4	74,00	68,51	17	16	9	10	5	7
5	35,19	53,70	6	12	5	25	30	0

Из таблицы видно, что в общей выборке представлен каждый стиль коммуникативного поведения.

Отметим, что каждый стиль коммуникативного поведения имеет свои особенности:

– респонденты с компетентным стилем коммуникативного поведения обладают умением оказывать и принимать знаки внимания, говорить и положительно реагировать на комплименты, способны обратиться к однокласснику или взрослому с просьбой, оказать помощь, готовы вступить в контакт с другим человеком, в том числе и незнакомым, умеют разрешать конфликты и трудности в общении, владеют собой, справляются со своими обидами, могут социально приемлемым способом выражать чувства, отстаивать своё мнение, выступать перед аудиторией;

– респонденты с зависимым стилем коммуникативного поведения пассивны, склонны к избеганию ситуации конфликта, перекладывают ответственность на другого человека;

– респонденты с агрессивным стилем коммуникативного поведения могут провоцировать собеседника на конфликт, они раздражительны, склонны к проявлению физической или вербальной агрессии.

Обобщая результаты по трём методикам, можно сказать, что для большинства респондентов характерны:

- высокий уровень проявления коммуникативных склонностей;
- уровень проявления организаторских склонностей ниже среднего;
- высокий уровень коммуникативного контроля;
- компетентный тип коммуникативного поведения.

Таким образом, у большинства обследуемых респондентов сформированы базовые коммуникативные знания, умения и навыки, являющиеся одной из составляющих коммуникативной компетентности.

Список источников

1. Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия «Психология». 2006. № 1. С. 15–21.

2. Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности // Сибирский учитель. 2007. № 6. С. 5–15.

3. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

4. Хуторской А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики. К 90-летию со дня рождения В.В. Краевского // Персональный сайт – Хроника бытия. URL: <https://khutorskoy.ru/be/2016/0922/index.htm> (дата обращения: 10.04.2024).

5. Захарова Т.В. Компетентностный подход как этап обновления содержания образования // Вестник КрасГУ. Гуманитарные науки. 2006. № 6/1. С. 263–268.

Самохвалова А.Г. Генезис затрудненного общения в детском возрасте // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2013. № 2. С. 367–371.

Особенности акцентуаций характера у интеллектуально одаренных обучающихся подросткового возраста

Features of character accentuations of intellectually gifted adolescent students

Арман Андраникович Кочарян
Arman Andranikovich Kocharyan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна КORYTOVA

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
gkorytova@yandex.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению и выявлению акцентуаций характера у интеллектуально одаренных обучающихся в подростковом возрасте. Проанализированы проблемные вопросы, отражающие психологические особенности доминирования акцентуированных черт характера у интеллектуально одаренных подростков. Представлены основные понятия и классификации акцентуаций характера, релевантные проведенному эмпирическому исследованию. В эмпирическом исследовании были задействованы психометрически надежные и валидные тестовые методики оценки уровня интеллектуального развития, а также личностные опросники для выявления доминирующих акцентуаций характера. Полученные результаты позволили выявить особенности акцентуаций характера, связанные с подростковым возрастом, а также обнаружить связь между тревожными, шизоидными, сенситивными акцентуациями характера и интеллектуальной одаренностью.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальная одаренность, способности, акцентуация, характер, личность

Key words: intelligence, intellectual giftedness, abilities, accentuation, character, personality

Проблемные вопросы исследования акцентуаций характера у интеллектуально одаренных обучающихся занимают достойное место в педагогической психологии, психологии образования. Высокий уровень развития интеллектуальных (общих) способностей у одаренных детей позволяет им добиваться особых успехов в определенных областях деятельности, связанных с высокой умственной нагрузкой. Интеллект является ключевым фактором в любой сфере жизни человека, поэтому интеллектуальная одаренность ребенка высоко значима для его личностного развития. Современная образовательная система играет существенную роль в экономическом и социальном прогрессе общества, при этом ее первостепенная задача заключается в развитии индивидуально-психологических и личностных особенностей детей, их когнитивных (умственных) способностей, а также создании условий для их жизненного самоопределения и самореализации в будущем.

Исследования детской одаренности стали популярными в научной среде психологов со второй половины XX столетия. Изначально внимание ученых было

сосредоточено преимущественно на изучении проблемных вопросов общей (интеллектуальной) одаренности и было реализовано представителями зарубежной психологии (Ч. Спирмен, Дж. Гилфорд, Л. Тёрстоун, Р. Стернберг, Дж. Рензулли и др.). В отечественной психологической науке аналогичные вопросы изучались в рамках проблемного поля психологии умственных способностей обучающихся (Л.В. Занков, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин) [1]. К середине XX в. значимым направлением психологии одаренности стало изучение специальных способностей, осуществляемое преимущественно отечественными психологами (Б.М. Теплов, В.С. Мерлин, Б.Г. Ананьев, К.К. Платонов, А.Г. Ковалев, В.И. Кириенко, Л.И. Уманский). В частности, среди проведенных в этом направлении исследований можно отметить ряд научных работ, посвященных изучению математических способностей (В.А. Крутецкий, В.Д. Небылицын, В.Ю. Крылов, Д.Б. Эльконин), лингвистических способностей (И.А. Зимняя, Б.В. Беляев, М.К. Кабардов), музыкальных способностей (Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, Ю.А. Цагарелли, Д.К. Кирнарская), литературных способностей (И.Д. Ермаков, М.П. Арнаутов, Б.А. Грифцов, А.Г. Ковалев, Е.А. Корсунский, Е.Л. Бобылев, Г.С. Корицова) и другие [2, 3].

«Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных социальных задач современного общества» [4, с. 3]. Так считают авторы научного источника «Рабочая концепция одаренности», разработанного в 1998 г. по заказу Министерства образования и науки Российской Федерации группой отечественных специалистов в области психологии одаренности под научным руководством Д. Б. Богоявленской. Научная концепция была создана как теоретическая база Президентской программы «Дети России». В русле реализации главных направлений данного документа в наши дни актуальным является изучение личностных особенностей лиц, проявляющих признаки общей и специальной (профессионализированной) одаренности. Отсюда целью данной статьи «является эмпирическое исследование типологических личностных особенностей обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности, что позволит дополнить психологический портрет данной категории лиц и внести вклад в развитие современной психологии одаренности» [4, с. 96].

По мнению Н.С. Лейтеса, умственные способности представляют собой качества ума и определенные характеристики памяти, такие как быстрота и надежность запоминания, которые имеют широкое применение в различных сферах деятельности. Он выделяет активность и саморегуляцию как основные компоненты интеллектуального потенциала [5]. В рамках планирования эмпирического исследования заметим, что О.В. Барканова, Т.Л. Ядрышникова отмечают: «М.А. Холодная предлагает рассматривать интеллектуальную одаренность как постепенно развивающуюся компетентность, которая является основой для успешной деятельности. Эта компетентность позволяет создавать новые идеи и выражать их в соответствующих формах, принимать эффективные решения и инициировать действия в определенной области. Процесс становления интеллектуальной одаренности медленный и постепенный, связанный с развитием индивидуального мета-

когнитивного опыта. Поэтому более корректно говорить об интеллектуальной одаренности у взрослых, а у детей использовать термин “ребенок с признаками одаренности”» [6, с. 97].

Согласно К. Леонгарду, акцентуации – это индивидуальные черты, которые могут иметь тенденцию к переходу в патологическое состояние. Он утверждал, что обстоятельства и социальная среда могут определять, как эти акцентуации отразятся на человеке. Важно отметить, что разработка и внедрение понятия «акцентуация» в психологический лексикон принадлежат К. Леонгарду, который впервые начал использовать его в качестве научного термина в 1964 г. [7]. В своих исследованиях К. Леонгард подчеркивал, что наличие акцентуаций личности может иметь как положительные, так и отрицательные аспекты. Люди с акцентуированными чертами могут достигать социальных успехов, однако они также могут проявлять отрицательные и деструктивные черты. В авторской модели личности К. Леонгарда обозначены десять базовых типов акцентуаций характера: гипертимный тип, дистимный тип, циклоидный тип, возбудимый тип, застревающий тип, педантичный тип, тревожный тип, эмотивный тип, демонстративный тип и экзальтированный тип.

Дальнейшее развитие исследований об акцентуациях личности можно наблюдать в работах А.Е. Личко, который в некоторой степени разделял концепцию К. Леонгарда. А.Е. Личко поддерживал идею К. Леонгарда о том, что акцентуации характера являются крайними вариантами нормы, но предпочитал говорить о типах характера, а не о акцентуированных личностях. Согласно представлениям А.Е. Личко, типы характера, а не только личность в целом обладают своими уникальными особенностями. Дальнейшие исследования показали, что усиление черт характера чаще всего происходит в период подросткового и юношеского возраста [8]. А.Е. Личко, опираясь на идеи выдающегося русского психиатра П.Б. Ганнушкина, высказанные им в 1933 г., использовал их в качестве основы новой классификации, выделив 11 типов «заостренных черт характера»: гипертимный, шизоидный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, психастенический, сенситивный, истероидный, epileптоидный, неустойчивый, конформный. Подростковый возраст характеризуется интенсивным формированием личности, что сопровождается нестабильностью эмоций и поведения. Эти особенности способствуют проявлению различных типов акцентуаций характера, таких как гипертимная, шизоидная и другие, являющиеся причиной проблемного поведения в подростковом возрасте.

Реализации цели эмпирического исследования потребовала от нас применения психометрических методик для оценки уровней выраженности общих интеллектуальных способностей и наличия акцентуаций характера. В частности, в ходе изучения уровня общих (интеллектуальных) способностей была задействована тестовая методика КОТ (Краткий отборочный тест), разработанная Э. Вандерликом в 1936 г. (тест адаптирован к российским социокультурным условиям в 1989 г. В.Н. Бузиным) специально для выявления интеллектуально одаренных лиц (в возрасте от 14 до 60 лет и старше). Мы учитывали обозначенное выше мнение М.А. Холодной и поэтому «включили в категорию интеллектуально ода-

ренных лиц с уровнем IQ выше среднего. Кроме того, использованный инструментарий и возрастные особенности выборки не позволяют со 100%-й уверенностью констатировать интеллектуальную одаренность, поэтому мы будем условно причислять обучающихся с показателями IQ выше среднего и высокими к группе лиц с признаками интеллектуальной одаренности» [6, с. 98].

Выявление доминирующих акцентуаций характера осуществлялось с помощью характерологического опросника К. Леонгарда – Г. Шмишека (1970) и модифицированного варианта патохарактерологического диагностического опросника А.Е. Личко (1970), предназначенных для диагностики акцентуаций характера и акцентуированных черт личности у подростков.

Для достижения поставленной цели и решения обозначенных в исследовании задач было организовано и последовательно реализовано эмпирическое исследование на базе средней общеобразовательной школы № 42 города Томска. Первоначальная выборочная совокупность, образованная из обучающихся 10–11-х классов, включала 82 старших подростка. Психодиагностика посредством теста КОТ обнаружила 70,7% обучающихся, имеющих уровень интеллектуального развития ниже среднего. Выборочная совокупность также включала 22,0% обучающихся с уровнем общего интеллекта выше среднего и 7,3% обучающихся с высоким уровнем общего интеллекта. Общий процент обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности составил 29,3%.

Таблица 1

Результаты психодиагностики испытуемых (опросник Леонгарда – Шмишека)

Акцентуация личности	Средний уровень интеллекта, %	Уровень интеллекта выше среднего, %
Гипертимная	17,0	16,7
Застревающая	0,0	4,0
Эмотивная	8,6	8,3
Педантичная	0,0	4,0
Тревожная	3,4	17,0
Циклотимная	3,4	0,0
Демонстративная	3,4	0,0
Возбудимая	0,0	0,0
Дистимная	0,0	4,0
Экзальтированная	12,1	4,0
Сочетанная	18,9	20,8
Не проявлена	32,7	20,8

Опираясь на эмпирические данные, приведенные в табл. 1, можно сделать следующие выводы:

1. Большая часть испытуемых имела акцентуации характера, причем и чистые, и сочетанные (с преобладанием чистых).
2. У испытуемых встречаются девять чистых акцентуаций характера, из них наиболее распространены гипертимность, экзальтированность и эмотивность.

3. Среди испытуемых с признаками интеллектуальной одаренности чаще встречается тревожный тип акцентуации характера.

Таблица 2

Результаты психодиагностики испытуемых (методика МПДО А.Е. Личко)

Тип акцентуации характера	Средний уровень интеллекта, %	Уровень интеллекта выше среднего, %
Гипертимный	19,0	8,3
Циклоидный	0,0	0,0
Лабильный	12,1	8,3
Астено-невротический	0,0	0,0
Сенситивный	1,7	17,0
Психастенический	3,4	0,0
Шизоидный	0,0	12,5
Эпилептоидный	1,7	4,0
Истероидный	6,9	0,0
Неустойчивый	1,7	0,0
Смешанный	19,0	20,8
Не проявлена	34,5	29,1

Проанализировав данные, представленные в табл. 2, можно сформулировать выводы:

1. Большая часть испытуемых, принявших участие в проведенном эмпирическом исследовании, имела акцентуации характера, причем и чистые, и сочетанные (с преобладанием чистых).

2. Среди испытуемых встречается девять чистых акцентуаций характера, из них наиболее распространены гипертимность (сверхактивность) и лабильность (эмоциональная неустойчивость).

3. Среди обучающихся с признаками интеллектуальной одаренности чаще встречаются шизоидный и сенситивный типы акцентуаций характера.

Следовательно, можно полагать, что результаты проведенного нами эмпирического исследования подтвердили предположение, согласно которому подростки с высоким уровнем общего (интеллектуального) развития и выраженными акцентуированными чертами (сенситивность, шизоидность, экзальтированность, лабильность, гипертимность) часто становятся тревожными, замкнутыми, сверхчувствительными и, соответственно, повышено уязвимыми в подростковой среде. Возможен противоположный – гипертимный, экзальтированный вариант развития, который часто осложняет жизнь как самому интеллектуально одаренному подростку, так и его микросоциуму (школа, семья, ближайшее окружение).

Список источников

1. Брушлинский А.В. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. М., 1997. 574 с.

2. Корытова А.И., Корытова Г.С. Литературные способности: история изучения и структурно-феноменологические основания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2018. Вып. 8 (197). С. 196–204.

3. Кобытова А.И., Кобытова Г.С. Феноменология бессознательного в литературно-художественном творчестве // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2017. Вып. 4 (18). С. 47–58.
4. Рабочая концепция одаренности / Д.Б. Богоявленская и др. М., 1998. 66 с.
5. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М., 2018. 480 с.
6. Барканова О.В., Ядрышников Т.Л. Личностные особенности старших подростков с признаками интеллектуальной одаренности // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 95–105.
7. Леонгард К. Акцентуированные личности. Ростов н/Д., 2000. 544 с.
8. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. СПб., 2019. 304 с.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития, склонных к девиантному поведению

Psychological and pedagogical support for teenagers with mental retardation promoted to deviant behavior

Екатерина Алексеевна Кузьмина

Ekaterina Alekseevna Kuzmina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ums@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития, склонных к девиантному поведению, осуществляемое в рамках общеобразовательного учреждения.

Ключевые слова: девиантное поведение, подростки, психолого-педагогическое сопровождение, профилактика

Key words: deviant behavior, teenagers, psycho-pedagogical support, preventive measures

Проблема девиантного поведения, несмотря на достаточно давнюю историю, до сих пор является актуальной. Система воспитательной работы с подростками на данный момент представлена школой, семьей и общественностью. В соответствии с изменениями в современном социуме особого внимания требуют вопросы модернизации основных направлений и методов психолого-педагогического сопровождения подростков, склонных к девиантному поведению, используемых в образовательных учреждениях.

Девиантное поведение в качестве отдельного конструкта рассматривалось разными научными школами, и, к сожалению, до сих пор отсутствует его точная формулировка.

Следует признать, что благодаря многообразию теоретических исследований и возможностей толкования термина «девиантное поведение», имеется возможность более полно изучить это явление, определить его первоначальные причины. Рассмотрим несколько часто используемых определений понятия «девиантное поведение».

С.Ю. Бородулина, В.И. Добреньков и И.А. Невский считают, что девиантное поведение – это социальное поведение индивида или группы, не соответствующее устоям и нормам, а также примерам поведения и правилам, сформировавшимся в конкретном обществе. Как следствие, происходит нарушение данных норм [1, 2].

И.С. Кон описывает «девиантное поведение» как «систему поступков, отклоняющихся от общепринятой или подразумеваемой нормы, будь то нормы психического здоровья, права, культуры или морали» [3].

Е.В. Змановская вместе с А.Ю. Егоровым и Г.И. Макарычевой полагают, что «девиантное поведение» есть не что иное, как устойчивое поведение отдельной личности, которое отклоняется от основных социальных норм и тем самым наносит ощутимый урон обществу или самой личности [4].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что девиантным считают поведение, которое не соответствует нормам права, культуры либо привычному поведению в социуме.

Е.В. Змановская разделяет девиантное поведение на три группы [4]:

- аморальное (асоциальное);
- антисоциальное (делинквентное);
- аутодеструктивное (саморазрушительное).

Ю.А. Клейберг и В.А. Пятунин выделяют ряд причин девиантного поведения у подростков [5, 6]:

- явное давление на сознание подростков со стороны взрослых и более авторитетных для них людей;
- несоответствие действительного уровня жизни и желаемого;
- психологические комплексы, вызванные физиологическими особенностями;
- проблемы семейного характера;
- влияние на личность подростка окружающего общества и различных референтных групп.

Ю.А. Клейберг отмечает наибольшую значимость в формировании девиантного поведения социально-психологических, психолого-педагогических и психобиологических факторов.

Одной из приоритетных задач сегодня является психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению [7–10].

Психолого-педагогическое сопровождение подростков, склонных к девиантному поведению, преследует несколько целей:

1. Выявить подростков с отклоняющимся от социально-нормального поведения, а также деструктивно влияющее на них окружение.

2. Изучить возрастные и психологические особенности подростка с последующей минимизацией его конфликта с социумом, а также искоренения источников данной конфронтации.

3. Разработать индивидуальные профилактические программы для девианта и его окружения, учитывая различные формы и методы и эффективности их использования.

4. Организовать взаимодействие и преемственность в воспитательно-профилактической специальной работе всех субъектов социально-педагогической деятельности, каждодневный и непрерывный контроль над жизненным укладом подростков с поведенческими девиациями, реагирование на неудачи и поощрение позитивных изменений.

5. Содействовать человеку или группе в достижении поставленных целей, раскрытие их внутренних потенциалов и творческих способностей.

Психолого-педагогическое сопровождение выстраивается поэтапно и включает:

- этап диагностики, предназначенный для выявления социальных проблем подростков, на которых будет направлена последующая деятельность педагога;
- этап реализации, предусматривающий вовлечение подростков в социальную деятельность, а также проработку актуальных проблем, поиск новых форм, способов и сценариев работы с подростками;

- этап самоанализа, направленный на оценку эффективности работы педагога.

Считается, что психолого-педагогическое сопровождение будет эффективным в случае:

- благоприятной обстановки и мягкого режима для обучающихся;
- обучающей коррекционной направленности всей психолого-педагогической работы;
- сопоставимыми с возможностями обучающихся приемами и методами обучения;
- разграничения требований и индивидуальному подходу к обучению, а также уменьшения объема не основного материала и распределения времени в сторону нивелирования недостатка в знаниях и умениях обучающихся;
- развития интереса обучающихся к новым знаниям, организации кружков, повышения уровня развития подростков за счет внеклассной работы.

Эмпирическая часть исследования была проведена на базе МАОУ СОШ № 16 с участием 24 подростков с задержкой психического развития (ЗПР), склонных к девиантному поведению.

Программа психолого-педагогического сопровождения подростков с ЗПР включала диагностические срезы (первичный и вторичный) и реализацию профилактической программы.

Для оценки склонности подростков с ЗПР к девиантному поведению использовали:

- диагностический опросник для выявления склонности к различным формам девиантного поведения (ДАП-П);
- методику диагностики иррациональных установок (А. Эллис);
- тест «Склонность к девиантному поведению (СДП)» (Э.В. Леус).

На этапе первичного диагностического среза установили, что для большинства подростков с ЗПР, склонных к девиантному поведению, характерны:

- средний уровень склонности к девиантному поведению;
- низкий уровень стрессоустойчивости и склонность давать социально-желательные ответы;
- выраженное наличие иррациональных установок.

После проведения первичного диагностического среза в течение пяти недель была реализована программа профилактики, которая состояла из трёх блоков:

1. Информационный блок (5 ч) предусматривал знакомство и тематические лекции.
2. Практический блок (4 ч) включал в себя тренинги и беседы с медицинскими сотрудниками и сотрудниками подразделения по делам несовершеннолетних.
3. Итогово-рефлексивный блок (1 ч) предусматривал рефлексию подростков.

На этапе вторичного диагностического среза оценивали эффективность использованной программы профилактики. Исходя из полученных результатов, можно сказать, что для большинства подростков с ЗПР, склонных к девиантному поведению характерны:

- отсутствие склонности к агрессивному и самоповреждающему поведению;
- средний уровень склонности к аддиктивному и делинквентному поведению;
- низкий уровень стрессоустойчивости.

Таким образом, программа психолого-педагогического сопровождения, включающая программу профилактики девиантного поведения, являлась эффективной.

Список источников

1. Добренков В.И., Кравченко А.И. Социология: Социальные институты и процессы. М., 2000. 449 с.
2. Невский И.А. Трудный успех: Без «трудных» работать можно: из опыта работы. М., 2014. 128 с.
3. Кон И.С. Психология ранней юности. М., 2013. 255 с.
4. Змановская Е.В. Девиантология. М., 2014. 288 с.
5. Клейберг Ю.А. Практикум по девиантологии. М., 2017. 86 с.
6. Пятунин В.А. Девиантное поведение несовершеннолетних: современные тенденции. М., 2010. 282 с.
7. Попов В.А., Липнягов Н.П. Социально-педагогическая профилактика девиантного поведения подростков в системе средних общеобразовательных учреждений // Молодой ученый. 2013. № 7. С. 410–412.
8. Жигинас Н.В., Зверева Н.А., Гребенникова Е.В. Девиантное поведение подростков как искажение нравственного воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 1 (142). С. 39–44.
9. Жигинас Н.В., Гребенникова Е.В., Аксенов М.М. и др. Микросоциально-средовые факторы девиантного поведения подростков: обоснование персонологического подхода к диагностике и психопрофилактике // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2014. Вып. 5 (146). С. 87–91.
10. Жигинас Н.В., Гребенникова Е.В., Зверева Н.А. Гендерная идентичность и подростковая девиантность как аспект личностного становления современной молодежи // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2014. Вып. 4 (6). С. 72–77.

**Коррекция самооценки фехтовальщиков в процессе
психолого-педагогического сопровождения**

**Correction of fencers' self-esteem in the process of psychological
and pedagogical support**

Анастасия Александровна Мейер

Anastasia Alexandrovna Meyer

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Виктор Викторович Лобанов

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

danvelur@rambler.ru

Аннотация. Рассмотрена роль психолого-педагогического сопровождения в коррекции самооценки фехтовальщиков. Проанализированы диссертации, подчеркивающие значение психологического сопровождения для развития личности, улучшения мотивации и стрессоустойчивости. Особое внимание уделено коррекции самооценки с применением психологических тренингов, игровых методик и организацию круглых столов. Показана эффективность программы коррекции самооценки фехтовальщиков и аспекты, требующие ее проверки на материалах других групп.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, коррекция самооценки, самооценка, фехтовальщики, спортсмены

Key words: psychological and pedagogical support, self-esteem correction, self-esteem, fencers, athletes

Актуальность обусловлена тем, что фехтование как вид спорта требует не только высокой физической подготовки, но и психологической устойчивости, включая стратегическое мышление, самоконтроль и концентрацию внимания. В этом контексте самооценка имеет принципиальное значение в успешной спортивной деятельности, влияя на мотивацию, уверенность в своих силах и эмоциональное состояние спортсменов. В спектре инструментов помощи фехтовальщикам психологическое сопровождение представляет собой систему коррекции их самооценки, повышению психологической устойчивости и общему благополучию в спорте и повседневной жизни.

Психологическое сопровождение как система деятельности педагога-психолога направлено на создание социально-психологических условий, способствующих развитию эмоционального интеллекта, профилактике и решению конфликтов. Анализ диссертационных исследований, посвященных психолого-педагогическому сопровождению разных категорий лиц [1, с. 12; 2, с. 26; 3, с. 11; 4, с. 15; 5, с. 20], позволяет утверждать следующее.

Во-первых, психологическое сопровождение значимо для создания благоприятной среды для развития личности, помогая ей раскрыть свой потенциал и справляться с жизненными вызовами. Во-вторых, в образовательной среде пси-

психологическое сопровождение является необходимым инструментом для создания условий, способствующих развитию позитивных качеств и социальной компетентности. Оно не только служит для решения текущих проблем и задач, но и содействует созданию условий для долгосрочного и глубокого саморазвития личности. В-третьих, вовлечение в творчество как компонент сопровождения содействует самореализации, улучшению психологического и физического состояния, росту самооценки личности. Поддержка развития личностных качеств, необходимых для успешной учебной деятельности, является важным звеном в формировании учебной мотивации, активности, самостоятельности обучающихся, способствуя их успешной адаптации в образовательной среде.

С учетом подходов к пониманию психологического сопровождения, сформировавшихся в научном сообществе, можно сформулировать в контексте нашего исследования и особенностей группы, с которой мы работаем в качестве психолога, его цель. Как полагаем, она состоит в том, чтобы помочь спортсмену стать более осознанным, эмоционально устойчивым, адаптивным и компетентным. Средствами являются обмен опытом, обучение эффективным стратегиям решения трудностей, развитие эмоционального и социального интеллекта, поддержка в достижении целей. Ещё одним значимым аспектом назовем разработку и реализацию программ профилактики и коррекции широкого спектра психологических свойств личности, в том числе самооценки.

Из научных трудов известно, что самооценка играет определяющую роль в поведении личности, ее отношениях с окружающими и достижении жизненного и спортивного успеха. Самооценка является не просто оценкой самого себя, а скорее ключом к формированию личности и самоидентификации [6, с. 9]. Сущность самооценки проявляется во влиянии на способности и возможности индивида, его активность и социальную значимость.

Поскольку работа спортсмена над собственной самооценкой становится частью личностного саморазвития, необходим более глубокий анализ форм работы психолога с фехтовальщиками. Исследователи А.К. Намазов и Н.М. Калантарли указали, что «самооценка спортсмена в первую очередь зависит от динамики и стабильности его спортивных результатов» [7, р. 354]. Поддерживая его позицию, Н.С. Деговцев и Г.Б. Горская отметили, что даже у спортсменов высокого класса наблюдается отклонения в самооценке, которые сказываются на уверенности в себе и результативности выступлений [8, с. 475]. Соглашаясь с мнением исследователей, заключим, что спортсмены должны уделять должное внимание своей самооценке, поскольку она существенно воздействует на их соревновательную успешность.

Рассмотрим, как психологическое сопровождение может применяться для коррекции самооценки спортсменов, обеспечивая не только их эмоциональную устойчивость, но и спортивный и жизненный прогресс. Оно может включать задания и упражнения, направленные на укрепление самооценки, например, на осознание успехов, планирование, развитие самосознания и самоуважения. Следовательно, вклад психолога в формирование и поддержание адекватной са-

мооценки в ходе сопровождения помогает развитию здоровой личности и ее успешной адаптации в современном мире.

В процессе психолого-педагогического сопровождения группы фехтовальщиков экспериментальной площадки на базе Томского государственного педагогического университета (ТГПУ) [9, с. 193], возрастной диапазон большинства которых варьируется от 17 до 26 лет, мы учитывали особенности, свойственные этому возрастному периоду. Для этого мы изучили труды специалистов по возрастной психологии [10, с. 38, 46; 11, с. 255; 12, с. 136], заключив, что в 17 лет личность уже начинает проявлять признаки формирования, однако данный процесс ещё не завершен.

Неполнота зрелости спортсменов названного возраста и, как следствие, неустойчивость самооценки, порождают у них затруднения, связанные с взаимодействием в коллективе. Отдельные участники с трудом управляют собственными эмоциями до и во время соревнований, после победы или поражения, что может быть связано с уровнем их самооценки. Это предположение выглядит убедительным, поскольку самооценка является основополагающим звеном в формировании личности и определяет ее выбор в различных ситуациях, устанавливает уровень стремлений, ценностей и формирует отношения с окружающими, влияет на критичность, требовательность к себе, отношение к успехам и неудачам [13, с. 3]. Таким образом, она воздействует на эффективность повседневной деятельности и последующее развитие индивидуальности, а значит, и должна быть адекватной.

Следовательно, коррекция самооценки до адекватной является важной частью психолого-педагогического сопровождения фехтовальщиков. В этой связи мы согласны с мнением исследователей [14, с. 131; 15, с. 694], которые считают, что коррекция самооценки фехтовальщиков включает не только помощь в преодолении негативных установок и неуверенности, но и развитие конструктивного самовосприятия и позитивного отношения к своим достижениям. Эффективная коррекция самооценки может способствовать улучшению психологического благополучия спортсменов, повышению их мотивации и снижению стрессовых реакций во время соревнований.

Приступая к сопровождению группы фехтовальщиков, мы исходили из того, что уровень самооценки участников может быть ниже или выше нормы. В связи с характером тренировок и соревнований, высокими стандартами спорта, участники могут ощущать неловкость или превосходство в случае успеха и угнетенное состояние или сильную тревожность при неудачах. Это способно привести к формированию неадекватно низкой самооценки, ощущениям неполноценности и страха неудачи либо к завышению самооценки при поддержании имиджа успешного спортсмена. При этом на процесс коррекции самооценки также влияет специфика профиля группы. В процессе спортивных занятий фехтовальщики сталкиваются со стрессом из-за конкуренции и неопределенности исхода боя, что оказывает как позитивные, так и негативные влияния на самооценку, с которыми участникам группы необходимо уметь справляться.

Вышеизложенное показывает, что разработка и использование средств коррекции самооценки у фехтовальщиков требует индивидуального подхода, учиты-

вающего их возрастные особенности, специфику группы и особенности вида деятельности. Этот процесс включает работу с негативными аспектами самооценки, поддержку и развитие положительных черт личности, способствующих формированию адекватной и устойчивой самооценки.

В рамках исследования осуществлялось психологическое сопровождение участников экспериментальной площадки по фехтованию, направленное на поддержание или необходимое изменение уровня самооценки для обеспечения высокой результативности тренировочной и соревновательной деятельности. Нами проведено два вида диагностики: входная (60 человек) и выходная (12 человек). Использовались следующие методики: Шкала самоуважения М. Розенберга [16, с. 70]; Методика диагностики самооценки психических состояний Г. Айзенка [17, с. 58]; Экспресс-диагностика уровня самооценки [18, с. 2]; Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [19, с. 6].

Входная диагностика выявила, что более половины опрошенных – 31 человек (53,6%) – имели заниженную самооценку. Это указывает на их неуверенность в себе или на недостаток признания собственных достижений. У значительного количества участников – 26 человек (40,5%) нормативный уровень самооценки, что демонстрирует сбалансированное восприятие собственных качеств и способностей. Только 3 человека (5,9%) обладали завышенным уровнем самооценки, что может свидетельствовать о высокой уверенности в себе или возможном искажении восприятия реальности.

Исследование исходного уровня самооценки фехтовальщиков определило формы психологического сопровождения, включая консультирование и игровую деятельность. Групповая работа включала девять занятий, среди которых были игры на сплочение («Усиление командного духа», «Упражнения и игры для укрепления связи в команде»), круглые столы, обеспечивающие обсуждение различных аспектов своей спортивной деятельности и повседневной жизни, выражение мыслей и эмоций при поддержке своих коллег («Сила разнообразия: уникальные качества каждого члена команды», «Влияние соревнований на самооценку» и др.).

После прохождения программы психологического сопровождения была проведена выходная диагностика. Необходимо отметить, что до участия в программе сопровождения группа имела следующие уровни самооценки: 9 человек (75%) обладали низким уровнем, 2 человека (15%) – адекватным, а у 1 человека (5%) отмечался завышенный уровень. Итак, выходная диагностика показала, что у трех человек была скорректирована самооценка с низкого уровня до среднего. Однако у одного участника сохранился завышенный уровень самооценки. Анализ результатов подтверждает эффективность программы сопровождения как инструмента для улучшения самооценки и психологической устойчивости данной группы фехтовальщиков, при этом требуется проверка эффективности разработанной программы в случае ее использования для психологического сопровождения представителей других видов спорта.

Подводя итоги, резюмируем следующее. Во-первых, понятие психологического сопровождения как направления психологической работы в системе образования представлено в современных диссертациях в ракурсе содействия разви-

тию личности, раскрытия ее потенциала и создания условий для улучшения активности, самостоятельности и мотивации.

Во-вторых, деятельность психолога по формированию (поддержанию) адекватной (положительной) самооценки, понимаемая нами как компонент психологического сопровождения, должна включать как разработку и проведение психологических тренингов, в том числе средствами игровых методик, так и организацию круглых столов.

В-третьих, создание и использование программы коррекции самооценки (на примере группы фехтовальщиков) осуществлялось нами с учетом возраста, специфики группы и особенностей вида деятельности (спорта вообще и фехтования в частности). Обнаружилось, что она эффективна в повышении или поддержании уровня самооценки участников, однако имеет ограничения, обусловленные использованными в ней методиками, и требует проверки при сопровождении деятельности других групп.

Список источников

1. Шалагинова К.С. Системное психологическое сопровождение агрессивных младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2008. 22 с.
2. Калинина Н.В. Психологическое сопровождение развития социальной компетентности школьников: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Самара, 2006. 42 с.
3. Базарова С.В. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации младших школьников к условиям образовательного учреждения: на примере Центра диагностики и консультирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Курск, 2009. 24 с.
4. Шмарева Е.А. Психологическое сопровождение творческого развития младших школьников средствами оздоровительного плавания: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Н. Новгород, 2011. 28 с.
5. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10. М., 2017. 48 с.
6. Хакимова М.Б. Формирование самооценки младших подростков в трудовом обучении: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 1989. 22 с.
7. Namazov A.K., Kalantarli N.M., Namazov K.A. The influence of self-esteem on the emotional state of an athlete // Scientific news of Academy of physical culture and sport. 2021. Vol. 3, № 4. P. 353–357.
8. Деговцев Н.С., Горская Г.Б. Вклад социального окружения в становление самооценки спортсменов подросткового возраста // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 12 (202). С. 474–480.
9. Лобанов В.В. Совершенствование судейства выступлений в арт-фехтовании как направление деятельности коллектива экспериментальной площадки // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2022. Т. 1, № 1 (62). С. 193–198.
10. Педология юности: сб. ст. / Пер. Г. Аркина; под ред. И. Арямова. М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. 193 с.
11. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Детская психология / Под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
12. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная Пресса, 2000. 416 с.
13. Каракулина Т.А. Формирование самооценки младших школьников в условиях совместной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Волгоград, 1998. 18 с.

14. Уманская И.А. Самооценка как психологический ресурс успешной спортивной деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2013. № 3. С. 130–132.
15. Черных А.В. Самооценка как основа стабильности спортивных результатов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2022. № 11 (213). С. 691–695.
16. Rosenberg M. Self-Esteem Scale // Measures of Social Psychological Attitudes / Ed. Robinson J.P., Shaver P.R. Ann Arbor: Institute for Social Research, 1972. P. 98–101.
17. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / Д.Я. Райгородский (ред.-сост.). Самара: БАХРАХ-М, 2001. 672 с.
18. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 339 с.
19. Устьянцева С.В. Практикум по курсу «Психология и педагогика». Ч. 2. Психология личности: учеб. пособие для студ. непсихологических специальностей. Челябинск: Издательский центр Южно-Уральского государственного университета, 2010. 52 с.

**Технологии и формы консультирования студентов
в условиях педагогического вуза**

Technologies and forms of student counseling in a pedagogical university

Ольга Павловна Петрук

Olga Pavlovna Petruk

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pr1@tspu.edu.ru

Аннотация. Анализируются технологии и формы консультирования студентов в условиях педагогического вуза. Для сравнения взяты четыре вуза из разных областей России: Тюменский государственный университет, Кубанский государственный университет, Московский городской педагогический университет и Томский государственный педагогический университет.

Ключевые слова: аналитика, интерактивные технологии, виртуальная реальность, индивидуальное консультирование, групповое консультирование, тьютор, симулятор

Key words: analytics, interactive technologies, virtual reality, individual consulting, group consulting, tutor, simulator

Студенческая жизнь часто сопровождается различными стрессовыми ситуациями, тревожностью, проблемами адаптации к учебному процессу, трудностями взаимоотношений. Психологические консультации помогут студентам справиться с этими проблемами, обрести уверенность в личностных способностях и улучшить навыки саморегуляции и свое психологическое благополучие [1].

Существует множество технологий консультирования, применяемых психологами, коучами, консультантами и другими специалистами. Технологии консультирования охватывают широкий спектр инструментов и методов, которые помогают консультантам работать с студентами, решать проблемы, развивать стратегии и достигать поставленных целей. Вот некоторые из основных технологий консультирования:

1. Аналитика данных: принятие решений на основе данных, помогает студентам оптимизировать свои процессы, принимать обоснованные решения и достигать своих стратегических целей. Консультанты могут помочь студентам принимать решения на основе фактических данных, а не только на интуиции или опыте. Аналитика данных может использоваться для мониторинга и измерения результатов стратегий и инициатив. Это помогает понять, что работает, а что нуждается в корректировке.

2. Интерактивные технологии: вебинары, онлайн-платформы для обучения, виртуальные конференции и другие формы коммуникации, которые позволяют консультантам взаимодействовать с клиентами удаленно.

3. Технологии обратной связи и оценки: анкетирование, опросы, интервью и другие инструменты, которые помогают собирать обратную связь от клиентов и оценивать эффективность консультаций.

4. Виртуальная реальность и дополненная реальность: эти технологии могут быть использованы для создания компьютерных моделей или виртуальной среды для имитации психологических процессов и явлений. Они позволяют консультантам и практикам в области психологии создавать контролируемые экспериментальные ситуации, моделировать психологические состояния и поведение тренировочных сред, а также для визуализации данных и концепций.

Помимо использования технологий, важными являются различные формы консультирования студентов, которые могут быть эффективными в различных ситуациях и учитывают индивидуальные потребности и предпочтения каждого студента. Вот несколько основных форм консультирования студентов, которые могут быть актуальными в условиях педагогического вуза:

1. Индивидуальное консультирование: консультант встречается лично с клиентом для обсуждения проблемы или вопроса. В рамках консультирования специалист общается с клиентом индивидуально для предоставления конкретной помощи, совета или решения проблемы. Это может быть связано с психологической поддержкой, разрешением личных или профессиональных проблем, развитием навыков или принятием важных жизненных решений.

2. Групповые консультации: проведение специальных групповых встреч или семинаров для студентов по интересующим их темам. При этом специалист консультирует группу людей одновременно, что позволяет решать общие проблемы и вопросы.

3. Онлайн-консультации: использование электронных средств связи для консультирования студентов удаленно, через видеозвонки, чаты, электронную почту.

4. Консультации через платформы обучения: встроенные функции консультирования в систему электронного обучения вуза.

5. Консультативные центры: создание специализированных центров или отделов по консультированию студентов на различных вопросах, таких как академическая успеваемость, психологическая поддержка и карьерное направление [2].

Во многих педагогических вузах России функционируют психологические консультационные службы, которые предоставляют поддержку и консультации студентам. Мы провели анализ работы этих служб и выяснили, как именно они помогают решать различные проблемы, связанные с учебой, эмоциональным благополучием, социальными отношениями и другими вопросами, какие техники и формы консультирования они используют. Как именно проходит консультативное взаимодействие между студентом и консультантом, рассмотрим на примере работы консультационной службы в вузе Тюменского государственного университета (ТюмГУ) и еще нескольких.

Институт психологии и педагогики ТюмГУ, чтобы помочь первокурсникам определиться с выбором образования и сориентироваться в сфере университетских возможностей, создал Центр тьюторской поддержки. В ТюмГУ встречи групповые или индивидуальные являются обязательными для студентов [3].

Тьютор – это индивидуальный помощник студента в раскрытии его потенциала и достижении образовательных целей, помогает реализации следующих задач:

- ориентация студентов в образовательном пространстве, поддержка индивидуального развития студентов с учетом их индивидуальных особенностей в рамках выбора направления учебного процесса и дополнительных образовательных ресурсов университета;

- стимуляция формирования умения делать осознанный выбор посредством создания безопасных и эффективных условий для открытого общения и экспериментальных мыслительных проб, а также для изучения личностной мотивации, целеполагания, рефлексии и формирования лично важных образовательных запросов, характерных для студентов;

- получение обратной связи и проведение мониторинга состояния, интересов и направленностей студентов, их отношения к образовательным ресурсам для посредничества с остальными позициями университета.

Тьютор помогает в беседе разложить по полочкам все важные для совершения выбора моменты и спроектировать последствия этого выбора. Мышление рассматривается как процесс решения задач, в которых нужно найти скрытое от непосредственного восприятия решение и сделать ориентировкой к будущему действию и поэтапно формирует умственное действие – компетенцию совершения осознанного выбора [4].

В Краснодарском крае в Кубанском государственном университете психологическая служба создана для оказания помощи и поддержки в решении различных психологических проблем и преодолении трудных жизненных ситуаций студентов, магистрантов, аспирантов и сотрудников. Основные задачи службы: оказание бесплатной психологической помощи; профессионально-личностная диагностика и карьерное консультирование; развитие психологической культуры. В службу можно обратиться, если имеются трудности в учебе, самоопределении – поиске себя; с ощущением одиночества; со сложностями адаптации в новых условиях; с трудностями в межличностных отношениях; с тревожными или депрессивными состояниями; с конфликтными ситуациями.

В службе ведут прием преподаватели и аспиранты факультета управления и психологии факультета педагогики и психологии – специалисты, имеющие подготовку и опыт в области психологического консультирования. Консультации могут проводиться в паре с магистрантами или аспирантами, прошедшими специальное обучение, так как еще одна задача службы – подготовка студентов к самостоятельной практической деятельности [5].

В Московском городском педагогическом университете создали симулятор (тренажер), формирующий навыки конкретных профессиональных действий у студентов, педагогов, полезный в простых и сложных рабочих ситуациях, с которыми они будут (или уже сталкиваются). Симуляционные технологии в психологии – это методы и инструменты, которые используют компьютерные модели или виртуальные среды для имитации психологических процессов и явлений. Имитация социальных ситуаций – создание виртуальных сред, в которых

можно моделировать социальные взаимодействия и ситуации, изучать социальное поведение, эмпатию, межличностные отношения и другие аспекты психологии.

Обучение на компьютерных тренажерах-симуляторах происходит в автоматизированном режиме, в оптимальном для каждого студента темпе и в удобное для него время. Воспользоваться симулятором можно с помощью обычного компьютера или смартфона. Система создана для освоения педагогами методов эффективной коммуникации в стандартных и особо сложных ситуациях. Всего с помощью тренажера можно разобрать три вида стратегий коммуникации: агрессивную, защитную и конструктивную. В зависимости от того, какую из них выбирает студент, меняется и сценарий поведения. Он может стать агрессивным или конструктивно мыслящим. Все эти механизмы давно прописаны в психологической литературе, а с помощью симулятора реализуется то, что давно доказано [6].

В Томском государственном педагогическом университете функционирует «Центр поддержки семьи». В центр на консультацию могут обратиться родители, желающие обучиться эффективному взаимодействию с детьми и с различными проблемами и вопросами в воспитании, образовании, социализации детей; с возрастными кризисами детей; с профориентацией и профессиональным интересом ребенка; с трудностями в выборе профессии старшеклассниками. Также в центр могут записаться на бесплатную консультацию студенты-родители и студенты, планирующие стать родителями. Консультирование проводят профессиональные специалисты высокого уровня квалификации: психологи, социальные педагоги, логопеды, дефектологи, методисты.

В «Центре поддержки семьи» применяют интерактивные технологии: вебинары, онлайн-платформы для обучения, виртуальные конференции; технологии обратной связи и оценки (анкетирование, опросы, интервью и другие инструменты), которые помогают собирать обратную связь от клиентов и оценивать эффективность консультаций.

Формы консультирования, применяемые в консультационном центре: очное консультирование; дистанционное консультирование: по телефону, онлайн (WhatsApp, Zoom), вебинары на востребованные темы. Консультирование проходит в индивидуальном формате и в групповом [7].

Проанализировав работу психологических служб в нескольких вузах России, направленных на психологическое консультирование студентов в условиях педагогического вуза, становится очевидным, какую ключевую роль играют эти службы для обеспечения благоприятной учебной среды и личностного развития студентов.

Следовательно, очень важно обеспечить доступ к психологическим консультациям студентам, помогающим им справляться с эмоциональными проблемами, с анализом своих образовательных ресурсов, целеполаганию на будущее, составлению рабочего плана по реализации определенного направления в образовательной программе, что облегчит студентам учебный процесс в данном вузе.

Поэтому очень важно расширение доступа к психологическим службам и охват всех студентов, увеличивая шанс успешно адаптироваться к университетской жизни и достичь своих образовательных и карьерных целей.

Список источников

1. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М., 1999. 240 с.
2. Гадельшина Т.Г., Шелехов И.Л. Методология и методы научных исследований: учеб. пособие. Томск: Издательство ТГПУ, 2017. 264 с.
3. Тюменский государственный университет. URL: <https://tyumen.postupi.online/vuz/institut-psihologii-i-pedagogiki-tyumgu/?ysclid=lv1xg73ere335064607>
4. Гальперин П.Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М., 2000. 336 с.
5. Кубанский государственный университет. URL: <https://kubsu.ru/ru/node/20753?ysclid=lv1xldzd659645831>
6. Московский городской педагогический университет. URL: <https://www.mgpu.ru/?ysclid=lv1xppf3yb904431278>
7. Томский государственный педагогический университет. URL: <https://www.tspu.edu.ru/0>

**Психологическая коррекция тревожности у обучающихся
младшего школьного возраста**

Psychological correction of anxiety in primary school students

Анастасия Михайловна Посторова

Anastasia Mihailovna Postorova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

gkorytova@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследование направлено на изучение проявлений тревожности у обучающихся младшего школьного возраста. Представлены определения предметного поля тревожности. В исследовании использованы психодиагностические методики, направленные на оценку уровня тревожности. Обозначены результаты психологической коррекции тревожности у обучающихся младших классов. Результаты позволили выявить уровень тревожности у обучающихся младшего школьного возраста и констатировать эффективность психокоррекционной программы.

Ключевые слова: тревожность, обучающиеся младшего школьного возраста, психологическая коррекция, психокоррекционная программа

Key words: anxiety, primary school students, psychological correction, psychocorrection program

Актуальность исследования обусловлена непрекращающимся ростом количества тревожных детей, которые отличаются повышенной эмоциональной нестабильностью и частыми волнениями по несущественным поводам. У тревожных детей выражено беспокойство и тревога в тех ситуациях, в которых ребенку ничто не угрожает. Для них характерна низкая уверенность в себе, что приводит к предвкушению неприятностей от окружающих. Такие дети могут испытывать затруднения с продуктивным обучением на уроках из-за повышенного уровня тревожности. Длительное чувство беспокойства мешает формированию самоконтроля и оценочной деятельности, выступающей важной частью учебного процесса. Научные исследования показывают увеличение числа детей младшего школьного возраста, страдающих тревожностью, которая становится все более глубокой и личностной [1, 2]. Таким образом, актуальность исследования тревожности детей младшего школьного возраста диктует необходимость углубленного исследования обозначенной проблемы.

Задачами эмпирического исследования выступили диагностическое исследование тревожности у обучающихся младшего школьного возраста и психологическая коррекция ее проявлений. Для реализации задач исследования была использована психодиагностическая батарея, включающая релевантные им диагностические методики: 1) проективная методика «Несуществующее животное» (автор

М.З. Друкаревич); 2) шкала диагностики явной тревожности детей (СМАС), адаптированная к российским социокультурным условиям А.М. Прихожан; 3) проективная методика «Выбери нужное лицо», разработанная Р. Тэмплом, М. Дорки, В. Аменом для диагностики детской тревожности [3].

Для решения поставленных задач на базе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 58 города Томска» в 2023/24 учебном году нами было проведено эмпирическое исследование проявлений детской тревожности у обучающихся младшего школьного возраста (выборочная совокупность была образована 102 младшими школьниками, обучающимися в 3–4-х классах). Результаты первичной («до») диагностики 102 младших школьников посредством проективных методик «Несуществующее животное» и «Выбери нужное лицо», позволяющих выявить наличие тревожности у ребенка и ее уровень выраженности, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики тревожности с помощью проективных методик, %

Диагностическая методика	Уровень тревожности		
	низкий	средний	высокий
«Несуществующее животное» (М.З. Друкаревич)	24,5	14,5	61,0
«Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, Дорки, В. Амен)	39,0	24,0	37,0

Анализируя полученные с помощью методики «Несуществующее животное» психодиагностические данные, можно видеть:

- низкий уровень тревожности обнаружен у 24,5% испытуемых (25 испытуемых);
- средний уровень тревожности обнаружен у 14,5% испытуемых (15 испытуемых);
- высокий уровень тревожности обнаружен у 61,0% испытуемых (62 испытуемых).

Анализируя полученные с помощью методики «Выбери нужное лицо» диагностические данные, можно видеть:

- низкий уровень тревожности обнаружен у 39,0% испытуемых (40 испытуемых);
- средний уровень тревожности обнаружен у 24,0% испытуемых (24 испытуемых);
- высокий уровень тревожности обнаружен у 37,0% испытуемых (38 испытуемых).

Результаты психодиагностики явной тревожности у детей, обучающихся в 3–4-х классах МАОУ СОШ № 58 города Томска, полученные посредством тестовой методики СМАС, представлены в табл. 2.

На основании данных, представленных в табл. 2, можно констатировать следующее:

**Результаты диагностики тревожности с помощью тестовой методики
«Шкала явной тревожности» (CMAS), %**

Уровень тревожности	Результат диагностики
Чрезмерное спокойствие	60,0
Несколько повышенная тревожность	18,0
Явно повышенная тревожность	0,1
Очень высокая тревожность	21,9

1. Состояние чрезмерного спокойствия обнаружено у 60,0% испытуемых (61 испытуемый младшего школьного возраста).

2. Несколько повышенная тревожность обнаружена у 18,0% (20 испытуемых младшего школьного возраста).

3. Явно повышенная тревожность обнаружена у 0,1% (три испытуемых младшего школьного возраста).

4. Очень высокая тревожность обнаружена у 21,9% (21 испытуемый младшего школьного возраста).

Отсюда следует вывод, что для большей части младших школьников, принявших участие в психодиагностическом обследовании, присуща высокая тревожность. Можно считать, что высокий уровень тревожности у обучающихся младшего школьного возраста обуславливает школьные трудности, высокую активность защитных механизмов совладания со стрессом (копинг-поведения), вызванным тревожностью [4, 5]. Все это снижает трудоспособность обучающегося, не дает возможности продуктивно действовать и нуждается в психологической коррекции детской тревожности [6, 7]. С этой целью нами была составлена авторская психокоррекционная программа, направленная на снижение уровня тревожности, повышение уверенности в себе, формирование адекватной самооценки, корректировку отношения к себе и окружающим людям, оптимизацию психозащитных механизмов и копинг-стратегий совладания с тревожностью испытуемыми младшего школьного возраста.

Задачи психокоррекционной программы:

– выявить индивидуальные проявления тревожности у младших школьников (первичная («до») и повторная («после») психодиагностика);

– создать установку у детей на активный психокоррекционный процесс, задействовав соответствующие мотивационные механизмы;

– провести ненавязчивый настрой ребенка на выполнение определенной деятельности (упражнений психокоррекционной программы) [8].

В реализации психокоррекционной программы приняли участие 26 обучающихся 3-х и 4-х классов, показавших в ходе первичной диагностики высокий уровень тревожности (участие обучающихся в реализации психокоррекционной программы было добровольным). Реализация психокоррекционной программы включала проведение 10 активных групповых занятий с педагогом-психологом (продолжительность каждого занятия составляла 45 минут). После реализации

10 занятий психокоррекционной программы была проведена повторная диагностика («после»), которая показала, что количество испытуемых, у которых ранее («до») был обнаружен высокий уровень тревожности, уменьшилось. Это с большой долей вероятности свидетельствовало в пользу высокой эффективности разработанной нами психокоррекционной программы. Для верификации окончательного вывода об эффективности составленной нами авторской психокоррекционной программы была проведена адекватная математико-статистическая процедура однофакторного дисперсионного (вариационного) анализа (по Р. Фишеру). В процедуре математико-статистической обработки были задействованы диагностические данные, полученные при первичной («до») и повторной («после») психодиагностике 26 испытуемых, задействованных в психокоррекционной работе, с помощью методики «Шкала явной тревожности у детей» (СМАС). Результаты однофакторного дисперсионного анализа ANOVA представлены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты однофакторного дисперсионного анализа данных, полученных при первичной и повторной психодиагностике обучающихся ($n = 26$) с помощью тестовой методики «Шкала явной тревожности у детей» (СМАС)

Источник вариации	Σd^2	df	D	$F_{\text{набл}}$	$F_{\text{крит}}$
Между группами	10,63	1	10,63	8,94	3,92
Внутри групп	149,83	126	1,19		
Общая	160,47	127			

В табл. 3 можно видеть, что эмпирическое значение показателя F-наблюдаемое (8,94) получилось больше, чем табличное значение показателя F-критическое (3,92): $8,94 > 3,92$. Это означает, что полученные цифровые данные, свидетельствующие о положительном сдвиге показателей тревожности в нашем исследовании (снижение уровня тревожности), статистически достоверны (при $p < 0,05$). Такой результат позволяет нам сделать итоговый вывод об эффективности редуцирующего воздействия составленной нами психокоррекционной программы на проявления тревожности у обучающихся младшего школьного возраста.

Список источников

1. Дубровина И.В. Младший школьник: развитие познавательных способностей. М., 2013. 208 с.
2. Ожогова Е.Г., Намсинк Е.В. Динамика и факторы возникновения тревожности у современных младших школьников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-4. С. 314–317.
3. Корицова Г.С. Психолого-педагогическая диагностика (теоретические основания). Томск, 2016. 272 с.
4. Корицова Г.С., Еремина Ю.А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22–39.

5. Кобытова Г.С., Кобытова А.И., Еремина Ю.А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // *Science for Education Today*. 2019. Т. 9, № 1. С. 157–170.

6. Акопян Л.С. Тревожность и страхи младших школьников, обучающихся в образовательных учреждениях разного типа // *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2008. Т. 10, № 6-1. С. 104–109.

7. Чебучева Е.В., Тарычева Ю.А. Коррекция страхов и тревожности в младшем школьном возрасте // *Герценовские чтения. Начальное образование*. 2011. Т. 2, № 2. С. 174–180.

8. Сундеева Л.А., Шейкина Е.А. К вопросу о детской тревожности и страхе // *Балтийский гуманитарный журнал*. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 410–412.

**Трудности начинающих психологов при вхождении
в профессиональную деятельность**

The challenges of novice psychologists when entering professional practice

Оксана Васильевна Синякова

Oksana Vasilievna Sinyakova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

bereginya.roda@yandex.ru

Научный руководитель: Юлия Валерьевна Овчинникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Аннотация. Анализируются ключевые трудности, с которыми сталкиваются начинающие психологи в процессе становления в профессии. Основное внимание уделяется анализу таких факторов, как недостаток практического опыта, ограниченные возможности для получения наставничества и проблемы в налаживании профессиональных контактов в рамках психологического сообщества. Рассматриваются ограничения профпереподготовок на базе непрофильного высшего образования, требования агрегаторов на российском рынке к образованию, а также трудности в привлечении клиентов и обеспечении достойного дохода в частной практике.

Ключевые слова: трудности, трудности в профессиональной деятельности, начинающий психолог

Key words: difficulties, difficulties in professional activities, novice psychologist

Психологическое консультирование играет важную роль в поддержании психического здоровья населения. Согласно статистике, примерно 5,5% населения России (около 7,8 млн человек) страдают от депрессии. Это свидетельствует о значительном уровне распространенности психических расстройств в стране [1], что подчеркивает необходимость доступных и эффективных психологических услуг для оказания помощи тем, кто нуждается в ней.

Ежегодно рынок психологических услуг пополняется тысячами новых специалистов, однако не каждый из них способен достичь полноценной профессиональной реализации в качестве психолога. Начинающие психологи в России сталкиваются с проблемами при входе в профессию, включая недостаток регулирования в профессиональной сфере, недостаточное развитие системы образования и подготовки карьеры в области психологии, а также отсутствие подходящих механизмов поддержки для начинающих специалистов, трудности в привлечении клиентов и обеспечении дохода.

Анализ литературных источников показал, что в современной отечественной психологии есть немало исследований, посвященных психологическим аспектам профессионального становления начинающих психологов после окончания вузов и на последних курсах университетов (Великанова А.Е. Никитина Н.Б., Пьянова Е.Н., Тимофеева Т.С., Чвирова А.А., Эндебера И.В. и др.), а также рас-

смотрен ряд трудностей в становлении начинающих психологов в своей профессии (Зарукина О.И., Рыцарева Т.В., Фокин В.А., Эндебера И.В.) [1–14].

В доступной нам литературе практически нет исследований о начинающих психологах, пришедших в профессию в более зрелом возрасте, а также исследований о начинающих психологах, которые получили профпереподготовку на базе непрофильного высшего образования.

Термин «начинающий психолог» описывает специалистов на ранних этапах карьеры в психологии, вне зависимости от возраста. Это включает молодых людей после университета или профпереподготовки, а также тех, кто выбрал психологию как профессию второй половины жизни.

Начинающий психолог может иметь разные уровни опыта и навыков, зависящие от его обучения и практики. Он может работать в клинической психологии или других сферах, включая образование, консультирование и социальную работу.

И.В. Эндебера подчеркивает, что профессиональная адаптация начинающих специалистов зависит от их психологической готовности и способов её формирования во время учебы в университете или на курсах профподготовки [9].

А.Е. Великанова делает вывод, что осознанный выбор профессии и мотивация студентов существенно влияют на их профессиональное становление. Она указывает на противоречие между личностными качествами и объективными требованиями деятельности, подчеркивая, что это противоречие важно для развития личности [2].

А.А. Чвирова подтверждает свою гипотезу, что эффективное профессиональное становление студентов-психологов обусловлено высокой мотивацией, толерантностью к неопределенности, стремлением к успеху и самостоятельностью [8].

Т.С. Тимофеева подчеркивает, что «для профессиональной идентичности психолога важны сформированные личностные качества и их субъективная оценка с точки зрения эталонного образа» [6, с. 6].

Н.Б. Никитина раскрывает понятия «профессионализм» и «профессиональная компетенция». «Быть профессионалом – не только знать, как делать, но и уметь эти знания реализовывать» [3, с. 74]. Невозможно оценить профессионализм деятельности специалиста-психолога только потому, что большая часть практики проходит в строгой конфиденциальности.

Е.Н. Пьянова приходит к выводу, что становление профессиональной идентичности – это неравномерный процесс [4]. Студенты первых курсов преодолевают кризис перехода от идентичности школьника к идентичности студента, на старших курсах проходят практику, «на основе которой происходит коренная перестройка отношения студента к себе как профессионалу и к будущей профессиональной деятельности» [4, с. 10]. К концу обучения процесс формирования профессиональной идентичности завершается. Далее начинающий специалист сталкивается с кризисом перехода от академической готовности к профессиональной. Профессиональная готовность осуществляется на этапе самостоятельной деятельности.

Термин «трудности» обозначает препятствия, сложности или проблемы, с которыми сталкиваются люди в жизни и деятельности [14]. Понятие включает психологические, социальные, профессиональные, образовательные трудности и другие.

Т.В. Рыцарева [5] рассматривает: трудности с валидностью запроса, насколько запрос, с которым пришел клиент соответствует реальности и его фактическому психологическому состоянию; трудности, обусловленные недостатком или отсутствием супервизий; трудности определения достигнутого результата на начальном этапе консультирования.

Эти же трудности рассматривает О.И. Зарукина, добавляя в список не проработанные личные внутренние конфликты и сопротивление клиента [11].

Н.В. Фокина рассматривает три типа трудностей начинающих психологов [7]. Первый тип – это отсутствие единой теоретической базы в психологии, чтобы диагностировать психические состояния и способы их коррекции; второй тип – отсутствие опыта в выявлении истинного запроса клиента на работу с психологом, вопросы этики и отсутствия практических навыков ведения сессии; третий тип – отсутствие должного количества практики на стадии обучения в университете, что мешает, когда студент заканчивает обучение.

И.В. Эндебера указывает, что принцип личностного подхода является ключевым методом формирования гармоничной личности будущего психолога [10]. Трудностями здесь является нехватка психолого-педагогической организации учебного процесса в становлении профессиональных навыков начинающих специалистов на стадии обучения в университетах или профподготовках.

Проанализировав источники и научные статьи о трудностях начинающих психологов, можно отметить, что основное внимание уделяется проблемам, возникающим во время консультирования. Меньше внимания уделяется вопросам привлечения клиентов, определения своей позиции на рынке и поиска клиентов в начале карьеры после завершения образования. Это указывает на пробел в литературе и необходимость дополнительных исследований в данной области.

Кроме того, описанная неопределенность в статусе психологических услуг в России создает дополнительные трудности для продвижения начинающих психологов и может представлять риски для клиентов. Эта неопределенность затрудняет развитие профессии и требует внимания как со стороны психологов, так и регуляторов для создания более четкой и стабильной рабочей среды.

Мы проанализировали рынок учебных заведений, которые предоставляют профпереподготовку по программам подготовки психологов. Эти учебные заведения предлагают разнообразные формы обучения, включая очные, заочные и смешанные программы, а также используют дистанционные технологии.

Среди основных институтов:

1. Восточно-Европейский институт психоанализа (ВЕИП) – начал работу в 1991 г.
2. Московский институт психоанализа (МИП) – начал работу в 1997 г.
3. НАНО МИП «Московский институт психологии» – начал работу в 2013 г.
4. Институт психотерапии и медицинской психологии РПА имени Б.Д. Карвасарского – начал работу в 2014 г.
5. АНО НИИДПО – начал работу в 2015 г.
6. Учебный центр имени Н.П. Бехтеревой – начал работу в 2016 г.
7. АНО ВО «Институт непрерывного образования» – начал работу в 2016 г.

8. АНО ДПО Институт прикладной психологии в социальной сфере – начал работу в 2018 г.

9. АНО ДПО «НАДПО» – начал работу в 2018 г.

10. Центр «Метафора» – начал работу в 2018 г.

11. Институт практической психологии и психотерапии (ИППиП) – начал работу в 2019 г.

Изучив хронологию, замечаем, что большинство учебных заведений начали деятельность в период с 2013 по 2019 г. Одни институты активно участвуют в организации учебного процесса, обеспечивая студентов обратной связью с преподавателями и между собой. Другие оставляют студентов без сопровождения, предоставляя материалы на учебных платформах с минимальной обратной связью и возможностью взаимодействия с коллегами.

Есть и различие в уровне подготовки и требованиям к освоению учебного материала, что отражается на качестве психологических услуг начинающих специалистов.

Постоянное обучение, чтобы повысить уровень своих компетенций и профессионализма, требует больших финансовых вложений в себя как специалиста: личная терапия, обучение, супервизии, тренинги и поддержание комфортных условий для жизни в период обучения.

Другая трудность в продвижении себя как специалиста – самореклама. В России предоставление психологических услуг подвержено юридическим ограничениям, требующим разработки маркетинговых стратегий. Продвижение этих услуг включает в себя рекламную деятельность, которая попадает под Федеральный закон «О рекламе» № 38-ФЗ, содержащий специальные нормы для оказания психологических услуг. Закон о рекламе влияет на продвижение психологов в онлайн-среде путем установления определенных ограничений и требований для рекламных сообщений и деятельности, ограничивает способы, которыми психологи могут представлять себя и свои услуги в Интернете [13].

Для привлечения клиентов начинающий психолог сталкивается с необходимостью учитывать ограничений в самопродвижении, внутренние ограничения, страхи, которые не позволяют на первом этапе заявить о себе на публику, и отсутствие опыта консультирования.

Существуют сайты-посредники (агрегаторы), которые помогают на начальном этапе с поиском клиентов, но и они имеют ограничения, не каждый начинающий психолог может подойти своим уровнем образования, в зависимости от базового высшего образования, под требования агрегаторов.

В процессе написания статьи мы обратили внимание на ряд серьезных трудностей, с которыми сталкиваются начинающие психологи при вхождении в профессиональную деятельность. Ограничения профпереподготовок на базе непрофильного высшего образования, требования агрегаторов на российском рынке к образованию, а также сложности в привлечении клиентов и обеспечении достойного дохода в частной практике – все эти проблемы могут стать серьезным испытанием для молодых специалистов, только начинающих свой путь в профессии.

На пути к профессиональному успеху начинающим психологам важно сохранять уверенность в себе, постоянно совершенствовать свои знания и навыки, а также активно искать новые возможности для развития.

Современные технологии и Интернет помогают начинающим психологам запускать собственные онлайн-проекты, развивать онлайн-практику и привлекать клиентов из разных регионов страны и мира.

Несмотря на различные трудности, важно поддерживать оптимистичный взгляд и искать новые способы преодоления проблем. Каждый начинающий психолог обладает потенциалом для успешной карьеры, качественной помощи клиентам и развития психологической науки и практики.

Список источников

1. World Population by Country 2024 (Live). URL: <https://worldpopulationreview.com/>
2. Великанова А.Е. Особенности профессионального становления личности студента. URL: <https://www.online-documents.ru/books/2022/08/makarenko/pedagog/>.
3. Никитина Н.Б. Становление и профессионализм психолога // Гуманитарный вектор. 2010. № 2 (22). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/stanovlenie-i-professionalizm-psihologa>.
4. Пьянова Е.Н. Психологический анализ динамики профессионального становления личности // Концепт. 2013. Спецвыпуск № 01. URL: <http://e-koncept.ru/2013/13508.htm>.
5. Рыцарева Т.В. Трудности первых шагов психолога-консультанта // Журнал практической психологии и психоанализа. 2009. № 3. URL: <https://psyjournal.ru/articles/trudnosti-pervyh-shagov-psihologa-konsultanta>.
6. Тимофеева Т.С. Профессионально важные качества и компетенции в структуре профессиональной идентичности психолога. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalno-vazhnye-kachestva-i-kompetentsii-v-strukture-professionalnoy-identichnosti-psihologa>.
7. Фокин В.А. Трудности вхождения в профессию у психологов. URL: <https://izron.ru/articles/aktualnye-voprosy-psikhologii-i-pedagogiki-v-sovremennykh-usloviyakh-sbornik-nauchnykh-trudov-po-ito/sektsiya-15-psikhologiya-truda-inzhenernaya-psikhologiya-ergonomika-spetsialnost-19-00-03/trudnosti-vkhozheniya-v-professiyu-u-psikhologov/>.
8. Чвириова А.А. Особенности профессионального становления студентов-психологов в процессе обучения в вузе // Педагогическое мастерство: материалы XIII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2021 г.). Казань: Молодой ученый, 2021. С. 44–46.
9. Эндеберя И.В. Профессиональное становление будущих практических психологов как психологическая проблема. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-stanovlenie-buduschih-prakticheskikh-psihologov-kak-psihologicheskaya-problema>.
10. Эндеберя И.В. Анализ проблемы успешного профессионального становления будущих практических психологов // Молодой ученый. 2015. № 21 (101). С. 743–749. URL: <https://moluch.ru/archive/101/22771/>.
11. Зарукина О.И. Проблемы профессионального становления личности начинающего психолога-консультанта // Центр практической психологии «ШАГИ». URL: http://library.isu.ru/resources/e-library/conf_works_ISU/Pt_soderzhanie/Pt-62.pdf
12. Большой (очень) гайд по агрегаторам для психологов // IPPSS. URL: <https://ippss.ru/blog/bolshoj-ochen-gajd-po-agregatoram-dlya-psihologov-trebovaniya-komissii-plyusy-i-minusy>
13. Закон о рекламе // Consultant.ru. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_58968/e4e12dde47512f77fe556413b2fd4853d3376a1c/
14. ТРУДНОСТЬ // Словари и энциклопедии на Академике. URL: https://psychology_pedagogy.academic.ru/searchall.php?SWord=ТРУДНОСТЬ&from=ru&to=xx&did=psychology_pedagogy&stype=

**Ценностные ориентации современной студенческой молодежи:
актуальное состояние и перспективы исследований**

**Value orientations of modern student youth: current state
and prospects for research**

Софья Павловна Степаненко

Sofya Pavlovna Stepanenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

gkorytova@tspu.edu.ru

Аннотация. Обобщены социокультурные факторы, выступающие источниками трансформации структуры ценностных ориентаций современной студенческой молодежи. В качестве ключевого фактора, определяющего культурно-исторический контекст развития современной молодежи, описана цифровая трансформация общественной жизни. Приведены результаты психологических исследований, в рамках которых установлены взаимосвязи изменения структуры и иерархии ценностных ориентаций молодежи с различными социокультурными факторами современности. Установлены перспективные направления психологических исследований ценностных ориентаций молодежи: изменение иерархии ценностных ориентаций под влиянием цифровизации, изучение ценностных ориентаций с позиции поколенческого подхода, трансформация структуры ценностных ориентаций в зависимости от содержания образования и направления обучения, изменение приоритизации ценностей как одно из последствий пандемии COVID-19.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, социокультурные факторы, поколение Z, цифровизация

Key words: values, value orientations, sociocultural factors, generation Z, digitalization

Своеобразие личности во многом зависит от культурно-исторического пространства, в котором происходит её формирование. Социокультурная среда, являясь одним из наиболее значимых источников развития личности, обуславливает специфику восприятия, интерпретации, осмысления явлений окружающей действительности и переживаемого опыта. В то же время общественные отношения как форма выражения культуры характеризуются обоюдным влиянием: общество формирует условия развития субъекта, а субъект задает новый вектор развития общества.

Глобальным фактором, определяющим культурно-исторический контекст развития современного общества, является цифровизация всех сфер общественной жизни. Под влиянием цифровой трансформации происходит изменение образовательного процесса и содержания обучения; преобразуется рынок труда, что сопровождается динамичным и повсеместным внедрением инновационных технологий; появляются новые профессии, требующие интенсивного освоения цифровых навыков; наблюдаются быстрые темпы устаревания знаний и постоянная

потребность в повышении уровня профессионализма посредством совершенствования и обучения, которое часто также реализуется с применением дистанционных образовательных технологий.

Комплексное внедрение цифровых технологий обуславливает актуальность изучения психологического портрета представителей современной молодежи [1, с. 185–194]. Проживая свои «формирующие годы» в данном культурно-историческом контексте, молодежь является чувствительным индикатором, отражающим влияние изменений образа жизни, обусловленных цифровой трансформацией, на личность. Социокультурная среда воплощает в своих явлениях общественно значимые ценности, соответственно, социокультурная динамика может рассматриваться как фактор, способствующий трансформации аксиологических приоритетов общества.

В этом контексте возникает вопрос о допустимости наделения представителей молодого поколения («поколения Z», «нового поколения», «цифрового поколения») специфическими социально-психологическими характеристиками, отражающими общность условий социализации. В значительном количестве исследований в качестве наиболее характерных психологических особенностей представителей молодого поколения установлены: высокая мобильность, клиповость мышления и фрагментированность сознания, преобладание виртуального характера межличностных коммуникаций, способность к быстрой переключаемости с одного вида деятельности на другой, умение действовать в режиме многозадачности [2, с. 49–56]. В то же время ряд авторов подвергают критическому анализу традиционную концепцию и периодизацию поколений, в частности, с позиции доказательности обусловленности феноменологии поколений культурологическими, а не возрастными психологическими различиями [3, с. 146]. Другой критический аргумент касается гетерогенности соотношения психологических характеристик представителей одного поколения, что подтверждается исследованиями [4, с. 49–56]. Так, установлено, что в период ранней юности (в рамках исследования утверждены возрастные границы периода 17–19 лет) дружба является более значимой ценностью в сравнении со следующим возрастным периодом. Для периода поздней юности (молодежь в возрасте 20–22 лет) возрастает значимость таких ценностей, как здоровье, материально обеспеченная жизнь, уверенность в себе. При этом ядро ценностного сознания молодежи представителей обеих возрастных групп гомогенно и характеризуется наибольшей значимостью таких терминальных ценностей, как счастливая семейная жизнь, любовь, здоровье. Наименее приоритетными ценностями являются красота природы и искусства, творчество [5, с. 49–56].

Ценностно-смысловая направленность личности оказывает влияние на поведение, общение, убеждения, установки, деятельность и, отражая наиболее значимые личностные смыслы, выступает основой для становления различных компонентов личной идентичности: профессиональной, этнической, гражданской. Установлено, что специфика организации образовательного процесса оказывает влияние на формирование образа будущей профессии, в частности, профессионально-ценностных ориентаций студенческой молодежи. Так, наличие строгой регламентации, необходимости неукоснительно следовать инструкциям и приказам руководства, свойственное курсантам-психологам на стадии получения профессионального образо-

вания, способствует упрощению структуры представлений о творчестве как элементе профессиональной деятельности в сравнении со студентами-психологами и психологами научного звена [6, с. 106–130]. На основании чего можно утверждать, что изучение трансформации ценностных ориентаций на стадии получения профессионального образования (так называемой стадии адепта) позволяет отслеживать влияние специфики образовательного процесса на структуру и иерархию ценностей и дает возможность понять, как скорректировать образовательные программы ещё на стадии профессионализации в соответствии с актуальными условиями труда и социально-экономическими явлениями.

Наряду с изучением ценностей как одной из значимых составляющих профессиональной идентичности предпринимаются попытки изучения взаимосвязи ценностей как культурного фактора с этнической и гражданской идентичностями. Исследование В.А. Федотовой показало, что «ценности социальной направленности – “Сохранения” и “Самоопределения” – положительно влияют на становление идентичности россиян, в то время как ценности личной направленности – “Открытости изменениям” и “Самоутверждения”» – негативно сказываются на отношении к своей этнической и гражданской принадлежности [7, с. 146]. С учетом того, что современное общество характеризуется тенденцией к социальной атомизации, возрастание значимости ценностей личной направленности над ценностями социальной направленности, с одной стороны, является социальным индикатором, характеризующим специфику общественных отношений, с другой стороны, может быть расценено как тревожный сигнал, требующий дальнейшего изучения социокультурных влияний с целью поиска наиболее действенных ресурсов создания культурных ценностей и новых социальных смыслов молодежи. Установление стратегий компенсации повышения автономности молодежи в жизненном пространстве приобретает значение и с учетом того, что социальная активность в физическом пространстве выступает более сильным предиктором гражданской, этнической и религиозной идентичности в сравнении с виртуальной средой [8, с. 131–149].

Значительное количество отечественных и зарубежных публикаций посвящено фиксации последствий пандемии COVID-19 в контексте установления влияния социальных (карантинных) ограничений и цифровизации образования на психическое здоровье молодежи, трансформацию коммуникации, изменение приоритизации ценностных ориентаций [9, с. 172–191].

В условиях цифровизации общества деловое и личное общение, самореализация и самопрезентация личности всё чаще реализуются в интернет-пространстве. Снижается значимость коллективного взаимодействия вне виртуальной среды, вследствие чего совместный труд и профессиональная деятельность приобретают новые характеристики. По результатам исследования последствий цифровизации отечественного педагогического образования в качестве одного из негативных аспектов установлена деформация коммуникации студент–студент, характерная как для студентов, для которых период тотальной цифровизации пришелся на последний класс школы и первый семестр в университете, так и для студентов, обучавшихся в этот период на третьем и четвертом курсах вуза. Результатом такой трансформации выступает: рост автономности восприятия жизненного пространства,

отсутствие понимания сути командной работы и лидерства, профессиональной конкуренции и этических принципов коммуникации субъект–субъект [10, с. 90–110].

Таким образом, можно выделить следующие векторы изучения трансформации структуры и иерархии ценностных ориентаций современной студенческой молодежи: изменение иерархии ценностных ориентаций под влиянием цифровизации и сопровождающих её социокультурных явлений; возможность выявления структуры ценностных ориентаций современной молодежи с позиции поколенческих теорий и доказательность такого подхода; изучение зависимости содержания образования, обусловленного направлением обучения, на трансформацию структуры ценностных ориентаций; установление влияния последствий пандемии COVID-19 на изменение приоритизации ценностных ориентаций молодежи.

Проведенный анализ доказывает, что проблема изучения ценностей студенческой молодежи является актуальной для современной России. Преодоление негативных последствий пандемии для психического здоровья молодежи, формирование и поддержание психологического благополучия с учетом цифровизации коммуникативных процессов требуют дальнейшего изучения трансформации ценностных ориентаций молодежи с перспективой пересмотра системы обучения и воспитания в соответствии с современной социальной динамикой.

Список источников

1. Куриленко В.Б., Ершова Р.В., Новикова И.А. Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 2. С. 185–194.
2. Яницкий М.С. Система ценностных ориентаций «поколения Z»: социальные, культурные и демографические детерминанты // Сибирский психологический журнал. 2019. № 72. С. 46–67.
3. Рикель А.М., Дорохов Е.А. Поколение как предмет социальной психологии: исследовать нельзя отказаться? // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2023. № 3. С. 143–165.
4. Пищик В.И. Психологические характеристики «нового поколения»: гомогенность vs гетерогенность // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2021. Т. 18, № 1. С. 42–63.
5. Мерзлякова С.В., Голубева М.Г., Бибарсова Н.В. Динамика ценностных ориентаций юношей и девушек в процессе обучения в вузе // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 6. С. 103–110.
6. Корнева О.Г., Абдуллаева М.М., Барабанщикова В.В. Субъективная семантика представлений о творчестве у курсантов-психологов // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2024. № 1. С. 106–130.
7. Федотова В.А. Гражданская и этническая идентичность россиян: роль ценностей в их формировании // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2024. № 1. С. 131–149.
8. Шамионов Р.М., Суздальцев Н.В. Соотношение приверженности молодежи к социальной активности в интернете и физическом пространстве // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2022. Т. 19, № 1. С. 21–38.
9. Ашилова М.С., Ким О.Я., Бегалинов А.С., Бегалинова К.К. Система ценностей современной молодежи после пандемии COVID-19 // Образование и наука. 2023. Т. 25, № 7. С. 172–191.
10. Макаренко А.Н., Мелик-Гайказян И.В., Смышляева Л.Г. Астигматизм цифровизации образования: постановка задачи для семиотической диагностики последствий // ПРАЭНМА. Проблемы визуальной семиотики. 2023. Вып. 3 (37). С. 90–110.

**Введение волонтерской деятельности как способ профилактики
делинквентного поведения у подростков**

**Introduction of volunteering as a way to prevent delinquent behavior
in adolescents**

Ирина Александровна Тарасова

Irina Aleksandrovna Tarasova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Геннадьевна Санникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

igsannikova@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено понятие «волонтерство», изучено влияние волонтерской деятельности на профилактику делинквентного поведения у обучающихся подросткового возраста. Проанализировано, на сколько вовлечение подростков в волонтерскую деятельность может изменить их поведение.

Ключевые слова: волонтер, волонтерство, делинквентное поведение, подросток, профилактика, образовательная организация

Key words: volunteer, volunteering, delinquent behavior, teenager, prevention, educational organization

Вопросы различных видов отклоняющегося поведения у юношей и девушек подросткового возраста уже долгое время не теряют своей актуальности не только в социальной педагогике, но и в психологии. Неопределенность настоящего, отсутствие уверенности в будущем, нестабильный политический и экономический фон в стране негативно влияют на подростков, порождая в их поведении различные психологические отклонения, в том числе и делинквентное поведение. Одним из главных приоритетов государственной политики Российской Федерации заявлено обеспечение благополучного и защищенного детства, а также сохранение семейных и духовных ценностей.

В современных условиях общества рост отклонений в поведении подростков является наиболее проблемной, что и обуславливает актуальность рассмотрения вопроса профилактики делинквентного поведения у подростков. Делинквентным считается любое поведение, которое нарушает нормы общественного порядка. Оно может проявляться в форме мелких нарушений нравственных и эстетических норм, которые не достигают уровня преступления (в данном случае оно совпадает с асоциальным поведением). Также делинквентное поведение может выражаться в совершении преступных действий, которые являются уголовно наказуемыми (криминальное, антисоциальное поведение). Такое поведение характеризуется нарушением правовых норм, угрозой социальному порядку и благополучию людей [1].

Исследователи отмечают, что попавшие на улицу дети подросткового возраста начинают искать способы организации и объединения с группой других подростков. Эта потребность к неформальному стилю общения является ключевой частью процесса социализации подростков. Характерное для тинейджерского возраста стремление ко всему новому и экстремальному формирует фундамент для асоциальных поступков и действий и оказывает негативное влияние на формирование характера и личности подростка, а также способствует формированию делинквентного поведения.

По мнению Т.В. Дьячковой и Н.В. Зарниченко, поддержка социальных инициатив подростков является одним из эффективных средств профилактики и коррекции их асоциального поведения [1]. Для решения данной задачи может быть использован инструмент вовлечения подростков в волонтерскую деятельность.

Профилактика делинквентного поведения у подростков направлена на предотвращение антисоциальных поступков и поведения у обучающихся, а также на формирование их нравственных ценностей. В результате вовлечения подростков в волонтерскую деятельность можно решить следующие проблемы по коррекции делинквентного поведения:

1. Способствовать объединению группы подростков, в которой они будут получать неформальное общение между собой.

2. Содействовать процессу воспитания чувства ответственности и сострадания к нуждающимся.

3. Формировать устойчивые понятия ведения здорового образа жизни.

4. Развивать социально-бытовые навыки.

5. Приобрести социальный опыт для будущей профессии.

6. Развитие патриотического воспитания чувства любви к своей Родине.

Волонтер (от англ. *volunteer* – доброволец) – это человек, делающий что-либо по своему согласию, а не по принуждению со стороны. Термин «волонтерство» стал использоваться в нашей стране в начале 1990-х гг. В 1995 г. Государственной Думой России был принят Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», в котором под понятием благотворительной деятельности понимается добровольная деятельность 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.

Волонтерское движение, сформированное в образовательном учреждении, имеет огромное нравственно-воспитательное значение для всех обучающихся [2–6]. Оно является залогом того, что у подрастающего поколения подростков формируется чувство эмпатии и бескорыстие в поступках по отношению к любому нуждающемуся в помощи человеку [7].

Ключевая задача волонтерской деятельности направлена на развитие лидерских качеств и повышение гражданской ответственности у подростков, агитацию здорового и спортивного образа жизни, поддержку молодежных инициатив, а также объединение между собой лидеров различных молодежных кругов

и движений [4]. Волонтерская деятельность основывается на принципах «добровольности, законности, самоуправления, систематичности и непрерывности, свободы определения внутренней структуры форм и методов работы, осознания участниками волонтерского движения личностной и социальной значимости их деятельности, ответственного отношения к выполняемой деятельности» [6].

В свою очередь участие в волонтерской деятельности помогает подросткам осуществлять потенциальное стремление к лидерству, получить права и функции взрослого человека и самостоятельно заниматься реализацией и планированием своей деятельности, а также нести за её результаты полную ответственность. Развитие вышеперечисленных качеств формирует у подростков чувство ответственности за все происходящее вокруг, которое в дальнейшем помогает им выработать свою гражданскую позицию по отношению к общественно значимым проблемам социума [5].

На сегодняшний день волонтерское движение получило бурное развитие. Одной из главных причин этого является свобода выбора и добровольность в действиях. Стоит отметить, что добровольно выбранная общественно значимая работа намного приятнее и выше для подростка, чем деятельность, навязанная извне. Формирование у молодого подрастающего поколения активной гражданской позиции, конкурентоспособности и успешности может достигаться путем вовлечения подростков в волонтерскую деятельность. При условии дефицита времени пребывания обучающихся подросткового возраста в образовательном учреждении вовлечение их в волонтерскую деятельность имеет важное значение для профилактики делинквентного поведения.

Развитие у подрастающего поколения активной гражданской позиции, рост здорового жизненного стиля, успешности и конкурентоспособности путем вовлечения в волонтерскую деятельность самих подростков несут в себе важное значение в условиях дефицита времени пребывания в образовательном учреждении. Кроме того, в процессе волонтерской работы у подростков происходит реализация лидерского потенциала и формируются устойчивые конструктивные установки, что благотворно влияет на совершенствование знаний, которые могут пригодиться в будущем всем обучающимся [5].

Волонтерская деятельность в образовательных организациях реализуется в широком спектре форм: проекты, программы, акции, мероприятия. Данные мероприятия могут быть как краткосрочными, так и рассчитанными на более долгосрочный период [4]. Для внедрения волонтерского движения в школе реализуются различные волонтерские отряды, а также создаются органы местного самоуправления, которые согласовываются с администрацией учебной организации.

Занимаясь волонтерской деятельностью, подростки могут приносить и воплощать в действие свои идеи, помогать в сборе средств на социально значимые нужды, знакомиться с новыми людьми и добавлять новые направления деятельности, развивать гражданскую активность, создавать мнение и имидж своей организации в социуме, заниматься распространением информации о своей организации при личном общении с другими людьми [6].

В результате волонтерской деятельности происходит процесс запуска профилактических действий делинквентного поведения у подростков. Ребята учатся ответственности за свои поступки, приобретают новые навыки общения, учатся помогать другим, реализуют свой лидерский потенциал, восполняют дефицит социальной востребованности и формируют в своём сознании серьезное отношение к жизни и своему будущему. Также у ребят подросткового возраста участие волонтерской деятельности формирует мотивацию, появляется чувство осознанности и понимание того, что их деятельность приносит пользу социуму.

Список источников

1. Дьячкова Т.В., Зарниченко Н.В. Вовлечение подростков в волонтерское движение как средство противодействия асоциальным группировкам // ОБЗОР. НЦПТИ. 2018. № 1. С. 70–79.
2. Першина А.В., Артюхина А.С. Волонтерская деятельность как современное средство профилактики девиантного поведения // Форум молодых ученых. 2016. № 1. С. 80–84.
3. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 1996. 370 с.
4. Энциклопедия социальной работы. Т. 1. М.: Центр общечеловеческих ценностей. 1993. С. 231–241.
5. Каталог изданных книг по добровольчеству в Америке. Вашингтон, 2001. С. 5–60.
6. Developing and strengthening a Corporate Volunteer Council (Guidelines for Success), 1993. P. 23–25.
7. Добровольчество и карьера. Руководство для тренеров по добровольчеству и менеджеров добровольческих программ. Эдмонт, 2008. С. 3–89.

Совместное влияние социальной тревожности и страха перед неудачами на тенденцию к прокрастинации: множественный регрессионный анализ

The combined effect of social anxiety and fear of failure on procrastination: multiple regression analysis

Вероника Сергеевна Троценко

Veronica Sergeevna Trotsenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Владимировна Ахметова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ahmetova@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь между социальной тревожностью, страхом перед неудачами и тенденцией к прокрастинации. Опираясь на психодиагностическое исследование 109 участников и последующий множественный регрессионный анализ, подтверждается гипотеза о том, что сочетание высоких показателей факторов «социальная тревожность» и «страх перед неудачами» влияет на склонность к промедлению выполнения задач. Методом множественного регрессионного анализа установлено на достоверно значимом уровне, что совместное увеличение социальной тревожности и страха перед неудачей коррелирует с частотой прокрастинации, демонстрирует их существенное влияние на поведенческий феномен.

Ключевые слова: прокрастинация, социальная тревожность, страх перед неудачей, множественный регрессионный анализ

Key words: procrastination, social anxiety, fear of failure, multiple regression analysis

Прокрастинация определяется как явление систематической отсрочки выполнения значимых задач на более поздние сроки, затрагивает множество аспектов жизни человека, включая академическую успеваемость, рабочую продуктивность и личное благополучие [1]. Прокрастинация – это добровольная отсрочка предполагаемого действия, несмотря на осознание того, что это может привести к негативным последствиям. Она, по мнению авторов статьи «Прокрастинация, здоровье и благополучие» Тимоти Пайчл, Фушиа Сироа, проистекает из психологических факторов, таких как тревожность, страх неудачи и излишний перфекционизм [2, р. 67], а также по причине недостаточной самоорганизованности, стремления к адреналиновой стимуляции в короткие сроки и импульсивности. Импульсивность может выражаться в выборе в пользу неактуального действия или развлечений во избежание «неприятных» заданий. По сути, феномен прокрастинации представляет собой неудачу саморегуляции, когда немедленное улучшение настроения является приоритетным перед столкновением с долгосрочными целями и сопутствующим им сложностям [3, р. 1090]. В образовательной среде такое поведение может существенно ухудшить процесс обучения и результаты

учебной деятельности. Прокрастинация имеет отношение к неумению управлять временем, но и к более глубоким вопросам, касающимся мотивации, регуляции эмоций и исполнительных функций.

Современные исследования указывают на разнообразные психологические факторы, влияющие на склонность к прокрастинации. Большой систематический библиометрический анализ всех существующих исследований о прокрастинации с 1990 по 2020 г. [4], сделанный Бо Ян (Bo Yan), Сяоминь Чжан (Xiaomin Zhang), позволил увидеть крупный пласт научных работ об академической прокрастинации, а также о том, какие взаимосвязи предлагают авторы. В частности, Пирс Стил (Piers Steel), Тимоти Пайчл (Timothy Pynchl), Джозеф Феррари (Joseph R. Ferrari), Жан Твенге (Jean Twenge), Анжела Дакворт (Angela L. Duckworth) и другие исследователи описали влияние эмоциональных состояний на развитие прокрастинации; обращали внимание на тенденцию к прокрастинации в условиях сочетания социальной тревожности и страха перед неудачами. В современной науке прокрастинация определяется как негативная, губительная форма промедления, которая является формой отказа от саморегуляции. Эта психологическая точка зрения на прокрастинацию как форму несостоятельной саморегуляции имеет общие корни с философской категорией слабости воли, также известной как акрасия [5, с. 151].

Социальная тревожность определяется как страх перед социальным взаимодействием, который может привести к чувству неполноценности, крушению самооценки, страху осуждения или отвержения со стороны других [6]. Это опасение может мешать нормальному функционированию в повседневной жизни и привести к избеганию ситуаций, требующих социального взаимодействия. Согласно исследованию В.В. Красновой-Гольевой, А.Б. Холмогоровой, основанному на данных о 140 студентах гуманитарного вуза, предложен портрет студента с высоким уровнем социальной тревожности: часто избегает социально активных ситуаций, выступает робко и пассивно на занятиях, избегает кооперации, ощущает напряжение при взаимодействии с малознакомыми людьми, стесняется просить о помощи, редко участвует в общественной жизни, чувствует беспокойство из-за мнения окружающих и критики, может демонстрировать симптомы депрессии и тревоги, и склонен к прокрастинации под давлением стресса [7]. Социальная тревожность тесно связана с низкой самооценкой и может оказывать значительное влияние на академическую и профессиональную деятельность человека.

Страх перед неудачами описывает регулярную боязнь не оправдать ожидания или не достичь установленных целей [1]. Этот страх может проистекать из чрезмерной самокритичности, перфекционизма или отрицательного опыта в прошлом. Люди, испытывающие страх перед неудачами, часто откладывают или полностью избегают задач, в которых существует риск провала, чтобы избежать потенциального стыда или разочарования в собственном образе.

В настоящей статье гипотеза основывается на представлении о том, что «социальная тревожность» и «страх перед неудачей» являются значимыми предикторами прокрастинации. Гипотеза основывается на теоретических представлениях и эмпирических находках, предполагая, что комбинация выделенных при-

знаков в большей степени способствует развитию прокрастинационного поведения, нежели каждый из этих факторов по отдельности. Предполагается, что страх оценки и критики в сочетании с избеганием потенциально неудачных итогов может создавать психологический барьер, ведущий к затягиванию начала или продолжения работы над задачами.

Эмпирическое исследование в рамках обозначенной темы проводилось с применением методик «Шкала оценки академической прокрастинации PASS» (Procrastination Assessment Scale for Students by L. Solomon & E. Rothblum) в адаптации М.В. Зверевой, «Шкала социальной тревожности Либовица LSAS» в адаптации И.В. Григорьевой, С.Н. Ениколопова и методом статистической обработки данных – множественным регрессионным анализом для изучения динамики прокрастинационного поведения.

Новизна исследования главным образом определяется уникальностью эмпирической базы данных и заключается в комплексном подходе к формированию выборки, ее специфике и разнообразии, а также в использовании комбинации методик для сбора данных. Также выводы статьи могут расширить теоретические представления о причинах прокрастинации, показывая, как сочетание социальной тревожности со страхом перед неудачами формирует тенденцию к откладыванию выполнения задач.

Для исследования была определена выборка из 109 участников, являющихся студентами вузов, заполнивших анкеты для оценки уровня социальной тревожности, страха перед неудачами и склонности к прокрастинации. Использование шкалы социальной тревожности, шкалы страха перед неудачами и индекса частоты прокрастинации позволило количественно оценить эти переменные. Данные были проанализированы с применением множественного регрессионного анализа для определения взаимосвязи между независимыми переменными (социальная тревожность и страх перед неудачами) и зависимой переменной (тенденция к прокрастинации). На основании проведенного анализа получены следующие результаты, включающие в себя коэффициенты математической модели, их статистическую значимость и меры качества данных.

1. Для оценки параметров модели использовался метод наименьших квадратов (Ordinary Least Squares, OLS).

2. Коэффициенты для «социальной тревожности» (ст), «страх перед неудачей» (ин) составили 2,23 и 1,93 соответственно (по формуле нормального уравнения $\beta = (X^T X)^{-1} X^T y$). Это означает, что с увеличением уровня социальной тревожности и склонности к избеганию неудач частота прокрастинации также увеличивается. При этом каждое увеличение социальной тревожности на одну единицу в среднем увеличивает частоту прокрастинации на 2,23 единицы, а каждое увеличение избегания неудач – на 1,93 единицы (*предполагаемая частота прокрастинации = 2,23 × социальная тревожность + 1,93 × избегание неудач*).

3. Ошибка (MSE) составила 18,90 на шкале от 0 до 30. Это дает представление о том, что уровень ошибки значительный и модель может не считаться достаточно надежной для практических применений, где важны точность и предсказуемость.

4. Коэффициент детерминации R^2 равен 0,246. Это означает, что вариативность зависимой переменной 24,6% (тенденция к прокрастинации) может быть объяснена изменчивостью двух независимых переменных (социальная тревожность, избегание неудач). Показатель не является исключительно высоким, но всё же указывает на наличие умеренной связи между переменными.

5. Вклад отдельных независимых переменных в модель статистически значим, как подтверждается значением F -статистики 17,29, что указывает на общую статистическую значимость модели. Prob (F -статистика): P -значение для F -статистики очень маленькое. Это говорит о том, что модель в целом статистически значима на уровне значимости менее 0,01%.

6. Значения t -статистики и соответствующие им p -значения показывают, что все коэффициенты статистически значимы. Это означает следующее: есть основания полагать, что соответствующие переменные имеют влияние на зависимую переменную.

7. Диапазон 95%-х доверительных интервалов для для const составляет от 3,067 до 12,265, для st от 1,109 до 3,362 и для nn от 0,674 до 3,197.

8. Диагностика модели:

– значение теста Дарбина – Уотсона равно 1,871, что указывает на отсутствие автокорреляции ошибок модели;

– значение Omnibus теста равно 0,781, что указывает на отсутствие существенных отклонений от нормальности распределения ошибок;

– p -значение для Omnibus теста составляет 0,677, что подтверждает выводы о нормальности распределения ошибок.

Для визуализации модели исследования на основе проделанного множественного регрессионного анализа была построена трехмерная диаграмма важности предикторов (рис.), которая поможет оценить и сравнить относительное влияние факторов «социальная тревожность» и «избегание неудач» на частоту прокрастинации.

Результаты исследования, основанного на множественном регрессионном анализе, позволили получить важные выводы о факторах, влияющих на прокрастинацию. Метод наименьших квадратов выявил, что включенные в модель психологические переменные – социальная тревожность и избегание неудач – совокупно объясняют около 24,6% изменчивости в частоте проявления прокрастинации. Значимый уровень связи, учитывая сложность и многогранной феномена прокрастинации.

Показатель скорректированного коэффициента детерминации подчеркивает, что после учета числа предикторов модель сохраняет свою объяснительную силу. Статистическая значимость общей модели подкрепляется низким p -значением F -статистики, превышающей пороговое значение. Однако среднеквадратичная ошибка (MSE) составила 18,90 на шкале от 0 до 30, что свидетельствует о значительных ошибках предсказания модели и делает её применение ограниченным в контекстах, требующих высокой точности.

Анализ отдельных коэффициентов показал, что каждый прирост социальной тревожности ведет к увеличению частоты прокрастинации на 2,23 балла,

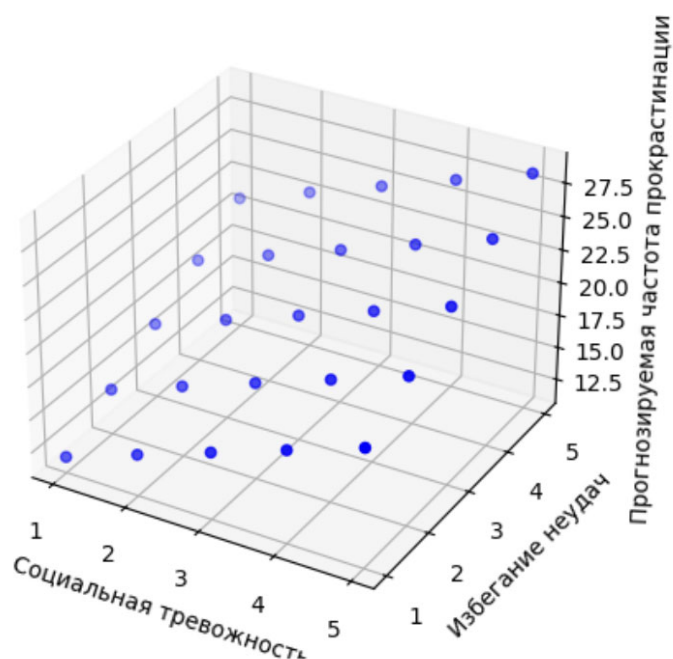


Рисунок. Трехмерная диаграмма значимости влияния переменных на прогнозируемую частоту прокрастинации

а рост избегания неудач – на 1,93 балла. Доверительные интервалы подтвердили стабильность этих коэффициентов, что добавляет уверенность в прогностическую значимость переменных.

Тестирование модели на наличие автокорреляции и соответствие нормальному распределению остатков (по тестам Дарбина – Уотсона и Omnibus) также подтвердило её надёжность. Отсутствие автокорреляции остатков и их нормальное распределение являются критически важными условиями для проведения регрессионного анализа, и результаты этих тестов предоставили убедительные доказательства в пользу использованной модели.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

1. Исследование предполагало тестирование гипотезы о том, что социальная тревожность и страх перед неудачами взаимосвязаны с тенденцией к прокрастинации. Полученные результаты подтверждают эту гипотезу, демонстрируя, что указанные психологические факторы совместно объясняют приблизительно 24,6% вариативности прокрастинации. Множественный регрессионный анализ, проведенный на данных 109 участников, показал, что совместное увеличение уровня социальной тревожности и страха перед неудачами коррелирует с увеличением частоты прокрастинации. Это подтверждает влияние данных факторов на более активное проявление феномена прокрастинации.

2. Результаты исследования не только подтверждают изначально предложенную гипотезу о значимом совместном влиянии социальной тревожности и страха перед неудачами на прокрастинацию, но и раскрывают пространство для дальнейших исследований. Поскольку модель объясняет лишь четверть изменчивости прокрастинационного поведения, необходимо исследовать дополнительные факторы, которые могли бы улучшить понимание и предсказание прокрастинации.

Список источников

1. Pychyl T.A., Sirois F.M. (Eds.). Procrastination, health, and well-being. Academic Press, 2016.
2. Steel P. The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure // Psychological Bulletin. 2007. Т. 133, № 1. P. 65–94.
3. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: perseverance and passion for long-term goals // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. Т. 92, № 6. P. 1087–1101.
4. Yan B., Zhang X. What Research Has Been Conducted on Procrastination? Evidence From a Systematical Bibliometric Analysis // Front. Psychol. 2022. Т. 13. Article 809044. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.809044. PMID: 35185729; PMCID: PMC8847795.
5. Троценко В.С., Ахметова Л.В. Прокрастинация: семантика, генезис // Интеграция в психологии: теория, методология, практика: сб. науч. материалов VI Всерос. конф. с междунар. участием. Ярославль, 2023. С. 151–155.
6. Ferrari J.R., Johnson J.L., McCown W.G. (Eds.). Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. The Plenum Series in Social/Clinical Psychology, 1995.
7. Краснова-Гольева В.В., Холмогорова А.Б. Социальная тревожность и студенческая дезадаптация // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2011. Т. 3, № 1.

Внутриличностный конфликт и самооценка личности обучающихся старших классов

Intrapersonal conflict and self-esteem of the personality of high school students

Алина Фаритовна Шарафутдинова

Alina Faritovna Sharafutdinova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Владимировна Ахметова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ahmetova@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследование посвящено изучению взаимосвязи внутриличностного конфликта с самооценкой личности обучающихся старших классов. Проанализированы различные аспекты внутриличностного конфликта, такие как противоречия между различными потребностями, значимостью их в иерархии ценностных ориентаций, а также взаимосвязь с уровнем самооценки. В эмпирическом исследовании применены стандартизированные методики, направленные на определение уровня самооценки обучающихся, структуры ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта. Полученные результаты позволили выявить, в каких условно предполагаемых направлениях самореализации в сочетании с ценностными ориентациями обучающиеся испытывают внутриличностный конфликт и имеет ли место взаимосвязь между внутриличностным конфликтом, основой которого является потребность и возможность достижений как условие самореализации.

Ключевые слова: самооценка, внутриличностный конфликт, личность, ценность, деятельность

Key words: self-esteem, intrapersonal conflict, personality, value, influence, activity

Внутриличностный конфликт – столкновение интересов, потребностей, влечений личности, возникающие при условии их примерной паритетности по интенсивности и значимости, но разной направленности [1]. Внутриличностный конфликт может возникать, когда обучающийся сталкивается с противоречиями между своими желаниями, ожиданиями и реальными возможностями. Например, если ученик стремится к высоким успехам в учебе, но сталкивается с трудностями или неудачами, это может вызвать внутренний конфликт и отрицательное влияние на его самооценку.

Внутриличностный конфликт может оказывать значительное влияние на формирование самооценки личности современных обучающихся старших классов.

Самооценка – ценность, значимость, которой индивид наделяет себя в целом и отдельные стороны своей личности, деятельности, поведения. Самооценка выступает как относительно устойчивое структурное образование, компонент

Я-концепции, самосознания и как процесс самооценивания. Основу самооценки составляет система личностных смыслов индивида, принятая им система ценностей. Рассматривается в качестве центрального личностного образования и центрального компонента Я-концепции [1].

По мнению Л.И. Божович, устойчивая самооценка формируется под влиянием оценки окружающих и собственной оценки своей деятельности. Если ребенок не умеет анализировать свою деятельность, а оценка со стороны окружающих меняется в отрицательном для него направлении, возникают острые аффективные переживания, отрицательные формы поведения [2]. Анализируя и обобщая исследования отечественных и зарубежных ученых, Л.И. Божович предлагает структурно-динамическую модель самооценки как системного образования. Согласно этой модели, самооценка представляет собой форму отражения человеком самого себя как особого объекта познания, репрезентирующую принятые им ценности, личностные смыслы, меру ориентации на общественно выработанные требования к поведению и деятельности; является социальным образованием, функционирующим как компонент самосознания и участвующим в саморегуляции [3].

Итак, выявлено, что самооценка как психологический феномен рассматривается различными исследователями в зависимости от подхода, в котором они работают, поэтому мы и сталкиваемся с многообразием понятий, которые пытаются раскрыть его с разных сторон.

Самооценка, по убеждению А. Адлера, как психологическая категория находится в структуре ядра личности, формируется с детского возраста через стремление к превосходству как основной мотивационной силы под влиянием социальной ситуации развития и значимых других, тесно взаимосвязана с ценностями личности, аффективными переживаниями, приводящими к внутриличностным конфликтам.

Таким образом, внутриличностный конфликт – конфликт, который личность постоянно производит внутри себя, т.е. носитель внутриличностного конфликта – отдельная личность. В данном типе конфликта участниками являются не люди, а различные психологические факторы внутреннего мира личности, часто кажущиеся или являющиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т.п. Этот конфликт может быть конструктивным или деструктивным в зависимости от того, как и какое решение примет человек и примет ли его вообще. Конфликты по своей природе являются во многом психологическими и вызываются противоречиями интересов, ценностей и самооценок личности, сопровождаются эмоциональным напряжением и негативными переживаниями сложившейся ситуации. Чаще всего бывают тогда, когда одному человеку предъявляются противоречивые требования по поводу того, каким должен быть результат его работы [4].

Внутриличностный конфликт является одним из самых глубоких психологических конфликтов. По утверждению академика Международной педагогической академии, профессора кафедры общей и педагогической психологии Московского государственного областного университета. Б.С. Волкова, внутриличностный конфликт – это состояние структуры личности, когда в ней одновременно существуют противоречивые и взаимоисключающие мотивы, ценностные ориен-

тации и цели, с которыми она в данный момент не в состоянии справиться, т.е. выработать приоритеты поведения, основанные на них [5].

Старший школьный возраст является переходным этапом от детства к взрослости, переломным моментом в жизни каждого человека, оказывает особое влияние на самооценку. На основании этого перехода подросток часто оказывается перед выбором, иногда перед его необходимостью, что в свою очередь приводит к возникновению внутриличностных конфликтов.

Современные обучающиеся старших классов часто сталкиваются с различными ценностными ориентациями, которые могут влиять на их потребность в достижениях [6].

Исходя из актуальности поставленного вопроса, а именно «Имеет ли место взаимосвязь внутриличностного конфликта с самооценкой личности обучающихся старших классов?», было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 72 человека. Цель исследования – выяснить: во-первых, в каких условно предполагаемых направлениях самореализации в сочетании с ценностными ориентациями обучающиеся испытывают внутриличностный конфликт. Во-вторых, имеет ли место взаимосвязь между внутриличностным конфликтом, основой которого является потребность и возможность достижений как условие самореализации, и самооценкой.

Для проведения исследования использовался психодиагностический метод, включающий методику Т. Дембо, С.Я. Рубинштейн на определение самооценки в адаптации А.М. Прихожан, предназначенную для обучающихся 16 лет [7]; методику В.Г. Морогина на выявление ценностно-потребностной сферы личности и внутриличностного конфликта [8].

Анализ полученных данных на определение самооценки обучающихся старших классов обнаружил 73,6% человек с низкой самооценкой. В том числе мальчиков с низкой самооценкой оказалось в 1,7 раза больше, чем девочек (62,26 против 37,74% соответственно). Группу с средней самооценкой составили 26,4% учащихся. Обучающихся старшекласников с высокой самооценкой выявлено не было. Таким образом, почти 2/3 от исследуемой выборки обучающихся 9–10-х классов городской общеобразовательной школы обнаружили низкую самооценку.

Для исследования внутриличностного конфликта в зоне ценностно-потребностной сферы личности обучающихся было предложено пять уровней (направлений) в самоопределении предполагаемых достижений как жизненно важных (значимых): гедонистический, эгоистический, социальный, личностный, духовный. Полученные данные приведены на рис. 1.

Исходя из данных, приведенных на рис. 1, можно констатировать следующее. Внутриличностный конфликт в направлениях самореализации у обучающихся с низкой самооценкой: эгоистический (37,8%), личностный (9,45%), гедонистический (3,77%). Отсутствие побуждений в направлениях самореализации у обучающихся с низкой самооценкой: духовный (30,24%), личностный (22,68%), социальный (5,67%).

Эмпирические данные (см. рис. 1) привели к следующим выводам: обучающиеся старших классов предполагают свою самореализацию в эгоистическом,

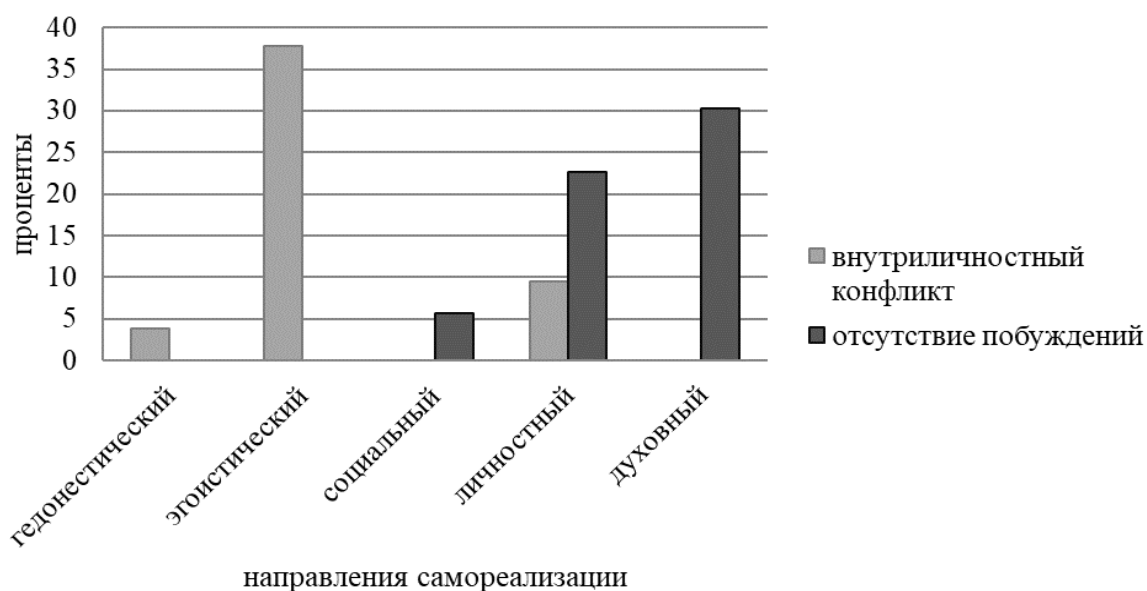


Рис. 1. Направления в самореализации достижений обучающихся с низкой самооценкой, $n = 53$

личностном, гедонистическом направлениях. Вместе с этим именно в этих зонах ценностных ориентаций они переживают внутриличностный конфликт. Наиболее высокий уровень напряжения определяется в зоне эгоистической направленности, которая в соответствии с методикой В.Г. Морозина включает в себя такие ценности, как карьера, успех и власть. Исследования направлений самореализации достижений обучающихся с низкой самооценкой обнаружили отсутствие побуждений в зонах социальной и духовной и частично личностной направленности.

Представлялось интересным проанализировать на предмет сходства-различий в направленности самореализации обучающихся старших классов разного пола (рис. 2, 3).

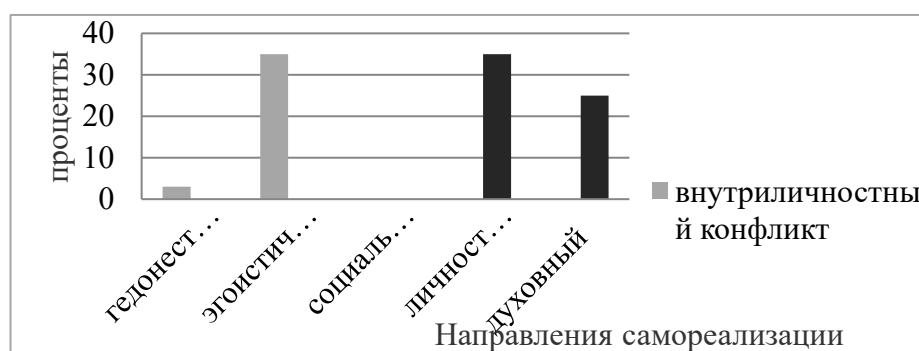


Рис. 2. Направления в самореализации достижений (%) обучающихся женского пола с низкой самооценкой, $n = 20$

Внутриличностный конфликт в направлении самореализаций обучающихся девочек с низкой самооценкой: эгоистический (35%), гедонистический (3,03%).

Отсутствие побуждений в направлении самореализаций обучающихся женского пола с низкой самооценкой: личностный (35%), духовный (25%).

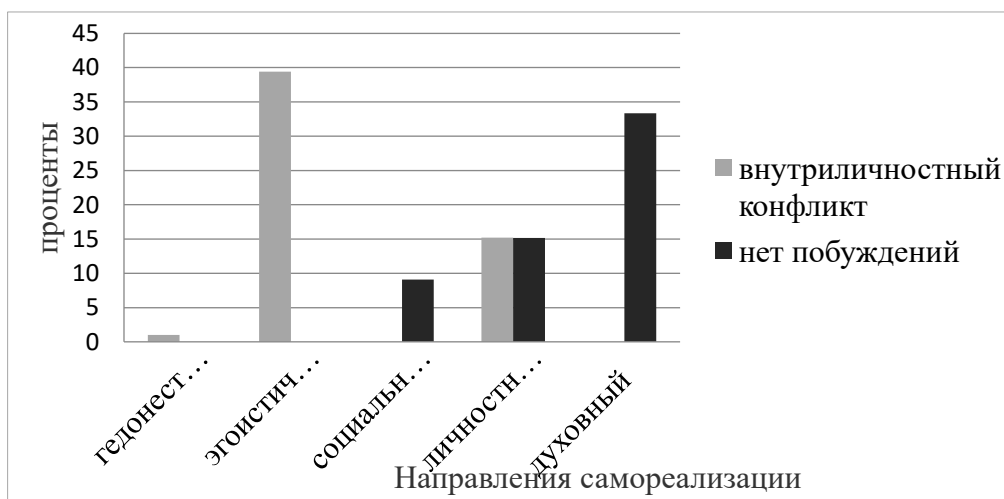


Рис. 3. Направления в самореализации достижений (%) обучающихся мужского пола с низкой самооценкой, $n = 32$

Внутриличностный конфликт в направлении самореализаций обучающихся мужского пола с низкой самооценкой: эгоистический (39,4%), личностный (15,2%), гедонистический (1%).

Отсутствие побуждений в направлении самореализаций обучающихся мужского пола с низкой самооценкой: духовный (33,33%), личностный (15,15%), социальный (9,09%) эгоистический (35%), гедонистический (3,03%).

Анализ различий в направленности самореализации у обучающихся разного пола показал, что у мальчиков наибольший внутриличностный конфликт определяется в зоне личностной самореализации, в то время как у девочек внутриличностный конфликт в этой зоне ценностных ориентаций не выявлен. Это указывает на то, что для обучающихся мужского пола более значимы такие ценности, как уверенность, свобода и честь. Вместе с тем для обучающихся мужского и женского пола не выявлены ценностно ориентированные побуждения к самореализации в сфере духовных ценностей.

Анализ и оценка данных исследования подтверждают предположение о тесной взаимосвязи между внутриличностным конфликтом, основанным на различии между желаниями и реальными возможностями для достижения целей, с одной стороны, и формированием самооценки учащихся старших классов – с другой. Эта взаимосвязь указывает также на то, что потребность в достижениях и самореализация личности обучающихся старших классов определяются уровнем их самооценки и направленностью ценностных ориентаций.

Список источников

1. Мещеряков Б.Г, Зинченко В.П. Большой психологический словарь. М.: АСТ, 2008. 539 с.
2. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». 3-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1986. 192 с.
3. Захарова А.В. Структурно-динамическая модель самооценки // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 5–14.

4. Лесина О.В. Аксиологический подход в исследовании профессионального самоопределения студентов – будущих специалистов атомной отрасли // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2017. № 8. С. 335–343.
5. Вагина В.О., Кочетов Р.Г. Внутриличностный конфликт. конфликт по Зигмунду Фрейду // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 6-10. С. 40–42.
6. Ахметова Л.В., Сницарева А.С. Исследование структуры ценностно-потребностной сферы личности современной молодежи // Наука и образование: материалы конф. 2011. С. 58–64.
7. Прихожан А.М. Диагностика личностного развития детей подросткового возраста. URL <https://psyttests.org/book/prihozhan-diagnostika-lr.html>
8. Морогин В.Г. Ценностно-потребностная сфера личности. Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2003. 357 с.

Половозрастные особенности агрессивности и конфликтности обучающихся подросткового возраста

Gender and age characteristics of aggressiveness and conflict in teenage students

Екатерина Игоревна Шенделева

Ekaterina Igorevna Shendeleva

Томский государственный университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Алексеевна Булатова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

bulatowa@mail.ru

Аннотация. Исследованы половозрастные особенности агрессивности и конфликтности обучающихся подросткового возраста. Рассмотрены психологические аспекты, оказывающие влияние на проявление агрессивного поведения у подростков разного пола.

Ключевые слова: подростковый возраст, агрессивность, конфликтность, половозрастные особенности, психология, образовательная среда

Key words: adolescence, aggressiveness, conflict, gender and age characteristics, psychology, educational environment

Агрессивное поведение подростков является одной из актуальных проблем, которые вызывают озабоченность в современном обществе. Подростковый возраст относят к определённом периоду развития, который характеризуется интенсивным психофизиологическим ростом, эмоциональной неустойчивостью, высокой импульсивностью и чувствительностью к внешним воздействиям. Термин «кризис», используемый в контексте подросткового периода, не только отражает трудности и напряженность перехода от детства к взрослости, но также объясняет особенности агрессивного поведения подростков.

Подростковый возраст часто называют «трудным» и «критическим» по следующим причинам: во-первых, в сравнительно короткий срок происходят многочисленные качественные изменения прежних особенностей, интересов и отношений, что придаёт процессу развития скачкообразный, бурный характер; во-вторых, происходящие изменения нередко сопровождаются появлением у подростка значительных субъективных трудностей разного порядка (трудностей в его воспитании); в-третьих, подросток не поддается воздействию взрослых, у него появляются различные варианты непослушания, сопротивления и протеста, например, упрямство, грубость, негативизм, замкнутость.

Сегодня подростковая агрессивность уже относится к социально-педагогической проблеме, решению которой уделяли внимание многие современные психологи, среди которых А.Х. Басс, А.А. Реан, Л.А. Ганова и др.

Подростковый возраст является периодом существенных изменений в физиологии, психологии и социальной сфере. В этот период формируются многие аспекты личности, включая поведение в конфликтных ситуациях и проявление агрессивности. Понимание половозрастных особенностей агрессивности и конфликтности подростков существенно для эффективного педагогического воздействия и создания благоприятной образовательной среды [1].

Какова природа агрессивности, как формируется мотив агрессивного поведения, какие виды и формы агрессии предпочитают детьми разного возраста и пола, как предупредить негативные проявления агрессивности и направить её на благо общества – эти и многие другие вопросы имеют важное значение для формирования ребенка как личности, для предупреждения конфликтов в семье и школе, с которых довольно часто и начинается асоциальное агрессивное поведение.

Согласно Лоренцу, агрессивность у человека представляет собой инстинктивную реакцию, связанную с врожденным инстинктом выживания. Он считает, что агрессивная энергия накапливается в организме естественным образом и с течением времени, выражаясь в ответ на определенные внешние стимулы. Чем больше этой энергии накапливается, тем меньше нужно стимула для проявления агрессии в поведении. Кроме того, когда накапливается слишком много агрессивной энергии, агрессия может возникнуть даже без очевидной причины.

Российские учёные, такие как А.В. Нефёдова, А.А. Реан, В.Г. Крысько, рассматривают агрессию как результат определенного поведения, имеющего негативные правовые, нравственные, эмоциональные аспекты, агрессивность понимается как свойство человека, а состояние агрессии определяет эмоциональную сторону агрессии.

Психологические особенности подростков, такие как самоидентификация, формирование личности, могут оказывать влияние на их склонность к агрессии и участию в конфликтах. Как отмечает А.А. Реан, уровень выраженности агрессивных реакций очень взаимосвязан с самооценкой подростка. Взаимосвязь прямая: чем выше уровень самооценки, тем выше показатели общей агрессии и различных ее составляющих. А.А. Реан показывает, что уровень физической агрессии подростков 14–17 лет коррелирует с уровнем общей самооценки личности. Чем выше была самооценка, тем больше была выражена и склонность к проявлению физической агрессии [2].

В исследованиях Н.Б. Трофимовой и А.А. Реана в 1999 г. была выявлена тенденция, которая иллюстрирует, что более агрессивные подростки чаще имеют крайнюю, экстремальную самооценку – либо чрезвычайно высокую, либо крайне низкую. Для неагрессивных подростков более характерной тенденцией является распространенность средней по уровню самооценки [3].

В современной литературе предлагаются самые разнообразные классификации агрессии и агрессивного поведения. Одна из наиболее популярных сегодня классификаций была предложена А. Басс и А. Дарки. Они описали пять видов агрессии: физическая агрессия, раздражение (вспыльчивость, грубость), вербальная агрессия (угрозы, крики), косвенная агрессия (сплетни, злобные шутки), негативизм (оппозиционная манера поведения) [4].

Некоторые исследователи, занимающиеся проблемой агрессивности личности, выделяют две её формы: конструктивную и деструктивную. Конструктивная агрессивность проявляется в активном взаимодействии с окружающим миром, интересе к различным событиям, умении устанавливать позитивные межличностные связи и способности поддерживать их, даже при наличии противоречий. В отличие от этого, деструктивная агрессивность характеризуется враждебным отношением к другим людям, их дискриминацией, злопамятством, стремлением к мести, разрушительными тенденциями и психологическим насилием. Проявление деструктивной агрессии в поведении часто ведет к конфликтам.

Подростковый возраст характеризуется глубокими физиологическими и психологическими изменениями и отличается особой склонностью подростков к разнообразным нарушениям в поведении, в том числе и в деструктивной агрессивности. Рост проявлений агрессивности в пубертатном периоде, когда происходит социализация и становление личности, формируются межличностные отношения, вырабатываются морально-этические принципы, вызывает особую тревогу всего общества.

Если сравнивать с предыдущими возрастами, ранняя юность имеет свою особенность развития: перед старшеклассниками встают новые жизненные задачи, в решении которых требуется их психосоциальное развитие. И в первую очередь – это серьёзная задача выбора дальнейшего жизненного пути. В связи с необходимостью профессионального и жизненного самоопределения у учащихся резко возрастает тревожность.

Половозрастные особенности подростков могут влиять на их агрессивность и конфликтность. Например, девочки-подростки склонны проявлять агрессию и конфликтность в меньшей степени, чем мальчики того же возраста. Это может объясняться различием в гормональном фоне и социальных ожиданиях. К тому же половозрастные различия могут проявляться в предпочитаемых формах агрессивного поведения, таких как физическая или вербальная агрессия. Вопрос подросткового агрессивного поведения всегда считался социально значимым в связи с распространённостью этого явления, частотой выражения агрессивности у несовершеннолетних, видов девиаций и многообразия механизмов формирования агрессивности [5].

И чтобы наглядно в этом убедиться, было проведено исследование с использованием методики диагностики показателей и форм агрессии А. Басса и А. Дарки.

В исследовании принимали участие сорок два учащихся в возрасте 14–16 лет, из них 22 десятиклассника (8 мальчиков и 14 девочек) и 20 восьмиклассников (12 мальчиков и 8 девочек).

Как показали результаты исследования, среди испытуемых самыми агрессивными оказались подростки-мальчики 13–14 лет. У них были повышены показатели физической агрессивности (65%), вербальной агрессивности (61%) и негативизма (65%).

Подростки-девочки этой же возрастной группы оказались менее агрессивными по показателям физической агрессивности (30%), негативизма (40%),

но показатели по шкале вербальной агрессивности (76%) оказались существенно выше показателей подростков-мальчиков данной возрастной группы.

Этот метод дал возможность установить, что младшие подростки-мальчики заметно агрессивнее младших подростков девочек по показателям физической агрессивности и негативизму. Однако у подростков-девочек значительно выше вербальная агрессивность и враждебность. Этот факт можно объяснить тем, что девочкам в большей мере свойственна вербальная активность – именно в этой сфере девочки проявляют готовность утвердить себя.

У подростков-мальчиков к 15–16 годам агрессивность имеет тенденцию к постепенному затуханию по шкалам «физическая агрессивность» (38%) и «негативизм» (38%), как оказалось, вербальная агрессивность (59%) сохраняется практически на том же уровне.

У подростков-девочек с возрастом увеличиваются показатели по шкалам «физическая агрессивность» (32%), «негативизм» (48%) и снижаются показатели по шкале «вербальная агрессивность» (60%). Здесь значимы показатели повышения физической агрессии и негативизма, которые можно реально наблюдать в повседневном поведении подростков-девочек. В 15–16 лет подростки-девочки проявляют большую готовность решать конфликтные ситуации, прибегая к агрессивным способам действия, нежели подростки-девочки в 13–14 лет.

Результаты опроса указывают на различия в выражении агрессивности среди подростков, учитывая их возраст и пол. Изучение агрессивного и конфликтного поведения у подростков необходимо для разработки эффективных стратегий предотвращения и коррекции такого поведения. Понимание особенностей агрессивности и конфликтности в зависимости от пола и возраста помогает специалистам определить оптимальные методы работы с подростками, находящимися в группе риска.

Список источников

1. Реан А.А., Трофимова Н.Б. Гендерные различия структуры агрессивности у подростков // Актуальные проблемы деятельности практических психологов. Минск, 2014. С. 11–15.
2. Реан А.А. Агрессия и агрессивность личности // Психологический журнал. 1996. Т. 17, № 5. С. 3–18.
3. Реан А.А. Психология подростка. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. 480 с.
4. Кулагина И.Ю. Психология развития и возрастная психология: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект, 2015. 420 с.
5. Агрессия у детей и подростков: учеб. пособие / Н.М. Платонова. Речь, 2004. 336 с.

**Оценка психологического благополучия младших школьников
в условиях образовательного учреждения**

**Assessment of psychological well-being junior schoolchildren
in an educational institution**

Анна Шорохова
Anna Shorokhova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Гребенникова
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
ums@tspu.edu.ru.

Аннотация. Приведены результаты исследования, направленного на оценку психологического благополучия детей младшего школьного возраста. Показано, что большая часть младших школьников находятся в состоянии психологического благополучия.

Ключевые слова: психологическое благополучие, младшие школьники, образовательное учреждение

Key words: well-being, junior schoolchildren, educational institution

В основе психологического благополучия ребёнка лежат такие неизменные структурные и типологические особенности, как эмоциональная и психическая составляющие [1–6]. Эти составляющие определяются состоянием здоровья личности ребёнка и дают возможность самостоятельно справляться с возникающими жизненными трудностями, помогают выстроить положительные отношения с окружающими его людьми.

Д.И. Дубровский считает, что психологическое благополучие – это психическое состояние индивида, которое определяет факт его существования и включает в себя как отдельные психические явления, так и целостное образование – «я», оно несет в себе когнитивное содержание, интенциональные и ценностные измерения [2].

По мнению К.Д. Риффа, психологическое благополучие – это интегральное системное состояние человека или группы, которое представляет собой сложную взаимосвязь физических, психологических, культурных, социальных и духовных факторов и отражает восприятие и оценку человеком своей самореализации с точки зрения пика потенциальных возможностей [5].

Психологическое благополучие младших школьников напрямую зависит от их воспитания и восприятия мира в целом. Для успешной адаптации и развития личности ребёнка в обществе необходимо обратить внимание на индивидуальные потребности и особенности ребёнка.

Для понимания психологического благополучия необходимо рассмотреть такие понятия, как психическое и психологическое здоровье человека [6].

Под психическим здоровьем человека понимают душевное благополучие, которое характеризуется отсутствием негативных проявлений и обеспечивает адекватную условиям действительности или среды регуляцию поведения и деятельности. Поэтому психическое здоровье, несомненно, важный критерий в жизни и благополучии человека.

Уровень психического здоровья человека определяется умением организма самостоятельно выстраивать защитный барьер к индивидуальным, социальным и структурным источникам стресса.

Психическое здоровье человека основывается на семи ключевых критериях, определяемых Всемирной организацией здравоохранения, которые отражают основные аспекты, необходимые для поддержания психического благополучия и устойчивости в повседневной жизни [1].

Первый критерий – определение себя как личность и принятие своих психических и физических качеств (осознание себя, «Я-концепция»). Отсутствие этого критерия может повлиять на восприятие себя и мира в целом).

Второй критерий – эмоциональное постоянство в ситуациях, которые имеют однотипный характер. Эмоциональная лабильность является одним из первых признаков психического нездоровья человека.

Третий критерий – самокритичность к себе (способность к самонаблюдению и самоанализу).

Четвертый критерий – восприятие действительности и адекватная реакция на происходящие ситуации внешнего мира (самообладание).

Пятый критерий – управление своим поведением в рамках действующего законодательства (действовать согласно принятым правилам, нормам, обычаям, предусмотренными в обществе).

Шестой критерий – это построение жизненных целей и реализация собственных планов (планирование своей будущей жизни).

Седьмой критерий – способность контролировать и изменять свое поведение и мышление в зависимости от требующих того обстоятельств (т.е. умение адаптироваться).

В свою очередь, психологическое здоровье – это совокупность индивидуальных потребностей человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, которые помогают осуществить жизненный путь человека.

Следует подчеркнуть, что психическое здоровье – более устойчивое выражение, рассматривается в течение всей жизни человека, в отличие от психологического здоровья, которое вариативно зависит от обстоятельств окружающих человека на данный момент.

Несмотря на большой объем научных исследований в области психологического здоровья человека, внимание авторов все чаще уделяется факторам, которые несут социальную опасность и влияют на поведение и сознание личности. Такие факторы воздействуют на физическое и психическое состояние личности,

оказывая негативное влияние на ее развитие и препятствуя достижению психологического благополучия.

Особую тревогу вызывают факторы, нарушающие развитие личности ребенка. Они могут быть связаны с неблагоприятной семейной ситуацией, насилием, абюзом, недостаточным вниманием со стороны взрослых или негативными жизненными обстоятельствами. Показано, что такие факторы оказывают влияние на эмоциональное состояние ребенка, его самооценку и дальнейшую жизненную траекторию.

Следует отметить, что неблагоприятные факторы, препятствующие психологическому благополучию, могут иметь долгосрочные последствия. Дети, испытывающие травматические события или находящиеся в неблагоприятных условиях, могут иметь повышенную склонность к различным психическим расстройствам, таким как депрессия, тревожность, посттравматическое стрессовое расстройство и другие. Для преодоления негативных последствий развития личности ребенка необходимо предоставить ему квалифицированную поддержку и помощь.

Психологическое благополучие детей является важным аспектом в развитии и становлении личности ребенка. Его формирование происходит задолго до того, как ребенок приобретает новый социальный статус – школьник. На этапе дошкольного образования, когда ребенок выходит из раннего детства, он сталкивается с новыми вызовами и требованиями.

Важным звеном в обеспечении психологического благополучия детей младшего школьного возраста является начальное общее образование, поскольку в этом возрасте у ребёнка возникают сложные и разнообразные виды отношений с окружающими людьми, определяющие становление его личности.

Одним из ключевых факторов психологического благополучия детей младшего школьного возраста является поддержка их эмоционального состояния. Родители и учителя должны быть внимательны к их эмоциональным нуждам и помогать им развивать навыки саморегуляции.

Для детей младшего школьного возраста необходимо создать стимулирующую интеллектуальную среду. Разнообразные игры, книги, задания и учебные материалы помогут развить их когнитивные навыки, память и внимание. Дети в этом возрасте любознательны и любят учиться новому, поэтому важно предоставить им возможность и поддержку для саморазвития.

Социальное взаимодействие также играет важную роль в психологическом благополучии детей младшего школьного возраста. Младшие школьники начинают учиться общаться с другими детьми и строить дружеские отношения. Родители и учителя могут помочь им в этом, создавая возможности для игр и коллективных занятий. Такие ситуации способствуют развитию социальных навыков, эмпатии и умению работать в коллективе.

Следует обратить внимание на физическое здоровье детей младшего школьного возраста. Регулярная физическая активность, правильное питание и достаточный сон способствуют поддержанию их общего благополучия. Занятия спортом и игры на свежем воздухе помогают детям выплеснуть энергию и поддерживать хорошую физическую форму.

В целом психологическое благополучие детей младшего школьного возраста – это комплексный процесс, который требует внимания со стороны родителей, учителей и образовательных учреждений.

В рамках проведенного эмпирического исследования мы определяли уровень благополучия младших школьников. Исследование проведено на базе МАОУ СОШ № 42 г. Томска с участием 60 младших школьников.

Для оценки психологического благополучия использовали следующие методики:

– опросник диагностики оперативной оценки самочувствия, активности и настроения обучающихся В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьевой, В.Б. Шарай, М.П. Мирошникова;

– методику диагностики уровней самооценки и притязания Т.В. Дембо, С.Я. Рубинштейн;

– методику диагностики уровня школьной тревожности Б.Н. Филлипса.

В результате обработки полученных результатов можно сказать, что для большинства младших школьников характерен:

– высокий и средний уровень самочувствия, активности и настроения;

– высокий уровень самооценки и притязаний;

– низкий и средний уровень тревожности.

Таким образом, большая часть младших школьников находится в состоянии психологического благополучия.

Список источников

1. Башкирева Т.В. Общие критерии психического, психологического, социального здоровья // Мир психологии. 2007. № 2 (50). С. 140–151.

2. Дубровский Д.И. Субъективная реальность и мозг: два вопроса, требующих теоретического решения // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 334. С. 192–194.

3. Иванушкина Н.В. Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: учеб. пособие. Самара, 2021. 80 с.

4. Модель службы психолого-педагогического сопровождения МАОУ СОШ № 42 г. Томска на 2023–2024 уч. гг. Томск, 2024. URL: <https://school42.tomsk.ru/files/img/model.ppt> (дата обращения: 11.04.2024).

5. Ryff C.D. Psychological Well-Being // Encyclopedia of Gerontology. 1996. Vol. 2. P. 365–369.

6. Гребенникова Е.В., Шелихов И.В. Психология здоровья: учеб.-метод. пособие. Томск, 2019.

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ И ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ, ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

УДК 37.047

Практика ранней профориентации в аспекте ресурсного взаимодействия Центра «Планирование карьеры» с дошкольными образовательными организациями г. Томска

The practice of early career guidance in the aspect of resource interaction of the «Career Planning Center» with preschool educational organizations in Tomsk

Кристина Юрьевна Башкирова

Kristina Yuryevna Bashkirova

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия

MAEI "Career Planning", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия,

babenko@срс.tomsk.ru

Аннотация. Представлен опыт ранней профориентации в учреждении дополнительного образования. Описана дополнительная общеобразовательная общеразвивающая программа «Планирование карьеры. Все работы хороши». Проанализированы результаты ресурсного взаимодействия Центра «Планирование карьеры» с дошкольными учреждениями города Томска, в котором приняли участие обучающиеся выпускных групп.

Ключевые слова: ранняя профориентация, образовательная среда, компетенция самоопределения, ресурсное взаимодействие

Key words: early career guidance, educational environment, the competence of self-determination, resource interaction

Цель статьи – представить и интерпретировать результаты анализа профориентационной программы «Планирование карьеры. Все работы хороши», реализуемой в МАОУ «Планирование карьеры» г. Томска, а также на базе муниципальных автономных образовательных дошкольных учреждений Томска в рамках ресурсного взаимодействия.

Одной из важнейших актуальных задач в образовании является ранняя профориентация школьников. Если раньше мы говорили о профориентации преимущественно в старшем звене школы, иногда привлекая и обучающихся среднего звена школы, то сейчас осознается необходимость начинать эту работу уже с обучающимися начальной школы, а лучше закладывать фундамент профессиональных интересов уже в дошкольных учреждениях. По мнению Н.Н. Захарова и В.Д. Симоненко [1, с. 54], цель ранней профориентации – формирование у обучающихся эмоционального отношения к профессиональному миру, в предоставлении возможностей использовать личные особенности, склонности ребенка. Ранняя профориентация для детей дошкольного возраста – это курс мероприятий

и занятий, направленный не только на знакомство детей с миром разнообразных профессий, но и на помощь при дальнейшем выборе ребенком направления профессиональной деятельности.

Уже 9 лет, начиная с 2015/16 учебного года, МАОУ «Планирование карьеры» реализует программу «Планирование карьеры. Все работы хороши» в рамках ресурсного взаимодействия с учреждениями МАДОУ г. Томска: МАДОУ № 57, МАДОУ № 61 (2 корпуса), МАОУ СОШ № 40 структурное подразделение ДО «Радуга», МАДОУ № 56. Хочется отметить, что первый год ресурсного взаимодействия начинался с одной выпускной группы МАДОУ № 57. Подводя итоги профориентационной работы с обучающимися дошкольного учреждения за 2015/16 учебный год, мы приняли решение продолжать взаимодействие и расширить количество обучающихся по программе с одной выпускной группы до четырех. Поэтому с 2016–2017 по 2018–2019 гг. Центр «Планирование карьеры» совместно с МАДОУ № 57 создавал профориентационную среду для обучающихся всех выпускных групп детского сада.

Часто на занятиях мы сталкивались с тем, что некоторые обучающиеся даже не задумывались о профессиях своих родителей и других родственников, об их деятельности вне дома. Это привело нас к мысли, что ранняя профориентация актуальна и важна для формирования позитивного отношения к профессиональной деятельности, и мы расширили рамки проекта и начали ресурсное взаимодействие уже с несколькими дошкольными учреждениями: с 2019/20 учебного года Центр сотрудничал уже не только с МАДОУ № 57, но и с дошкольным отделением МАОУ СОШ № 40. В результате количество выпускных групп, обучающихся по обозначенной программе, выросло до 6. В 2020/21 году к программе присоединилось МАДОУ № 61, а в 2022/23 – МАДОУ № 56. Таким образом программа ресурсного взаимодействия расширялась, вовлекая всё больше обучающихся старшего дошкольного возраста. Отметим, что занятия для обучающихся МАДОУ № 57 проходят на базе Центра «Планирование карьеры», а для других обучающихся педагоги проводят занятия на базе дошкольных учреждений.

По программе «Планирование карьеры. Все работы хороши» работают несколько педагогов Центра, которые имеют необходимые компетенции для осуществления образовательной деятельности с детьми данного возраста. Хочется отметить, что программа «Планирование карьеры. Все работы хороши» имеет социально-гуманитарную направленность. Она подразумевает обучение детей от 6 до 11 лет и состоит из пяти модулей, каждый модуль составлен с учётом возрастных особенностей (от обучающихся дошкольных образовательных учреждений (6–7 лет) до обучающихся 4-х классов (10–11 лет)). Модули содержательно не зависят друг от друга, и к обучению по программе можно приступить с любого. Каждый модуль предполагает 36 ч занятий в течение учебного года (1 раз в неделю).

Целью программы является развитие компетенции самоопределения у обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста, формирование как позитивного отношения к профессиональной деятельности, так и начальных трудовых навыков. В течение учебного года у обучающихся увеличивается объём знаний о профессиях согласно классификации Е.А. Климова [2, с. 99], а также развиваются

компетенции самоопределения на пропедевтической стадии, формируется позитивное отношение к профессиональной деятельности других людей, что выражается в следующих показателях: 1) понимание значения труда и профессионального становления в жизни каждого человека; 2) формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; 3) освоение начальных форм познавательной и личностной рефлексии.

Представим далее некоторые аспекты работы на первом модуле программы ранней профориентации обучающихся старшего дошкольного возраста.

На занятиях мы последовательно формируем представление об изучаемой профессии, о профессиограмме специалиста – о содержании и условиях труда, инструментах, местах работы, профессионально значимых личностных качествах. Полученные знания закрепляются практически в процессе игровой деятельности, в мастер-классах различного типа, в создании творческих работ из разных материалов (конструктор Lego, кинетический песок, воздушный пластилин, цветная бумага и пр.). При работе с дошкольниками необходимо учитывать их возрастные особенности, например, школьники 9–11 лет, как правило, успешно воспринимают информацию и аудиально, и визуально, поэтому мультимедийный компонент может лишь дополнять устную речь педагога, а обучающимся 6–7 лет необходимо предлагать преимущественно визуализированный контент, подкрепляя его работой с тактильными ощущениями: дать в руки предметы, использовать их в деятельности, в ситуативно-ролевой игре.

Например, при изучении особенностей профессии парикмахера обучающиеся знакомятся с деятельностью специалиста, выясняют, что профессионально важными личными качествами являются умение работать с людьми, доброжелательность, тактичность, а также креативность и творческое мышление. При выполнении практического задания обучающиеся создают свой салон красоты, придумывают ему соответствующее название. В процессе работы они подбирают стрижки и причёски для бумажных моделей, а также называют инструменты, которыми они смогут пользоваться при создании того или иного образа.

Отметим, что в городской профориентационной программе «ПрофГид», разработанной сотрудниками Центра «Планирование карьеры», представлен модуль ранней профориентации воспитанников «ПрофСтарт» для обучающихся 6–7 лет. В организации работы в данном модуле принимают участие Департамент образования администрации города Томска, МАОУ «Планирование карьеры» и МАДОУ № 48 города Томска.

Представим далее некоторые наиболее актуальные и востребованные мероприятия программы. В 2023/24 учебном году команда из выпускной группы МАДОУ № 56 участвует в дистанционных играх, в трех профессиональных пробах и фестивале. В течение учебного года ребята уже познакомились с профессиями будущего (сетевой врач, космический юрист, ментор стартапов и др.) в ходе дистанционной игры «Профессионалы будущего». Отметим, что обучающиеся нуждаются в современной и разносторонней информации, поэтому профессии бу-

дущего, описанные в Атласе новых профессий [3], являются важным ориентиром для размышляющих над выбором профессиональной деятельности дошкольников.

В ходе профессиональных проб в рамках указанной городской программы обучающиеся познакомились с множеством космических профессий: космонавт, астроном, инженер-космодорожник, космобиолог, менеджер космотуризма и др. При изучении указанных профессий обучающиеся вместе с педагогом, воспитателями и родителями создавали космические элементы, например, макеты космонавта, ракеты, солнечной системы, а также перевоплощались в артистов и участвовали в создании видеосюжета о путешествии во Вселенную. Все это позволило им не просто познакомиться с отдельными профессиями, а смоделировать изучаемую профессиональную среду и попробовать себя в роли того или иного специалиста.

В заключение отметим, что профориентационная работа сегодня должна быть эффективной и рассматриваться как органичный компонент образовательного процесса, начинающийся в дошкольном образовательном учреждении. Безусловно, выпускник дошкольного учреждения не должен раз и навсегда определиться с выбором профессионального пути, но в раннем возрасте он может начать формировать представление о мире профессий, узнавать о профессиях членов семьи, о профессиях людей, окружающих его в повседневной жизни. Поэтому моделирование жизненных ситуаций, наблюдение за профессиональным трудом взрослых, проявление способностей к воображению и установке причинно-следственных связей помогают им погрузиться в мир профессий, примерить на себя разные роли.

Положительную динамику ранней профориентации демонстрируют результаты мониторинга по программе «Планирование карьеры. Все работы хороши», проводимого в начале и конце учебного года. По итогам года обучения у большинства обучающихся сформировано положительное отношение к профессиональной деятельности других людей на базовом и повышенном уровнях. Обучающиеся расширили, сформировав на высоком уровне, представление о мире профессий. Мониторинг зафиксировал, что у обучающихся развивается способность к самоанализу и рефлексии по отношению к результатам собственной деятельности. Таким образом, по всем показателям мониторинга выявлена положительная динамика. Программа дополнительного образования «Планирование карьеры. Все работы хороши» развивает компетенции самоопределения у обучающихся на пропедевтической стадии. Успешность погружения обучающихся в профессию в рамках программы «Планирование карьеры. Все работы хороши» подтверждается их участием в различных конкурсах и мероприятиях.

Педагоги и воспитатели в рамках ресурсного взаимодействия заинтересованы в создании благоприятных условий для раннего знакомства обучающихся с профессиональной деятельностью, готовы разрабатывать новые профориентационные проекты и расширять круг учреждений, вовлечённых в ресурсное взаимодействие. Эта деятельность позволяет обучающимся погружаться в мир профессий, а педагогам узнавать новые востребованные направления деятельности, совершенствовать компетенции, например, создавая оригинальные медиафайлы и другие средства наглядности, необходимые для занятий.

Список источников

1. Захаров Н.Н., Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация школьников. М., 1988. 272 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб.-метод. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М., 2004. 304 с.
3. Варламова Д., Судаков Д.А. Атлас новых профессий 3.0. М., 2021. 472 с.

Профилактика агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей

Prevention of aggressive behavior of younger adolescents by means of art pedagogy in conditions of additional education for children

Екатерина Дмитриевна Бокова

Ekaterina Dmitrievna Bokova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

Lyud_2@mail.ru

Аннотация. Обоснована значимость профилактики агрессивного поведения младших подростков. Проанализирован отечественный и зарубежный опыт профилактики агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей. Представлены содержательные компоненты собственной программы по профилактике агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей.

Ключевые слова: агрессивное поведение, младшие подростки, артпедагогика, арт-терапия, дополнительное образование

Key words: aggressive behavior, younger teenagers, art pedagogy, art therapy, additional education

Подростковый возраст, как известно, является сложным, противоречивым и эмоциональным этапом социализации личности. При этом у младших подростков (от 9–10 до 12–13 лет) часто преобладают яркие, острые эмоции, им трудно контролировать себя, объективно оценивать ситуацию, управлять собственным эмоциональным состоянием. Происходящие с подростком изменения могут приводить к конфликтам во взаимодействии с другими людьми, а также агрессивному поведению [1, 2]. В современном мире дополнительное стимулирующее воздействие на явление подростковой агрессии оказывают гаджеты, так как они предоставляют доступ к контенту, способствующему формированию агрессивного поведения [3].

Р.В. Овчарова выделяет следующие причины агрессивного поведения младших подростков: тревожность, эмоциональная нестабильность, импульсивность, неадекватная самооценка, замкнутость, бедность ценностных ориентаций, отсутствие увлечений. Также агрессия выступает как способ привлечения внимания подростков к своей личности [4].

По мнению Т.Г. Румянцевой, агрессивное поведение подростков чаще проявляется через непринятие социальных норм и ценностей, направлено на причинение

вреда другому человеку, живому существу, материальным и нематериальным объектам [5]. То есть агрессивное поведение препятствует выстраиванию конструктивного взаимодействия с окружающими людьми, успешной социализации и адаптации, эмоциональному и личностному развитию.

Для предотвращения таких негативных последствий агрессивного поведения, как формирование девиаций и дезадаптации, необходимо своевременно и эффективно осуществлять профилактическую работу в данном направлении. При этом необходимо использовать формы и средства, которые заинтересуют подростков, помогут им отразиться, выразить и переосмыслить собственное эмоциональное состояние, снимут психическую напряженность, будут способствовать разрешению внутриличностных конфликтов. Одними из таких инструментов являются ресурсы артпедагогики, благоприятно воздействующие на познавательную, эмоциональную сферу личности. Артпедагогика – это специальная отрасль педагогической науки, направленная на профилактику, коррекцию проблем и нарушений, а также гармоничное развитие детей и подростков [3]. В отличие от традиционных средств воспитания артпедагогика использует «язык» искусства, визуальной и пластической экспрессии и др. Кроме того, использование средств артпедагогики предполагает осуществление педагогической поддержки, выстраивание субъект-субъектного взаимодействия, при котором ребенок выступает полноправным участником процесса, может проявить свою индивидуальность, высказать собственное мнение.

Мы солидарны с мнением современных исследователей и считаем, что учреждения дополнительного образования обладают большими возможностями в процессе профилактики агрессивного поведения средствами артпедагогики [6, 7]. В учреждениях дополнительного образования возможна реализация вариативных программ с учетом потребностей и особенностей детей и подростков.

Необходимо отметить, что средства артпедагогики используются в учреждениях дополнительного образования для профилактики агрессивного поведения младших подростков как в России, так и за рубежом. Приведем некоторые примеры такой практики, описанной в современных исследованиях.

Опыт использования средств артпедагогики в дополнительном образовании представила Н.Е. Сидорова. При составлении занятий автор основывалась на личностно ориентированном подходе, а целью её работы было формирование коммуникативных навыков, саморегуляции у подростков. Для достижения поставленных целей были использованы такие методы, как сказкотерапия, изотерапия и коллажирование. В рамках реализации работы Н.Е. Сидорова провела арт-терапевтическое упражнение «Моя яркая и интересная жизнь», направленная на утверждение нормативного поведения, улучшения качества жизни, осознания собственного эмоционального состояния, что способствует профилактике агрессивного поведения [8].

Комплексная работа по профилактике психосоциальных проблем, в том числе и агрессивного поведения подростков, была проведена ученым из университета прикладных наук НХЛ Стенден в Нидерландах L. Bosgraaf [9]. В работе были использованы следующие методы и средства: рисунок, живопись и печать,

а также различные художественные техники: оригами, коллажирование, работа с глиной, создание историй, коробки «чувств».

Основываясь на изучении отечественного и зарубежного опыта работы по профилактике агрессивного поведения младших подростков средствами арт-педагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей, нами была разработана собственная программа (таблица).

Структура программы по профилактике агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей

Тема	Цель	Методы
Вводное занятие	Создание условий для включения личности в процесс самораскрытия; знакомство со спецификой группы, установление правил и принципов работы в группе	Беседа. Арт-терапевтическое упражнение «Нарисуй имя»
Наши эмоции	Формирование умения распознавать собственные эмоции и эмоции других людей	Арт-терапевтические упражнения «Краники эмоций», «Каракули» Игра «Эмоции»
Вулкан	Обучение способам выражения негативного эмоционального состояния социально приемлемыми способами	Дискуссия. Арт-терапевтическое упражнение «Я рисую гнев». Создание «коробки эмоций»
Я и другие	Формирование умения сопереживать другим людям	Кинопедагогика. Просмотр фильма «Чудо»/«Звёздочки на земле»
Мой мир	Обучение приёмам саморегуляции, гармонизация эмоционального состояния	Арт-терапевтическое упражнение «Картина мира»
Обида	Гармонизация эмоционального состояния, «отреагирование» агрессии	Работа с глиной «Фигура обиды»
Танцы и эмоции	«Отреагирование» агрессии, формирование умения слушать и слышать другого человека	Танце-терапия «Я и моё тело»
Я так не думаю	Формирование умения адекватно выражать свои эмоции, совладать с агрессивностью	Обсуждение сказки «Детская демократическая республика»
Управление эмоциями	«Отреагирование» агрессивных тенденций, снятие психического напряжения	Музыкотерапия. Создание коллажа
Строим мосты	Расширение спектра поведенческих реакций, снятие деструктивных проявлений в поведении	Арт-терапевтическое упражнение «Постройка моста». Игра «Туземцы и миссионеры»

Данная программа основывается на личностно ориентированном подходе, предполагает развитие эмоционального интеллекта, навыков самоконтроля, коммуникативных умений, расширение спектра поведенческих ситуаций. В основе программы лежат принципы индивидуального и дифференцированного подходов, субъект-субъектного взаимодействия, безусловного принятия личности и эмоционального состояния подростков, опоры на возрастные особенности, а также принцип рефлексивности для осознания и отслеживания собственных эмоций и чувств и причин их возникновения. На занятиях предполагается использование таких

методов артпедагогике, как арт-терапия, кинопедагогика, работа с глиной, сказкотерапия и танцетерапия.

Таким образом, одним из инструментов профилактики агрессивного поведения подростков является артпедагогика. Артпедагогика – это отрасль педагогической науки, основанная на слиянии педагогики и искусства и изучающая закономерности воспитания и развития человека посредством искусства. Методы и средства артпедагогике используются в учреждениях дополнительного образования в рамках профилактической и воспитательной работы. В перспективе дальнейшего изучения данной темы предстоит пилотный эксперимент по внедрению разработанной нами программы, оценка ее результативности, дальнейшая корректировка и масштабирование исследования.

Список источников

1. Еремина Л.С., Куровский В.Н. Социализированность как результат процесса социализации подростков // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2011. Вып. 10 (112). С. 166–169.
2. Smyshlyaeva L.G., Demina L.S., Shelekhov I.L. et al. Peer mentoring as a professional test for trainee teachers in the sphere of deviant behavior prevention of minors // *Advances in Intelligent Systems and Computing*. 2018. Vol. 677. P. 37–43.
3. Баева И.А. Факторы социально-психологической дезадаптации и ценностные ориентации подростков и молодежи // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2022. № 206. С. 228–242.
4. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: учеб. пособие для студ. психол. фак-тов ун-тов. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 448 с.
5. Румянцева Т.Г. Агрессия и контроль // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 46–50.
6. Демина Л.С. Дополнительное образование детей. Ч. 1. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2014. 236 с.
7. Демина Л.С., Титова Г.Ю. Возможности социально-педагогической работы в учреждениях дополнительного образования // XIII Всероссийская конференция студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука и образование»: В 6 т. Томск, 20–24 апреля 2009 г. Т. III. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2009. С. 352–354.
8. Сидорова Н.Е. Применение арт-терапии как технологии социального воспитания в дополнительном образовании // Социальное воспитание как целевая функция дополнительного образования детей: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф., Курск, 24–25 января 2019 г. Курск: Университетская книга, 2019. С. 255–259.
9. Bosgraaf L. Art therapy for psychosocial problems in children and adolescents: A systematic narrative review on art therapeutic means and forms of expression, therapist behavior, and supposed mechanisms of change // *Frontiers in psychology*. 2020. Т. 11. P. 2389–2402.

**Социально-психологическая адаптация подростков «группы риска»
в условиях профессиональной образовательной организации**

**Socio-psychological adaptation of "risk group" adolescents in the context
of a professional educational organization**

Влада Юрьевна Борисова

Vlada Yurievna Borisova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

e.dozmorova@mail.ru

Аннотация. Исследованы проблемы социальной адаптации подростков и рассмотрены различные аспекты этой проблемы. Особое внимание уделено подросткам «группы риска». Определены эффективных принципы работы с несовершеннолетними в рамках профессиональной образовательной организации, которые помогут создать благоприятные условия для их успешной социальной адаптации.

Ключевые слова: подросток, «группа риска», девиантное поведение, социальная адаптация

Key words: teenager, "risk group", deviant behavior, social adaptation

В ряде научных исследований авторами особое внимание уделяется факторам, несущим социальную опасность, влияющим на поведение и сознание личности, ее физическое и психическое состояние. Наибольшую социальную опасность представляют факторы, ведущие к негативным последствиям развития личности ребенка. Большой интерес уделяется крайним формам проявления отклоняющегося поведения детей, отводя на второстепенный план проблемы их зарождения в образовательных организациях и семьях как важнейших институтах социализации. Вышесказанное обуславливает актуальность исследования, касающегося социально-психологической адаптации подростков «группы риска» в условиях профессиональной образовательной организации. К группе риска относится категория детей, которые не могут сопротивляться факторам социального риска, что выражается чаще в педагогической запущенности и трудновоспитуемости.

В исследованиях С.М. Никитина, В.В. Павловой, Н.Н. Верцинской, Ю.В. Гербеева, Э.Г. Костяшкина, Г.П. Медведева, И.П. Прокопьева, В.Г. Баженова, В.Г. Бочарова и других ученых рассматриваются вопросы отклонений и профилактики отклонений в поведении детей. Авторы исследований подчеркивают, что социальная адаптация подростков, особенно тех, кто относится к «группе риска», является одной из наиболее актуальных проблем современного общества. Несовершеннолетние, оказавшиеся в сложных жизненных обстоятельствах или испытавшие неблагоприятное влияние внешних факторов, часто испытывают трудности в социализации и адаптации к новым условиям.

Именно в этой сфере действует важное звено – профессиональные образовательные организации, которые специализируются на работе с подростками.

Профессиональные образовательные организации в рамках программы профилактики и коррекции девиантного поведения подростков организуют и проводят разнообразные профилактические мероприятия. Особое внимание уделяется мероприятиям по профилактике употребления психоактивных веществ, по предотвращению подростковой преступности, связанной с таким опасным потреблением. Мероприятия определяются и утверждаются администрацией образовательной организации и проводятся в течении всего учебного года.

Безусловно, на сегодняшний день подростки «группы риска» вызывают наибольшее опасение у общества, поэтому работа по профилактике употребления психоактивных веществ и предотвращению подростковой преступности нацелена, в первую очередь, на эту группу лиц. Среди подрастающего поколения в условиях развития современного общества все больше набирает популярность новый вид преступной деятельности – киберпреступность [1]. Этот вид деятельности направлен на внедрение в общественные массы разного вида противозаконных действий с помощью всеми известных информационных технологий через сети Интернет.

На данный момент информационные ресурсы сети Интернет расширили свои границы, появилось множество сайтов и групп сомнительного содержания с противозаконным материалом. Правительство Российской Федерации непрестанно борется с возникающими проблемами на федеральном уровне, но основную поддержку и профилактику подрастающему поколению в первую очередь оказывают образовательные учреждения страны.

Специфика социально-психологической работы с подростками «группы риска» в профессиональных образовательных учреждениях определена Федеральным законом от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» и другими нормативно-правовыми актами [2].

Одной из важнейших задач, определяемой при работе с подростками «группы риска» в условиях профессиональной образовательной организации, является слаженная работа педагога и студента. Для качественной и результативной работы необходимо обозначить принципы, которые позволят определить правильный социально-психологический маршрут профилактической работы [3].

В первую очередь, необходимо понимать, что подростки находятся в новой для них социальной роли, в роли студента профессионального образовательного учреждения, а поэтому их необходимо обеспечить защитой прав и законных интересов, т.е. объяснить политику учреждения и создать благоприятные условия для дальнейшего обучения.

Необходимо найти причину проявления асоциального поведения подростков. Для этого необходимо определить и устранить причины и условия, способствующие этому поведению. Прежде всего, образовательная организация должна создать условия, которые позволят подросткам усовершенствоваться, а также проявить уже имеющиеся знания по вопросам разрешения противоправных и антиобщественных действий.

Для этого на базе профессионального образовательного учреждения создаются разнообразные волонтерские движения, которые позволяют не только информировать и просвещать подростков, но и привлекать к общественной деятельности.

К примеру, в профессиональном образовательном учреждении ОГБПОУ «ТБМК» представлены следующие молодежные объединения: студенческий спасательный отряд медиков: штаб «Волонтеры медики ТБМК», отряд «Медики»; функционирует постоянный орган студенческого самоуправления – Студенческий совет колледжа, который включает в себя семь студенческих центров; разработаны программы для развития и самореализации студентов: школа «Я – куратор» образовательные школы и интенсивы «Студенческое самоуправление» и «Я – волонтер», «Студенческий спасательный отряд медиков» и «Школа донора»; функционирует Совет по профилактике правонарушений, служба медиации, психолого-педагогическая служба, комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений [4].

Деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних основывается на следующих принципах:

1. Законность: все меры, принимаемые в рамках данной деятельности, должны быть основаны на законодательстве, регулирующем права и обязанности несовершеннолетних.

2. Демократизм: профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних должна быть основана на участии и согласии ребенка, а также учитывать его мнения и интересы.

3. Гуманное обращение с несовершеннолетними: вся работа должна проводиться с учетом особенностей развития и потребностей несовершеннолетних, с учетом их прав на защиту, развитие, здоровье и благополучие.

4. Поддержка семьи и взаимодействие с ней: профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних должна осуществляться в тесном сотрудничестве с семьей, предоставляя ей необходимую поддержку и консультации.

5. Индивидуальный подход с соблюдением конфиденциальности: каждый несовершеннолетний должен рассматриваться индивидуально, учитывая его уникальные обстоятельства и потребности. При этом полученная информация о ребенке должна храниться в строгой конфиденциальности.

6. Государственная поддержка деятельности органов местного самоуправления и общественных объединений: государство должно предоставлять необходимые ресурсы и поддержку для эффективной работы органов местного самоуправления и общественных объединений, занятых профилактикой безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

7. Обеспечение ответственности должностных лиц и граждан: за нарушение прав и законных интересов несовершеннолетних должна быть предусмотрена административная, гражданская или уголовная ответственность соответствующих должностных лиц и граждан.

При проведении работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних, особенно в адаптационный период обучения в профессиональной органи-

зации, все участники образовательных отношений должны придерживаться данных принципов, чтобы эффективно предотвратить и устранить проблемы социализации подростков. Профилактическая деятельность профессиональной образовательной организации должна опираться на признание самооценности подростка, его возрастные особенности, учитывать специфику социальной ситуации и личностный потенциал развития подростка; активность деятельности профессиональной образовательной организации в культурно-образовательном и профессиональном социуме.

Таким образом, регулярная и слаженная работа педагога и студента позволяет достигнуть высоких показателей социальной адаптации и снизить потребность у несовершеннолетних в совершении противоправных нарушений.

Список источников

1. Кочкина Э.Л. Определение понятия «киберпреступление». Отдельные виды киберпреступлений // Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения. 2017. № 3. С. 162–169.

2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: Федеральный закон от 24 июня 1999 г. № 120-ФЗ: [принят Государственной думой от 21 мая 1999 года; одобрен Советом Федерации 9 июня 1999 года] // КонсультантПлюс: справочно-правовая система. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_23509/ (дата обращения: 21.03.2024).

3. Масаева З.В. Принципы создания психологической безопасности образовательной среды // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-1. С. 68–73.

4. Рабочая программа воспитания ОГБПОУ «Томский базовый медицинский колледж» на 2021–2024 гг. Томск, 2024. URL: <https://old.tbmc.ru/files/2021/june/RABOCHAYA-PROGRAMMA-VOSPITANIYA-OGBPOU-TBMC-2021-2024.pdf> (дата обращения: 22.03.2024).

**Палаточный лагерь как ресурс социально-психологической адаптации
для детей и подростков**

**A tent camp as a resource for socio-psychological adaptation
for children and teenagers**

Алексей Викторович Гайфулин

Alexey Viktorovich Gayfulin

Дом детского творчества «Созвездие», Томск, Россия

The House of children's creativity "Sozvezdie", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Евгеньевна Сартакова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

lorolit@rambler.ru

Аннотация. Рассматривается палаточный лагерь как эффективный ресурс для социальной и психологической адаптации детей и подростков.

Ключевые слова: палаточный лагерь, дети, подростки, социальная адаптация, психологические ресурсы

Key words: tent camp, children, teenagers, social adaptation, psychological resources

Палаточные лагеря являются одной из самых ранних форм организации детского летнего отдыха. Датой рождения первого палаточного лагеря в мире считается август 1907 г., когда основатель лорд Роберт Баден-Пауэлл организовал первый в истории скаутский лагерь на острове Браунси у британских берегов Ла-Манша. Туда приехали всего 22 участника: восемь мальчишек из христианского движения «Бригада мальчиков» и 14 учеников обычных школ.

Первые палаточные лагеря для детей и подростков в нашей стране упоминаются также в контексте организации скаутского движения в начале XX в. Датой рождения палаточных лагерей в России многие считают июль 1912 г. Недалеко от Санкт-Петербурга в местечке Лахта под руководством В.Г. Янчевецкого был организован первый палаточный лагерь, в котором принимали участие около 40 ребят и четверо взрослых, а весь лагерь состоял из 10 военных палаток. По отзывам самого В.Г. Янчевецкого, ребята весело проводили время за играми, занятиями и молитвами, что очень хорошо сказывалось на их дисциплине и физическом здоровье.

В современной России палаточные лагеря являются востребованным видом детского отдыха круглосуточного пребывания детей в силу нескольких объективных причин. Первая – это экономическая составляющая, при организации палаточных лагерей требуются меньше финансовых затрат, чем при организации стационарного загородного лагеря. Не надо поддерживать инфраструктуру в течение зимнего периода, осуществлять профилактические ремонты зданий и сооружений. Вторая причина – мобильность палаточного лагеря, возможность менять внутреннюю инфраструктуру, устраивать дополнительные изменения и дополнения самого лагеря.

Социально-психологический ресурс палаточного включает в себя несколько компонентов. Первый компонент – это сами условия палаточного лагеря, которые непосредственно формируют больше активности и самостоятельности. Здесь ребёнок выходит из привычного комфортного состояния, связанного с домашним проживанием (раскладушка вместо домашней кровати, спальный мешок вместо одеяла). Дети сами участвуют в установлении палаток, в обустройстве своего быта и зон отдыха, хранения вещей, сушилок, отрядных мест и других мест, связанных с проживанием в лагере. Дети учатся самостоятельности в принятии решений и в преодолении текущих трудностей. «Если ребёнок когда-то справился с трудностями в походе или лагере, он обязательно справится с проблемами в своей повседневной жизни, при этом испытывая чувство удовлетворения от того, что в очередной раз оказался способен решить сложную задачу, возникшую на жизненном пути» [1, с. 174]. Второй компонент – это природа и сами непривычные условия в которых находится подросток. Когда видишь рассветы и закаты Солнца, просыпаешься под пение птиц, начинаешь иначе чувствовать мир. Это очень важный педагогический компонент – возможность выйти из зоны комфортного пребывания и увидеть окружающую реальность по-другому. «Природа предлагает тебе вызовы и трудности, которые ты преодолеваешь, и в процессе этого преодоления ты обучаешься многому тому, чему бы ты никогда не научился, находясь в помещении за закрытой дверью» [2, с. 127].

Также плюсы палаточного лагеря заключаются в отсутствие социальных различий, все находится в одних условиях, как правило, отсутствие телефонной связи, дорогой одежды помогает детям сконцентрироваться на ситуации здесь и сейчас, получить опыт жизни без гаджетов. Также в палаточном лагере большая вариативность смены, возможность добавлять новые элементы для реализации более успешной смены. Отсутствие зданий и строений способствует большей сплоченности детей в лагере. Если в обычном стационарном лагере основная жизнь детей выстраивается вокруг корпуса, в котором они проживают, то здесь во всей лагерной жизни больше совместности, открытости и командности. От того, как сработал каждый, зависит результат отряда или даже всего лагеря.

Дом детского творчества «Созвездие» в течение 10 лет проводит палаточные лагеря в Томской области. Два палаточных лагеря: «Сириус» и «Орион» находятся в оперативном управлении ДДТ «Созвездие». Наполняемость обоих лагерей – 90 детей в смену. За летний период в каждом лагере проходят три смены по 14 календарных дней.

В течение июля 2023 г. проводилось анкетирование педагогических сотрудников, работающих в этих лагерях. Анкетирование проходило в два этапа: в первые дни палаточного лагеря и через две недели в день закрытия смены. Анкета состояла из 15 вопросов, разработанных автором данной работы. В исследовании приняли участие по 20 детей из каждого лагеря в возрасте 12–13 лет. В роли экспертов выступали сотрудники лагерей, имеющие непосредственный контакт с детьми и объективно не заинтересованные в искажении результатов. Всего в этой части исследования было опрошено три работника лагеря: старший вожатый и два вожатых отряда. Каждый из них на индивидуальных бланках ответил

на 15 вопросов, характеризующих социальную сферу ребёнка в аспекте его психологической культуры, которая проявляется в следующих категориях личности: отношение к себе, отношение к другим людям и отношение к собственности. На каждый вопрос можно было поставить от 1 до 4 баллов, что позволяет чётко дифференцировать ответ на вопрос. Максимально ребёнок мог набрать 20 баллов по каждому критерию, соответственно, в сумме по всей анкете 60 баллов. Все баллы были суммированы по отрядам и выведены в количественные отрядные показатели (таблица).

Опрос педагогов ПЛ «Сириус» и ПЛ «Орион», %

Этап анкетирования	Отношение к себе	Отношение к другим людям	Отношение к собственности
Последний день лагеря	96	89	70
Первый день лагеря	89	81	63

В данной таблице видно, что все феномены у детей в конце лагеря выражены интенсивнее, чем в начале смены. В категории «Отношение к себе» показатели 94% к 89%, это проявлялось в большей уверенности, самостоятельности, инициативности. Категория «Отношение к другим людям» – 89% к 81%. Дети в конце смены характеризовались как более открытые, общительные, тактичные и ответственные. В категории «Отношение к собственности» показатели составили 70% в конце смены и 63% в начале смены. Сотрудники лагеря в конце смены детей характеризовали как более аккуратных и бережливых. Отрядные оценки по чистоте палаток стали более высокими. В целом представители администрации лагеря отметили более высокие результаты ребят в конце смены, определяя это как заслугу участия ребёнка в палаточном лагере.

Список источников

1. Бондарь Л. Введение в скаутинг. Книга для родителей и других взрослых. Женева, 1996. 191 с.
2. Скаутинг. Книга для скаутов. Всемирная организация скаутского движения. Женева, 1993. 175 с.

**Решение профориентационных задач в музыкально-игровой деятельности
с младшими школьниками**

**Solving career guidance tasks in music and play activities
with primary school students**

Анжелика Максимовна Капралова

Anzhelika Maksimovna Kapralova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Богдановна Гач

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

gacholga@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена одна из актуальных социально-педагогических проблем – профориентационная работа в образовательной организации. Представлен опыт реализации программы ознакомления младших школьников с миром профессий посредством включения их в музыкально-игровую деятельность.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессия, музыкально-игровая деятельность

Key words: career guidance, profession, music and play activities

В настоящее время одной из задач обучения и воспитания детей младшего школьного возраста, в соответствии с реализацией ФГОС НОО, является подготовка к самостоятельному и обоснованному выбору профессии. Ранняя профориентационная работа в образовательных организациях, начиная с младших классов, позволит заложить основы знаний о профессиях, обратить внимание на интересы и способности детей, сформировать позитивное и ответственное отношение к труду.

Младший школьный возраст соответствует первому, но не менее важному этапу профессиональной ориентации. «Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи в профессиональном определении» [1].

Решение проблемы профессиональной ориентации, по мнению исследователей и практиков, сдвинулись с периода подросткового возраста на более ранний [2, 3]. Причинами тому стали ряд происходящих изменений в социальной и экономической жизни страны. Например:

– сокращение численности трудовых ресурсов, связанное со сменой поколений;

– изменение критериев определения престижности профессий у современной молодежи, системы мотивации к трудовой деятельности;

– появление новых факторов, влияющих на выбор профессии. На смену ориентации на содержание и характер труда пришли такие критерии, как престижность, доход, перспективность и карьерный рост, и др. [4, с. 13].

Направления и задачи профориентационной работы с младшими школьниками достаточно разнообразны. Младший школьный возраст – это категория детей с 6–7 до 9–10 лет.

В 1-х и 2-х классах младшие школьники знакомятся с профессиями и перечнем тех необходимых знаний и способностей, которые необходимы для выполнения определенной трудовой деятельности. Складывается общее представление о роли труда для человека и общества, воспитывается уважение к труду.

В 3–4-х классах знания о профессиях расширяются, подчеркивается роль той или иной области трудовой деятельности для экономики государства. Продолжается расширение представлений о трудовых умениях и навыках, включается оценка собственных способностей и профессиональных интересов.

Проводя данное исследование, мы можем сказать, что во многих источниках отмечается, что профессиональная ориентация имеет многоступенчатый и динамический характер, именно поэтому важно начинать готовить школьников к осознанному выбору профессии уже в начальной школе.

Важность профориентации младших школьников актуализируется и тем положением, что в начальной школе создается фундамент знаний о мире профессий, формируется интерес к образованию и миру труда, ответственное отношение к трудящимся людям и продуктам их производства. Обучающиеся начальной школы еще отдалены от непосредственного выбора профессии, но правильно поставленная профориентационная работа должна стать основой для дальнейшего выстраивания профессиональных интересов и намерений обучающихся в будущем.

Одним из профориентационных ресурсов в работе с младшими школьниками выступает музыкально-игровая деятельность. Обладая высоким профориентационным потенциалом, она позволяет решать задачи, связанные со знакомством детей с широким кругом профессий, развитием индивидуальных творческих способностей ребенка, оценкой индивидуальных перспектив обучающихся. Музыкально-игровая деятельность способствует становлению интеллектуальной и эмоциональной сферы, формирует собственное «Я» и понимание своих возможностей.

Уроки музыки, в отличие от остальных дисциплин в школе, позволяют раскрыть весь многообразный мир профессий, особенно творческих. Занятия музыкой помогают в математике и арифметике. Нотную грамоту не просто так сравнивают с арифметическими задачками. Благодаря урокам музыки у детей развивается память, которая необходима во многих профессиях. Игра на инструментах развивает мелкую моторику рук, укрепляют мышцы и суставы. Мелкая моторика рук важна в профессиях художников, архитекторов, медицинских работников, программистов и IT-специалистов, которые огромное количество времени проводят за компьютерами.

С развитием общих музыкальных знаний у детей появляется эмоциональное отношение к музыке, совершенствуется слух, рождается творческое вообра-

жение. Педагог, журналисты, модельеры – профессии, в которых необходимо раскрытие эмоциональной сферы.

Работа в профориентационном направлении, доступная для детей младшего школьного возраста в музыкально-игровой деятельности, нацелена, прежде всего, на ознакомление с разнообразием сфер деятельности и личностными качествами, способностями и знаниями, необходимыми для освоения интересующей профессии. Поэтому очень важно с первого дня нахождения ребёнка в школе вовлекать его в этот разнообразный мир профессий.

В рамках нашего исследования была разработана и реализована на базе гимназии № 26 г. Томска программа «О профессиях в музыкально-игровой деятельности» в объеме 36 ч, ориентированная на категорию детей 6–11 лет. В процессе наших занятий мы использовали групповую и индивидуальную формы работы.

Целью программы являлось знакомство обучающихся младшего школьного возраста с миром профессий через музыкально-игровую деятельность. Основными задачами были:

- расширение кругозора обучающихся, освоение младшими школьниками понятий, связанных с профессиональной деятельностью взрослых;
- формирование познавательного интереса к окружающему миру и профессиям;
- формирование ценностного отношения к человеку и его труду и творчеству, позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- знакомство с нормами и ценностями в трудовых отношениях, развитие готовности к совместной деятельности со сверстниками;
- развитие у обучающихся образного мышления, творческих способностей, мыслительных операций, воображения.

Проведенная опытно-экспериментальная работа по формированию представлений о профессиях у детей младшего школьного возраста в музыкально-игровой деятельности у 3-го класса (26 человек) состояла из трех этапов: поисково-констатирующего, формирующего и итогово-обобщающего.

На поисково-констатирующем этапе был подобран диагностический инструментарий, соответствующий выделенным нами критериям оценки сформированности представлений о профессиях.

Для определения уровня знаний о многообразии профессий у детей младшего школьного возраста была использована методика Е.И. Медвецкой «Что такое профессия?».

С помощью методики Г.А. Урунтаевой «Незаконченные предложения» мы выяснили уровень знаний о специфике деятельности специалиста в различных профессиях.

Методика Е.А. Климова «Профориентационный опросник» показала личностные предпочтения, интересы и склонности к той или иной профессиональной деятельности.

В рамках формирующего этапа эксперимента была реализована разработанная программа, состоящая из цикла групповых и индивидуальных занятий.

На итогово-обобщающем этапе мы вновь провели диагностику с использованием названных методик. Сравнение полученных данных представлено на рисунке.

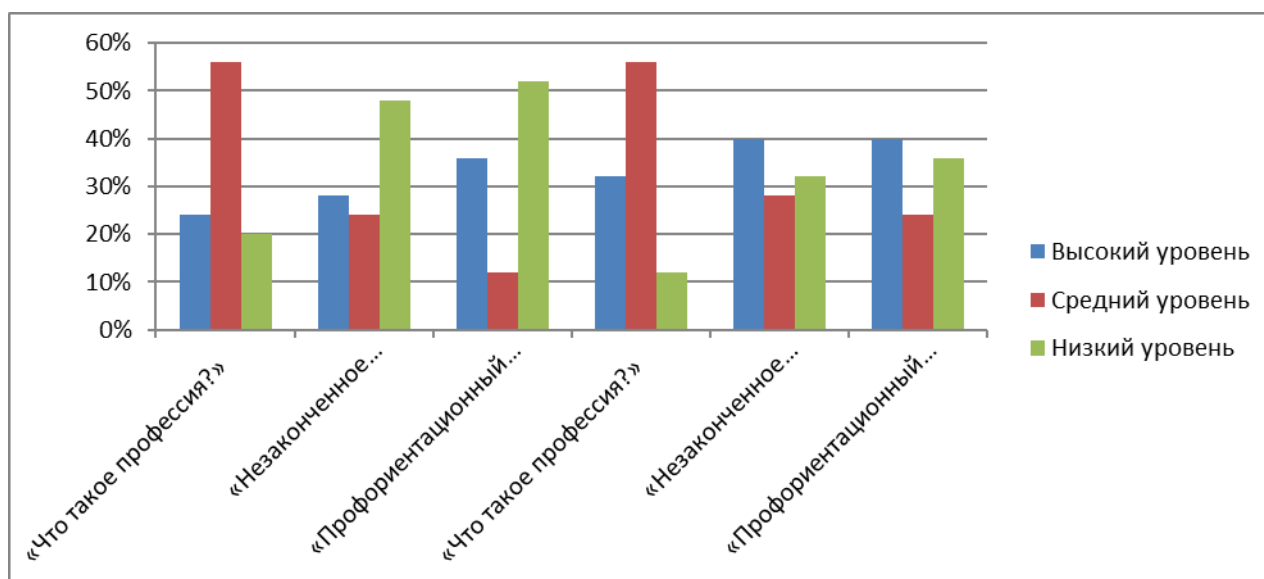


Рис. 1. Результаты диагностики на поисково-констатирующем и итогово-обобщающем этапах эксперимента

По результатам нашего исследования на поисково-констатирующем этапе в методике «Что такое профессия» у младших школьников экспериментальной группы преобладает средний уровень сформированности знаний о многообразии профессий – 56% (14 человек), низкий уровень наблюдается у 20% (5 человек) и высокий уровень – у 24% (6 человек).

Согласно диагностике по методике «Незаконченное предложение», выявлен низкий уровень знаний детей о специфике профессиональной деятельности людей – 48% (12 человек), средний уровень – 24% (6 человек) и высокий уровень наблюдается у 28% (7 человек).

Методика «Профориентационный опросник» показала, что низкий уровень личностных предпочтений, интересов и склонностей к той или иной профессиональной деятельности преобладает у 52% (13 человек), средний уровень выявлен у 12% (3 человека) и высокий уровень – у 36% (9 человек).

По результатам итогово-обобщающего этапа мы увидели, что высокий уровень знаний о многообразии профессий, выявленный по методике «Что такое профессия?», поднялся до 32% (8 человек), гораздо ниже стал низкий уровень – 12% (3 человека) и средний уровень остался в том же диапазоне – 56% (14 человек).

Методика «Незаконченное предложение», демонстрирующая знания детей о специфике профессиональной деятельности, выявила следующие результаты: возрос высокий уровень – 40% (10 человек), низкий уровень составил 32% (8 человек) и средний уровень поднялся до 28% (7 человек).

Изменения заметны и в показателе личностных предпочтений, интересов и склонностей к той или иной профессиональной деятельности («Профориентационный опросник»). Мы отметили, что на одного человека в высоком уровне

стало больше – 40% (10 человек), показатели низкого уровня опустились до 36% (9 человек), средний уровень теперь составляет 24% (6 человек), что больше на 10%, чем было на поисково-констатирующем этапе.

Сравнительный анализ результатов проведенного исследования наглядно демонстрирует динамику сформированности представлений о мире труда и профессиях у младших школьников. В ряде случаев незначительные изменения в высоком уровне компенсированы существенным процентным снижением низкого уровня. В беседах со школьниками в ходе реализации программы мы отмечаем и проявление интереса к новым знаниям, который ранее отсутствовал, и понимание значимости профессии своих родителей и в целом профессий необходимых их городу, и включение в совместную деятельность. В целом мы можем признать успешным опыт реализации программы «О профессиях в музыкально-игровой деятельности».

Список источников

1. Руденко И.В. Теории и технологии современного воспитания: электрон. учеб.-метод. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2016. URL: https://dspace.tltsu.ru/bitstream/123456789/3326/1/Rudenko%20I_V-1-75-15-eump-Z.pdf
2. Сергеев И.С. Образовательная профориентация и школьная профориентация: совпадение в пространстве, расхождение в смыслах // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2023. № 3 (15). С. 11–48. DOI: 10.17853/2686-8970-2023-3-11-48
3. Иваненко В.В. Проблемные аспекты организации ранней профориентации младших школьников // Ratio et natura. 2022. № 2 (6). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=eptwvl&ysclid=lvuq67o6z356029837>
4. Александрова Н.А. Брюхова О.Ю. Профессиональная ориентация в фокусе внимания государства: проблемы, противоречия, пути решения // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2016. № 9 (71). С. 13–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26590140>

Роль дидактической сказки в развитии дошкольника

The role of a didactic fairy tale in the development of a preschooler

Елена Николаевна Коновалова

Elena Nikolaevna Konovalova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Владимировна Дозморова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

E.Dozmorova@mail.ru

Аннотация. Приводится обзор исследований, посвященных использованию дидактических сказок в различных областях воспитания и обучения. Рассматривается возможность применения сказок в процессе социально-нравственного воспитания, формирования личностных качеств, речевой культуры, эмоций и воли, здорового образа жизни, культуры безопасного поведения, а также творческого и художественного развития дошкольников. Подчеркивается отличие дидактической сказки от «просто» сказки в воспитании и развитии ребенка дошкольного возраста.

Ключевые слова: дидактическая сказка, дошкольники, воспитание, обучение

Key words: didactic fairy tale, preschoolers, education, training

Сказка, словно добрая фея, входит в нашу жизнь в самом её начале, сопровождая нас на всём пути детства и оставаясь рядом навсегда. Она открывает нам мир человеческих отношений и окружающую действительность, наполняя наше сознание информацией о добре и зле, дружбе и предательстве, правде и лжи. Сказка формирует наши моральные и социальные ценности, даёт понимание того, что есть хорошо, а что – плохо [1–10].

Дидактические сказки играют ключевую роль в процессе обучения и воспитания дошкольников. Они способствуют развитию речевых навыков у детей в детском саду, а также содействуют их социально-нравственному воспитанию. Благодаря особенностям детской логики и восприятия, сказки могут использоваться для различных видов воспитания, включая нравственное, умственное, трудовое, физическое, эстетическое, правовое, экономическое и другие. В отличие от обычных сказок дидактическая сказка подразумевает обозначенную образовательную цель и получение соответствующего ей образовательного результата. Таким образом, цель дидактической сказки направлена на новые знания ребенка. Нужный предмет знания, на который нужно обратить внимание дошкольника, вызвать его интерес, одушевляется, наделяется функциями живого объекта, помещая его в сказочную среду. То есть познавательная составляющая является основой дидактической сказки.

Дидактическая сказка является также эффективным инструментом для развития эмоционально-волевой сферы ребенка в дошкольной образовательной организации. Она способствует формированию познавательных, интеллектуальных и творческих способностей, стимулирует стремление к изучению окружающего мира и приверженность здоровому образу жизни. Кроме того, дидактическая сказка играет важную роль в формировании культуры безопасного поведения у детей дошкольного возраста.

В процессе художественного развития детей дошкольного возраста активно применяется метод дидактических сказок. Этот подход, сочетающий в себе креативность и творческие начала, особенно эффективен при обучении музыке. Более того, сказки помогают формировать у дошкольников начальные экономические представления и служат дидактическим средством для развития экономического мышления.

Л.Н. Толстой – один из первых создателей дидактических сказок в области природоведения, географии, истории. Современные исследователи (Т.И. Босикова и Л.Д. Андреева, Т.И. Котлякова, О.И. Голенская, Л.Н. Ломакина, Л.А. Боброва др.) обращаются к дидактической сказке для стимулирования у детей желания учиться и исследовать новое, используя эмоциональное восприятие изучаемого материала, активно развивая определенные качества личности.

Д.М. Шарипов, О.А. Наумова, А.В. Шергин придерживаются точки зрения, что «в качестве инструментального средства развития представлена дидактическая сказка, которая органично сочетает в себе креативность и творческие начала, наиболее ярко проявляющиеся в процессе обучения музыке» [2, с. 418]. Представляется обоснованной позиция авторов, что сказки играют важную роль в музыкальном развитии детей. Они помогают понять основные музыкальные процессы, такие как музыкальная интонация, ритм, тембр, музыкальная изобразительность и выразительность, форма и жанр. Таким образом, регулярное чтение сказок способствует не только вокальному развитию, но и общему музыкальному образованию детей.

Одной из ключевых задач в жизни каждого человека является успешная адаптация в обществе и развитие внутренней силы, которая поможет преодолевать трудности и достигать поставленных целей. Помощь в этом процессе может заключаться в преодолении собственных слабостей, таких как лень и страхи, что позволит ребенку в будущем стать более уверенным и решительным в своих действиях.

В дошкольном периоде усложняется эмоциональная жизнь ребенка, обогащается содержание эмоций и формируются собственные чувства. И важно не упустить момент, чтобы ребенок не замыкался в себе, не создавал себе ложные идеалы и не подавлял свои эмоции демонстративно-отрицательным поведением. Эмоциональная стабильность ребенка поддерживается физической активностью и закаливанием. Всестороннее развитие детей является ключом к их физическому и психическому здоровью. На этом акцентируется внимание в публикации И.А. Пикулевой, где автор предлагает для поддержания и улучшения физического здоровья учащихся во время уроков предусматривать динамические перерывы и короткие

физические упражнения. Они могут включать в себя музыкальные и активные игры, которые интегрированы в сюжет сказочных историй. Это улучшает способность к переключению внимания, развивает физическую и умственную реакцию [5].

Формирование личности ребенка напрямую зависит от характера и степени нарушений речи. Задержки в развитии речи, ограниченный словарный запас и другие речевые аномалии могут негативно сказаться на самосознании и самооценке ребенка. Особенности личностно-волевой и эмоциональной сферы также влияют на отношения ребенка с окружающими, прежде всего сверстниками, его понимание своего места в обществе и осознание своих обязанностей. Е.В. Михеева и И.Ш. Файзуллина в работе рассматривают особенности использования дидактической сказки в развитии навыков устной речи у детей дошкольного возраста [6].

К достоинству работы указанных авторов относится то, что ценность формирования основ речевой культуры дошкольников помогает развивать навыки общения и взаимодействия с окружающими людьми. Умение правильно выражать свои мысли и чувства, слушать и понимать собеседника, использовать вежливые формы обращения – все эти необходимые навыки отражаются как на процессе учебы, так и в бытовом общении, что, в свою очередь, отражается и на характере ребенка. Таким образом, формирование основ речевой культуры дошкольников имеет большое значение для их общего развития и социальной адаптации, а дидактическая сказка может быть использована как эффективное средство.

В свою очередь, статья А.А. Маковеевой предоставляет педагогам рекомендации по использованию в процессе обучения различных игровых форм, включая игру-рисование, игру-драматизацию, дидактические игры-сказки, музыкальные сказки и другие. Автор придерживается тезиса о том, что социально-нравственное воспитание детей дошкольного возраста помогает формировать у детей собственные представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, самостоятельно оценивать поступки героев. Через персонажей и сюжеты дети учатся различать правильное и неправильное поведение, моделировать последствия своих действий в различных жизненных ситуациях [7]. На наш взгляд, похожей позиции придерживался и один из классиков отечественной педагогики Л.Н. Толстой, который в своем творчестве адаптировал сказки для социально-нравственного воспитания ребенка.

Ф.Р. Хусайнов и У.Х. Шамсова приходят к выводу, что «сказка – весомая составляющая духовной культуры человечества, сказка имеет не только развлекательную, но и дидактическую функцию, что сделало её одним из самых востребованных средств народной педагогики» [8, с. 55].

С этим трудно не согласиться, ведь еще В.А. Сухомлинский подчеркивал важность формирования личностных качеств детей, так как это способствует развитию эмоционального интеллекта, учит детей сопереживанию и эмпатии, помогает адаптации в обществе. А формированию личностных качеств может способствовать правильная подача в детском возрасте дидактической сказки.

Вместе с тем развитие личности ребенка подразумевает не только развитие его эмоционально-нравственной сферы. Например, математические представления начинают формироваться у ребенка уже в раннем детстве и являются осно-

вой для дальнейшего интеллектуального развития и учебной деятельности. Окружающая реальность, общение со взрослыми и разнообразная деятельность способствуют этому процессу.

В современных реалиях экономическое образование и воспитание следует начинать уже в дошкольном возрасте, поскольку современный ребенок с первых лет жизни погружается в экономическую среду, наполненную экономическими понятиями и процессами. Родители и педагоги должны в доступной форме объяснить детям, откуда берутся деньги, воспитывать трудолюбие и ответственность, а также убедить в необходимости получения хорошей профессии. Экономическое воспитание не только приближает ребенка к реальности, но и формирует деловые качества личности.

Р.Р. Гасимуллина и А.В. Фахрутдинова утверждают, что использование дидактической сказки эффективно для развития математических представлений у детей дошкольного возраста. Этот метод облегчает обучение и способствует развитию мыслительной деятельности, включая сравнения, умозаключения, рассуждения, обобщения и анализ [9]. Развитие математических представлений у детей дошкольного возраста играет важную роль в их общем образовании. Это базовые математические навыки, логическое, пространственное мышление, уверенность в себе и непосредственно подготовка к школьным занятиям. И в этом дидактическая сказка оказывает помощь, что убедительно обосновывают авторы статьи.

В.А. Лукин, Т.А. Бахор, О.Б. Лобанова [10] отмечают, что экономическое воспитание старших дошкольников предполагает обучение детей основам математики и экономики, правильному отношению к деньгам и способам их получения, их разумному использованию, пониманию взаимосвязи экономических и этических категорий. С детства ребенку важно привить понимание необходимости труда в жизни взрослых, оценки его результатов быть разумным потребителем благ, понимая при этом, какой ценой эти блага достаются. По мнению авторов, детей необходимо подготовить к будущей жизни в обществе, где экономические знания и навыки являются неотъемлемой частью успешной жизни. А так как начальные основы об экономических законах общества в понятной детям форме изложены в дидактической сказке, то можно резюмировать, что она помогает сделать процесс обучения интересным и увлекательным.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что дидактическая сказка представляет собой многофункциональное средство для развития дошкольников.

Одни авторы рассматривают дидактическую сказку в качестве эффективного метода развития у детей образного мышления, обучения основам безопасности и жизнедеятельности, другие – в качестве способа формирования математических представлений и основ экономического мышления. Некоторые из них полагают, что дидактическая сказка может также способствовать приобщению детей к здоровому образу жизни, что весьма актуально в эпоху детской зависимости от гаджетов. Отдельная группа исследователей подчеркивает потенциал дидактических сказок в стимулировании художественного развития, формировании основ речевой культуры, обучению музыке детей дошкольного возраста. Рядом авторов отмечается роль дидактической сказки в качестве инструмента, способствующего

эмоциональному и духовно-нравственному развитию дошкольников, формированию внутреннего мира ребенка, его эмоциональной сферы.

Также не вызывает сомнения применение дидактической сказки в процессе школьного образования. Рассматриваемый метод является важным средством обучения, который помогает учащимся лучше усваивать материал и развивать свои навыки. Вместе с тем потенциал дидактической сказки раскрыт не в полной мере в дошкольном образовании. Приведенный анализ статей свидетельствует о возможности использования дидактических сказок для развития дошкольников по самым различным направлениям.

Все исследователи признают, что дидактические сказки благодаря своей образности, яркости, наглядности, доступности, метафоричности способствуют формированию у детей нравственных ориентиров, воспитывая в них такие важные человеческие качества, как отзывчивость, трудолюбие, толерантность и сочувствие, дефицит которых в настоящий момент ярко ощущается в обществе. В связи с этим перечисленные качества необходимо развивать у детей, начиная с дошкольного возраста.

Представления о роли дидактической сказки, выявленные закономерности позволят разработать психолого-педагогическую модель развития дошкольников. Сочетание методов и технологий, организация их деятельности и реализация условий, направленных на упорядочение, систематизацию коллективной деятельности участников образовательных отношений, будут способствовать развитию коммуникативных умений дошкольников.

Список источников

1. Котлякова Т.А. Дидактические сказки в художественном развитии дошкольников // Детский сад от А до Я. 2009. № 4 (40). С. 118–121.
2. Шарипов Д.М., Наумова О.А., Шергин А.В. Дидактическая сказка как императив творческого развития детей дошкольного возраста на уроках музыки // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2022. № 2. С. 418–430.
3. Босикова Т.И., Андреева Л.Д. Сказки как средство формирования культуры безопасного поведения у детей среднего дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-4. С. 63–67.
4. Голенская О.И., Ломакина Л.Н., Боброва Л.А. Дидактическая сказка как средство эмоционально-волевого развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. № 52 (290). С. 253–255.
5. Пикулева И.А. Развитие навыков здорового образа жизни дошкольников через дидактические сказки // Вестник научных конференций. 2020. № 12-2 (64). С. 87–88.
6. Михеева Е.В., Файзуллина И.Ш. Дидактическая сказка как средство формирования основ речевой культуры дошкольников // Детский сад от А до Я. 2019. № 2 (98). С. 38–45.
7. Маковеева А.А. Значение сказки в социально-нравственном воспитании детей дошкольного возраста // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 2, № 3 (4). С. 127–129.
8. Хусайнов Ф.Р., Шамсов У.Х. Значение сказок для формирования качеств личности детей младшего школьного возраста // Вестник Академии образования Таджикистана. 2021. № 2 (39). С. 55–60.

9. Гасимуллина Р.Р., Фахрутдинова А.В. Практические аспекты применения дидактической сказки как средства развития математических представлений у детей дошкольного возраста // Аллея науки. 2022. Т. 1, № 4 (67). С. 993–996.

10. Лукин В.А., Бахор Т.А., Лобанова О.Б. Формирование начальных экономических представлений старших дошкольников при чтении сказок // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 387.

**Специфика формирования профориентационного ресурса
в условиях детского оздоровительного лагеря Центр «Солнечный»
(МАОУ «Планирование карьеры», г. Томск)**

**The specifics of the formation of a career guidance resource in the conditions
of the children's health camp Center "Solnechny"
(MAEI "Career Planning", Tomsk)**

Софья Викторовна Шутова

Sofya Viktorovna Shutova

МАОУ «Планирование карьеры», Томск, Россия

MAEI "Career Planning", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Описаны некоторые отличия и характерные особенности организации профориентационной деятельности в условиях профильных смен в загородных детских оздоровительных лагерях. Указана специфика взаимодействия с социальными партнерами, отмечены преимущества и недостатки формирования профориентационного ресурса с участием социальных партнеров. Подведены некоторые итоги деятельности Центра «Солнечный» и намечены его перспективы.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, профориентационный ресурс, детский оздоровительный лагерь, профориентационные смены

Key words: networking, career guidance resource, children's health camp, career guidance session

Центр «Солнечный», структурное подразделение МАОУ Центр «Планирование карьеры» (ЦПК), в соответствии с ГОСТ Р 52887-2018 «Услуги детям в организациях отдыха и оздоровления» является загородным лагерем круглогодичного действия, основная деятельность которого направлена на реализацию услуг по обеспечению отдыха детей и их оздоровления [1]. В этом же нормативно-правовом документе отдых и оздоровление детей определяются как «совокупность мероприятий, направленных на развитие творческого потенциала детей, охрану и укрепление их здоровья, профилактику заболеваний, занятие физической культурой, спортом и туризмом, формирование навыков здорового образа жизни, соблюдение режима питания и жизнедеятельности в благоприятной окружающей среде при выполнении санитарно-гигиенических и санитарно-эпидемиологических требований и требований обеспечения безопасности жизни и здоровья детей» [1].

Детские оздоровительные лагеря, специализирующиеся на образовательной деятельности, решают обычно задачи развивающего и воспитательного характера, например, С.И. Мешкова описывает опыт организации профильных смен в оздоровительно-образовательном центре «Сибирская сказка» и определяет их

как «форму образовательной и оздоровительной деятельности с творчески одарёнными или социально активными детьми (смена туристов-спасателей, волонтеров, активистов детских и молодёжных объединений, творческих коллективов и др.)» [2].

В.Г. Аксеновская, представляя профильные смены «Школьная служба примирения», отмечает, что «профильная смена летнего отдыха детей призвана решать задачи не только оздоровления, но и развития специальных способностей, приобретения новых навыков, освоения разных технологий межличностных взаимоотношений, повышения творческого потенциала у детей» [3].

Ю.В. Брежнев в статье «Профильные смены в условиях загородного лагеря» обоснованно констатирует востребованность и актуальность профильных смен как наиболее эффективной формы организации отдыха детей, подростков и молодежи в загородном лагере. Под профильной сменой автор понимает лагерную смену, в рамках которой деятельность подчинена профильным приоритетам, то есть определенному направлению, специфике, и ограничена по продолжительности (5–10 дней) [4].

Специфика Центра «Солнечный» состоит в том, что на его базе реализуются программы дополнительного образования, активно привлекаются социальные партнеры – региональные организации, предприятия и учреждения различных секторов экономики, производства и образования. Основные концептуальные подходы к организации деятельности Центра и результаты его работы с 2017 по 2020 г. представлены в исследовании А.В. Зайковой «Профориентационная деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря. Опыт Центра «Солнечный» (структурное подразделения МАОУ «Планирование карьеры», г. Томск)» [3]. А.В. Зайкова описала также общие этапы взаимодействия с социальными партнерами по профориентации, специфику содержания профориентационных и профильных смен, отметив, что «Центр “Солнечный” – превосходный пример интеграции дополнительного образования и детского отдыха, единственное в области учреждение загородного детского отдыха, ставящего во главу своей деятельности профориентацию. Центр “Солнечный” уникальный многофункциональный образовательный центр, обладающий широким набором средств и ресурсов для поддержки профессионального самоопределения детей не только в каникулярное время, но и на протяжении всего учебного года» [3].

Таким образом, в деятельности Центра «Солнечный» получает закономерное развитие основная миссия МАОУ Центр «Планирование карьеры» – «создание образовательной развивающей среды по профессиональной ориентации и личностному самоопределению обучающихся для формирования кадрового резерва высокотехнологического рынка труда» [2]. Однако в отличие от ЦПК, Центр «Солнечный» обеспечивает реализацию этой миссии с учётом потребностей обучающихся в каникулярном отдыхе и оздоровлении.

Решение профориентационных задач, которые заявлены как основные в деятельности и ЦПК, и Центра «Солнечный», невозможно без привлечения социальных партнеров. Ежегодно в Центр «Солнечный» привлекаются как традиционные, так и новые социальные партнеры, которые обычно не являются общими с ЦПК.

Специфика детского оздоровительного лагеря предполагает, что на сменах школьники помимо оздоровления и отдыха 7–14 дней погружены в деятельность – участвуют в мероприятиях, направленных на развитие их творческого потенциала, формирование профориентационных установок и представлений. Тогда как в течение учебного года обучающиеся посещают занятия в ЦПК раз-два в неделю и процесс их профессиональной ориентации растворен в текущих учебных задачах.

Именно возможность организовать детям целенаправленное тематическое погружение в деятельность и в творчество привлекает к Центру «Солнечный» социальных партнеров, многие из которых успешно проводят еженедельные встречи со школьниками по собственным программам на своих профильных площадках (СибГМУ имеет в школах свои медицинские классы, танцевальные коллективы – в Домах творчества и в Домах культуры, языковая школа Британия – в своём учреждении и т.п.). Тогда как программы, которые они реализуют в «Солнечном», – это интенсив, который позволяет им расширять аудиторию своих участников, привлекать новых обучающихся и повышать квалификацию своих педагогов, проводить мероприятия, направленные на формирование позитивного образа организации в регионе.

Традиционные программы профориентации решают задачи образовательные и воспитательные, то в условиях детского загородного лагеря к ним присоединяются задачи оздоровления, социализации ребенка, развития его личностных качеств. Игровые технологии, которые используются в лагере в качестве основного метода организации деятельности обучающихся, успешно решают эти сложные задачи. Именно в детском загородном лагере можно принять участие в деловой игре и открыть свое предприятие в рамках общелагерного дела и попробовать себя в роли директора, или предпринимателя, или специалиста по рекламе? Только в лагере в ситуации коллективной деятельности можно за один день собрать команду, которая сможет подготовить сценарий, актеров, снять и смонтировать видеоролик, получить оценку своей работе не только овациями благодарных зрителей, но и рейтинговыми баллами отряда. В таких условиях ребята погружены в профориентационную деятельность на протяжении всей смены.

Опишем далее, как на протяжении нескольких лет деятельности Центра «Солнечный» формировался его профориентационный ресурс. В 2017 г. Центр «Солнечный» стал первым и пока единственным в Томской области подобным учреждением, получившим лицензию на образовательную деятельность. До 2017 г. в Центре реализовывались традиционные программы детского загородного лагеря, решающие воспитательные и развлекательные задачи. После получения лицензии Центр стал привлекательным для учреждений сферы образования, например, первым крупным социальным партнером стал коллектив Летней физико-математической школы ТГУ (ЛФМШ ТГУ). С 2017 по 2023 г. каждое лето совместно с ними реализуется летняя профильная смена для обучающихся 12–17 лет. ЛФМШ ТГУ – первый социальный партнер, который ограничил параметры возраста при наборе обучающихся. В грядущей летней кампании 2024 г. смена с ЛФМШ не запланирована, но запланирована новая – с Центром развития современных компетенций ТГУ.

Также традиционным стало сотрудничество Центра с танцевальными коллективами города Томска: Студия современного танца «Контраст», Народный ансамбль танца «Авангард» (ДНТ «Авангард»), студия современной хореографии «Экзерсис» (ДК «Маяк»). Эти коллективы – наши традиционные социальные партнёры, реализующие с нами задачи художественно-эстетической направленности каждое лето, начиная с 2018 г. Летняя кампания 2024 не станет исключением.

Сибирский государственный медицинский университет традиционно сотрудничает с Центром в рамках профильных отрядов на осенних и весенних сменах с 2019 г. Кажется, что уже значительная часть оборудования лабораторий СибГМУ побывала на профориентационных сменах в Центре «Солнечный».

Как правило, такое взаимодействие строится с учётом запросов социального партнера: длительность программы, количество участников, необходимое оборудование и кадровый потенциал. Основным фактором, определяющим формы взаимодействия, является продолжительность программы, поскольку только летние каникулы позволяют планировать программу профильной смены или отряда на 14 календарных дней, в течение учебного года возможна организация и проведение программы профильного отряда на 7 дней. Общими условиями являются следующие: заключение с родителями договоров на реализацию платных дополнительных образовательных услуг, необходимых для реализации программы; составление образовательного модуля дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программы смены; набор педагогического персонала (педагоги дополнительного образования, реализующие образовательную составляющую программы).

Особенности организации профильной смены: набор обучающихся не менее 171 человека (обязательства перед учредителем, а в период летних смен добавляется 30 мест палаточного лагеря на территории Центра «Экоград»); набор педагогического отряда (воспитатели, вожатые, административно-управленческий персонал).

Специфика организации профильного отряда – набор обучающихся в количестве не менее 24 человек. В случае сотрудничества в формате профильного отряда на социального партнера накладываются обязательства по набору детей и реализации образовательного блока программы, а все организационные аспекты смены, в частности подбор и управление педагогическими кадрами, являются сферой ответственности администрации Центра «Солнечный».

На одной смене может быть несколько профильных отрядов. С каждым социальным партнером заключается договор о ресурсном взаимодействии, утверждается программа образовательного модуля, согласуется набор обучающихся (если социальный партнер не справляется с набором, мы помогаем).

Профильная смена – это более масштабный и кропотливый труд, предполагающий набор детей и педагогов, организационное и информационное сопровождение, подготовку информационно-аналитического отчета по итогам смены. Поэтому профильные смены с одним социальным партнёром мы никогда не реализуем на каникулах продолжительностью 7 дней, но профильные отряды в этих условиях – удобный формат сотрудничества с социальными партнерами.

Отметим и проблемы формирования профориентационного ресурса с участием социальных партнеров. Следствием реализации смен с социальными партнерами, осуществлявшими набор высоко мотивированных обучающихся самостоятельно, стал тот фактор, что мы потеряли свою аудиторию. Мы ограничили создание собственные профориентационных образовательных программ и проектов, и дети перестали записываться на наши смены, а ждали приглашения от наших социальных партнеров. Самый сложный период работы с социальными партнёрами – весенние каникулы, поскольку большинство обучающихся 7–11-х классов заняты подготовкой к выпускным экзаменам разного уровня и не откликаются на приглашение поехать на каникулы в лагерь. Ежегодно мы соглашались рискнуть и сотрудничали с социальными партнерами в рамках весенней кампании, но результатом всегда был недобор детей. Весной 2024 г. мы провели работу над ошибками и запланировали смену для детей 7–17 лет с минимальным количеством профильных отрядов, но наши призывы записываться были проигнорированы родителями и детьми. Сработал стереотип, что на смены в «Солнечный» трудно попасть. Коллективу Центра пришлось приложить немало коммуникативных и информационных усилий, чтобы набрать необходимое количество обучающихся.

Наконец, расскажем о наших перспективах. Среди социальных партнеров Центра «Солнечный» в рамках летней кампании 2024 г. запланированы:

– *в рамках профильных отрядов:* передовая инженерная школа «Агробиотек» ТГУ; ДНТ «Авангард» (заслуженный коллектив России народный ансамбль танца «Авангард»); студия современного танца «Контраст»; центр спортивный хореографии «Стимул Джуниор»;

– *в рамках профильных смен:* региональное отделение общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых»; школа английского языка «Британия»; Центр развития современных компетенций детей и молодежи ТГУ.

Главным результатом профориентационной и воспитательной деятельности мы считаем то, что обучающиеся не только приходят на смены каждый год, но и возвращаются в качестве наших коллег – вожатых, звукооператоров, педагогов-организаторов. Наши молодые коллеги, бывшие обучающиеся, представляют «Солнечный» и ЦПК на конкурсах профессионального мастерства, занимая призовые места, работают с нами, формируя устойчивые педагогическими традициями и динамично развивающееся благодаря инновациям образовательное пространство. Например, в летней кампании 2024 г. в штатном расписании каждой летней смены более 10% педагогического состава – наши выпускники.

Список источников

1. ГОСТ Р 52887-2018 Национальный стандарт Российской Федерации. Услуги детям в организациях отдыха и оздоровления // Docs.cntd.ru – электронный фонд нормативно-технической и нормативно-правовой информации Консорциума «Кодекс». URL: <https://docs.cntd.ru/document/1200160048> (дата обращения: 10.03.2024).

2. Миссия Центра «Планирование карьеры» // Официальный сайт МАОУ Центр «Планирование карьеры» г. Томска. URL: <https://cpc.tomsk.ru/about/> (дата обращения: 10.03.2024).

3. Зайкова А.В. Профориентационная деятельность в условиях детского оздоровительного лагеря. Опыт Центра «Солнечный» (структурное подразделения МАОУ «Планирование карьеры», Г. Томск). Взаимодействие науки и общества: проблемы и перспективы: сб. ст. международ. науч.-практ. конф. Уфа: ОМЕГА САЙНС, 2021. С. 189–193.

4. Мешкова С.И. Профильные смены в оздоровительно-образовательном центре «Сибирская сказка» // Народное образование. 2014. № 2 (1435). С. 177–182.

ВАРИАТИВНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9

**Опыт организации психолого-педагогического сопровождения родителей,
воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья,
в условиях центра помощи семье и детям**

**Experience in organizing psychological and pedagogical support for parents
raising children with disabilities in a family and children's assistance center**

Эльвира Мухтаровна Аманова^{1,2}

Elvira Mukhtarovna Amanova^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²ОГКУ «Центр социальной помощи семье и детям “Огонёк”», Томск, Россия

²RSGI "Ogonek Center for Social Assistance to Families and Children", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Ивановна Черных

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

lenhcher@mail.ru

Аннотация. Рассматривается проблема психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях центра помощи семье и детям.

Ключевые слова: психологическое консультирование, дети с ограниченными возможностями здоровья, психолого-педагогическое сопровождение родителей, психологический тренинг

Key words: psychological counseling, children with disabilities, psychological and pedagogical support of parents, psychological training

Актуальной задачей современного инклюзивного образования является проблема привлечения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), к активному участию в педагогическом и воспитательном процессе. Исследователи в области инклюзивного образования отмечают наличие связи между нарушениями в детско-родительских отношениях и особенностями стиля семейного воспитания [1–3]. Наиболее выраженные нарушения развития наблюдаются у детей в семьях с дисгармоничным стилем воспитания.

Педагоги, работающие с детьми с ОВЗ, отмечают сложности с включением родителей в педагогический процесс и их низкую активность. Для решения этой проблемы используется технология психолого-педагогического сопровождения, традиционно включающая психологическую диагностику, психологическую профилактику, психологическую коррекцию, психологическое консультирование, психологическое просвещение.

Специалисты, осуществляющие психолого-педагогическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ОВЗ, подчёркивают необходимость введения активных форм взаимодействия с родителями, в частности: тренинги, практические занятия, мастер-классы, семейные родительские собрания, совместное участие с детьми в конкурсах и эстафетах. Современные формы взаимодействия с родителями положительно отражаются на желании родителей сотрудничать с педагогами, адекватно реагировать на индивидуальные особенности своего ребёнка и находить альтернативные способы осуществления более качественного контакта.

Исследователи утверждают, что родители, воспитывающие детей с ограниченными возможностями здоровья, испытывают регулярную психологическую нагрузку и нервное перенапряжение, являющиеся следствием хронического пролонгированного стресса; эмоциональное истощение, тревогу и беспокойство [4]. Многие родители ощущают свою беспомощность и субъективно испытывают ощущение психологического тупика. Ряд авторов в свои работы отмечают, что родители, воспитывающие детей с ОВЗ, имеют различные внутриличностные нарушения и нуждаются в систематической помощи профессионального психолога [5].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, не должно ограничиваться только изучением особенностей семей в контексте детско-родительских отношений, но и включать меры предупреждения и коррекции личностных нарушений самого родителя.

На наш взгляд, неправильно рассматривать проблемы личности в контексте только одной социальной роли, в нашем случае роли «родителя», так как каждый из нас в течение жизни имеет множество других социальных ролей и проблем, требующих своевременной коррекции. Наш опыт проведения индивидуальных консультаций и тренингов для родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, показал необходимость получения родителями позитивного опыта взаимодействия в поддерживающей атмосфере рядом с людьми, имеющими похожие проблемы, развития навыков рефлексии, а также получения базовых психологических знаний.

При проведении тренингов мы получали много положительной обратной связи от родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, что привело к идее создания программы психологического тренинга, учитывающего интересы всех участников образовательного процесса. Мы предположили, что коррекция личностных нарушений родителей положительно отразится на детско-родительских отношениях и поспособствует более активному участию родителей в педагогическом процессе.

Экспериментальная работа проводилась на базе ОГКУ «Центр социальной помощи семье и детям “Огонёк” г. Томска». В исследовании приняли участие 54 родителя в возрасте от 25 до 47 лет, воспитывающие детей с расстройствами аутистического спектра, нарушениями интеллекта, задержкой психического развития, нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также нарушениями речи.

Были использованы следующие методы исследования: а) методика изучения родительских установок Рарі Е. Шеффер и Р. Белла, адаптация Неццерет; б) мето-

дика «Индекс жизненной удовлетворённости», адаптация Н.В. Паниной; в) опросник «Семейные эмоциональные коммуникации» (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова); г) опросник «Родительское рефлексивное функционирование», адаптация О.А. Камской, М.А. Одинцовой, Н.П. Радчиковой, Е.В. Гуровой; д) методика для диагностики состояния стресса К. Шрайнера.

Результаты исследования по методике изучения родительских установок Pari E. Шеффер и Р. Белла, адаптация Нещерет, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Типы отношений к ребёнку по методике изучения родительских установок Pari E. Шеффер и Р. Белла, адаптация Нещерет

Группа	Кол-во родителей	Общий %
Оптимальный эмоциональный контакт	15	28,0
Излишняя эмоциональная дистанция с ребёнком	17	31,0
Излишняя концентрация на ребёнка	22	41,0

41% испытуемых излишне концентрируются на ребёнке, 31% имеют излишнюю эмоциональную дистанцию с ребёнком, что составляет 72% от общего числа испытуемых и оценивается как неоптимальный детско-родительский контакт.

По методике «Индекс жизненной удовлетворённости», адаптация Н.В. Паниной, были получены следующие показатели, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни жизненной удовлетворённости по методике «Индекс жизненной удовлетворённости», адаптация Н.В. Паниной

Уровень/индекс жизненной удовлетворённости	Кол-во родителей	Общий %
Высокий	6	11,0
Средний	20	37,0
Низкий	28	51,0

Так, 51% родителей, принявших участие в исследовании, имеют низкий уровень жизненной удовлетворённости, что выражается в повышенной эмоциональной напряжённости, недостаточной эмоциональной и психической устойчивости, повышенной тревожности и ощущении постоянной неудовлетворённостью своей жизнью.

По опроснику «Семейные эмоциональные коммуникации» (А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова) выявлены следующие результаты, которые представлены в табл. 3.

32% родителей, принявших участие в исследовании, оценивают отношения в своей родительской семье как чрезмерно дисфункциональные, что соответствует высокому уровню семейных дисфункций; 46% испытуемых имеют средний уровень, 22% – низкий уровень семейных дисфункций.

**Уровни семейных дисфункций по опроснику «Семейные эмоциональные коммуникации»
(А.Б. Холмогорова, С.В. Воликова, М.Г. Сорокова)**

Уровень семейных дисфункций, баллы	Кол-во родителей	Общий %
Низкий, 0–31	12	22,0
Средний, 32–46	25	46,0
Высокий, 47–90	17	32,0

По методике для диагностики состояния стресса К. Шрайнера получены следующие результаты, которые занесены в табл. 4.

Таблица 4

Уровни стресса по методике для диагностики состояния стресса К. Шрайнера

Уровень стресса, баллы	Кол-во родителей	Общий %
Низкий, 0–4	15	28,0
Нормальный, 5–7	17	31,0
Высокий, 8–9	22	41,0

41% родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют высокий уровень стресса, что соответствует хроническому переутомлению и истощению, низкому уровню стрессоустойчивости, не умению совладать со стрессом; 31% испытуемых обладают нормальным уровнем стресса, а 28% имеют низкий уровень стресса.

По опроснику «Родительское рефлексивное функционирование» (О.А. Камская, М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова, Е.В. Гурова) получены следующие результаты (табл. 5).

Таблица 5

**Уровни родительского рефлексивного функционирования по опроснику
«Родительское рефлексивное функционирование» (О.А. Камская, М.А. Одинцова,
Н.П. Радчикова, Е.В. Гурова)**

Шкала	Уровень родительского рефлексивного функционирования	Кол-во родителей	Общий %
Предрефлексия	Низкий	26	48,0
Интерес и любопытство	Средний (оптимальный)	13	24,0
Уверенность	Высокий (оптимальный)	15	28,0

48% родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, имеют низкий уровень родительского рефлексивного функционирования, что может выражаться в неспособности интерпретировать и анализировать собственные эмоциональные состояния, а также состояния окружающих людей. Высокие значения по шкале «предрефлексия» указывают на неспособность родителя адекватно оценивать причины тех или иных поступков своих детей. Так, 24 и 28% испытуемых имеют оптимальный уровень (средний и высокий) родительского рефлексивного функционирования.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования показал целесообразность осуществления психолого-педагогического сопровождения родителей в условиях центра помощи семье и детям. С этой целью была разработана программа группового психологического тренинга для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, направленная на оптимизацию детско-родительских отношений через повышение стрессоустойчивости, адаптивных и коммуникативных способностей родителей, развитие рефлексивных способностей, а также повышение их психологической грамотности.

Программа группового психологического тренинга «Психологическое здоровье» основана на методах когнитивно-поведенческой терапии, транзактного анализа, телесно-ориентированной терапии.

Работа по программе включает следующие формы и методы работы: групповые занятия с элементами тренинга, лекции, работу над кейсом, беседы, дискуссии, проблемные и игровые ситуации, ролевые и групповые игры, обратную связь, релаксационные, аутотренинговые и медитативные упражнения и др.

Список источников

1. Левченко И.Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 2008. 240 с.
2. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: учеб. пособие. М.: Владос, 2013. 408 с.
3. Ткачева В.В. Семья ребёнка с отклонениями в развитии. Диагностика и консультирование. М.: Гном-Пресс, 2008. 144 с.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 525 с. URL: <https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=86338> (дата обращения: 08.04.2024).
5. Ткачева В.В. Технологии психической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья: учебник. М.: Инфра-М, 2019. 281 с.

**Роль канала восприятия при коррекции речевых нарушений детей
дошкольного возраста**

**The role of the perception channel in the correction of speech disorders
in preschool children**

Светлана Фёдоровна Бейкова
Svetlana Fedorovna Baykova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгения Владимировна Дергачёва
Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
eugenia735@mail.ru

Аннотация. Изучена коррекция речевых нарушений детей с учетом ведущего канала восприятия. Учет индивидуальных особенностей ведущего канала восприятия информации во время организации коррекционно-логопедической работы позволит разработать индивидуальный образовательный маршрут для каждого ребенка. Представлены точки зрения различных авторов, подходы, рекомендации для оптимизации коррекционного процесса для трех основных типов с преобладанием зрительного, слухового и кинестетического каналов восприятия.

Ключевые слова: восприятие, ведущий канал восприятия, нарушение речи, визуал, аудиал, кинестетик, дети дошкольного возраста, общее недоразвитие речи

Key words: perception, the leading channel of perception, speech impairment, visual, auditory, kinesthetic, preschool children, general speech underdevelopment

Согласно ФООП ДО, разностороннее развитие детей дошкольного возраста с учётом их возрастных и индивидуальных особенностей – это важнейшая цель в рамках дошкольного образования [1].

Дошкольное образование стремится к сбалансированному развитию детей, учитывая их возрастные и индивидуально-типологические особенности. Этот процесс направлен на то, чтобы обеспечить преемственность обучения от дошкольной до школьной ступени. Важной составляющей такого подхода является использование игры как основного метода работы с детьми, охватывающей познавательные, двигательные и эмоционально-психологические потребности ребенка. Игра не только способствует развитию детей, но и является ключевым фактором в сенсорной интеграции, обеспечивая базис для развития органов чувств. Грамотное использование игровых форм позволяет создать благоприятное окружение для разностороннего развития детей дошкольного возраста, формируя у них не только знания и навыки, но и способности к саморегуляции и социализации.

Для того чтобы понять, как человек воспринимает и обрабатывает информацию, необходимо учитывать ведущий канал восприятия. Существуют три основные категории людей: визуалы, аудиалы и кинестетики. Визуалы предпочитают воспринимать информацию через зрительный канал, аудиалы – через слуховой канал, а кинестетики – через осязание и движения.

Когда речь идет о детях с нарушениями речевого развития, они могут испытывать недостатки во всех сенсорных каналах: зрительном, слуховом, кинестетическом. Исследования показывают, что у таких детей может наблюдаться несостоятельность зрительной модальности восприятия.

Например, Н.И. Сухонина отмечала этот факт и обращала внимание на значимость данного аспекта в работе с такими детьми. Исследование, проведенное Н.И. Сухониной, показало, что у детей с общим недоразвитием речи возникают сложности не только с произношением слов, но и с зрительной памятью. Эти дефициты напрямую связаны с проблемами в зрительном восприятии, такими как трудности в распознавании предметов по их составляющим частям и неспособность четко отличать буквы с похожими элементами. Кроме того, дети испытывают затруднения в идентификации объектов в условиях с шумом или перекрытием, что замедляет процесс расширения словарного запаса [2].

Важно отметить, что у детей с нарушениями в речевом развитии также наблюдается несовершенство фонематического слуха, что влияет на слуховое восприятие. Подобные проблемы могут привести к повышенной утомляемости слухового анализатора и ухудшению слуховой памяти. Эти факторы в совокупности могут значительно затруднять процесс обучения и использования языка, требуя особого подхода и внимания со стороны специалистов и родителей.

Таким образом, становится очевидным, что взаимосвязь между различными модальностями восприятия (зрительной и слуховой) играет важную роль в формировании речевых навыков. Понимание этих взаимосвязей помогает разрабатывать эффективные методики для коррекции и развития коммуникативных способностей детей с подобными трудностями.

Современные исследования в области развития речи у детей показывают, что состояние фонематического слуха напрямую зависит не только от тяжести дефектов в звукопроизношении, но и от комплексного развития всех аспектов речи. Важно отметить, что развитие слухового восприятия и навыков речи взаимосвязаны – недоразвитие речевых компонентов, особенно фонетических, может привести к ослаблению слухового восприятия, в то время как недостатки в слуховой модальности могут предопределить возникновение проблем как в устной, так и в письменной речи.

Г.Ф. Сергеева подчеркивает, что для полноценного развития речи у детей необходимо уделить внимание не только исправлению звукопроизношения, но и комплексному развитию всех аспектов языка. Это значит, что помимо коррекции фонем и устранения звуковых ошибок, важно работать над развитием слухового восприятия и построением логических связей в речи [3].

Кроме того, Г.Ф. Сергеева утверждает, что понимание взаимосвязи между слуховым восприятием и речью позволяет более эффективно работать с детьми, страдающими нарушениями в развитии речи. Учитывая эти факторы, специалисты и родители могут создавать индивидуальные программы развития, которые улучшат не только артикуляцию звуков, но и общее качество речи у детей.

Важнейшим элементом исследования Г.А. Ванюхиной стала разработка уникальной методики обучения детей с особыми потребностями в обучении

на фоне органического недоразвития речи. Суть подхода заключалась в использовании полисенсорного восприятия для усвоения материала, опираясь на доминирующую модальность восприятия.

В процессе проведения исследований автор не только разрабатывала новые методики, но и активно работала над развитием связной речи у детей. Она использовала диагностику, чтобы выделить ведущий тип восприятия на каждом этапе процесса получения, обработки и передачи информации.

Главным результатом работы Г.А. Ванюхиной стало определение ведущих сенсорных модальностей, типов внимания, памяти и планирующей деятельности – «сенсоров», которые играли ключевую роль в обучении детей. Благодаря учету ведущего канала восприятия у детей удалось эффективно преодолевать недостатки в их речи и развивать коммуникативные навыки [4].

Коррекционную работу с опорой на ведущую модальность восприятия также описала И.Ю. Мурашова. Обучение по методу работы этого автора организовано с постепенным задействованием модальностей восприятия, которые не являются основными для конкретного ребенка. Для реализации подхода автор предлагает разделить детей на группы в соответствии с ведущими модальностями восприятия [5].

Учитель-логопед О.А. Мельникова тоже выявляет связь между речевым развитием дошкольника и полисенсорным восприятием. В данном случае автор считает, что будет рациональным применять компьютерные технологии. Компьютерный игровой комплекс, разработанный О.А. Мельниковой, имеет полисенсорную основу [6]. Это помогает активизировать компенсаторные механизмы путем опоры на сохранные виды восприятия. В игровой программе автора предполагается использование визуальных, аудиальных, текстовых образов. Визуальный образ позволяет активизировать компенсаторные механизмы на основе зрительного восприятия. Кроме того, этот образ подкрепляется звуковым (произнесение слов). Затем в программе предусмотрено подкрепление зрительного и слухового образа двигательным сопровождением (движение глаз по контуру изображения, повторение движения, жестовое обозначение).

Г.А. Ванюхина и И.Ю. Мурашова провели исследование и пришли к выводу, что учет доминирующего канала восприятия важен для формирования связного высказывания у детей с нарушениями речевого развития [7]. Более того, они выяснили, что сформированность слуховой, зрительной и кинестетической модальностей, а также их взаимодействие играют ключевую роль в нормальном развитии речи. Недостатки определенных модальностей и нарушения модальных взаимодействий, в свою очередь, могут стать причиной нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи. Важно учитывать этот аспект при разработке методик и программ по развитию речи у таких детей.

Список источников

1. Федеральная образовательная программа дошкольного обучения. URL: <https://garant.ru/> (дата обращения: 22.04.2024).

2. Сухонина Н.С. Основы обучения младших школьников с нарушениями зрения: учеб. пособие для студ. направления подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование (Олигофренопедагогика). Саратов: Вузовское образование, 2018. 121 с.
3. Сергеева Г.Ф. Особенности восприятия фоном при некоторых нарушениях речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. М., 1973. 15 с.
4. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Екатеринбург, 2001. 171 с.
5. Мурашова И.Ю. Сочетание недостатков полимодального восприятия и речи у старших дошкольников с речевым недоразвитием // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 2. С. 106–110.
6. Мельникова О.А. Активизация полимодального восприятия как фактор успешности коррекционного обучения дошкольников с общим недоразвитием речи. URL: <https://docplayer.ru/56896689-Aktivizaciya-polimodalnogo-voSPIriyatiyakak-faktor-uspeshnosti-korrekcionnogo-obucheniya-doshkolnikov-s-obshchimnedorazvitiem-rechi.html>
7. Мурашова И.Ю. Исследование специфики полимодального восприятия у детей 6–7 лет с общим недоразвитием речи // Диагностические и коррекционные аспекты социализации детей и подростков с нарушениями развития: сб. науч. тр. и докл. науч.-практ. конф. студ., аспирантов и молодых ученых специальностей 050716 Специальная психология и 050715 Логопедия. Иркутск: Изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2009. С. 34–42.

**Особенности развития графомоторных навыков детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
третьего уровня**

**Features of the development of graphomotor skills of older preschool children
with general speech underdevelopment of the third level**

Ирина Александровна Васильева

Irina Alexandrovna Vasilyeva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Зоя Николаевна Ажермачева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

azhermacheva@inbox.ru

Аннотация. Изучены особенности развития графомоторных навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи. Охарактеризована необходимость проведения коррекционно-развивающих занятий, включающих специальные дидактические игры и упражнения, для эффективного формирования графомоторных навыков у данной категории детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, графомоторные навыки, мелкая моторика, зрительно-моторная координация, зрительно-пространственная ориентировка, дети с нарушениями речи, письменная речь

Key words: general underdevelopment of speech, graphomotor skills, fine motor skills, hand-eye coordination, visual-spatial orientation, children with speech disorders, written language

Актуальностью проблемы является то, что у детей с общим недоразвитием речи (ОНР) при обучении в школе возникают проблемы с письменными навыками из-за неполноценного моторного и речевого развития в дошкольном возрасте. Статистика указывает на имеющиеся проблемы в подготовке детей к школьному обучению. По материалам научно-практической конференции 2023 г., 60–65% обучающихся младшего школьного возраста имеют речевые нарушения. При поступлении в школу важно отсутствие каких-либо речевых нарушений во избежание возникновения дисграфии и дислексии [1]. Общее недоразвитие речи, не подавшееся по каким-либо причинам коррекции в дошкольный период, провоцирует появление нарушений письменной речи.

Проблема обучения дошкольников с ОНР графомоторным навыкам занимает особое место в подготовке детей к обучению в начальной школе. В дошкольном возрасте важно развивать предпосылки для овладения письменной речью, поскольку именно неподготовленность в дальнейшем может привести к неразборчивому почерку и негативному отношению ребенка к обучению в начальной школе. И, как показывает практика, дети, имеющие общее недоразвитие речи, чаще всего не укладываются в темп работы, поэтому с ними необходимо вести специальную коррекционно-развивающую работу.

Дети старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня испытывают специфические трудности в развитии графомоторных навыков, которые влияют на их готовность к обучению письму.

Рассмотрим основные особенности:

1. Недостаточная сформированность мелкой моторики:

– низкий уровень развития движений пальцев и кисти: дети испытывают трудности с точностью, силой и координацией движений, необходимых для удержания ручки и выполнения графических элементов;

– проблемы с переключаемостью движений: затруднения при переходе от одного элемента к другому, что приводит к медленному темпу письма и неровному почерку;

– недостаточная координация движений руки и глаза: сложности в согласовании зрительного восприятия с движениями руки, что влияет на точность воспроизведения графических образов.

2. Несформированность пространственных представлений:

– трудности с ориентировкой на листе бумаги: дети могут не различать верх/низ, право/лево, центр/край листа, что приводит к неправильному расположению элементов письма;

– проблемы с восприятием формы и размера: сложности с различением и воспроизведением геометрических фигур, буквенных элементов, что влияет на качество почерка;

– недостаточное развитие зрительно-моторной координации: трудности с копированием графических образов, соблюдением пропорций и расстояний между элементами.

3. Незрелость речевых функций:

– ограниченный словарный запас: затрудняет понимание инструкций и выполнение заданий, связанных с письмом;

– нарушения фонематического слуха: приводят к трудностям в различении звуков речи, что отражается на правильности написания букв и слов;

– недостаточное развитие связной речи: затрудняет составление предложений и текстов, что влияет на формирование навыков письменной речи.

4. Низкий уровень произвольности и самоконтроля:

– быстрая утомляемость: дети быстро теряют интерес к заданиям, связанным с письмом, что приводит к снижению качества работы;

– недостаточная концентрация внимания: трудности с удержанием внимания на задании, что влияет на точность и аккуратность письма;

– низкая мотивация: дети не видят смысла в обучении письму, что затрудняет формирование графомоторных навыков [2].

Коррекционная работа по развитию графомоторных навыков у детей с ОНР III уровня должна быть комплексной и учитывать все вышеперечисленные особенности. Направления коррекционной работы включают в себя:

1. Развитие мелкой моторики: упражнения с мелкими предметами, пальчиковые игры, штриховка, обводка, лепка, конструирование.

Примеры заданий: кинестетический праксис: «Солнышко», «Наши пальчики – волшебники», «Волшебный мешочек», «Угадай предмет», Игра «Нужно – не нужно», «Ну-ка угадай!»; динамический праксис: упражнения для развития динамической координации рук в процессе выполнения одновременно организованных движений; упражнения для развития кинестетической основы движений руки и др. [3].

2. Формирование пространственных представлений: игры и упражнения на ориентировку в пространстве, различение формы и размера, конструирование из геометрических фигур.

Можно использовать такие задания, как:

1) Ориентировка на собственном теле, дифференциация правых и левых его частей.

2) Показать, какой рукой надо есть, писать, рисовать, здороваться и сказать, как называется эта рука. В случае затруднений логопед может дать ответ и повторить вопрос еще несколько раз. Затем дети должны поднять правую руку и назвать ее.

3) Показать левую руку. Если дети не могут назвать левую руку, логопед называет ее сам, а дети повторяют.

4) Поднять то правую руку, то левую, показать карандаш левой, правой рукой, взять книгу правой, левой рукой и т.д. [4].

3. Развитие зрительно-моторной координации: графические диктанты, копирование узоров, рисование по клеточкам, обводка трафаретов средствами таких заданий, как «Зашумованные картинки», «Угадай вид транспорта», «Найди путь», «Чей транспорт?», «Подбери овощ или фрукт соответствующей фигуре», «Назови форму предмета», «Определи самый большой овощ», «Назови фрукты», «Украсим ёлочку», «У кого какое платье?», «Собери цветик-семицветик» [5].

4. Развитие фонематического слуха и речи: игры на различение звуков, артикуляционная гимнастика, работа над словарным запасом и грамматическим строем речи.

Кроме того, важно обеспечить детей с общим недоразвитием речи третьего уровня подходящими инструментами и материалами для работы. Например, использование более толстых карандашей или кистей может помочь им лучше контролировать движения и создавать более четкие линии. Также можно использовать специальные карточки с линиями для письма и контуры для рисования, чтобы помочь им соблюдать форму и пропорции.

Важно помнить, что каждый ребенок уникален и развивается в собственном темпе. Поэтому необходимо давать достаточно времени и поддержки для развития графомоторных навыков детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Родители и педагоги могут играть важную роль в этом процессе, создавая стимулирующую среду и поддерживая детей в их усилиях. В данном случае необходимо использовать игровые приемы, поощрять успехи, создавать ситуации успеха.

Таким образом, работа по развитию графомоторных навыков у детей с ОНР III уровня требует терпения, систематичности и индивидуального подхода.

Список источников

1. Жуковская К.М. Формирование графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня // Молодой ученый. 2023. № 23 (470). С. 534–536.
2. Баранова Г.А., Лир Т.В. Логопедическая работа по развитию графомоторных навыков у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ГОУ ДПО ТО «ИПКИ ППРО ТО». 2019. № 3. С. 74–79.
3. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с ОНР: учеб. пособие. СПб., 2015.
4. Иншакова О.Б. Развитие и коррекция графомоторных навыков у детей 5–7 лет: пособие для логопеда: в 2 ч. М., 2015.
5. Филичева Т.Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: пособие: В 2 ч. М., 2015.

**Эмоциональное выгорание педагога, работающего с детьми
с ограниченными возможностями здоровья**

Emotional burnout of a teacher working with children with disabilities

Олеся Олеговна Гашилова

Olesya Olegovna Gashilova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Людмила Сергеевна Демина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
lyud_2@mail.ru

Аннотация. Предложен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме синдрома эмоционального выгорания у педагогов учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья. Опытным путем выявлены показатели синдрома эмоционального выгорания. Доказана необходимость психологической помощи сотрудникам учреждения по преодолению эмоционального выгорания.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, эмоциональное напряжение, деперсонализация, фаза стресса, психологическая атмосфера, педагог, ограниченные возможности здоровья, коррекция эмоционального выгорания

Key words: emotional burnout, tension, resistance, exhaustion, depersonalization, stress phase, psychological atmosphere, climate, teacher, limited health opportunities, correction of emotional burnout

В настоящий период времени педагогические работники находятся под влиянием систематических изменений: внедряются новые образовательные и профессиональные стандарты, ужесточаются требования к качеству и результатам образовательного процесса, а также к компетентности педагогического работника, появляются новые требования к документообороту педагога, к методам обучения и воспитания, к умению и приспособлению вести рабочий, педагогический процесс в режиме многозадачности. Эти и другие факторы ставят педагога в новые условия, которые усугубляют и без того напряженную трудовую деятельность.

У педагогов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья, эмоциональная нагрузка увеличивается кратно, так как им для выполнения своих должностных обязанностей необходимо использовать более интенсивные методы в обучении и воспитании детей; поведение «особенных» воспитанников требует проявления со стороны педагогов большего терпения, гибкости, эмоциональной устойчивости; режим работы в условиях организации интернатного типа также увеличивает профессиональные нагрузки педагога; кроме того, педагог, работая с детьми с ограниченными возможностями здоровья, часто видит недостаточно быстрые и высокие результаты собственного труда, а иногда и ситуации,

когда всю работу необходимо начинать со стартовых позиций [1, с. 6–7]. Нередко педагоги не предадут особого значения профилактике и коррекции эмоционального выгорания, считая эту сферу надуманной специалистами психологии, и многие даже не задумываются о том, что у них уже имеются некоторые симптомы выгорания.

Всё это в совокупности дает основания предположить, что педагоги, работающие с детьми с ограниченными возможностями здоровья в условиях учреждения интернатного типа, будут иметь повышенные риски эмоционального выгорания.

Проблема эмоционального выгорания привлекала внимание многих ученых. Так, В.В. Бойко дает следующее его определение: выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующее воздействие [2, с. 38]. Г. Фрейденбергер описал синдром эмоционального выгорания как истощение энергии у профессионалов в сфере социальной помощи, когда они чувствуют себя перегруженными проблемами других людей, вследствие чего снижается их эффективность в целях и действиях [3, с. 53]. В свою очередь Э. Пайнс и К. Маслач определили синдром эмоционального выгорания как потерю интереса к работе, как следствие – отрицательное отношение к работе и эмоциональное истощение, включая развитие отрицательной самооценки, отрицательного отношения к работе и утрату понимания и сочувствия по отношению к другим людям [4, с. 27]. «Эмоциональное сгорание – трехмерный синдром, характеризующийся истощением, деперсонализацией и понижением профессиональной самооценки» [4, с. 487]. В своем исследовании К. Чернисс определил синдром эмоционального выгорания как потерю мотивации к работе в ответ на чрезмерные обязательства, неудовлетворенность, реализующуюся в психологическом уходе и эмоциональном истощении [5, с. 201].

В результате медицинских исследований в Международной классификации болезней 10-го пересмотра термин «выгорание» определяется как «Переутомление. Состояние истощения жизненных сил», определяется в Z 73 – Проблемы, связанные с трудностями организации нормального образа жизни [6, с. 439].

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме эмоционального выгорания позволяет утверждать, что актуальность и значимость выбранной темы обусловлены сложным характером «синдрома эмоционального выгорания», а также множественными мнениями по причинам возникновения данного синдрома. Это также подчеркивает необходимость разработки организационно-педагогических условий коррекции эмоционального выгорания педагогов детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Цель нашего исследования: выявление особенностей эмоционального выгорания педагогов детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для достижения цели исследования мы провели диагностические измерения при помощи комплекса специализированных методик. Представим далее результаты по каждой из них.

1. Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» (В.В. Бойко). Предложенная методика даёт подробную картину синдрома «эмоционального выгорания», позволяет увидеть его ведущие симптомы. Оперирова смысловым содержанием и количественными показателями, подсчитанными для разных фаз выгорания, можно дать достаточно объёмную характеристику психологического состояния исследуемого.

2. Опросник «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач, С. Джексон, адаптирован Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой). Эта методика диагностирует «эмоциональное истощение», «деперсонализацию» и «профессиональные достижения». В тесте 22 утверждения о чувствах и переживаниях, связанных с профессиональной деятельностью. Предлагается оценить свои ощущения по шкале от 0 до 6, где 0 – никогда, 6 – ежедневно.

3. Методика «Оценка психологической атмосферы» (А.Ф. Фидлер). Данная методика используется для оценки психологической атмосферы в коллективе и заключается в следующем: в таблице приведены противоположные по смыслу пары слов, с помощью которых можно описать атмосферу в коллективе. Чем ближе к правому или левому слову в каждой паре необходимо поставить знак +, тем более выражен этот признак в коллективе.

В проведении диагностического исследования участвовали 30 испытуемых (педагогов учреждения). Представим далее результаты выявления выраженности фаз стресса при помощи методики В.В. Бойко (табл. 1).

Таблица 1

Выраженность фаз стресса (Методика «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко)

Фаза	Кол-во педагогов	Соотношение, %
Напряжения:		
– не сформировалась;	3	10
– формируется;	12	40
– сформировалась	15	50
Сопротивление:		
– не сформировалась;	5	16
– формируется;	11	37
– сформировалась	14	47
Истощение:		
– не сформировалась;	4	14
– формируется;	13	43
– сформировалась	13	43

Анализируя результаты опроса педагогов, можно сделать вывод, что синдром эмоционального выгорания в коллективе на достаточно высоком уровне у большинства сотрудников. В сформированной фазе напряжения находятся 50% педагогов, лишь у 10% опрошенных данная фаза не сформировалась. В фазе сопротивления чувствуют себя 47% педагогического состава, только у 16% сопротивление не сформировалось. Фаза истощения сформировалась у 43% опро-

шенных, формируется аналогично у 43% человек, ине сформировалась лишь у 14% педагогов.

Анализ диагностических данных по методике «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач, С. Джексон, адаптирован Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой) представлен в табл. 2.

Таблица 2

Анализ диагностических данных (Методика «Профессиональное (эмоциональное) выгорание» (К. Маслач, С. Джексон, адаптирован Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой))

Компонент	Крайне низкие		Низкие значения		Средние значения		Высокие значения		Крайне высокие	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Эмоциональное истощение	4	14	3	10	4	14	8	26	11	36
Деперсонализация (личностное отдаление)	4	14	3	10	5	17	8	26	10	33
Профессиональные достижения (профессиональная мотивация)	9	30	7	24	6	20	5	16	3	10

Анализ данных, полученных в ходе опроса, позволяет отметить наличие высокого уровня выгорания, о чем свидетельствует наличие высоких оценок по субшкалам «эмоционального истощения» и «деперсонализации» и низкие – по шкале «профессиональная эффективность» (редукция персональных достижений). Соответственно, чем ниже человек оценивает свои возможности и достижения, меньше удовлетворен самореализацией в профессиональной сфере, тем больше выражен синдром выгорания.

Результаты диагностических измерений по методике «Оценка психологической атмосферы» (А.Ф. Фидлер) представлены в табл. 3.

Таблица 3

Диагностические измерения (Методика «Оценка психологической атмосферы» (А.Ф. Фидлер))

Климат					
неблагоприятный		неопределенный		благоприятный	
чел.	%	чел.	%	чел.	%
17	56	7	23	6	21

Анализ полученных результатов говорит о том, что 17 специалистов учреждения для детей с ограниченными возможностями здоровья из 30 опрошенных считают климат в организации неблагоприятным, 7 человек склоняются к неопределенному климату в коллективе и только лишь 6 педагогов определяют климат в учреждении благоприятным.

Таким образом, анализируя данные комплексной диагностики, можно сделать вывод о том, что показатели свидетельствуют о высоком уровне эмоционального выгорания. Педагоги, испытывающие сложности в организации повседневной деятельности, чувствующими себя неспособными улучшить складывающиеся жизненные обстоятельства, не владеющие умениями саморегуляции, более склонны к развитию синдрома эмоционального выгорания, который развивается на фоне хронического стресса и ведет к истощению эмоционально-энергических и личностных ресурсов.

Следовательно, возникает необходимость разработки и проведения программы преодоления и коррекции эмоционального выгорания педагогов детского дома для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Демина Л.С., Байгулова Н.В. Социально-педагогическая работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья: учеб.-метод. пособие. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2018. 112 с.
 2. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. М., 2001. 105 с.
 3. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика. М., 2001. 336 с.
 4. Пайнс Э., Маслач К. Практикум по социальной психологии. 2000. 528 с.
 5. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания. М., 2000. 215 с.
- МКБ-10 Краткий вариант, основанный на Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-й Всемирной ассамблеей здравоохранения. М., 2014. 631с.

**Методы развития связной монологической речи детей
старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи
третьего уровня**

**Methods of development of coherent monological speech of older preschool children
with general underdevelopment of speech of the third level**

Ольга Сергеевна Змазнева

Olga Sergeevna Zmazneva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Романовна Фёдорова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

irinarf67@mail.ru

Аннотация. В настоящее время проблема недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста является актуальной и требует особого внимания. Общее недоразвитие речи третьего уровня представляет собой серьезное ограничение в развитии связной монологической речи, что затрудняет успешную адаптацию ребенка в школьном окружении. Рассматривается не только понятие общего недоразвития речи третьего уровня, его характеристика и причины возникновения, но и методы развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с таким дефектом. Изучение этой темы имеет большое значение для специалистов-дефектологов, психологов и педагогов, которые работают с детьми данной категории. Правильно подобранный комплекс методов может значительно повысить эффективность работы по развитию связной монологической речи у этих детей.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, связная речь, связная монологическая речь, метод

Key words: general underdevelopment of speech, coherent speech, coherent monologue, method

С каждым годом в мире возрастает количество детей с нарушениями речевого развития, в том числе с общим недоразвитием речи. Согласно данным международной статистики, нарушения речи присутствуют у 17,5% детей в возрасте до 7 лет, и эта цифра продолжает расти. Развитие речи является важной частью психического развития ребенка [1].

Изучение и развитие речи является одним из ключевых направлений работы с дошкольниками. Важно не только помочь ребенку научиться называть предметы, но и научить его строить связные повествования. В дошкольном периоде дети должны уметь не только описывать предметы, но и рассказывать о событиях, явлениях, а также уметь передавать последовательность событий.

Понимание особенностей формирования связной речи является важным для эффективного обучения у детей. Монологическая и диалогическая речь обладает своими особенностями, требующими особого подхода и внимания со стороны педагогов.

Л.С. Выготский подробно описывает особенности формирования и развития связной речи у детей дошкольного возраста. Важно помнить, что развитие связной речи является одним из ключевых моментов в обучении детей и требует системного подхода и терпеливости со стороны взрослых [2].

Монологическая речь, особенно у детей дошкольного возраста, вызывает интерес исследователей сферы психологии и педагогики уже на протяжении длительного времени. Среди ученых, занимавшихся этой проблематикой, можно выделить таких выдающихся специалистов, как В.П. Глухов [3], Т.Б. Филичева [4], Н.С. Жукова [5], Е.И. Тихеева [6], и других. Эти исследователи подчеркивают сложность формирования связной речи у детей дошкольного возраста и необходимость систематической работы в этом направлении.

Связная монологическая речь, как наиболее сложная форма высказывания, требует учета множества факторов и особого подхода к развитию. Важно помнить, что лингвистические и когнитивные процессы тесно взаимосвязаны и влияют на формирование речи у детей. Важным аспектом развития речи у детей дошкольного возраста является использование интонации, логических ударений и умение выстраивать сложные предложения. Рассказ о чем-либо предваряет мыслительную деятельность, требующую навыков анализа и способности выделять основные качества объекта. Не менее важно устанавливать различные отношения между предметами и явлениями, включая причинно-следственные и временные связи.

Помимо вышеперечисленных навыков, также необходимо использование языковых средств для объединения предложений и создания связной и понятной речи. У детей с нормой речевого развития в старшем дошкольном возрасте монологическая речь достигает высокого уровня, что имеет ключевое значение для последующего успешного обучения в школе и всестороннего развития личности ребенка. Владение этими навыками способствует не только формированию ясного и логичного изложения мыслей, но и развитию критического мышления у малышей.

Для развития монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) третьего уровня значимыми обстоятельствами являются: сниженный уровень языковых обобщений, сложности в речемыслительной деятельности. Кроме того, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня нарушено формирование всех или некоторых элементов системы речи, относящихся к звуковой и смысловой стороне. При этом одним из важных показателей готовности детей к школьному обучению является уровень сформированности монологической речи.

В работе с детьми старшего дошкольного возраста с ОНР третьего уровня необходимо использовать специальные методы для развития связной монологической речи. Одним из таких методов является игра, которая позволяет детям активно участвовать в процессе общения, осваивать новые слова и правила речи.

Одним из методов развития связной монологической речи является использование игровых ситуаций и ролевых игр. В ходе таких игр дети имеют возможность выражать свои мысли и эмоции в связных высказываниях. Логопедический педагог может создавать ситуации, в которых дети должны рассказать о своих действиях, впечатлениях и мыслях. Например, игра в «Магазин» может стимули-

ровать детей к описанию товаров, их ценности, а также процесса покупки и продажи. Такие игровые ситуации способствуют формированию связного монологического речевого высказывания.

Кроме того, применение логопедических упражнений на уровне звуковых, словесных и грамматических структур является неотъемлемой частью развития связной монологической речи. Для расширения словарного запаса детей рекомендуется использовать игры с карточками, на которых изображены предметы и действия. Детям предлагается называть эти предметы, осуществлять действия и составлять связные предложения. Такие упражнения способствуют формированию правильной структуры предложений и развитию речевого потока.

Для развития связной монологической речи также полезно использовать упражнения на развитие воображения и креативного мышления. Например, детям предлагается составлять свои истории или рассказывать о впечатлениях от просмотра картинок или прочитанных сказок. Логопед может спрашивать детей о деталях истории, поддерживать их рассказ и помогать формулировать связные высказывания. Такие упражнения способствуют развитию речевого мышления и способностей к логическому строению высказывания [7].

Осуществление систематической работы с использованием логопедических упражнений позволяет эффективно развивать связную монологическую речь у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Подход на основе игровых ситуаций и ролевых игр позволяет детям выражать свои мысли и эмоции, формировать связные монологические высказывания. Использование упражнений на развитие звуковой, словесной и грамматической структуры способствует расширению словарного запаса и формированию грамматического строя речи. Упражнения на развитие воображения и креативного мышления развивают способности к логическому строению высказывания.

Таким образом, методы развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня включают игровую деятельность, упражнения и задания, а также индивидуальный подход к каждому ребенку. Важно помнить, что развитие связной монологической речи является долгосрочным процессом, требующим постоянных усилий как со стороны ребенка, так и со стороны логопеда.

Список источников

1. Погорелова О.А. Проблемы развития связной монологической речи у детей дошкольного возраста со стертой формой дизартрии // Теория и практика современной науки. 2023. № 3. С. 111–113.
2. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Под ред. В.В. Давыдова. Собрание сочинений. М., 1982. Т. 2. С. 168.
3. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием. М.: АРКТИ, 2004. 168 с.
4. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. М., 1999. С. 36–112.
5. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. М., 2010. 567 с.

6. Тихеева Е.И. Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2000. 140 с.

Хабарова О.Г. Использование современных педагогических технологий как условие эффективного развития связной монологической речи у детей 5–7 лет с общим недоразвитием речи III уровня (методическая разработка) // Педагогическое мастерство: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 151–160.

**Социальные истории как метод развития субъектности
у обучающихся с расстройствами аутистического спектра**

**Social stories as a method of developing subjectivity
in students with ASD**

Лариса Леонидовна Коновалова^{1,2}

Larisa Leonidovna Konovalova^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²КГБОУ «Назаровская школа»

²RSBEI "Nazarovskaya school"

Научный руководитель: Галина Петровна Обносова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

obnosova@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема нарушения субъектности у обучающихся с расстройствами аутистического спектра. Представлены принципы разработки технологий и последовательность работы, направленной на развитие субъектности у данной категории обучающихся.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, личностно ориентированный подход, социальные истории, визуальное расписание

Key words: autism spectrum disorders, personality-oriented approach, social stories, visual schedule

Основоположник гуманистической психологии Карл Роджерс подчеркивал, что процесс преподавания (деятельность педагога) представляет гораздо меньшую ценность и значимость, чем процесс учения (деятельность ученика) [1]. Ценность и осмысленность учения основана на осознании себя субъектом деятельности, соответственно, на самодеятельности, самопознании, саморегуляции. Ученик должен учиться сам, так как учение – это не усвоение знаний, а изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного со всей его личностью. Учащийся может научиться чему-либо лишь самообучаясь, поскольку в этот процесс вовлекаются и чувства, и отношения, и мысли, и действия самого школьника. При таком обучении он становится ответственным, независимым, творческим, опирающимся на себя, в чем и следует видеть главный смысл образования. Необходимо, чтобы учащийся был активным участником образовательного процесса и взял на себя ответственность за решение тревожащих его проблем.

По определению, субъект есть познающий и действующий человек, носитель свойств, состояний и действий; человек, обладающий сознанием и волей. Познавая окружающий мир, субъект ставит сознательные цели и в ходе их достижения не только изменяет окружающий мир, но и изменяется сам [2, 3].

Важная педагогическая задача личностно ориентированного образования – развитие субъектности школьника в отношении себя и своего совершенствования.

Необходимо создать условия, в которых проявляются потребность и готовность к самообразованию, самовоспитанию и самосовершенствованию. Важно, чтобы субъектность формировалась и закреплялась в ученике на уровне базовой личностной характеристики.

Основными признаками субъектности являются: самостоятельность, активность и готовность к выбору как осознание ответственности за результаты и последствия своей деятельности, поведения.

Контингент обучающихся в КГБОУ «Назаровская школа» очень разнообразен, и среди обучающихся ежегодно встречается 2–5% детей с аутизмом. Психологические особенности, свойственные таким детям, проявляются в следующих сферах: поведение, эмоционально-волевая сфера, познавательная сфера, деятельность.

Основная проблема обучения такой категории детей – это установление контакта с учителем. Отсутствие необходимого контакта препятствует усвоению ребенком первичных стереотипов поведения и деятельности. У ребенка с аутизмом нарушено развитие механизмов взаимодействия с миром. Учащиеся часто становятся не субъектами деятельности, а объектами научения, когда учитель изначально подавляет любые проявления самостоятельности ребенка на уроке. Такой подход не способствует развитию самостоятельности ребенка.

Использование в работе новых методов работы способствует развитию данной категории детей. Как известно, коммуникация – основа социального взаимодействия. Одни ребята вообще не могут говорить, речь других обучающихся недостаточно развита, чтобы выполнять коммуникативные функции. Дополнительная коммуникация востребована лицами с недостаточно сформированной устной речью. Для этих целей целесообразно использовать в работе визуальное расписание – это последовательность картинок, фотографий, слов и чисел, которые показывают этапы каких-либо событий или занятий.

После овладения визуальным расписанием учащиеся учатся составлять социальные истории, которые помогают ребенку лучше ориентироваться в изменяющемся мире. В 1991 г. Кэрл Грэй создала социальные истории для того, чтобы улучшить понимание социальных ситуаций у детей с расстройствами аутистического спектра [4].

Социальные истории – это короткие рассказы, содержащие описание конкретных ситуаций, событий или занятий. Социальные истории чаще всего пишутся от первого лица. При составлении истории используются разные типы предложений: описательные, перспективные, директивные, подтверждающие, поддерживающие, контролирующие и незавершенные.

При составлении социальной истории эффективнее всего использовать иллюстрации – а именно фотографии самого ребенка, выполняющего описанное в истории действие. Со временем необходимо переходить на схематические рисованные изображения.

Основные требования к использованию историй: знакомство с социальной историей происходит вместе с родителем в благоприятной обстановке, когда ребенок спокоен. При таком подходе у ребенка формируются приятные ассоциации

с процессом чтения истории. После того, как история прочитана в первый раз, нужно обсудить ее с ребенком. Это поможет понять, насколько ребенок понял смысл истории.

На сегодняшний день социальные истории являются наиболее широко применяемой стратегией узкого вмешательства. Социальные истории улучшают социальное понимание, что способствует эффективной социализации [5].

Список источников

1. Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. СПб.: Рефл-бук, 1997.
1. Гилберт К. Аутизм: Медицинское и педагогическое воздействие: книга для педагогов-дефектологов. М.: Владос, 2005.
2. Никольская О.С. Аутичный ребенок. Пути помощи. М.: Теревинф, 2010.
3. Грей К. Социальные истории. Инновационная методика для развития социальной компетентности у детей с аутизмом. Екатеринбург: Рама Публишинг, 2023.
4. Гринспен С., Уидер С. На *ты* с аутизмом – использование методики Floortime для развития отношений, общения и мышления. М.: Теревинф, 2022.

Специфика русского жестового языка как средства коммуникации глухих и слабослышащих в России

The specifics of Russian sign language as a means of communication for deaf and hard of hearing individuals in Russia

Оксана Анатольевна Махотина

Oksana Anatolyevna Makhotina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Иннеса Игоревна Бабенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

uchim.russkij@yandex.ru

Аннотация. Описывается феномен жестового языка, перечисляются его носители: глухие, слабослышащие и слышащие, причастные к данному сообществу. Отмечается естественная природа его происхождения, визуально-жестовый канал связи. Анализируются его особенности и отличия от звуковых языков, от дактильной речи, калькирующей жестовой речи и пантомимики. Делается вывод об актуальности и значимости исследований жестового языка, особенно в его взаимодействии со звуковыми языками, в частности с русским. Анализируются перспективы развития международного жестового языка и универсального жестового языка россиян.

Ключевые слова: жестовые языки, звуковые языки, проблемы изучения жестовых языков, русский жестовый язык, русский звуковой язык

Key words: sign languages, spoken languages, issues in studying sign languages, Russian sign language, Russian spoken language

Что такое жестовый язык? Определимся с основными понятиями исследования: жестовый язык и звуковой (слуховой) язык. *linguaggio auditivo* или звуковой/слуховой язык – «в противоположность визуальному языку (знаков или жестов) – это язык, который воспринимается на слух» [1], «звуковой язык – язык, воспринимаемый на слух» [2]. Очевидно, что жестовый язык отличается от звукового языка по каналу передачи информации. Авторы-составители справочников и энциклопедий дают различные определения жестового языка, но все их можно свести к следующему: во-первых, жестовый язык – самостоятельный и естественный язык, состоящий из жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела.

Во-вторых, жестовые языки являются средством коммуникации в сообществе глухих и слабослышащих. Жестовыми языками пользуются и люди слышащие, но для них он является вторичным коммуникативным инструментом – с его помощью они организуют общение с людьми с нарушениями слуха. Обычно это CODA, Child Of Deaf Adults (ребенок глухих родителей), и переводчики жестового языка.

В связи со специфичностью жестовых языков, ограниченностью представлений о них среди носителей звуковых языков существует множество заблуждений и предубеждений о коммуникации глухих и слабослышащих. Одни из главных заблуждений о жестовых языках являются представления, что они каким-то образом зависят от звуковых языков в устной и письменной форме или произошли от них, что эти языки были придуманы слышащими, однако это не так. Также часто жестовые языки путают со смежными явлениями.

Во-первых, с дактилированием (последовательное воспроизведение букв пальцами рук). Отметим, что дактиль используется в жестовых языках в основном для воспроизведения имён собственных, географических названий, а также специфичных терминов звуковых языков.

Во-вторых, с калькирующей жестовой речью или жестовым артикулированием, которые используют слышащие для передачи жестами информации с сохранением грамматики звукового языка.

В-третьих, с пантомимой, предполагая, что общение глухих – примитивная жестикуляция. Да, жестовый язык похож для стороннего наблюдателя на пантомиму благодаря иконическим и метафорическим жестовым знакам, представляющим явления, признаки и действия реального мира. Однако, пантомима – это эстетически обусловленное образное воплощение представлений о мире, это форма и жанр искусства.

Наконец, существует стереотип, что языки глухих представляют собой переложение соответствующего звучащего языка на жестах. Таким образом, многие считают, что существует русский язык не только в устной и в письменной формах, но и в форме жестового языка. Специалисты, изучающие жестовые языки сообщества глухих и слабослышащих России, отмечают, что грамматика русского жестового языка существенно отличается от грамматики русского звукового языка. В жестовом языке россиян, например, нет падежей и предлогов, зато имеется очень сложная и детальная система выражения пространственных отношений.

На самом деле специалисты утверждают, что жестовые языки почти полностью независимы от звуковых и развиваются самостоятельно: рождаются новые жесты, а старые исчезают под влиянием, скорее всего, универсальных общественных и информационно-технологических тенденций. Эволюция жестового языка подчиняется тем же законам, что и звуковая, но слабо связана с непосредственными процессами, свойственными звучащей речи. Не только качество, но и количество жестовых языков не связано с количеством звуковых языков в обществе. Нескольким звуковым языкам может соответствовать один жестовый язык и наоборот. Например, в России несколько региональных диалектов русского жестового языка, а сейчас сообщество глухих и слабослышащих работает над формированием универсального русского жестового языка на основе диалектов глухих сообществ Москвы и Новосибирска.

К сожалению, в отличие от языков звуковых, жестовые языки стали предметом изучения лингвистов лишь во второй половине XX в., когда было осознано и констатировано, что они являются полноценными естественными и сложными

системами, обеспечивающими успешную коммуникацию глухих, слабослышащих и слышащих, являющихся членами данных сообществ.

Исследования жестовых языков сообщества глухих и слабослышащих России только начинаются, хотя опубликованы серьезные и компетентные исследования О.О. Корольковой, М.Г. Гриф, Г.Л. Зайцевой, В.П. Камневой, А.А. Константиновой, О.Ю. Полонской и др., опубликованы специализированные словари и электронные глоссарии [3–11]. Русский жестовый язык – важнейший способ коммуникации глухих и слабослышащих и необходимый язык-посредник между сообществом глухих и миром слышащих в России.

Часто у слышащего мира возникает вопрос: сколько жестовых языков существует в мире? Есть ли универсальный жестовый язык, объединяющий всех глухих мира?

Универсальный жестовый язык есть. Даже два. Только языком его называть нельзя. Один из них Gestuno – искусственный язык, разработанный в 1970 г., не получил широкого распространения. Другой же – International Sign (IS) или ISL, International Sign Language – возник естественным образом, но считается пиджином (pidgin) – смешанным упрощенным языком. Это определенная международная система жестов, которая придумана, согласована и используется для того, чтобы передать информацию от одного глухого собеседника другому на международных площадках. Таким образом, полноценного международного языка жестов (вроде английского среди звуковых) не существует.

Однако IS (ISL) близок к тому, чтобы стать универсальным языком. Чаще всего его используют на международных мероприятиях в качестве вспомогательного. Например, на Сурдлимпийских играх, конференциях и встречах Всемирной федерации глухих. Поскольку на подобные мероприятия приезжают глухие и слабослышащие со всего мира, они пытаются выработать общий язык, понятный любому участнику сообщества. Специалисты считают, что перспективы у этого коммуникативного проекта очень хорошие. Скорее всего, International Sign (IS) или ISL, International Sign Language, продолжит развиваться и объединять сообщество глухих и слабослышащих. В России тоже продолжатся усилия специалистов в формировании пространства национального русского жестового языка, который, как мы выяснили ранее, не является формой русского языка, а представляет самостоятельный и независимо развивающийся коммуникативный феномен.

Список источников

1. Linguaggio auditivo // Толковый переводоведческий словарь. М.: Флинта: Наука, 2003. URL: https://pervodovedcheskiy.academic.ru/395/%D0%B7%D0%B2%D1%83%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D1%8F%D0%B7%D1%8B%D0%BA (дата обращения: 10.03.2024).
2. Звуковой язык // Словарь лингвистических терминов. М.: Издательство иностранной литературы, 1960. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/marusso/1887/linguaggio> (дата обращения: 10.03.2024).
3. Королькова О.О. Лексика русского жестового языка. Актуальные аспекты исследования. Новосибирск: Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, 2022. 255 с.

4. Гриф М.Г. Лексические и грамматические аспекты разработки компьютерного сурдопереводчика русского языка. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2013. 292 с.
5. Зайцева Г.Л. Жест и слово: науч. и метод. статьи. М., 2006. 631 с.
6. Камнева В.П., Константинова А.А., Полонская О.Ю. Русский жестовый язык: учеб.-практ. пособие. Иркутск, 2016. 39 с.
7. Гусейнова И.А. Визуально-жестовый язык: к вопросу о разработке электронного глоссария для русского жестового языка // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Серия: Гуманитарные науки. 2014. № 5 (691). С. 52–60.
8. Тематический словарь русского жестового языка. URL: <http://www.nisor.ru/snews/oa/catalog.html> (дата обращения: 12.04.2024).
9. Словарь русского жестового языка для сотрудников органов внутренних дел: Словарь ДГСК МВД России. М.: ДГСК МВД России, 2020. 232 с.
10. Фефелова О.В. Проект «Создание словаря православной лексики русского жестового языка» // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 36. С. 615–619.
11. Разработка словаря сибирского диалекта русского жестового языка: учеб. пособие. Новосибирск: НГТУ, 2013. 62 с.

Нейропсихологические упражнения как способ развития субъектности ребенка

Neuropsychological exercises as a way to develop a child's subjectivity

Валерия Игоревна Немерова

Valeria Igorevna Nemerova

«Детский сад № 25», Северск, Томская область, Россия

"Kindergarten № 25", Seversk, Tomsk region, Russia

Аннотация. Рассматриваются не только теоретические основы нейрокоррекции, но и практические аспекты ее применения в образовательной среде. Как можно использовать их на практике, помогая ребенку развивать его субъектность. В последние годы количество детей с ограниченными возможностями здоровья увеличивается в дошкольных образовательных учреждениях, поэтому поиск эффективных способов и методов помощи таким детям становится одной из приоритетных задач современной образовательной системы.

Ключевые слова: субъект, субъектность, субъектность личности, проявления субъектности, активность, самостоятельность, инициативность, ответственность, дошкольный возраст, позиция взрослого, развитие субъектности ребенка, нейропсихология

Key words: subject, subjectivity, subjectivity of the individual, manifestations of subjectivity, activity, independence, initiative, responsibility, preschool age, position of an adult, development of the child's subjectivity, neuropsychology

Важность развития такого качества как субъектность – неоспорима. Уже с дошкольного возраста ребёнок начинает управлять своим поведением, что сказывается на его качестве жизни. В этот период жизни у ребенка могут наблюдаться сложности с саморегуляцией, развитием эмоционально-волевой сферы. Педагогам и родителям важно помогать детям с преодолением сложностей, направлять и корректировать их развитие. На помощь в этом процессе нам могут прийти нейропсихологические упражнения [1].

Нейрокоррекция – это специальный комплекс психологических приемов и методик, ориентированных на реконструкцию нарушенных функций мозга ребенка и создание компенсаторных средств, которые позволят ребенку в будущем обучаться и регулировать свое поведение. Эффективность нейропсихологического подхода подтверждена научными изысканиями и практическим опытом многих ученых и практикующих специалистов. Благодаря развитию саморегуляции, произвольности поведения, ребёнку легче осваивать образовательную программу, принимать нормы поведения, коммуницировать с другими детьми. Ребенок подходит более осознанно к своим поступкам и действиям [2].

Данный подход направлен на коррекцию нарушенных процессов в психике ребенка (внимания, памяти, речи, мышления и др.), а также искажений эмоционально-волевой сферы ребенка через двигательную активность [3]. Работа ориентирована на детей с общей моторной нестабильностью, неловкостью, повышенной

истощаемостью нервно-психических процессов, пониженным вниманием, памятью, общей работоспособности, заторможенностью или, наоборот, расторможенностью психических процессов, трудностями в эмоционально-волевой сфере, нарушением пространственно-временного восприятия, речевых процессов [4]. Такие детки часто имеют сниженную самооценку, повышенный уровень тревожности. Родители, стараясь уберечь детей от неудач, часто не дают им возможности испытывать разочарование. Детей не нужно отгораживать, нужно научить правильно проживать такие ситуации. И тут нам на помощь придут дыхательные упражнения, массаж и самомассаж, упражнения на растяжку и релаксацию [5]. Дыхательные упражнения. Педагог-психолог: «Дети, давайте вспомним, как правильно дышать» (правильное дыхание отрабатывается заранее). Упражнение «Теплый шарик». Педагог-психолог: «Представьте, что внутри у вас в животе желтый теплый шарик. Он раздувается и сдувается вместе с вашим дыханием. Вдыхаем носом – шарик надувается, выдыхаем ртом – шарик сдувается. Вдох-выдох, вдох-выдох» [6]. Педагог-психолог: «А сейчас давайте представим с вами, что мы оказались на фабрике игрушек. И сейчас мы превратимся в куколок, которых только что сделали. Давайте проверим, как работают наши ручки и ножки, все ли поворачивается как нужно».

Упражнения на согласование дыхания с движением «Куколки». Педагог-психолог: «Давайте ляжем на спинку, медленно поднимем правую руку, затем левую. Потом нам нужно медленно поднять правую ногу, потом левую. Потом все медленно опустим вниз. Затем правую ногу и правую руку мы должны одновременно поднять на вдохе и подержать поднятыми. Не дышим, с выдохом опускаем, расслабляемся» (То же повторяется с левой ногой и левой рукой) [7, 8].

Кроме того, чтобы научить ребенка грамотно проживать ситуации и уметь снимать напряжение, ребенку важно накопить знания и правила общественного поведения и уметь подчинять свое поведение под них. Здесь очень хорошо помогают упражнения, направленные на развитие саморегуляции, воли, произвольности; упражнения, ориентированные на развитие навыков внимания, преодоление стереотипных программ, развитие целеполагания, формирование способности к самоконтролю, развитие коммуникативных навыков и совершенствование интеллектуальных процессов. Для работы с данным блоком применяют разные игры с правилами, танцевальные упражнения под музыку [9]. Примеры упражнений и игр для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) по третьему блоку: «Обманка». Педагог-психолог: «Я буду называть одно движение, а показывать другое. Вы должны делать, что я говорю, а не то, что показываю» (Затем эту игру проводят наоборот, нужно повторить то, что показывает педагог, а не говорит). «Запретное движение». Педагог-психолог: «Я вам покажу движение, запомните его хорошо, оно запретное, его нельзя повторять (например, приседание). Потом я буду показывать движения, вы повторяете за мной все, кроме запретного» [10, 11].

Благодаря применению нейрокоррекционных методов в работе педагога-психолога в ДОУ с детьми ОВЗ можно достичь следующих результатов: повышение общей работоспособности, улучшение функций памяти, внимания, мышления и речи детей, повышение качества двигательных навыков, уменьшение трудности

в переключении внимания с одной задачи на другую, увеличение способности работать по заданному алгоритму выполнения задания, улучшение качества усвоения новой информации, формирование навыков саморегуляции и контроля собственного поведения, что впоследствии положительно скажется на развитии субъектности [12].

Нейропсихологическая коррекция позволяет получить высокие положительные результаты в познавательном, социально-коммуникативном направлении, способствует эмоциональной стабилизации и личностному росту ребенка.

Список источников

1. Апатенко А.А. Нейрорисовашки: логопедический проект по здоровьесбережению // Логопед. 2022. № 6. С. 28–33.
2. Астапов В.М. Коррекционная педагогика с основами нейро- и патопсихологии: учеб. пособие для вузов. М.: Юрайт, 2022. 198 с.
3. Балашова Е.Ю. Нейропсихологическая диагностика в вопросах и ответах. М.: Генезис, 2017. 217 с.
4. Визель Т.Г. Основы нейропсихологии. М.: Изд. В. Секачев, 2016. 289 с.
5. Глозман Ж.М. Практическая нейропсихология. М.: Теревинф, 2019. 312 с.
6. Данилова Е.Р. Нейропсихологическая коррекция для детей с особыми образовательными потребностями // Логопед в детском саду. 2022. № 1. С. 8–10.
7. Ковязина М.С. Межполушарное взаимодействие: хрестоматия. М.: Генезис, 2018. 326 с.
8. Маханек И.Г. Нейропсихологические приемы в коррекционной работе с детьми с ОВЗ // Логопед. 2021. № 2. С. 39–46.
9. Пасикова О.В. Нейропсихологические методы и приемы: семинар-практикум для педагогов // Логопед. 2020. № 7. С. 36–43.
10. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего оттогенеза. М.: Генезис, 2020. 285 с.
11. Сунцова А.В. Изучаем пространство с нейропсихологом. М.: Генезис, 2019. 186 с.
12. Фалева А.С. Нейропсихологические приемы для моторного и речевого развития дошкольников с дизартрией // Коррекционная педагогика. Вопросы и ответы. 2020. № 4. С. 8–17.

**Роль социального педагога в сопровождении профессионального
самоопределения старших подростков
с ограниченными возможностями здоровья**

**The role of a social teacher in accompanying the professional
self-determination of older teenager with limited health options**

Анна Антоновна Пешкова

Anna Antonovna Peshkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ирина Геннадьевна Санникова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

igsannikova@yandex.ru

Аннотация. Проанализирована деятельность социального педагога на базе муниципального общеобразовательного учреждения. Определены особенности интеграции старших подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образовательной среды. Обозначена роль социального педагога в сопровождении профессионального самоопределения старших подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальный педагог, старший подросток, ограниченные возможности здоровья

Key words: professional self-determination, social teacher, older teenager, limited health options

На сегодняшний день значительное влияние на личность человека оказывает его профессиональное самоопределение. По мнению Е.А. Климова, профессиональное самоопределение является одним из важнейших проявлений психического развития человека, поскольку именно оно определяет дальнейший путь и возможность реализации его профессиональных способностей и умений в современном мире [1].

На данный момент особое внимание в системе образования уделяется детям с ограниченными возможностями здоровья, поскольку такие дети составляют особую социальную группу населения, занимающую значительное место в обществе и требующую определённого подхода для успешной социализации.

Стоит отметить, что вопросами профессионального самоопределения, как правило, задаются старшие подростки, поскольку именно в этом возрасте ребенок начинает осознанно задумываться о своей будущей профессии. Старшие подростки находятся на пороге взрослой и самостоятельной жизни, поэтому в этом возрасте ребенок начинает определять свою дальнейшую траекторию профессионального развития.

Процесс профессионального самоопределения старших подростков с ограниченными возможностями здоровья является сложным и важным этапом в их жизни. Потому как на своем жизненном пути они сталкиваются с нестандартными вызовами и препятствиями, которые, в свою очередь, требуют особого внимания и поддержки.

Согласно ст. 42 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», в сфере образования для обучающихся, испытывающих трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, предусмотрены следующие виды поддержки: психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь [2]. Главная цель социально-психологической поддержки – помочь этим подросткам построить свое будущее на основе их собственных интересов и способностей, чтобы они могли реализовать свои мечты и достичь успеха в жизни. Важным условием для качественной социально-психологической поддержки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является внедрение в работу принципа индивидуального подхода.

Индивидуальный подход – это психолого-педагогический принцип, согласно которому в учебно-воспитательной работе с детьми учитываются индивидуальные особенности и потребности каждого обучающегося [4].

По этой причине важно создать для таких подростков условия, способствующие осознанию собственной индивидуальности и развитию их личностного потенциала.

Между тем важно подчеркнуть особую значимость инклюзивного подхода в образовании и обществе в целом. Инклюзивное образование предоставляет всем детям, в том числе детям с ограниченными возможностями здоровья, возможность учиться вместе, общаться и сотрудничать друг с другом. Это способствует формированию толерантного и дружелюбного общества, где каждый человек ценится за свои уникальные качества и способности.

В настоящее время одним из актуальных исследуемых направлений в образовательной среде является социально-психологическое сопровождение. Социально-психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности специалистов, направленная на создание условий для эффективного формирования и развития личности обучающегося, а также дальнейшего профессионального ориентирования.

Основная задача социально-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья является создание благоприятной социальной среды, обеспечение доступности образовательных и развивающих программ, формирование позитивного самоощущения и самопонимания, а также развитие навыков самостоятельности и адаптации к окружающей среде.

Таким образом, социально-психологическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья является неотъемлемой частью их полноценной интеграции в общество и обеспечения им равных возможностей для самореализации и развития.

В настоящий момент социально-психологическое сопровождение старших подростков с ограниченными возможностями здоровья предполагает широкий

спектр мероприятий и подходов, который включает в себя индивидуальное сопровождение разного рода специалистов. Одним из таких специалистов является социальный педагог.

Социальный педагог – это специалист, который работает в социальной сфере и занимается социально-педагогической работой с разными категориями детей и подростков, а также их родителями и опекунами [4, с. 112]. Его деятельность направлена на поддержку и развитие личностных качеств ребенка, а также помощь в успешной интеграции в общество. Одной из основных задач социального педагога является помощь в самоопределении и взаимодействии с окружающим миром. Он оказывает поддержку в развитии навыков социализации, помогает подросткам научиться строить отношения с окружающими и находить общий язык со сверстниками.

Социальный педагог организует различные занятия и мероприятия, направленные на развитие креативности, укрепление семейных ценностей, формирование здорового образа жизни, формирование и совершенствование спортивных навыков, профессиональное самоопределение подростков и т.д. Кроме того, социальный педагог оказывает помощь в решении конкретных проблем возникающих в школе, в семье или во взаимоотношениях с окружающими. Он помогает им развить навыки саморегуляции и самоконтроля, чтобы успешно справляться с трудностями и стрессовыми ситуациями. Поэтому социальный педагог является своего рода связующим звеном между личностью ребенка и всеми социальными институтами взаимодействующими с ним.

С целью определения роли социального педагога в сопровождении профессионального самоопределения старших подростков с ограниченными возможностями здоровья проведен анализ деятельности социального педагога в МАОУ СОШ № 31 г. Томска.

Деятельность социального педагога представлена в виде модели психолого-психологического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья, которая разработана на основе ФГОС ООО, АООП ООО и утверждена на базе образовательного учреждения.

В основе формирования модели сопровождения старших подростков с ограниченными возможностями лежат следующие принципы работы социального педагога:

- Системность. Организация системной работы на всех этапах и со всеми участниками образовательного процесса (семья, школа).

- Непрерывность. Непрерывный подход в работе. Мероприятия проводятся согласно утвержденному графику стабильно в течение всего учебного года.

- Вариативность. Принцип предполагает различные варианты получения образования для всех детей с индивидуальными физическими и (или) психическими потребностями здоровья.

- Рекомендательный характер оказания помощи. Получение помощи носит добровольный характер.

- Интегрированность в общую образовательную среду. Включение в совместную учебно-воспитательную работу.

– Взаимодействие с социальными партнерами. Совместная работа с различными культурно-развлекательными, социальными учреждениями и творческими объединениями.

– Создание ситуаций успеха. Создание условий для раскрытия индивидуальных особенностей обучающихся.

– Здоровьесбережение. Необходимо учитывать физическую и умственную подготовку ребенка при составлении и реализации запланированной деятельности.

– Конфиденциальность. Открытые и доверительные отношения со всеми участниками образовательного процесса.

Значимым личностным результатом освоения модели социального сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, является сформированность социальных (жизненных) знаний, необходимых для решения практико-ориентированных задач и обеспечивающих становление социальных отношений в различных социальных средах, а также дальнейшего профессионального самоопределения.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что социальный педагог имеет важную и незаменимую роль в сопровождении профессионального самоопределения старших подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Список источников

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие. М., 2010. 304 с.

2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.04.2024).

3. Индивидуальный подход в обучении // Сидоров С.В. Сайт педагога-исследователя. URL: <http://si-sv.com/publ/14-1-0-263> (дата обращения: 17.04.2024).

4. Сорочинская В.Е. Организация работы социального педагога: учеб. пособие. Киев: Кондор, 2005. 198 с.

Современные педагогические технологии в формировании звукового анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня

Modern pedagogical technologies in the formation of sound analysis of older preschool children with general speech underdevelopment of the third level

Елена Леонидовна Полосухина

Elena Leonidovna Polosukhina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Евгения Владимировна Дергачёва

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pmrs@tspu.edu.ru

Аннотация. Изучены современные педагогические технологии, которые помогают эффективно разработать программы по формированию звукового анализа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня. Представлены технология наглядного моделирования, су-джок терапия, информационно-коммуникативные и игровые технологии.

Ключевые слова: фонематический слух, звуковой анализ, дети с общим недоразвитием речи, технология наглядного моделирования, су-джок терапия, информационно-коммуникативные технологии

Key words: phonemic hearing, sound analysis, children with general speech underdevelopment, visual modeling technology, Su-Jok therapy, information and communication technologies

По данным Министерства просвещения РФ, 87% детей дошкольного возраста имеют нарушения речи. Среди дошкольников с речевой патологией дети с общим недоразвитием речи (ОНР) составляют самую многочисленную группу – около 40%. Общее недоразвитие речи часто сочетается с выраженной неравномерностью психического развития, а также с недостаточной сформированностью навыков звукового анализа и синтеза [1–7].

Одной из ключевых задач в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня является формирование звукового анализа. Звуковой анализ представляет собой способность различать и распознавать звуки речи, что является важным этапом в развитии речевого аппарата.

Однако при общем недоразвитии речи третьего уровня процесс формирования звукового анализа может быть затруднен. Дети с таким нарушением имеют серьезные проблемы в артикуляционном аппарате, слышат и воспринимают звуки речи с трудом. В связи с этим необходимо уделять особое внимание выбору педагогических технологий, которые помогут преодолеть данные трудности и будут способствовать формированию звукового анализа.

Наибольшая эффективность в формировании навыков звукового анализа слов достигается при проведении разнообразных игр. Дидактические игры, разработанные В.И. Селиверстовым [7], С.В. Коноваленко [3], Т.А. Ткаченко [6], Н.В. Нищевой [4] и другими авторами, представляют собой логопедические игры с акцентом на речевые задачи. Они направлены на развитие навыков звукового анализа, включая умение выделять первый и последний звук в слове, определять их позицию (начало, середина, конец слова), а также распознавать количество и последовательность звуков в слове.

Анализ эффективности применения педагогических технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня позволяет оценить результаты использования различных методик и подходов в формировании звукового анализа. Одной из таких технологий является технология наглядного моделирования, которая позволяет визуализировать артикуляционные движения органов речи и помогает детям соотнести звуки с конкретными движениями речевых аппаратов.

Например:

– гласные звуки: шесть девочек. Красный цвет платья-квадратика, шапочки и обуви соответствует обозначению гласного звука, положение губ – схематичной артикуляции;

– согласные звуки изображают четыре мальчика-звуковичка. Сжатые губы – символ преграды на пути выдыхаемого воздуха. Звонкие согласные носят на шапочке колокольчик, глухие – помпон. Твердые согласные ходят в костюмах-квадратах, шапках, обуви синего цвета, мягкие – зеленого;

– карточки-схемы («птички») для определения места звука в слове;

– картинки-схемы для характеристики звуков (гласных и согласных) [2].

Другим подходом, используемым в работе с детьми с общим недоразвитием речи, является су-джок терапия. Она основана на принципе микроакупунктуры и предлагает активацию точек на кистях рук, которые соответствуют различным звукам. Терапия способствует стимуляции работы головного мозга и расширению способности детей воспроизводить звуки и звуко сочетания.

Массажер су-джок представляет собой шарик с шипами, раздвоенный на части с металлическими элементами-пружинами внутри, служит не только для стимуляции умственной активности и развития тонкой моторики, но и является эффективным средством формирования звукового анализа и синтеза. Он вносит разнообразие в образовательный процесс, делает его более захватывающим и посредством влияния на речевые участки мозга ускоряет процесс обучения. Данный инструмент играет важную роль в идентификации и локализации звуков в словах, а также в изучении различия гласных в начале, середине и на конце слов.

В ходе игр с применением массажера су-джок, целью которых является определение и описание звуков, дети, играя с разноцветными шариками, определяют звуки. Шарик разукрашен в соответствии с типом звука: для гласных используется красный цвет; твердые звонкие согласные представлены синими шариками с пружинкой; без пружинки – для твердых глухих согласных; мягкие звонкие и глухие согласные обозначены зелеными шариками соответственно с пружинкой

и без. Локализацию звука в слове обозначают посредством физического взаимодействия с шариками: звук на начальной позиции слова требует сжатия шарика левой рукой, для середины слова шарик катят пальцами обеих рук, а звук в конце слова фиксируется сжатием шарика правой рукой.

Информационно-коммуникативные технологии также играют важную роль в формировании звукового анализа у детей с недоразвитием речи. Компьютерные программы и игры способствуют обучению правильному произношению звуков и помогают развивать навыки слушания и анализа звуков.

Образовательный ресурс «Мерсибо» вводит инновационный подход в дошкольное обучение, предлагая динамичные и взаимодействующие игры, соответствующие национальным стандартам образования. Эти игровые активности не только обогащают образовательное пространство, но и способствуют его улучшению. В процессе игры дети учатся определять основные звуки речи, их местоположение в словах, а также анализировать звуковые компоненты, устанавливать соответствие между звуками и буквами и выявлять конкретные звуки по запросу [1, с. 48].

Во многих играх с интерактивным элементом присутствует учебный контент в виде печатных заданий. Эти материалы идеально подходят для персональных занятий с детьми, способствуя укреплению умений, а также могут быть использованы в качестве домашних заданий.

Оценка эффективности применения данных педагогических технологий в работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня может осуществляться с помощью различных педагогических тестов и наблюдений. Изучение динамики звукового анализа у детей, занятых подобными технологиями, позволяет сделать выводы о их эффективности и корректировать дальнейшую работу с каждым ребенком в индивидуальном порядке.

В заключение следует отметить, что современные педагогические технологии, такие как технология наглядного моделирования, су-джок терапия и информационно-коммуникативные технологии, являются эффективными инструментами для формирования звукового анализа у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня. Внедрение данных технологий в практику работы с такими детьми позволяет достичь лучших результатов и улучшить их коммуникативные навыки. Тем самым будущее развития и внедрения этих технологий представляется очень перспективным и полезным для образования детей с особыми образовательными потребностями.

Список источников

1. Бардалим В.В. Интернет-технологии как ресурс деятельности учителя-дефектолога. М.: Аркти, 2018. 254 с.
2. Баронова В.В. Формирование навыков звуко-слогового анализа у дошкольников с речевыми нарушениями посредством наглядной модели // Логопед в детском саду. 2012. № 3. С. 89–94.
3. Коноваленко В.В. Формирование связной речи и развитие логического мышления у детей старшего дошкольного возраста с ОНР: некоторые методы и приемы. М.: ГНОМ и Д, 2019. 48 с.

4. Нищева Н.В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет СПб.: Детство-Пресс, 2016. 240 с.

5. Тетерина М.О. Почему увеличивается количество дошкольников с общим недоразвитием речи? Причины и пути решения // Международный школьный научный вестник. 2019. № 1-2. С. 328–336.

6. Ткаченко Т.А. Формирование и развитие связной речи. Альбом дошкольника: пособие для логопедов, воспитателей и родителей. М.: ГНОМ и Д, 2001. 148 с.

7. Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой, В.И. Селиверстова. Ч. II. М.: Владос, 2017. С. 283–511.

**Опыт исследования комплаентности онкологических больных
на этапах голосовой и речевой реабилитации**

**Experience in the study of the compliance of cancer patients
at the stages of voice and speech rehabilitation**

Сергей Евгеньевич Шляпников

Sergey Yevgen'yevich Shlyapnikov

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлены результаты эмпирического исследования комплаентности пациентов, которые проходили курс послеоперационной логовосстановительной терапии в отделение опухолей головы и шеи НИИ онкологии Томского НИМЦ. Проведенное исследование позволило разработать рекомендации по повышению уровня комплаентности пациентов на этапах логовосстановительной терапии и наметить перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: онкология, комплаентность, личность пациента

Key words: oncology, complementary, the patient's identity

С конца 1970-х гг., как в отечественной, так и в зарубежной литературе, появилось большое количество работ, посвящённых вопросу соблюдения пациентами рекомендаций врача. В работах, связанных с данной проблемой, авторами использовались различные понятия: «комплаенс», «стремление соответствовать», «приверженность», «соответствие».

Наибольшую распространённость приобрело понятие «комплаенс» (от англ. «compliance» – уступчивость). Понятие комплаенса впервые сформулировали в 1976 г. такие авторы, как Р. Хейнс и Д. Сакетт. Они считали, что комплаенс следует понимать как чёткое следование пациента рекомендациям врача. Причём это понятие подразумевает точность выполнения рекомендаций без учёта эмоционального отношения пациента к лечению [1]. Как отмечает Е.В. Захарова, зарубежные авторы чаще используют термин «приверженность лечению», подразумевающий, что точка зрения пациента на лечение может не совпадать с точкой зрения врача. Так, Дж. Нейтель говорит о том, что если врач сам не придерживается определённых стандартов в лечении, то и у пациентов приверженность лечению будет низкой [1].

Д.С. Данилов в своих работах использует более широкое понятие – «терапевтическое сотрудничество». Оно включает в себя не только комплаенс, но и отношение пациента к медицине как сфере человеческой жизнедеятельности в общем [2]. Как отмечает Е.В. Захарова, врач далеко не всегда стремится к тому, чтобы пациенты выполняли его рекомендации. Может присутствовать в том числе и «врачебная инертность», когда стратегия лечения и общения с пациентом не изменяется даже при наличии объективных обстоятельств [1].

Большую актуальность имеет разработка методик анализа комплаентности различных категорий пациентов, исходя из их социально-психологических особенностей. С точки зрения А.И. Хаина и Н.В. Клипининой, комплаентность имеет большое значение и для лечения пациентов с онкологическими заболеваниями, исходя из специфики лечения данной категории больных, обусловленной:

- большой угрозой для жизни пациента со злокачественным заболеванием;
- длительностью лечения;
- многокомпонентностью терапии, так как для лечения онкологических заболеваний в России, как и во всем мире, применяется комбинированный подход;
- междисциплинарным подходом – в лечении могут быть задействованы многие специалисты: лучевые диагносты, химиотерапевты, лучевые терапевты, хирурги и др.;
- длительной изоляцией пациента от эмоционально значимых людей [3].

Отечественными исследователями проведен ряд исследований социально-психологических особенностей пациентов с онкологией. В частности, по данным эмпирического исследования больных раком молочной железы Г.А. Ткаченко, Т.И. Грушиной, А.А. Кукшиной, у пациентов наблюдается ряд особенностей личности:

1. Консерватизм и настороженное отношение к новому в своей жизни.
2. Чрезвычайная сосредоточенность на своём психоэмоциональном состоянии и ощущениях в теле.
3. Высокие показатели тревожности и депрессии.
4. Низкая стрессоустойчивость.
5. Раздражительность [4].

Высокая степень раздражительности у пациентов с онкологическими заболеваниями отмечается как ситуативное явление, не являющееся свойством личности. Особенно ярко раздражительность и слезливость проявляются к концу периода лечения. С точки зрения Г.А. Ткаченко, Т.И. Грушиной, А.А. Кукшиной, это связано с тем, что больные мобилизуются на борьбу с болезнью и подавляют свои эмоции. Когда период лечения заканчивается, долго сдерживаемые эмоции прорываются из подсознания, и мы можем их непосредственно наблюдать [4].

В связи с тем, что среди пациентов с онкологическими заболеваниями наблюдается повышенная тревожность и недоверие к новым методам лечения, проблема комплаентности становится очень актуальной.

С целью оценить приверженность к логовосстановительной терапии больных раком органов полости рта и ротоглотки после хирургического этапа комбинированного лечения с мая по ноябрь 2022 г. было проведено совместное исследование отделения опухолей головы и шеи НИИ онкологии Томского НИМЦ и факультета психологии и специального образования Томского государственного педагогического университета.

В рамках эмпирического исследования было сформулировано три гипотезы:

1. Проявление комплаентности у пациентов связано с определённым типом личности и формами поведения.
2. Низкая комплаентность связана с деструктивными формами поведения и неконструктивным переживанием стрессовых состояний.

3. Высокая комплаентность связана с проявлением ответственности как характерологической черты личности.

Поэтому, помимо методик, направленных на исследование непосредственно комплаентности, в эмпирическом исследовании были применены методики, предполагающие изучение особенностей личности пациента. Выбор психологических методик для данного исследования связан с тем, что они позволяют выявить типичные формы поведения и особенности переживания стрессовой ситуации у пациента.

В исследование было включено 13 больных в возрасте от 28 до 70 лет, 7 мужчин и 6 женщин, после хирургического этапа комбинированного лечения рака органов полости рта и ротоглотки II–III опухолевого процесса, которые с мая по ноябрь 2022 г. проходили курс послеоперационной логовосстановительной терапии в отделение опухолей головы и шеи НИИ онкологии Томского НИМЦ.

Сбор данных осуществлялся путем однократного самостоятельного заполнения пациентами Google Форм после объяснения целей исследования.

В исследование были использованы следующие методики:

1. «Уровень комплаентности» (Р.В. Кадыров) для оценки комплаентности.
2. «Диагностика акцентуаций характера» К. Леонгарда, Н. Шмишека для выявления специфических характерологических черт.

3. Методика «Определение доминирующего состояния» Л.В. Куликова для определения особенностей переживания стрессового состояния.

4. Для оценки субъективного качества жизни использовались: анкетно-опросник EORTC QLQ-30 (version 3.0), анкета – опросник QLQ-H&N35 для пациентов с опухолями головы и шеи, «Качество жизни» М. Рицнера.

По проведённому эмпирическому исследованию для каждого респондента было выделено 296 переменных по результатам выполнения предложенных методик. Для выделения среди респондентов групп с разными типами поведения и формами проявления комплаентности был применён факторный анализ. Для обработки статистических данных использовалась программа SPSS версии 28.0.1.

Проанализированные данные, полученные с применением математических методов обработки данных эмпирического исследования, позволили сделать следующие выводы:

1. Основной фактор, влияющий на комплаентность, это особенности личности пациента, в первую очередь специфика переживания стрессовой ситуации. Пациенты, чувствующие себя уверенно в стрессовой ситуации, имели более высокий уровень комплаентности.

2. Нами не выявлено статистически значимой связи ($p < 0,05$) между высоким уровнем ответственности как чертой личности и высокой комплаентностью.

3. Высокую степень комплаентности демонстрировали женщины с истероидными чертами характера и высокой самооценкой. Опасаясь, что заболевание может негативно повлиять на их внешний вид, ухудшить качество жизни, они неукоснительно выполняли рекомендации логопеда.

4. Для пациентов с гипертимными чертами характера большое значение имеет профессиональный авторитет логопеда. Уровень комплаентности гипертимно-

го пациента находился в прямой зависимости от признания коллегами квалифицированности логопеда и авторитетности учреждения, в котором он работает.

5. Также большое значение имеет взаимодействие с логопедом. Чем выше уровень доверия к специалисту по реабилитации и чем более точно логопед даёт информацию и рекомендации по выполнению упражнений и речевого материала, тем выше была комплаентность пациентов.

6. Даже пациенты с низким уровнем комплаентности испытывали чувство вины перед логопедом, если не выполняли рекомендации. А следовательно, есть ресурс для повышения комплаентности и у этой категории пациентов.

7. Уровень комплаентности повышался в процессе лечения, если пациент наблюдал видимые результаты от выполнения рекомендованного комплекса упражнений и уменьшения функциональных нарушений. Поэтому улучшение качества жизни (уменьшение проблем по функциональным шкалам) также явилось важным показателем, влияющим на уровень комплаентности пациентов.

Полученные в ходе эмпирического исследования результаты позволили подтвердить гипотезы о том, что комплаентность пациентов на этапе логовосстановительной терапии связана с характерологическими особенностями личности и специфической реакцией на стрессовую ситуацию. Гипотеза о том, что высокая комплаентность непосредственно связана с высокой ответственностью, своего подтверждения не нашла. Высокая комплаентность появлялась в результате эффективной организации общения между логопедом и пациентом и его близкими.

Чтобы повысить уровень комплаентности у пациентов, необходимо осуществление комплексного медико-психолого-педагогического сопровождения, которое должно включать:

1) эффективные методики восстановления нарушенных в результате хирургического лечения функций;

2) обучение пациентов навыкам самоконтроля состояния, разъяснение особенностей, используемых в работе с ними методов коррекционной работы;

3) групповую и индивидуальную психологическую работу с пациентами для преодоления стрессового состояния, повышения уверенности в восстановлении нарушенных функций и улучшения качества жизни, а также профилактики суицидального и аддиктивного поведения. Организация обмена опытом и знаниями между пациентами по преодолению нарушений, возникших в результате комбинированного лечения и ограничений жизнедеятельности;

4) поддержку общения пациентов с близкими людьми. Консультирование членов семьи по особенностям общения с пациентом с нарушением речевой функции. Обучение членов семьи методам эмоциональной поддержки.

Исходя из данных, полученных в ходе эмпирического исследования, можно сделать вывод, что для повышения комплаентности имеет значение взаимодействие логопеда с пациентом в процессе всей логовосстановительной терапии. Умение специалиста общаться с разными категориями пациентов, давать информацию исходя из характерологических особенностей индивида значительно повышает комплаентность и положительно влияет на эффективность коррекционного воздействия. Уверенность логопеда в хорошем результате логопедических заня-

тий и точная оценка ситуации придают уверенности и пациенту. Поэтому представляется необходимым обучение специалистов, участвующих в реабилитационных мероприятиях, навыкам общения с пациентами с различным типом характера для эффективной организации логовосстановительной терапии.

Список источников

1. Захарова Е.В. Теоретические концепции и методы исследования комплаенса и приверженности лечению // Теоретическая и экспериментальная психология. 2019. Т. 12, № 3. С. 96–110.

2. Данилов Д.С. Механизмы формирования комплаенса и современные подходы к его оптимизации // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. 2014. № 2. С. 4–12.

3. Клипина Н.В., Хаин А.Е. Психологические аспекты комплаентности (приверженности) лечения в детской онкологии // Официальный сайт Росздравнадзора. URL: <https://roszdravnadzor.gov.ru/i/upload/images/2019/8/15/1565863928.48889-1-26805.pdf> (дата обращения: 20.10.2022).

4. Ткаченко Г.А., Грушина Т.И., Кукшина А.А. Психологическое исследование личности больных раком молочной железы, перенесших радикальное лечение и страдающих отеком верхней конечности на стороне операции // Вестник психотерапии. 2015. № 54 (59). С. 98–109.

**Психолого-педагогическое сопровождение детей
с хроническими заболеваниями в условиях стационара**

**Psychological and pedagogical support for children with chronic diseases
in a hospital setting**

Ольга Халдурдыевна Юсупова

Olga Haldurdievna Yusupova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

gkorytova@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассмотрены аспекты актуальности психолого-педагогического сопровождения детей с хроническими заболеваниями в условиях стационара. Раскрыты особенности работы с такими детьми и необходимость создания благоприятной среды для их развития и поддержки. Показаны способы решения психологических и педагогических проблем, с которыми они могут столкнуться. Даны рекомендации и практические советы по организации работы с детьми с хроническими заболеваниями в стационаре.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, дети с хроническими заболеваниями, стационарное лечение, медико-социальная помощь

Key words: psychological support, children with chronic diseases, inpatient treatment, medical and social assistance

Ситуация с здоровьем детей в Российской Федерации на данный момент вызывает серьезную обеспокоенность. Только незначительную часть детей можно считать здоровыми. С каждым годом наблюдается рост хронических заболеваний. Согласно данным Федерального научного центра здоровья детей Российской Федерации, сегодня лишь 2–15% детей (в зависимости от возраста) могут быть признаны здоровыми. С января 2012 г. Россия перешла на новые стандарты живорождения, рекомендованные ВОЗ, согласно которым дети с массой тела от 500 г и более, родившиеся после 22 недель гестации, могут получать медицинскую помощь. Этот переход, по мнению медицинских специалистов, может привести к увеличению числа детей-инвалидов, детей с нарушениями физического и ментального здоровья.

Дети, страдающие хроническими заболеваниями и находящиеся на длительном лечении в стационаре, требуют особого внимания и поддержки от психологов и педагогов. Они могут испытывать разнообразные психологические трудности, включая депрессию, тревогу, страх перед медицинскими процедурами, а также ощущение изоляции и отдаленности от сверстников. Продолжительное нахождение в больнице может серьезно повлиять на формирование личности и социальное

развитие ребенка, особенно если ему не хватает поддержки и внимания со стороны близких. Поэтому крайне важно обеспечить таким детям не только качественное медицинское обслуживание, но и эмоциональную поддержку, адаптивный копинг со стороны родителей, чтобы помочь им адаптироваться и нормально развиваться в социальной среде. В отечественной психологии подобные вопросы были рассмотрены в работах Д.Н. Исаева (1996), В.И. Айдарова, С.З. Хайбуллина (2010), И.Ю. Захаровой (2010), А.И. Копытина (2018), Ю.А. Ереминой и др. [1, 2]. Из зарубежных ученых к данной проблеме в разные годы обращались А. Пароди, Л. Кэрролл, К. Мартинсон, Дж. Боулби, Л. Ферейра и др.

Необходимо учитывать, что помещение ребёнка в медицинский стационар может вызвать у него серьёзный стресс и значительные перемены в самочувствии и поведении. Невротические симптомы (капризы, нарушения сна, плаксивость) характерны, прежде всего, для детей дошкольного возраста. Таким образом, приём в стационар должен быть организован максимально комфортно для ребёнка, чтобы оградить его от негативных переживаний и обеспечить чувство безопасности. Значимую роль при госпитализации ребёнка играет отношение к нему медперсонала, внимательность и доброжелательность со стороны медицинских работников. Эффективное лечение не в последнюю очередь зависит от доверия ребёнка по отношению к персоналу больницы. Чтобы пребывание в стационаре было максимально комфортным для пациента, при определении места в палате следует учитывать не только возрастные особенности, но и индивидуальный характер ребёнка; то же касается процесса подготовки к вызывающим стресс врачевным процедурам [3]. В значительной степени эмоциональное состояние рассматриваемой возрастной группы определяется двигательной активностью, представляющей собой обязательное условие самореализации. Поскольку двигательная активность, как и социальное взаимодействие, резко снижается при госпитализации, ребёнок не видит возможностей для самовыражения, что приводит к дополнительным негативным эмоциям и психологическому напряжению [4].

У дошкольника наличие хронического заболевания, как полагает В.В. Николаева и ряд других авторов, может привести к кризису личностного и психического развития. Именно хронические заболевания, прежде всего связанные с нарушениями нервной системы, часто становятся причиной нарушений психики и задержки личностного развития у детей [5]. Однако при наличии хронического заболевания состояние психического благополучия, как указывает Д.Н. Исаев, также возможно, т.е. психическое состояние в данной ситуации может варьировать. По состоянию детской психики ученый разделяет детей с хроническими заболеваниями на четыре категории [4]:

- 1) психически благополучные дети, способные адаптироваться к состоянию хронического заболевания;
- 2) дети с проявлениями незначительных функциональных нарушений (нарушения сна, перепады настроения, утомляемость);
- 3) дети с проявлениями астеноневротического синдрома (так называемое доклиническое состояние) – нарушениями биоритма, повышенной тревожностью и т.п.;

4) дети с нарушениями психики в клинической форме на этапе субкомпенсации.

У второй категории детей психическое состояние определяется, прежде всего, психологическими факторами, у двух последних – биологическими. Тревожность, в соответствии с результатами целого ряда исследований, выступает в качестве основного негативного фактора, влияющего при наличии хронических заболеваний на развитие психики у дошкольников [6]. При наличии хронических заболеваний тревожность существенно затрудняет процессы адаптации детей к связанному с болезнью состоянию и условиям жизни, поскольку болезнь приводит к определённым тревожным реакциям и повышенному эмоциональному фону, что может проявляться в чрезмерных реакциях (не только негативных, но и позитивных) на воздействие внешних факторов. Такая повышенная эмоциональность при известных условиях приводит к постоянному стрессу и психологическому напряжению, вызывающему, в свою очередь, целый ряд психофизиологических нарушений [5]. Проявления эмоционального напряжения у детей подразделяются на следующие типы:

1) нарушения преневротического характера (возникновение невротических привычек и тиков, беспричинные слёзы, нарушения сна и т.п.);

2) нарушения вегетодистонического характера (головные боли, головокружения, тахикардия, потеря сознания, покраснения кожи и высыпания, гастралгия и т.п.);

3) нарушения соматического характера (появление лишней массы тела, плохая усвояемость пищи, тошнота, непереносимость определённых продуктов, субфебрильная температура и т.п.).

При наличии хронического заболевания, наряду с тревожностью, не имеющей, по сути, определённого источника возникновения, у многих детей отмечаются навязчивые страхи, вызываемые конкретными объектами, как правило, так или иначе связанными с болезненным состоянием. Страхи у данной группы можно в целом разделить на две основные категории – естественные или нормальные и иррациональные или патологические, выступающие следствием смещения фокуса внимания тревожности. Поведение при проявлении фобии может быть различным – от агрессии до нейтрального поведения. Воздействие стрессовых ситуаций на детей зависит от их индивидуального опыта, адаптационных возможностей и психологических защит. Некоторые длительные стрессовые факторы могут негативно влиять на здоровье детей. Факторы, такие как неэффективные методы воспитания, развод родителей, дисфункциональные семейные отношения, сложные условия обучения и неприятие со стороны сверстников, могут влиять на детей, вызывая пассивное поведение и постоянную тревожность [7]. Для обеспечения оптимального развития детской личности в период болезни, минимизации психологических проблем и успешной социальной адаптации ребенка требуется тесное взаимодействие педагогов и психологов на протяжении всего процесса лечения. Психолого-педагогическое сопровождение в условиях стационара представляет собой взаимосвязанные направления психолого-педагогичес-

кого сопровождения в стационаре и включает в себя поддержку детей, работу с их родителями, сотрудничество с врачами и медперсоналом.

Поддержка педагога-психолога для ребенка, проходящего стационарное лечение, начинается сразу после его прибытия в медицинское учреждение, при условии, что у него стабильное физическое состояние и ясное сознание. Эта помощь разделена на несколько этапов, каждый из которых адаптирован под конкретные особенности ситуации. Первый этап включает оценку психологического состояния ребенка и уточнение структуры и тяжести его психологических проблем. Определяются основные направления, формы и содержание необходимой психологической поддержки. Диагностика проводится в рамках 2–4 консультаций, длительность которых зависит от состояния здоровья и возраста ребенка (от 5 до 60 минут каждая). В процесс диагностики вовлекаются специалисты различного профиля, такие как педагог-психолог, педиатр, медицинский персонал. Консультации адаптируются под психологический возраст ребенка и могут проводиться как в специально оборудованном кабинете, так и непосредственно в палате. Информация для диагностики дополняется данными от лечащего врача, родителей и из медицинской документации.

Психолого-педагогическое сопровождение детей в условиях стационара включает в себя ряд диагностических методов и инструментов для выявления индивидуальных особенностей каждого ребенка. Некоторые из примеров диагностики включают в себя:

1. Психологическое тестирование: проведение психологических тестов, которые позволяют оценить уровень развития ребенка, его психологические особенности и потребности.

2. Наблюдение и интервью: наблюдение за поведением ребенка в различных ситуациях и беседы с ним для выявления его индивидуальных потребностей и проблем.

3. Анкетирование: проведение анкет с родителями, учителями и другими профессионалами для получения информации об адаптации и эмоциональном состоянии ребенка.

4. Тестирование когнитивных функций: оценка памяти, внимания, мышления и других когнитивных функций ребенка.

5. Диагностика социальной адаптации: оценка уровня социальной адаптации ребенка, его коммуникативных навыков и взаимоотношений с окружающими.

6. Работа с педагогами и медперсоналом: проведение консультаций и семинаров с педагогами и медперсоналом для обмена опытом и развития компетенций по работе с детьми в условиях стационара.

Восстановительный этап психолого-педагогического сопровождения акцент делается на восстановлении утраченных функций и развитии индивидуальных свойств личности. На этом этапе особенно важен дифференцированный подход. Так, например, детям с тяжелым течением болезни показано проведение систематических индивидуальных развивающих и обучающих занятий в щадящем режиме продолжительностью от 5 до 15 минут, включение их в посильную продуктивную и познавательную деятельность (например, рисование, лепка, конст-

руирование, предметные и сюжетные игры). При средне-тяжелом течении болезни психолого-педагогическая помощь организуется в виде индивидуальных занятий продолжительностью не более 20 минут, а при возможности и в малых группах (2–4 человека). Для детей с легким течением болезни занятия проводятся систематически в среднем режиме нагрузки (продолжительностью не более 30 минут), включают в себя все необходимые направления работы с целью обеспечения оптимальных развивающих условий среды для реализации психологического потенциала в основных видах деятельности: общения, предметной, игровой, учебной. На этом этапе основное внимание уделяется восстановлению социальных навыков ребенка, обучению взаимодействию с окружающим миром и людьми. Проводятся специализированные занятия для развития коммуникативных умений, эмоциональной и саморегуляции, а также навыков самоорганизации. Работа с родителями и близкими также играет ключевую роль, поскольку их поддержка и позитивное отношение критически важны для успешного восстановления ребенка. Психолого-педагогическое сопровождение на данном этапе должно быть направлено на удовлетворение индивидуальных потребностей каждого ребенка и быть целенаправленным и индивидуализированным.

Третий этап социальной адаптации направлен на восстановление связей ребенка с его привычной социальной средой в условиях стационара и на стимулирование его социальной активности. Психологическая поддержка включает преодоление социальных проблем, вызванных болезнью, и создание условий для развития личности. Занятия могут быть как индивидуальными, так и групповыми, длительностью от 45 до 90 минут, в зависимости от потребностей ребенка. На всех этапах лечения ребенка педагог-психолог тесно сотрудничает с медицинскими специалистами, такими как педиатр, невролог и гастроэнтеролог. Он регулярно мониторит психологическое состояние ребенка, проводит диагностические оценки и разрабатывает планы работы, основанные на полученных результатах. Важной частью его работы является обучение родителей эффективным способам общения с ребенком во время стационарного лечения, организация образовательных занятий, определение их продолжительности и применение специализированных учебных материалов.

Педагог-психолог придерживается принципов непрерывного сопровождения и координирует свою работу с медицинским персоналом, чтобы максимизировать успех реабилитации и развития ребенка. Особое внимание уделяется учету индивидуальных особенностей и потребностей каждого ребенка, обеспечивая ему необходимую поддержку. Используются разнообразные методы, такие как игровая терапия, арт-терапия, музыкотерапия, а также индивидуальные консультации и беседы для помощи детям в преодолении стресса и трудностей, связанных с заболеванием. Сопровождение ребенка и его семьи включает в себя проведение диагностических и реабилитационных мероприятий, объединение медицинских и психолого-педагогических подходов, а также ориентацию на индивидуальные потребности. В работе специалисты придерживаются профессионального этического кодекса, который включает положения о конфиденциальности психологической информации [8].

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими заболеваниями, длительно находящихся в условиях стационара, будет способствовать снижению у них проявлений госпитальной депривации. Главная цель такого сопровождения – помочь детям успешно адаптироваться к новым условиям и достигнуть личностного и образовательного развития. При организации психологической поддержки детей, страдающих хроническими заболеваниями, необходимо учитывать ряд факторов на каждом этапе лечения. Эти факторы включают в себя состояние здоровья ребенка, характер прогрессирования заболевания, степень организации медицинской помощи, а также уникальные потребности и особенности психологического развития ребенка в зависимости от его возраста и индивидуальных особенностей.

Список источников

1. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Факторная структура копинг-поведения матерей, воспитывающих детей раннего возраста с нормативным уровнем психосоциального развития // Сибирский психологический журнал. 2017. № 65. С. 22039.
2. Корытова Г.С., Корытова А.И., Еремина Ю.А. Факторная структура раннего материнского копинга с позиции разноуровневого психосоциального развития ребенка // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 1. С. 157–170.
3. Захарова И.Ю. Лечебно-педагогическая диагностика детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы. М., 2010. 74 с.
4. Исаев Д.Н. Психосоматическая медицина детского возраста. СПб., 1996. 454 с.
5. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 168 с.
6. Мамайчук И.И., Вахрушева И.А. Внутренняя картина болезни у подростков с заболеваниями желудочно-кишечного тракта // Актуальные проблемы клинической психологии и психофизиологии. СПб., 2004. С. 40–42.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. М., 1983. 255 с.
8. Ямпольская Ю.А. Физическое развитие и адаптационные возможности современных школьников // Российский педиатрический журнал. 1998. № 1. С. 9–11.

РАЗДЕЛ 2. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ И НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ РАЗНОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА И СЕМЬИ

УДК 373.2.14.23.05

**Развитие речевого творчества детей дошкольного возраста средствами
художественной литературы**

The development of speech creativity of preschool children by means of fiction

Анастасия Владиславовна Бердникова

Anastasia Vladislavovna Berdnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Рассматриваются современные тенденции в области дошкольного образования, указывающие на необходимость педагогической работы в области развития речевого творчества детей. Приведены данные экспериментального исследования в области развития речевого творчества детей средствами народной сказки.

Ключевые слова: речь, речевое творчество, дети дошкольного возраста

Key words: speech, speech creativity, preschoolers

Одно из значительных направлений современной педагогики представлено изучением творческой деятельности ребенка, поиском способов ее формирования. Речевое творчество имеет весомое значение в развитии креативного мышления и обогащении словаря. Речевое творчество – это проявление творчества в речевой деятельности. Речевое творчество дошкольника является продуктом речевой деятельности. Этот процесс связан с восприятием художественных образов после прочтения или прослушивания произведения.

В 2019 г. федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) был дополнен, теперь задача развития речевого творчества у детей является одной из ключевых и поэтому приобретает особую актуальность [1]. Согласно ФГОС ДО, развитие детей дошкольного возраста должно включать в себя все компоненты, необходимые для дальнейшего успешного обучения в школе: к началу школьного обучения все дети должны обладать на должном уровне развитыми умениями и навыками, свидетельствующими об их готовности к школе. Владение речью на уровне, соответствующем возрастному этапу, одно из необходимых условий. Такое же условие прописано и в федеральной образовательной программе дошкольного образования [2].

Как справедливо отметила О.И. Киселева, проанализировавшая в своем пособии труды О.С. Ушаковой, Е.А. Смирновой, Л.М. Ворошиной, Н.А. Орлановой, Э.П. Коротковой, М.М. Рыбаковой, Л.Е. Туминой, С.М. Чемортан, И.Я. Базик, А.Е. Шибицкой и других ученых, несмотря на то, что словесное творчество интересно старшим дошкольникам, сказки, сочиненные детьми вне обучения, отличаются копированием известных сюжетов, несовершенством замысла, размытостью структуры, нарушением логики изложения, схематичностью описания героев, бедностью языковых средств выразительности. Исследователи определили условия, этапы и способы эффективного обучения ребенка придумыванию сказок [3].

В связи с богатством, выразительностью, точностью, образностью народной речи при одновременной ее простоте и меткости русские народные сказки являются эффективным средством развития связной речи детей дошкольного возраста. Основными методами работы со сказкой являются чтение или рассказывание сказок, беседа о прочитанном, в ходе которой используются самые разнообразные приемы, драматизация, способствующая освоению жанровых, структурных и языковых особенностей сказок, осознанному употреблению детьми образных слов и выражений. Данные методы формируют представления о сказке и служат основанием для сочинения собственных сказок.

Опытно-экспериментальная работа проводилась нами на базе одной из детских дошкольных организаций г. Томска. В эксперименте участвовали 20 детей в возрасте 5–6 лет (13 девочек и 7 мальчиков).

Целью констатирующего этапа было исследование готовности детей к освоению речевого творчества. Были использованы методики О.С. Ушаковой и Е.М. Струниной: методика выявления уровня владения связной речью; методика выявления образной речи; методика «Составь рассказ» [4]. Подбор методик производился с учетом возрастных особенностей детей дошкольного возраста, а также их индивидуальных особенностей.

Как известно, связность речи зависит от множества факторов, и немаловажным выступает словарный запас, способность к оперированию образами. Составление рассказа – наиболее сложный элемент для воспитанников, имеющих затруднения в связности речи. При обследовании речетворческих умений детей дошкольного возраста, мы обращали особое внимание на способность детей к самостоятельному построению речевого высказывания, на продуцирование конкретной речевой деятельности дошкольника. При проведении констатирующего исследования мы обратили внимание на тот факт, что построение связного рассказа дается воспитанникам с трудом: дети могут связано общаться на бытовом уровне, однако рассказать что-либо, используя средства речевой выразительности, воспитанникам достаточно сложно. Рассказы детей дошкольного возраста на констатирующем этапе не были насыщены подробностями, они использовали малую часть средств речевой выразительности. Полученные данные представлены на рис. 1.

По данным, представленным на рис. 1, видно, что у большей части дошкольников наблюдается низкий уровень готовности к речевому творчеству, высокий отсутствует вовсе, что позволяет нам сделать вывод о необходимости организации работы по развитию речевого творчества с помощью художественной литературы.

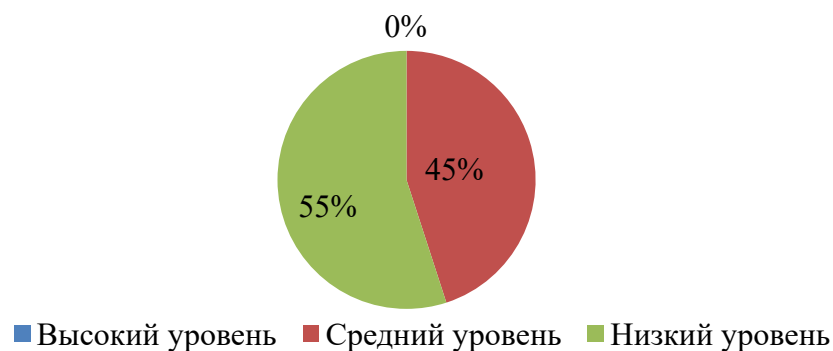


Рис. 1. Результаты подготовленности детей дошкольного возраста к речевому творчеству на констатирующем этапе

На следующем этапе организация работы по развитию речевого творчества детей дошкольного возраста включала в себя реализацию комплекса мероприятий по разработанному проекту «Сказка – ложь, да в ней намек».

Разработанный проект, направленный на развитие речевого творчества детей, включал в себя три блока: воспитательный, развивающий, познавательный. Первый блок был направлен на воспитание у детей чувства нравственности, чему способствовали герои нашего проекта. Второй блок был направлен на развитие у детей способности к самостоятельному осмыслению происходящего в художественном тексте и освоению особенностей сказки как жанра. Третий блок был направлен на создание нового – оригинальных сказок, сочиненных самими детьми.

Проект строился на общепедагогических и общедидактических принципах. Срок реализации – 3 месяца, каждую неделю проводилось по одному занятию длительностью 40 минут. После реализации проекта мы провели повторное обследование детей с использованием тех же методик. Динамика представлена ниже.

Проведенная экспериментальная работа дала положительные результаты.

Построение связного рассказа на контрольном этапе детям давалось значительно проще, чем на констатирующем: увеличилось количество используемых средств выразительности («дерево было большим, а листья на нем – зелеными, сочными, как спелое яблоко!», «и тогда он залез на гору, большую-большую и высокую-превысокую» – выдержки из детских сказок на контрольном этапе), повысилась скорость составления сюжетов и их верное оформление соответственно жанру.

На контрольном этапе мы добавили задание: «Придумай свою сказку». Для наглядности воспитанникам представили серию картинок, на которых были изображены различные сюжеты (принцесса в замке, полянка с лесными разбойниками, сундук с сокровищами на острове и т.д.). Детям экспериментальной группы необходимо было составить по картинкам свою сказку – не описать, что происходит, а придумать собственный сюжет. Оценивалось содержательное наполнение сказки, логическая связка, использование речевых средств выразительности.

По итогам контрольного исследования нами выявлены следующие результаты: у 10% испытуемых диагностирован высокий уровень подготовленности к речевому творчеству, у 45% – средний, у 45% – низкий.

Результаты представлены на рис. 2.

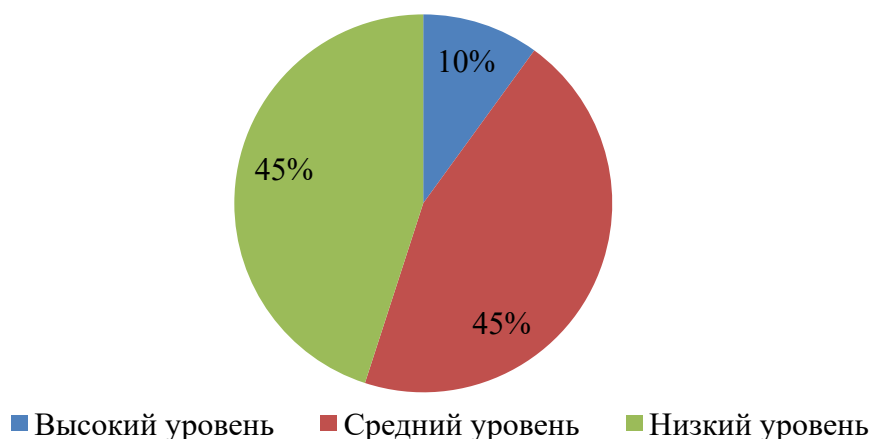


Рис. 2. Результаты диагностики развития речевого творчества детей дошкольного возраста на контрольном этапе

Полученные в результате задания «Составь свою сказку» показатели указывают на результативность проведенного нами комплекса занятий в проекте «Сказка – ложь, да в ней намек». Мы можем сделать вывод о том, что развитие речевого творчества средствами художественной выразительности в дошкольном возрасте является эффективным. На наш взгляд, полученные данные свидетельствуют о том, что у детей проявляется яркое, наглядно-образное мышление, соответственно, сказка и красочные сказочные образы находят отклик в сердце воспитанников.

Таким образом, развитие речевого творчества детей средствами народной сказки будет эффективным при соблюдении следующих условий: при интеграции методов развития речевого творчества и методов ознакомления с художественным словом; активном использовании игровых технологий в процессе развития речевого творчества детей; обогащении предметно-развивающей среды, ориентированной на работу со сказками.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do/>
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/>
3. Киселева О.И., Кривоногова О.А. Методика развития речи детей дошкольного возраста: формирование детского речевого творчества на материале сказки: учеб.-метод. пособие. Томск, 2023.
4. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: учеб.-метод. пособие для воспитателей. М., 2004. 288 с.

**Воспитание ценностей здорового образа жизни
у детей старшего дошкольного возраста**

Instilling the values of a healthy lifestyle in children of senior preschool age

Наталья Александровна Бобылева

Natalia Alexandrovna Bobyleva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

yarkina_do@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается работа с детьми старшего дошкольного возраста по воспитанию ценностей здорового образа жизни в дошкольной образовательной организации. Раскрываются основные мероприятия, направленные на воспитание привычек и потребностей, направленных на укрепление своего здоровья.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, ценность, физическое развитие, здоровье

Key words: healthy lifestyle, value, physical development, health

Здоровье является одним из главных компонентов благополучной жизни современного человека и независимо от возраста – одним из неотъемлемых его прав. В настоящее время государство и общество озадачены состоянием здоровья подрастающего поколения. Одной из приоритетных задач государства является привлечение внимания к воспитанию ценностей здорового образа жизни, так как в настоящее время для большинства людей стоят в приоритете материальные блага, а не собственное здоровье и здоровье своих детей [1, с. 73]. Ценности здорового образа жизни должны закладываться в период формирования личности человека, а таким периодом как раз и является дошкольный возраст.

Старший дошкольный возраст является и периодом получения жизненного опыта взрослых, периодом интенсивной социализации личности ребенка. Именно в это время формируются защитные механизмы психики, и от событий этого периода зависит, какими данными механизмы будут в будущем: непродуктивными, деформирующими деятельность и поведение ребенка, восприятие внешнего мира, а также отношение к ценностям здорового образа жизни, или продуктивными, которые формируют процесс развития и саморегуляции личности [2, с. 156].

Именно в старшем дошкольном возрасте происходит развитие самопознания, становление познавательной деятельности, возникновение соподчинения мотивов и формирование произвольного поведения.

На воспитание ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста влияют социальные структуры, которые в основном определяют уровень здоровья детей, а именно: дошкольные образовательные организации

(ДОО, где ребенок проводит свою наиболее активную часть дня, и семья, включая условия проживания. Поэтому в ДОО осуществляется поиск новых путей к оздоровлению детей, которые базируются на мониторинге состояния здоровья и его особенностей каждого отдельно взятого ребенка, на анализе внешних факторов и профилактических мероприятиях [3, с. 53]. Однако ДОО не в полную силу используют заложенные в них ресурсы. И в решении данной проблемы велика роль педагога, который является носителем социальных ценностей, одной среди которых является воспитание здорового образа жизни детей.

Вопросы воспитания ценностей здорового образа жизни рассмотрены в работах Н.П. Абаскаловой, Н.М. Амосова, В.К. Бальсевича, И.И. Брехмана, М.Я. Виленского, Г.К. Зайцева, А.Г. Комкова, Г.М. Соловьева, Л.Г. Татарниковой, О.Л. Трещевой и др. Аудит современных разработок (Н.А. Андреева, М.Н. Белова, В.А. Деркунская, В.Г. Каменская, Б.Н. Капустян, З.С. Макарова, Н.В. Микляева, Т.Я. Черток, С.Е. Шукшина) говорит о том, что уже в дошкольном возрасте у детей можно возбудить интерес к своему здоровью и бережному отношению к организму, а также желание изучать и соблюдать основы культуры здоровья.

В процессе работы нами было выявлено противоречие между необходимостью воспитания ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста и недостаточной разработанностью условий в реализации данного процесса.

Воспитание ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста будет проходить эффективнее, если будет:

1) разработан комплекс мероприятий, включающий различные тематические занятия, прогулки для повышения уровня воспитания культуры здоровья детей младшего дошкольного возраста;

2) реализовано взаимодействие с родителями при применении интерактивных, дистанционных и нетрадиционных форм;

3) обогащена нетрадиционными материалами предметно-пространственная среда.

В целях воспитания ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста нами был разработан комплекс мероприятий (таблица).

Перспективный план работы по воспитанию ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста

Месяц	Мероприятие	Задачи
Ноябрь	Тема: «Моё здоровье». 1. Беседа: «Что такое здоровье». 2. Чтение: К.И. Чуковский «Айболит». 3. Беседа: «Чистота – залог здоровья». 4. С/ролевая игра «Вызов врача на дом». 5. Консультация для родителей «Профилактика простудных заболеваний»	Формировать первичные представления детей о здоровье, своем организме. Воспитывать желание заботиться и беречь свое здоровье. Познакомить детей с правилами личной гигиены и правильным, бережным отношением к своему здоровью; развивать у детей речь, внимание, память

Декабрь	<p>Тема: «Полезные продукты».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа: «Овощи, фрукты – полезные продукты». 2. Дидактические игры «Что у меня на тарелке», «Варим суп». 3. С/ролевая игра «Магазин». 4. Чтение литературы: Ю. Тувим «Овощи», Г. Зайцев «Приятного аппетита» 	<p>Уточнить знания детей о полезных продуктах, рассказать о пользе фруктов и овощей для здоровья человека. Закрепить название овощей и фруктов, умение узнавать их на ощупь и по описанию, упражнять в умении различать овощи и фрукты</p>
Январь	<p>Тема: «Правила личной гигиены».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа: «Чистота – залог здоровья». 2. Дидактические игры «Сделаем куклам разные прически», «Вымоем куклу», «Зачем нам нужен носовой платок». 3. С/ролевая игра «Парикмахерская». 4. Чтение: К. Чуковский «Мойдодыр», А. Барто «Девочка чумазая», З. Александрова «Купание», потешки: «Расти коса до пояса», «Водичка, водичка» 	<p>Закрепить последовательность действий при умывании и знаний о назначении предметов туалета; воспитывать желание быть чистым и аккуратным. Способствовать формированию навыка пользования носовым платком, закреплять навыки ухода за волосами, знания о предметах личной гигиены. Способствовать формированию привычки к опрятности</p>
Февраль	<p>Тема: «Физкультура и я».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа: «Здоровье в порядке, спасибо зарядке». 2. Рисование «Разноцветные мячи». 3. Консультация для родителей «Воспитание культуры здоровья незаменимая роль семьи». 4. Создание совместно с родителями нетрадиционного оборудования по повышению культуры здоровья (коврик для массажа ног, тренажеры для дыхательной системы) 	<p>Способствовать формированию основ здорового образа жизни, потребности заниматься физической культурой и спортом. Формировать привычку к здоровому образу жизни, потребность в двигательной деятельности. Упражнять детей в рисовании предметов круглой формы</p>
Март	<p>Тема: «Одежда и мое здоровье».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа: «Одежда по сезонам», «Гигиенические требования к одежде». 2. Дидактическая игра «Я собираюсь на прогулку». 3. С/ролевая игра «Оденем куклу Машу на прогулку». 4. Чтение стихотворений М. Фисенко «Растеряша», «Пятнышки на твоей рубашке». 5. Папка-передвижка «Как правильно одеть ребенка на прогулку» 	<p>Формировать умения и навыки по выполнению гигиенических требований к одежде; развивать речь, мышление. Учить одеваться в соответствии с временами года и погоды; воспитывать опрятность, желание следить за своим внешним видом. Закрепить знания предметов одежды; формировать умение детей одевать куклу соответственно сезону года, погоде</p>
Апрель	<p>Тема: «Уход за зубами».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Игра-занятие «Чтобы зубки не болели». 2. Дидактическая игра «Правила чистюли». 3. Папка-передвижка «Правила чистки зубов» 	<p>Формировать первичные представления детей о строении зубов; обучить несложным приемам ухода за зубами; воспитывать желание ухаживать за зубами</p>
Май	<p>Тема: «Солнце, воздух и вода – наши верные друзья».</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Беседа «Солнце, воздух и вода – наши верные друзья». 2. Дидактическая игра «Если хочешь быть здоров». 3. Папка-передвижка «О пользе закаливания» 	<p>Познакомить детей с закаливанием и его основными видами, формировать у детей потребности быть здоровыми. Воспитывать культурно-гигиенические навыки</p>

Все занятия по каждой теме проводились динамично, они включали приемы, которые предусматривали быструю смену деятельности. Беседа проводилась сидя на стульчиках, также были организованы физминутки. Быстрая сменяемость приемов и смена поз в течение занятия позволили избежать утомляемости детей.

Нами была улучшена предметно-пространственная среда, которая включала в себя центр двигательной активности и центр здоровья. Они позволили формировать физические качества, развивать двигательные умения и навыки, воспитывать потребность к культурно-гигиеническим навыкам [4, с. 64]. Далее было организовано изготовление с родителями нестандартного спортивного оборудования (гантели из пластиковых бутылок, массажные коврики, тренажеры для профилактики плоскостопия, тренажеры дыхательного аппарата).

Взаимодействие с родителями в дошкольной образовательной организации по воспитанию ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста выстраивали на основе следующих организационно-методических условиях:

- создали в группе информационный уголок здоровья для родителей, где семья получает возможность познакомиться с основным содержанием, целями, задачами, направлениями и формами работы;

- систематично и планомерно находились в сотрудничестве с родителями, что подразумевало наличие системы в работе с семьями воспитанников (а не изолированные мероприятия) при использовании разнообразных взаимодополняющих наглядных и практических форм (информационные стенды, фотовыставки, папки-передвижки);

- индивидуально подходили к каждой семье.

Для разрешения возникших вопросов у родителей и оказания им индивидуальной консультативной помощи в направлении здоровьесбережения нами использовался WhatsApp. С родителями были проведены консультации по следующим темам: «Профилактика простудных заболеваний», «Воспитание культуры здоровья и незаменимая роль семьи», «Чистота – залог здоровья». Родители были активными и задавали вопросы.

В группе детского сада был разработан центр здоровья, где дошкольники и родители получали знания валеологического характера. Для такого уголка в соответствии с возрастными особенностями детей дошкольного возраста применяли разнообразные материалы, инвентарь, который обеспечивал детям дошкольного возраста игровую, познавательную, творческую, двигательную деятельность, в том числе и нетрадиционное оборудование, которое помогало формировать представление о здоровье и способах его укрепления. Игры в данном уголке («Витаминка», «Наставления доктора Айболита») помогут дошкольнику познать себя, освоить навыки сохранения и укрепления здоровья. Центр двигательной активности был обогащен и постоянно пополняется приобретенными материалами: дидактическими играми («Найти опасные предметы», «Полезная и вредная еда», «Пищевое лото», «Одень ребят на прогулку» и т.д.), а также методическими пособиями, книгами, журналами, альбомами по культуре поведения, ведения здорового образа жизни, рационального питания, соблюдение правил личной гигиены.

Дошкольники самостоятельно или под руководством педагога познавали основные знания и навыки культуры здоровья.

Дети стали заметно более подвижны, инициативны, самостоятельны, у них расширился кругозор. Если раньше дети слабо ориентировались в вопросах здоровья и не могли назвать причины его ухудшения и поддержания, то в настоящее время ситуация изменилась. Дети приобрели соответствующие своему возрасту необходимые знания, навыки и умения, касающиеся культуры здоровья. Ребята научились ориентироваться в вопросах гигиены, закаливания, строения человека. У родителей повысился интерес к вопросам по воспитанию культуры здоровья у детей.

Мы пришли к выводу, что воспитание ценностей здорового образа жизни детей старшего дошкольного возраста будет эффективным, если образовательные мероприятия будут проводиться с использованием разнообразных форм, методов и средств, при участии родительского сообщества, а также если будет задействована предметно-развивающая среда.

Список источников

1. Щебеко В.Н. Физическое воспитание дошкольников. М., 2009. 73 с.
2. Волошина Л.Н. Представления современного ребёнка-дошкольника о здоровье и здоровом образе жизни. М., 2020. 156 с.
3. Андрющенко Т.К. Организация здоровьесберегающей среды как условие формирования здоровьесберегающей компетентности у детей дошкольного возраста. М., 2017. 53 с.
4. Деркунская В.А. Сотрудничество детского сада и семьи в воспитании культуры здоровья дошкольников. М., 2019. 64 с.

Особенности формирования психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста

Features of the formation of psychological readiness for school of older preschool children

Елена Витальевна Бурнышева
Elena Vitalievna Burnysheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галина Степановна Корытова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
fpso.kafedra2017@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена психологическая подготовка детей к учебе в школе, а также теоретические взгляды российских и зарубежных психологов на этот вопрос. На основании проведенных исследований доказана необходимость организации работы по повышению уровня школьной подготовленности детей. Кратко описаны некоторые исследования по подготовке детей к школе.

Ключевые слова: поступление в школу, школьная готовность, психологическая готовность, исследование, методика, коррекционно-развивающая программа

Key words: admission to school, school readiness, psychological readiness, research, methodology, correctional and developmental program

Поступление в школу – новый этап в жизни старшего дошкольника, чрезвычайно ответственный как для самого ребенка, так и для его родителей. Практический опыт психологического обследования детей показывает, что далеко не все дети всесторонне подготовлены к безболезненному и успешному вхождению в учебную деятельность в школе.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме психологической готовности к обучению в школе у детей старшего дошкольного возраста показал, что надежные и наиболее информативные критерии психологической готовности к систематическому обучению не были полностью определены, не было единого понимания психологической готовности к обучению в школе.

В отечественной и зарубежной психологии были проведены глубокие исследования по вопросу школьной психологической подготовки.

Теоретические исследования психологической готовности к школьному обучению в русской психологии принадлежат Л.С. Выготскому, проблему изучали Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин и продолжают работать над ней известные современные эксперты Л.А. Венгер, Н.И. Гуткина, Е.Е. Кравцова, Б.С. Мухина и др.

В связи с этим Л.И. Божович выделяет такое новообразование, как «внутренняя позиция школьника», Д.Б. Эльконин – умение ориентироваться на систему правил в работе, умение слушать и выполнять инструкции взрослых, работать

по образцу. А.В. Запорожец отмечает, что психологическая готовность складывается из определенного уровня развития мыслительной деятельности и познавательных процессов, способности к произвольной регуляции поведения, а также определенной социальной позиции ребенка. Л.А. Венгер считает, что психологическая готовность ребенка к школе состоит не в том, что у ребенка оказываются сформировавшиеся сами школьные качества, а в том, что он овладевает предпосылками к последующему их усвоению [1–3].

Основные принципы готовности ребенка к школе базируются на положениях Л.С. Выготского о зонах развития.

По словам Э.О. Смирновой, важным аспектом психологической подготовки к школе также являются психологическая активность и познавательные интересы ребенка: он стремится узнавать новое, понимать природу наблюдаемых явлений и решать умственные задачи [4].

А.Н. Леонтьев считал, что развитие произвольности и умения контролировать поведение является одним из основных моментов психологической подготовки ребенка к обучению в школе [5].

Н.Г. Салмина думает, что показателем психологической готовности к школе является произвольность как одна из предпосылок учебной деятельности.

Существуют и другие подходы к определению структуры психологической подготовки ребенка к школе. М.И. Лисина полагает, что развитие общения между дошкольниками является основным условием формирования состояния психологической готовности к обучению в школе [6].

Н.В. Нижегородцева и В.Д. Шадриков считают, что основным содержанием понятия «психологическая подготовка к обучению в школе» является «готовность к учебной деятельности (учению)» [7].

В последнее время подготовка детей к школе становится темой растущего интереса зарубежных авторов. Например, по мнению Я. Йирасека, теоретические построения должны сочетаться с практическим опытом. Особенностью исследования является то, что в центре проблемы находятся интеллектуальные способности ребенка. Это положение можно проследить с помощью тестов, которые показывают развитие ребенка в области мышления, памяти, восприятия и других психологических процессов. По мнению А. Керна и Дж. Йирасека, дети, которые ходят в школу, должны обладать определенными качествами ученика. Они должны быть умственно, эмоционально и социально зрелыми.

Таким образом, можно говорить о том, что все исследователи сходятся в следующем: «психологическая готовность» – это многокомпонентный процесс, эффективным школьное обучение будет только в том случае, если первоклассник обладает необходимыми и достаточными для начального этапа обучения качествами, которые затем в учебном процессе развиваются и совершенствуются.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МАДОУ № 63 г. Томска для детей старшего дошкольного возраста. В исследовании принимали участие 48 детей. Для решения задач исследования был использован диагностический комплекс Л.А. Ясюковой «Методика определения готовности к школе» [8]:

- диагностика понятийного интуитивного мышления;
- диагностика логического интуитивного мышления.

Диагностическая система включает в себя тесты, которые позволяют проанализировать характеристики интеллекта детей (общий уровень и операционную структуру) и оценить степень сформированности мышления в понятиях, необходимых для успешного обучения и дальнейшего всестороннего развития детей в школе.

Психологический эксперимент был организован в два этапа: констатирующий (ноябрь 2023 г.) и формирующий (апрель 2024 г.).

Из анализа полученных данных констатирующего эксперимента следует, что преобладает количество учащихся с нормой (40%) и низким (41%) показателем понятийного интуитивного мышления. Диагностика логического интуитивного мышления тоже показала, что преобладают показатели нормы (64%) и низкого (22%) уровня развития. Это свидетельствует о недостаточном уровне сформированности понятийного мышления у дошкольников на диагностическом этапе.

На основании полученных результатов была реализована коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование готовности дошкольников к обучению в школе, включающую развитие познавательных психических процессов личности (память, мышление, воображение, речь) в условиях ДОУ.

Целью программы является психологическая подготовка ребенка к началу школьного обучения.

Задачи программы:

- формирование интеллектуальной готовности дошкольников к обучению в школе, включающей развитие познавательных психических процессов личности (память, мышление, воображение, речь);

- формирование мотивационной готовности дошкольников к обучению в школе;

- формирование эмоционально-волевой и личностно-социальной готовности дошкольников к обучению в школе посредством развития произвольности поведения, волевых качеств личности, общения с взрослыми и сверстниками в процессе учебной и самостоятельной деятельности.

Программа рассчитана на 4 месяца с проведением занятий 1 раз в неделю.

Длительность каждого занятия – 30 минут.

При разработке данной программы учитывались возрастные особенности детей.

В результате контрольного исследования обнаружилось, что разработанная коррекционно-развивающая программа по формированию психологической готовности старших дошкольников к школе явилась ключевым фактором в повышении уровня развития.

Это было подтверждено формирующим экспериментом. Анализ данных понятийного интуитивного мышления показал, что возрос процент детей, находящихся на уровне «высокого». Уровень нормы был зарегистрирован у 60% испытуемых. Низкому уровню стали соответствовать всего 11% старших дошкольников. Показатели диагностики логического интуитивного мышления показали, что высокий уровень возрос с 14 до 42%. Показатели нормы снизились на 6% до 58 за счет повышения показателей высокого развития. Низкий уровень снизился до 0%.

Таким образом, согласно анализу результатов исследования, разработанная система экспериментального воздействия на старших дошкольников с использованием в ДОУ позволила оказать положительное влияние на психологическую готовность детей к школе.

Список источников

1. Божович Л.И. Психологические вопросы готовности ребенка к школьному обучению. Вопросы психологи ребенка дошкольного возраста / под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца. М.: Просвещение, 1995. С. 132–142.
2. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2015. 384 с.
3. Венгер А.Л. Особенности психического развития детей 6–7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Элькониной, Л. А. Венгер. М.: Педагогика, 1988. 136 с.
4. Смирнова Е.О., Гударева О.В. Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 91–103.
5. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка в дошкольном возрасте // Возрастная и педагогическая психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2012. С. 42–52.
6. Лисина М.И. Общение детей со взрослыми и сверстниками: общее и различное // Исследования по проблемам возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика, 1980. 45 с.
7. Нижегородцева Н.В., Шадриков В.Д. Психолого-педагогическая готовность ребенка к школе: пособие для практических психологов, педагогов и родителей. М.: Владос, 2011. 256 с.
8. Ясюкова Л. А. Методика определения готовности к школе. Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: метод. руководство. СПб.: Иматон, 2006. 204 с.

**Условия развития книжной культуры
у детей старшего дошкольного возраста**

Conditions for the development of book culture in older preschool children

Ада Ивановна Воронцова

Ada Ivanovna Vorontsova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема снижения читательской культуры в современном обществе и ее влияние на развитие детей старшего дошкольного возраста. Дано определение понятию книжной культуры, доказана необходимость ее развития в дошкольном детстве, отмечена связь представлений о книжной культуре с читательским интересом детей, проанализированы условия формирования читательского интереса в детском саду и семье. Составлен комплекс организационно-педагогических условий для эффективного формирования читательского интереса детей в развивающей предметно-пространственной среде, обогащенной дидактическим и предметным материалом, ориентированным на литературное развитие старших дошкольников.

Ключевые слова: читательский интерес, развивающая предметно-пространственная среда, старшие дошкольники

Key words: reader interest, developing subject and spatial environment, older preschoolers

Актуальность проблемы формирования читательского интереса у старших дошкольников обусловлена общим снижением читательской культуры в современном обществе и, как следствие, недооценкой взрослыми роли художественной литературы и приобщения детей к чтению для их полноценного интеллектуального, социального, художественно-эстетического и психоэмоционального развития [1, с. 67].

М. Гафури говорил: «Мне без книг не научиться, знаний не достать, только книги мне помогут человеком стать».

Воспитание читателя, способного воспринимать художественное произведение во всем его богатстве, – процесс долгий и трудный, поэтому так важно со стороны взрослых помогать малышам на самом первоначальном этапе познания ребенком книжной культуры. Если этот процесс будет своевременным и успешным, то все большее количество молодых людей с радостью приобщится к духовному опыту человечества.

Значимость работы по приобщению дошкольников к литературе, книжной культуре обозначена и в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования. Согласно стандарту, в рамках образовательной области «Речевое развитие» дошкольников следует знакомить с книжной культурой и детской литературой, а реализуя содержание образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» необходимо развивать ценностно-смысловое восприятие и понимание произведений искусства, эстетического отношения к окружающему миру.

Само понятие «книжная культура» очень широкое и многогранное, единого определения данного термина в научной литературе не существует. На практике его можно применять как по отношению к культуре книгосоздания, чтения, хранения книг. Также термином «книжная культура» обозначают определенную культурную модель, производящую так называемого человека книжной культуры (в отличие от людей, использующих электронные средства информации) [2, с. 58].

Ряд авторов утверждают, что литературное образование как таковое начинается со школьного этапа, так как именно в этот период формируются первоначальные умения читателя. Однако необходимо учитывать, что существует определенная преемственность между дошкольным и начальным образованием. Развитие в ребенке читательской компетентности – процесс длительный, прививать интерес к художественной литературе и создавать потребность в чтении произведений необходимо уже в дошкольном возрасте. Читательские навыки формируются задолго до того, как ребенок научится сам читать. Умение составлять слова и слоги – только техника, а настоящее чтение приносит духовное обогащение. Ребенок-слушатель уже является читателем. Однако взрослые играют решающую роль в его читательской судьбе. От первых «отношений» ребенка с книгой зависит многое.

Под воздействием книги дети приобретают такие важные навыки, как слушание, говорение, развитие интеллектуальных, творческих способностей, познавательных процессов. Литературное развитие еще не читающего ребенка дошкольного возраста позволяет развивать интерес к определенным жанрам, дети учатся воспринимать текст, проявлять эмоции, переживать вместе с героями, тем самым создавая личный опыт читателя, любовь к книге и постоянное стремление к общению с ней, способность наслаждаться чтением (слушанием) [3, с. 6].

З.А. Гриценко отмечает, что формирование читателя происходит в процессе систематической работы с книгой, проходящей через два этапа: пассивный, когда ребенок слушает произведения, предложенные взрослыми, и активный, когда у ребенка появляются собственные любимые произведения [4, с. 266].

В наше время важно знать, что и как читать детям, поскольку интерес к книгам и потребность в чтении тесно связаны. Эмоциональность детей старшего дошкольного возраста требует более глубоких и содержательных произведений, таких как русские народные сказки. Дети этого возраста уже обладают жизненным опытом, который помогает им лучше понимать сложные литературные факты и переживания героев. Расширение литературного опыта детей также важ-

но, включая знакомство с различными жанрами литературы, таких как рассказы, сказки, басни, загадки, пословицы, потешки и т.д.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте наблюдаются активное развитие и совершенствование способностей к восприятию литературных произведений, а также формирование интереса и любви к чтению. Ребенок успешно становится читателем [5, с. 13; 6].

С целью выявления уровня сформированности культуры чтения у старших дошкольников, мною проведено исследование на базе МБДОУ «Детский сад п. Аэропорт», в эксперименте участвовало 24 ребенка в возрасте 5–6 лет. Из них 15 мальчиков, девочек – 9.

Исследование начального уровня развития интереса к детской книге у старших дошкольников складывается исходя из суммы всех диагностируемых уровней: уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста умений проявлять интерес к слушанию произведения, понимать его содержание и воспроизводить его при пересказе и инсценировке, уровня знания сказок, определения героев и отношений между ними, уровня умения различать литературные произведения по жанрам: сказка, рассказ, стихотворение. Анализируя результаты наблюдений, делаем выводы, что большинство детей группы 50% (6 детей) набрали среднее количество баллов. Только 15% (2 ребенка) имеют высокий уровень, 35% детей (4 ребенка) нуждались в помощи воспитателя при выполнении заданий. Такой результат говорит о том, что существует большая необходимость в разработке комплекса мероприятий, направленного на развитие интереса к детской книге у старших дошкольников.

На основе анализа результатов диагностики нами был разработан комплекс мероприятий по развитию интереса к детской книге у старших дошкольников. На подготовительном этапе была организована предметно-развивающая среда, включая книжный уголок с разнообразными литературными произведениями и театральным уголок с различными видами театров. На основном этапе использовались дидактические и сюжетно-ролевые игры, ежедневное чтение, организация бесед о книгах, викторин и литературных вечеров. Также была проведена работа с родителями для формирования интереса к чтению у детей.

Для успешного взаимодействия педагога и детей важно обеспечить предметно-пространственную среду, включающую создание отдельных центров и микроцентров в групповом пространстве, способствующих развитию детской читательской деятельности и взаимодействию всех участников образовательного процесса. Чтобы привлечь интерес детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы, рекомендуется организация тематических выставок книг, оформление и визуальное представление которых должны быть привлекательными и соответствовать интересам детей. Длительность таких выставок не должна превышать трех-четырех дней, чтобы поддерживать постоянный интерес у детей дошкольного возраста. Для улучшения интереса к чтению художественной литературы предлагается создание макета книжки, в котором каждый ребенок проявляет творчество, рисуя иллюстрации к любимым сказкам или изображая героев из последних прочитанных рассказов. Организация фестиваля сказок также способст-

вует привлечению интереса детей дошкольного возраста к чтению. В рамках такого фестиваля каждая группа детей готовится к театрализованному представлению, которое показывается другим группам детей и их родителям. Для развития интереса детей дошкольного возраста к чтению художественной литературы предлагается игра «Переставь вывески книг», в которой детям нужно соотнести правильное название вывески с каждой книгой. Рекомендуется организовывать в группе детского сада читательский уголок, где дети могут свободно общаться с книгами, играть роль читателей и заниматься различными активностями с книгами, учитывая предпочтения каждого ребенка.

Таким образом, книжная культура играет важную роль в развитии ребёнка. Она способствует формированию личности, расширению кругозора и развитию воображения. Для того чтобы ребёнок старшего дошкольного возраста приобщился к книжной культуре, необходимо создать определённые условия.

Во-первых, в доме должно быть достаточное количество книг различной тематики и жанров. Ребёнок должен иметь возможность выбирать книгу по своему вкусу и интересам. Кроме того, важно следить за качеством литературы, которая доступна ребёнку.

Во-вторых, родители должны читать детям каждый день. Это поможет ребёнку понять, что чтение – это приятный и полезный процесс. Также чтение родителями детям способствует укреплению эмоциональной связи между ними.

В-третьих, необходимо создать комфортную атмосферу для чтения. Ребёнку нужно предоставить удобное место для чтения, где он может спокойно сосредоточиться на книге. Также стоит поощрять ребёнка к самостоятельному выбору книг и обсуждению прочитанного материала.

В-четвёртых, участие ребёнка в различных мероприятиях, связанных с книгами, может способствовать расширению его кругозора и научит ценить литературу. Это могут быть посещения библиотек, литературные конкурсы или викторины.

Наконец, поддержка интереса к чтению со стороны педагогов и воспитателей также играет важную роль. Они должны проводить занятия по чтению, рекомендовать интересные книги и организовывать различные мероприятия, связанные с книгами.

Таким образом, для развития книжной культуры у детей старшего дошкольного возраста необходимо создать определённые условия. Если эти условия будут выполнены, то ребёнок получит удовольствие от чтения и будет развиваться как личность.

Приведем несколько идей для формирования читательского интереса у детей старшего дошкольного возраста:

1. Чтение вслух: начинайте читать детям книги вслух с самого раннего возраста. Это поможет им привыкнуть к звучанию слов и развить слуховую память.

2. Выбор книг: давайте детям возможность выбирать книги самостоятельно. Это позволит им почувствовать ответственность за свой выбор и повысит интерес к чтению.

3. Обсуждение прочитанного: после прочтения каждой главы или раздела книги задавайте вопросы о том, что произошло в тексте, какие эмоции испытыва-

ли герои и т.д. Это поможет детям лучше понимать содержание и развивать аналитические способности.

4. Создание собственной библиотеки: позвольте детям создавать свою собственную библиотеку из любимых книг. Это даст им возможность возвращаться к понравившимся произведениям и перечитывать их снова и снова.

5. Посещение библиотек: посещайте вместе с детьми библиотеки, где они смогут выбрать новые книги для чтения. Также можно участвовать в различных мероприятиях, проводимых в библиотеках, таких как мастер-классы по созданию поделок или чтения вслух.

Реализация в образовательной практике дошкольных учреждений организационно педагогических условий формирования читательского интереса старших дошкольников к художественной литературе обеспечит конструктивное взаимодействие педагогов, родителей и специалистов детской библиотеки, интеграцию их профессиональных и личностных ресурсов для литературного развития дошкольников.

Сформированный в старшем дошкольном возрасте читательский интерес к произведениям художественной литературы является предиктором успешности овладения ребенком читательской деятельностью на ступени начального общего образования.

Список источников

1. Борщевская А.Ю., Карпова С.И. Организационно-педагогические условия формирования читательского интереса старших дошкольников к художественной литературе // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2022. № 1. С. 66–77.

2. Жукова М.В. Всеобщая грамотность и «кризис» книжной культуры // Философия и наука: материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. молодых ученых 22 апреля 2014 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. пед. ун-т; под ред. Л.А. Беляевой. Екатеринбург, 2014. С. 56–60.

3. Гурович Л.М. Ребенок и книга: пособие для воспитателя детского сада. СПб.: Детство-Пресс, 2004. 128 с.

4. Гриценко З.А. Детская литература: методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2004. 320 с.

5. Борбулат А.С. Сущность понятия «книжная культура» в дошкольной педагогике // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: материалы XXIX Междунар. науч.-практ. конф. Анапа, 2022. С. 12–17.

6. Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет: метод. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2009. 64 с.

Воспитание нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста средствами фольклора

Education of moral qualities of children of senior preschool age through folklore

Алина Гайворонская

Alina Gaivoronskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Рассматривается актуальная на современном этапе проблема, связанная с нравственным воспитанием детей старшего дошкольного возраста. Раскрывается понятие «нравственность» и анализируются основные составляющие воспитания нравственных качеств детей. Описывается целесообразность использования средств фольклора для воспитания нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста. На конкретных примерах рассматриваются возможности использования фольклора для воспитания нравственных качеств детей.

Ключевые слова: нравственные качества, старший дошкольный возраст, фольклор, жанры фольклора, нравственное воспитание

Key words: moral qualities, senior preschool age, folklore, folklore means, moral education

В современном обществе остро стоит проблема нравственного воспитания детей, которое тесно связано с другими сторонами воспитания. Как известно, дошкольный возраст отличается повышенной восприимчивостью к социальным воздействиям. Ребенок, придя в этот мир, впитывает в себя все человеческое: способности общения, поведения, отношения, используя для этого собственные наблюдения, выводы и умозаключения, подражание взрослым. Двигаясь путем проб и ошибок, ребенок может самостоятельно усвоить базовые правила поведения в обществе, но этот процесс будет долгим и сложным. Когда взрослый воспитывает и направляет ребенка, используя детский фольклор как средство, он помогает ему лучше понять и принять эти правила.

Острой проблемой было и остается воспитание человека, который умеет жить в гармонии с окружающим миром, способного познавать и совершенствовать этот мир.

В соответствии с основами возрастной психологии принципы развития ребенка старшего дошкольного возраста существенно отличаются от условий предыдущего возрастного этапа. Значительно увеличиваются требования, предъявляемые к его поведению взрослыми. Основным требованием становится соблюдение обязательных правил поведения в обществе, норм общественной морали, соблюдение нравственных устоев.

Мы выявили проблему, которая состоит в том, чтобы установить, какое влияние оказывает детский фольклор на воспитание нравственных качеств детей дошкольного возраста. Цель нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность фольклора в нравственном воспитании детей дошкольного возраста.

У С.И. Ожегова мы читаем: нравственность – это внутренние, духовные качества, которыми руководствуется человек, этические нормы, правила поведения, определяемые этими качествами [1]. Со временем ребенок учится принимать общепринятые нормы и правила поведения, а также развивает собственные способы взаимодействия и выражение своего отношения к окружающим. Нравственное воспитание способствует формированию определенного набора нравственных качеств личности. Чем устойчивее эти качества и чем меньше отклонений от общепринятых моральных стандартов, тем выше оценка нравственности личности со стороны общества.

Замечено, что в наше время из-за сложных социальных условий или же в силу занятости родителей ребенок больше времени проводит за смартфоном, чем в окружении семьи. Родители перестали читать детям сказки на ночь, петь колыбельные. Вследствие этого малые жанры фольклора (колыбельные песни, пестушки, потешки) почти не используются при взрослении детей дошкольного возраста. Это означает, что педагогическая ценность фольклора не востребована, а взрослые теряют возможность эффективно воздействовать на детей с помощью его средств.

В фольклоре воплощены воззрения, идеалы и стремления народа, его поэтическая фантазия, богатейший мир мыслей, чувств, переживаний, мечты о справедливости и счастье. У устного народного творчества имеется большой потенциал. Для того чтобы нравственные качества детей дошкольного возраста воспитывались эффективнее, необходимо использовать этот потенциал. Именно в процессе знакомства с фольклором дети дошкольного возраста могут усвоить понятия о добре и зле, что хорошо, а что плохо, что значит уважение, честность и бескорыстие.

В работе О.Л. Князевой и М.Д. Маханевой отмечено, что в основе человеческой культуры лежит духовное начало. Поэтому приобретение ребенком совокупности культурных ценностей способствует развитию его духовности – интегрированного качества личности, которое проявляет себя на уровне человеческих отношений, чувств, нравственно-патриотических позиций, т.е. в конечном итоге определяет меру его общего развития [2]. Именно поэтому знакомство детей с фольклором помогает им понять общечеловеческие нравственные ценности, что особенно важно в современном мире. Через русские народные песни, сказки и другие произведения фольклора дети воспринимают мир, учатся ценить природу, понимать красоту и добро, а также знакомятся с традициями и обычаями народа. Это помогает им формировать свою личность и усваивать духовное наследие народа.

Использование детского фольклора в воспитании детей дошкольного возраста и его положительное влияние на ребенка отмечали многие известные

исследователи: К.Д. Ушинский, Е.Н. Водовозова, Е.И. Тихеева, Е.А. Флёрина, А.П. Усова, О.Л. Князева, М.Д. Маханёва, Т.С. Комарова, М.Ю. Новицкая и другие, которые в своих трудах подробно описали причины, побуждающие взрослого знакомить детей с фольклором. При изучении фольклора ребенок сможет легче войти в современный мир, познать и ощутить прелести родной природы, усвоить представления народа о красоте, морали, познакомится с обычаями, обрядами своих предков [3].

Сказки – один из самых популярных жанров фольклора, который прекрасно подходит для воспитания нравственных качеств детей. В сказках часто затрагиваются вопросы добра и зла, честности, трудолюбия, дружбы и многие другие. Через героев сказок дети учатся различать правильное от неправильного и принимать морально верные решения.

Народные песни и колыбельные песни также играют важную роль в воспитании нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста. В них часто звучат утешительные слова, призывы к добру, пониманию и уважению других людей. Пение песен помогает детям усвоить эти ценности и принять их как свои собственные.

Использование малых жанров фольклора в нравственном воспитании детей имеет большое значение. Пословицы и поговорки – эти короткие высказывания содержат мудрость народа, передают ценности и нормы поведения. Через пословицы и поговорки дети могут усвоить важные принципы честности, трудолюбия, доброты и уважения к старшим.

Потешки – это забавные стихи, которые помогают развивать чувство юмора у детей, а также способствуют формированию социальных навыков через игровую форму. В потешках часто заложены нравственные уроки о дружбе, справедливости и взаимопомощи.

Разгадывание загадок требует логического мышления, развивает умение анализировать информацию и делать выводы. Многие загадки также содержат моральные посылы, которые помогают детям размышлять о правильности поступков и выборе пути действия.

Заклички – это короткие формулы, обращенные к окружающим с просьбой или пожеланием. Они могут содержать пожелания здоровья, успехов, благополучия, добрых поступков. Заклички также включают в себя просьбы и обращения детей к природным явлениям: к дождю, грому и молнии, воде, радуге, растениям. Это просьбы о добром, терпимом отношении природы к человеку, о взаимном расположении друг к другу. Заклички учат детей внимательно и бережно относиться к природе, способствуют формированию эмоциональной связи между взрослыми и детьми, укрепляют чувство взаимопонимания и уважения.

Таким образом, использование малых жанров фольклора в нравственном воспитании детей не только делает процесс обучения более увлекательным и интересным, но также способствует формированию нравственных ценностей, развитию социальных навыков и эмоциональной связи между детьми и взрослыми [4].

В результате проведенного нами диагностического этапа был выявлен недостаток знаний детей о нравственной оценке плохих и хороших поступков. Сред-

ний и низкий уровни осознания детьми нравственных норм в совокупности составили 82%. Литературное развитие детей старшего дошкольного возраста в основном сосредоточено на среднем и низком уровнях. Низкий уровень составляет 29%, а средний уровень – 47%.

Выявленные данные свидетельствуют о том, что следует создать благоприятные условия для взаимодействия с детьми, так как и воспитание нравственных качеств и литературное развитие являются неотъемлемой частью формирования каждой личности. Именно поэтому на формирующем этапе, кроме реализации проекта нравственной направленности, необходимо внедрение фольклора в повседневную жизнь группы детского сада и в режимные моменты. Малые жанры фольклора могут сопровождать игровую и творческую деятельность детей. Сказки, загадки, народные песни рекомендуется использовать на занятиях и вне занятий.

При работе с фольклором целесообразно использовать такие методы, как слушание, устный пересказ, заучивание наизусть, сочинительство, театрализация, иллюстрирование, инсценировка. Слушание и устный пересказ уместно использовать при работе со сказками. Иллюстрирование можно использовать как творческое задание, а также организовать конкурс лучших иллюстраций к той или иной сказке (поговорке, поговорке) в группе. Театрализация удобна не только после прочтения произведения, но и после просмотра отрывка фильма или мультфильма по мотивам устного народного творчества. Прогулки, передвижения по помещениям детского сада, умывание, одевание и раздевание, упражнения физической культуры, начало приема пищи и многое другое удачно сопровождают потешки, заклички, скороговорки и т.д.

Возможности использования фольклора для развития нравственных качеств детей дошкольного возраста, а также решаемые им педагогические задачи описаны в таблице. Для оценки педагогической ценности каждый жанр фольклора характеризуется нравственными мотивами и сопровождается примерами.

Возможности использования фольклора для развития нравственных качеств детей дошкольного возраста

Жанр фольклора	Решаемые педагогические задачи	Нравственные мотивы
Сказки	Народные сказки воспитывают в детях уважение к традициям, передают духовные ценности и нравственные уроки. Подают примеры честности, храбрости, трудолюбия, ответственности и добросердечия, формируя у детей положительные качества	Не обижать маленьких, уважительно относиться к старости, слушать старших – «Заюшкина избушка», «Гуси-Лебеди», «Сестрица Аленушка и братец Иванушка». Бороться с человеческими пороками: ленью, жадностью, скупостью, глупостью («Лиса и журавль», «Петух и золотая мельничка», «Зимовье зверей») Добро всегда побеждает зло: «Бычок – соломенный бочок», «Финист-ясный сокол», «Иван – крестьянский сын и Чудо-Юдо»
Народные песни	Развивают речь, речевой слух и артикуляционный аппарат ребенка. Целесообразно использовать при эмоциональной	Песни о Родине, русской природе, помогающие прививать детям любовь к родной земле: «Во поле березонька стояла», «Калинка», «Широкая Масленица».

	и физической разрядке. Прививают детям любовь к Родине и труду	Трудовые народные песни: «Эй, ухнем», «Я на камушке сижу», «Ой, вставала я ранешенько», «Сей скорее, мужичок!»
Загадки	Развивают мышление, любознательность, логику, воображение. Моральные послы в загадках позволяют детям задумываться о правильности тех или иных поступков, анализируя их и размышляя над верным решением ситуации	Загадки с ответами «доброта», «добро», «зло»: – Что оживляет человека, а что уничтожает? – Не у каждого «богатство», То, что людям дарит братство! Что из души должно стремиться На радость близким, словно птица? Загадка с ответом «Родина»: – О ней все знают, Любят, уважают. А солдат на посту Бережет, охраняет. Кто она, все знают. Загадки с ответом «жадина»: – Ах, как часто нужно нам С кем-то чем-то поделиться! Кто привык всегда скупиться? Кто твердит всегда: «Не дам!» – Брать чужое ей не стыдно и не совестно ничуть
Пословицы и поговорки	Помогают понять, что есть добро и зло, честность, трудолюбие, освоить правила жизни в обществе передающиеся из поколения в поколения	О человеческих качествах («Учиться – вперед пригодится», «Кто смел – тот и цел», «В ком стыд, в том и совесть», «На языке медок, а под языком – ледок»). О Родине («Своя земля и в горсти мила», «Глупа та птица, которой свое гнездо не мило», «Родина – мать, умей за нее постоять», «На чужой стороне рад своей воронушке»). О правде («Какова резва не будь ложь, а от правды не уйдешь», «Правда дороже золота», «В правде люди помогают, а за неправду – карают»). О добре и зле («Нет худа без добра», «Не хвались серебром, а хвались добром», «Добрые дела и после смерти живут»)
Потешки	Помогают детям усваивать нормы поведения в обществе (нужно умыться, быть опрятным, правильно вести себя за столом и т.д.)	Тили-час, тили-час, Вот обед у нас сейчас. Скушаем за маму ложку, Скушаем за папу ложку, За собачку и за кошку, Воробей стучит в окошко, Дайте ложечку и мне... Вот и кончился обед. *** Полезен воздух для детей – Скорее одевайся! Зови гулять с собой друзей, Прогоулкой наслаждайся!

Считалки	Развивают чувство принятия обстоятельств и готовность уступить во избежание конфликтных ситуаций	<p>Раз, два, три, четыре, пять... Нам друзей не сосчитать. А без друга в жизни туга, Выходи скорей из круга. ***</p> <p>Ветер за море летал, Ветер певчих птиц считал. Посчитал всех до одной! А потом взял выходной. Наша очередь считать! Раз, два, три, четыре, пять!</p>
----------	--	---

Таким образом, использование фольклора в воспитании детей старшего дошкольного возраста является эффективным способом формирования их нравственных качеств. Сказки, песни, пословицы и поговорки, загадки и потешки помогают воспитывать в детях добро, честность, уважение и ответственность. Поэтому важно использовать фольклорные материалы как инструмент для воспитания морально-нравственных ценностей у детей.

Список источников

1. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. 4-е изд. М., 2023. 736 с.
2. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры. СПб., 2020. 304 с.
3. Новицкая М.Ю., Райкова И.Н. Детский фольклор. М., 2002. 229 с.
4. Комарова Т.С., Быховец Г.В., Ратанова Г.В. Народное искусство в воспитании детей. М., 2005. 209 с.

Практика реализации социокультурных проектов в развитии личности ребенка: опыт образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 26 «Золотая рыбка» (г. Сургут)

The practice of implementing sociocultural projects in the development of the child's personality: the experience of the education program of preschool education MBPEI № 26 "Goldfish" (Surgut)

Ксения Владимировна Гришина

Ksenia Vladimirovna Grishina

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия

Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia

Научный руководитель: Дарья Николаевна Боровинская

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут, Россия,

sweetharddk@mail.ru

Аннотация. Представлена региональная практика и текущие результаты работы в области реализации социокультурных проектов в развитии личности ребенка. Выделены актуальные направления и виды социокультурного проектирования в образовании на примере образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 26 «Золотая рыбка» (г. Сургут). Проведен SWOT-анализ социокультурного проектирования в деятельности дошкольной образовательной организации, что позволило сформировать конкретные рекомендации по совершенствованию данного направления работы.

Ключевые слова: социокультурное проектирование, отражение социокультурного проектирования, содержание образовательной деятельности, реализация рабочих программ

Key words: sociocultural design, reflection of sociocultural design, content of educational activities, implementation of work programs

В дошкольной образовательной организации образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 26 «Золотая рыбка» (г. Сургут) реализуется образовательная программа дошкольного образования, разработанная в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования и федеральной образовательной программой дошкольного образования для групп полного дня. Содержание образовательной деятельности включает совокупность образовательных областей, которые обеспечивают разностороннее развитие детей с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей по основным направлениям – социально-коммуникативному, познавательному, речевому, художественно-эстетическому и физическому. Руководство организации учитывает образовательные потребности и запросы воспитанников и в соответствии с концепцией дошкольного воспитания планирует и организует образовательный процесс, ориентированный на формирование общей культуры, развитие физических, интеллектуальных и личностных качеств, формирование

предпосылок учебной деятельности, обеспечивающих социальную успешность, сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста, коррекцию недостатков в физическом и (или) психическом развитии детей.

К числу наиболее популярных направлений реализации образовательных программ в исследуемой организации стоит отнести: художественное (дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Оркестр Карла Орфа», «Веселые нотки», программа художественно-эстетического развития детей раннего возраста «Рисуй со мной»); естественно-научное (дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Мир вокруг нас», проект «Край, в котором я живу. Моя Югра»); техническое (дополнительная общеобразовательная (общеразвивающая) программа «Алгоритмика», программа «Шахматы»); социокультурное (образовательная программа «Воспитание на социокультурном опыте»); математическое и инженерно-техническое (Проект «Енотик») [1].

План мероприятий разрабатывается на каждый учебный год и летний период, при этом учитываются специфика возрастных групп детей, их интересы, потребности и уровень развития.

Основная цель социокультурного проектирования в детском саду – обеспечить всестороннее развитие детей, способствовать формированию ключевых компетенций, развитию творческого мышления, социальных навыков и самоопределения.

Элементы социокультурного проектирования отражены в документации детского сада, реализация которых играет важную роль в обеспечении эффективности и систематичности проводимых инициатив. Планирование социокультурных проектов основано на целевых ориентирах, конкретных шагах и ресурсах, необходимых для их осуществления. Программы воспитания основаны на воплощении национального воспитательного идеала, который понимается как высшая цель образования, нравственное (идеальное) представление о человеке. Под воспитанием понимается «деятельность, направленная на развитие личности, создание условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [2].

Участие работников детского сада в реализации социокультурного проектирования оказывает существенное влияние на достижение поставленных целей. Воспитатели проявляют активное участие, выражают свои идеи и предложения, вносят весомый вклад в разработку и реализацию проектов. Результативность участия работников напрямую связана с их мотивацией, уровнем подготовки и пониманием целей и задач социокультурного проектирования.

Создание благоприятной среды для развития детей, обогащение их культурного опыта, формирование ценностных ориентаций и активной гражданской

ответственности – все это является результатом грамотно выстроенной системы социокультурного проектирования в деятельности образовательной организации. Через социокультурные проекты детский сад продвигает воспитание уважения к разнообразию и культурному наследию, а также способствует развитию творческого мышления и социальной ответственности у детей. Такой подход не только обогащает образовательную программу, но и создает условия для комплексного развития личности каждого ребенка.

В ходе проведения SWOT-анализа социокультурного проектирования в деятельности исследуемой организации были получены конкретные результаты. А именно к числу сильных сторон стоит отнести высокий уровень профессиональной подготовки кадров, что позволяет системно формировать и внедрять инновационные образовательные программы широкого спектра. Регулярное взаимодействие с родителями способствует пониманию индивидуальных потребностей детей и созданию благоприятной атмосферы. И, конечно, наличие хорошо оборудованных помещений и зон для эффективного обучения и организации игр.

В свою очередь, устранение ряда имеющихся недостатков поможет повысить качество образовательного процесса. Для этого были предложены конкретные рекомендации. Во-первых, расширить спектр актуальных методов развития креативности, таких как метод «Мозгового штурма», «Бином фантазии», «Фантастическая аналогия», «Буриме» и других, при реализации образовательных программ. Во-вторых, индивидуализировать обучение посредством формирования персональных заданий с учетом особенностей развития каждого ребенка при проведении занятий. В-третьих, расширить программы психолого-педагогической поддержки, в том числе и для детей с особыми образовательными потребностями. В-четвертых, систематизировать процесс оценки и анализа результатов реализации программ социокультурного проектирования и адаптировать их в соответствии с потребностями и достижениями детей.

Также в рамках проведения SWOT-анализа социокультурного проектирования на базе детского сада был выделен ряд преимуществ и недостатков.

К числу преимуществ стоит отнести достижение высокого уровня качества образовательного процесса. Творческий подход, который реализуется в процессе социокультурного проектирования и способствует развитию способностей детей к обучению и воспитанию. Увеличение возможностей для развития личности. Данные проекты способствуют развитию социальной активности и культурного восприятия у детей, используя при этом различные аспекты культуры. Повышение уровня взаимодействия с родителями и обществом. С помощью проектов социокультурного проектирования можно укрепить отношения с родителями, а также с обществом в целом.

Однако недостатки включают ограниченность временных и кадровых ресурсов, так как в условиях постоянных изменений возникает необходимость быстро и эффективно реагировать на запросы всех участников образовательного процесса. Это и негативные последствия несоответствия ожиданий и реальности. Высокая сложность в проведении оценки эффективности социокультурного проектирования может привести к несоответствию целей и ожиданий организации.

Для успешной работы в области социокультурного проектирования в деятельности детского сада необходимо уделить внимание устранению ряда проблем, например, таких как поддержка родителей через разработку соответствующих стратегий, обучение персонала и укрепление партнерских отношений с родителями со всеми участниками образовательного процесса.

В целом, подводя итог, отметим, что реализация социокультурного проектирования на базе детского сада предполагает, во-первых, создание благоприятной среды: социокультурное проектирование способствует созданию привлекательной и стимулирующей образовательной среды для детей. Это способствует развитию их интересов, творческого потенциала и социокультурной компетентности.

Во-вторых, формирует и развивает необходимые компетенции через разнообразные мероприятия и программы социокультурного проектирования, где дети получают возможность познакомиться с различными культурами, традициями и искусством, что способствует их развитию.

Учет ряда предложенных рекомендаций позволит повысить качество реализуемых образовательных программ на базе детского сада № 26 «Золотая Рыбка» и сделать образовательный процесс более адаптированным к потребностям современных детей.

Список источников

1. Информация о реализуемых основных образовательных программах дошкольного образования. URL: <https://ds26-surgut.gosuslugi.ru/svedeniya-ob-obrazovatelnoy-organizatsii/obrazovanie/> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года; с изм. и доп. от 25 декабря 2023 года]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0> (дата обращения: 01.04.2024).

**Развитие эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста
посредством технологии «Мягкая среда»**

**The development of the emotional sphere of children of middle preschool age
through the technology of "Soft environment"**

Инна Александровна Драчева

Inna Alexandrovna Dracheva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Дмитриевна Файзуллаева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

elenafaiz@mail.ru

Аннотация. Раскрыто понятие развития эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста посредством технологии «Мягкая среда». Изучено эмоциональное развитие детей дошкольного возраста в зарубежной и отечественной психологии, даются методы и приемы развития эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста. Представлен комплекс занятий в игровой форме на развитие эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоции, дошкольный возраст, эмоциональные процессы, методики диагностики, игровая деятельность, технология «Мягкая среда»

Key words: emotions, preschool age, emotional processes, diagnostic techniques, play activity, "Soft environment" technology

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ставит одной из приоритетных задач охрану и укрепление физического и психического здоровья детей. Важнейшей составляющей психического здоровья детей является эмоциональная сфера.

Актуальность развития эмоциональной сферы в среднем дошкольном возрасте обусловлена тем, что на данном возрастном этапе, согласно Л.С. Выготскому, нужно делать акцент на развитии эмоциональной сферы, поскольку у детей начинает формироваться абсолютно новая система психических функций.

Именно в среднем дошкольном возрасте развитие эмоциональной сферы становится одним из факторов становления личности ребенка [1–6].

Понятие «эмоциональная сфера» достаточно сложное, оно состоит из нескольких компонентов и включает в себя эмоции, чувства, привязанности и настроение.

Развитие эмоциональной сферы у детей дошкольного возраста – одно из важных направлений работы педагогов, так как именно эмоциональное воспитание будет способствовать созданию благоприятного климата в детском коллективе, дети научатся выражать свои чувства (радость или обиду), делиться эмоциями с окружающими, что будет препятствовать конфликтам в коллективе.

Согласно ФООП ДО, основными задачами в развитии эмоциональной сферы у дошкольников являются: знакомство с основными эмоциями и чувствами, их выражение в мимике, пантомимике, действиях, интонации речи, анализ причин и событий, способствующих возникновению эмоций, умение понимать свои и чужие эмоциональные состояния, разговаривать о них, демонстрировать примеры эмоциональной поддержки и адекватные возрасту способы регуляции эмоциональных состояний.

У детей средней группы ярко проявляется интерес к игре. С применением технологии «Мягкая среда» ребенок учится познавать окружающий мир. В игре, используя мягкие модули, у детей развиваются дружеские взаимоотношения, гуманные чувства, дети учатся уступать друг другу, договариваться, переживать, помогать. Принимая на себя роль, выполняя игровые и ролевые действия, развивая и придумывая сюжет, ребенок может глубоко и осмысленно понимать причины своих поступков, так как все, что происходит в игре, ребенок пропускает через себя. Так как именно игровая деятельность является средством развития эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста. Пособия «Мягкой педагогики» (разработчики Е.Д. Файзуллаева, Т.Д. Фицнер) в основном направлены на сенсорное развитие ребенка. Расширение сенсорного опыта за счет увеличения палитры ощущений, совершенствования восприятия приводит и к большему разнообразию эмоционально-экспрессивных реакций у детей. Сенсорная сфера служит ключом, приводящим в движение механизмы эмоциональной сферы, обуславливает полноценное развитие ребенка в целом.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада общеразвивающего вида № 44 г. Томска (средняя группа № 4 «Звездочки») с целью выявления уровня развития эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста.

В исследовании принимали участие 20 детей, из них 8 девочек и 12 мальчиков. В ходе проведения экспериментальной работы была изучена психолого-педагогическая и методическая литература по проблеме исследования, подобраны методики для проведения эмпирического исследования.

Для выявления уровня развития эмоциональной сферы у детей среднего дошкольного возраста были определены критерии и методики диагностики (табл. 1).

Таблица 1

Диагностики актуального уровня развития эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста

Критерий	Методика диагностики
Понимание эмоциональных состояний	Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)
Распознавание эмоциональных состояний	Модификация теста «Распознавание эмоций» (по Т.В. Чередниковой)
Умение выражать собственное эмоциональное состояние	Методика изучения мимической моторики (Г.А. Волкова)

Исследуя результаты, которые были получены при первичной диагностике, мы пришли к следующим выводам: у 15% детей продемонстрирован низкий уровень понимания эмоциональных состояний. У 60% дошкольников диагностирован средний уровень понимания эмоционального состояния человека. Их ответы краткие, но при дополнительных вопросах воспитателя они становятся более полными. Задания выполнялись с помощью педагога. У 25% детей диагностирован высокий уровень понимания эмоционального состояния человека. Эти дети правильно понимают и распознают эмоции сверстников и взрослых, правильно воспринимают эмоциональное содержание, переданное через картинки и другие средства информации.

По итогам диагностики «Распознавание эмоций» (по Т.В. Чередниковой) видно, что низкий уровень продемонстрировали 30% детей (6 человек), средний уровень – 50% (10), высокий уровень – 20% (4 ребенка).

Результаты первичной диагностики детей по «Методике изучения мимической моторики» Г.А. Волковой говорят о том, что для 35% дошкольников характерен низкий уровень умения выражать собственные эмоции. Средний уровень умения выражать собственное эмоциональное состояние выявлен у 40% детей. Они не всегда способны корректно и правильно высказывать свои истинные эмоциональные состояния. Обладают высоким уровнем способности к умению выражать собственные эмоции 25% детей. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования диагностики на первичном этапе, %

Методика диагностики	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)	15	60	25
Модификация теста «Распознавание эмоций» (по Т.В. Чередниковой)	30	50	20
Методика изучения мимической моторики (Г.А. Волкова)	35	40	25

По результатам первичной диагностики мы можем сделать следующие выводы: У 20% детей (4 человека) выявлен низкий уровень развития эмоциональной сферы. У 50% дошкольников (10 детей) выявлен средний уровень развития эмоциональной сферы. Они проявляют эмоциональную отзывчивость, не всегда правильно могут оценить состояние взрослого или сверстников. У 30% детей (6 человек) выявлен высокий уровень развития эмоциональной сферы. Эти дети правильно распознают эмоции, верно понимают эмоциональное состояние сверстников и взрослых, умеют выражать свои чувства.

На формирующем этапе эксперимента нами проводились занятия с использованием набора «ТАФИ» в своей образовательной деятельности и в режимных моментах, которые строились на основе игровых упражнений, направленных

на обеспечение психологического комфорта пребывания ребенка в дошкольном учреждении.

Используя набор «Вязаная графика», было разработано и показано несколько сказок, составлялись схемы, чтобы наглядно сделать определенный рисунок.

В работе применялся набор «Пальчиковый фитнес» для развития мелкой моторики, ручной умелости, как тактильный конструктор.

Тканевый конструктор «Шифоновая радуга» использовался как форма адаптационного вхождения ребенка в сообщество и в ритм дня. Игры с платочками направлены на создание благоприятного эмоционального климата в группе, сближение детей друг с другом и воспитателем, снятие психоэмоционального напряжения, тревоги и агрессии, совершенствование коммуникативных, игровых и двигательных навыков.

Игровой набор «Меховой театр» применялся для организации развивающих, театрализованных занятий; разучивания и обыгрывания сказок, рассказов, стихотворений; для проведения самомассажа.

С помощью ритмической скакалки «Прыг-скок» дети выполняли задания, ориентировались в пространстве, тренировали концентрацию внимания, координацию движения.

Палочки-игралочки использовались вместе с детьми для изучения цифр, геометрических фигур и букв.

Выполняя такие игровые задания дети, сами этого не замечая, легко овладевали различными навыками, у них развивалось внимание, повышался интерес к совместной деятельности со взрослыми, развивалось воображение, формировались предпосылки к творческой деятельности.

На завершающем этапе исследования проводилась повторная работа в экспериментальной группе с помощью тех же диагностических методик. Сравнительная оценка результатов представлена в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования на повторном этапе, %

Методика диагностики	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Методика «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина)	5	45	50
Модификация теста «Распознавание эмоций» (по Т.В. Чередниковой)	0	35	65
Методика изучения мимической моторики (Г.А. Волкова)	0	30	70

По методике «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображенных на картинке» (авторы Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина) при повторной диагностике остался 1 ребенок с низким уровнем понимания эмоционального

состояния людей. Уменьшилось количество детей со средним уровнем понимания эмоций: 45% вместо 60. Увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем понимания эмоциональных состояний людей – 50% вместо 25. Эти дети правильно определяли эмоции и самостоятельно выполняли задания педагогов.

По методике «Распознавание эмоций» (по Т.В. Чередниковой) количество детей с низким уровнем распознавания эмоций сократилось до 0. Снизилось число детей со средним уровнем распознавания эмоций: при первичной диагностике до 35%. Увеличилось количество дошкольников с высоким уровнем распознавания эмоций до 65%. Они правильно называли эмоции, не боясь самостоятельных суждений.

Результаты первичной и повторной диагностики по «Методике изучения мимической моторики» Г.А. Волковой свидетельствуют о том, что уменьшилось до 0 количество дошкольников с низким уровнем развития мимической моторики. Снизилось количество дошкольников со средним уровнем сформированности мимической моторики до 30%. Также можно сказать о значительном увеличении числа детей с высоким уровнем сформированности мимической моторики до 70%. Эти дети правильно выражают собственное эмоциональное состояние.

Подводя итоги, можно сделать выводы о том, что посредством использования набора «ТАФИ» на занятиях с дошкольниками значительно улучшился их уровень эмоционального развития, распознавания эмоций, они научились выражать свои мысли и чувства, договариваться в игре друг с другом, проявлять эмоциональную отзывчивость по отношению к сверстникам, взрослым, а также к героям прочитанных произведений художественной литературы, реально воспринимать эмоциональное содержание произведений.

Таким образом, можно заключить, что технология «Мягкая среда» является эффективным средством развития эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста.

Список источников

1. Реан А.А. Психология детства. От рождения до 11 лет. М., 2006. 169 с.
2. Социальные отношения и эмоциональный мир ребенка. М., Ставрополь: Сервисшкола, 2009. 213 с.
3. Широкова Г.А. Развитие эмоций и чувств у детей дошкольного возраста. М., 2005. 291 с.
4. Файзуллаева Е.Д. «Мягкая педагогика». Воспитание детей раннего возраста: учеб.-метод. пособие для реализации образовательной программы «Теремок» / Под ред. И.А. Лыковой. М., 2021. 88 с.
5. Файзуллаева Е.Д. «Мягкий» взгляд на детский сад: работа с детьми раннего возраста // Детский сад от А до Я. 2021. № 1 (109). С. 4–10.
6. Файзуллаева Е.Д., Сергеева А.И. Практическая нейропсихология для педагогов (с использованием сенсорно-тактильных пособий «ТАФИ»): метод. пособие. Томск, 2018. 71 с.

**Психолого-педагогические условия развития эмпатии детей
старшего дошкольного возраста**

**Psychological and pedagogical conditions for the development of empathy
in older preschool children**

Дарья Викторовна Красноштан

Darya Viktorovna Krasnoshtan

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Дмитриевна Файзуллаева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

elenfaiz@mail.ru

Аннотация. Теоретический анализ вопроса о развитии эмпатии сводится к тому, что эмпатия – ключевая социальная эмоция, позволяющая эмоционально реагировать на чувства других. Высокий уровень развития эмпатии способствует более глубокому восприятию и пониманию внутреннего мира человека. Настоящая статья включает в себя результаты методов и диагностических инструментов для выявления уровня развития эмпатии, а также описание психолого-педагогических условий, положительно влияющих на развитие эмпатии у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, социальные навыки, нравственные качества, социализация, психолого-педагогические условия, старший дошкольный возраст, эмоциогенная среда, театрализованные игры, мультипликация

Key words: emotional development, emotional intelligence, social skills, moral qualities, socialization, psychological and pedagogical conditions, senior preschool age, emotional environment, theatrical games, animation

В современной системе образования актуальным является вопрос развития эмпатии, поскольку именно эмпатия выступает компонентом эмоционального интеллекта человека и отвечает за социальные навыки, помогающие успешному социальному взаимодействию людей друг с другом. Подтверждением того, что в области развития эмпатии присутствуют проблемы, являются все более частые случаи детской агрессии и жестокости по отношению к животным, сверстникам, близким, а иногда и малознакомым людям. У детей искажаются представления о нравственных качествах, им все труднее становится выстраивать теплые дружеские отношения и договариваться о совместных действиях в играх и быту.

Термин «эмпатия» приобрел множество определений, что делает его многозначным понятием. Эмпатия представляет собой способность человека сопереживать другому, осознавать его чувства, предсказывать его поведение и уметь мысленно поставить себя на его место. Эмпатия тесно взаимосвязана с эмоциональным развитием личности. Кроме того, принято рассматривать эмпатию как

комплексное явление, состоящее из трех взаимосвязанных компонентов: когнитивного (мыслительные операции, фиктивное знание об объекте или другом лице), аффективного (эмоциональные реакции на определенный объект или лицо, эмоции, чувства, переживания) и конативного (моторные реакции, поведенческие намерения человека по отношению к лицу или объекту взаимодействия, действия, поступки) [1, с. 254].

Это направление изучения привлекло внимание многих психологов, как отечественных, так и зарубежных, среди которых Э.Б. Титченер, К.Р. Роджерс, З. Фрейд, Л.И. Божович, А.А. Бондалев, Т.П. Гаврилова, Д.Б. Эльконин, Я.З. Неверович, И.М. Юсупов и другие. Многие из них акцентировали взаимосвязь понятия эмпатии с сочувствием, сопереживанием и вчувствованием.

В старшем дошкольном возрасте наблюдается особенно выраженная чувствительность к развитию социальных эмоций, включая эмпатические переживания. В возрасте 5–6 лет дети начинают сосредотачиваться на чужих проблемах, сравнивать свои чувства с чувствами других, предвидеть последствия своих поступков. Они проявляют интерес к содействию, хотя иногда могут испытывать затруднения в том, как именно помочь тем, кто находится в беде. Другими словами, период старшего дошкольного возраста является сенситивным для развития эмпатии.

Анализ образовательных программ для дошкольных учебных учреждений подчеркивает, что аналогичные задачи, связанные с развитием эмпатии, рассматриваются как важные в рамках процесса социализации. Это подчеркивает необходимость практического подхода со стороны воспитателей и других специалистов дошкольного образования при выборе методов и стратегий для развития эмпатии у детей дошкольного возраста.

Согласно обозначенной теме, было проведено исследование.

Цель исследования: выявить уровень развития и определить преобладающий тип эмпатии в группе детей старшего дошкольного возраста.

База исследования: муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение № 76 г. Томска. В исследовании принимали участие 25 детей. Все дети относятся к возрастному периоду 5–6 лет. Из них 13 девочек и 12 мальчиков. Психическое и физическое развитие детей находится в пределах нормы.

В рамках исследования была проведена диагностика с использованием методики Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной «Понимание эмоциональных состояний», которая позволила определить уровень развития эмпатических проявлений в следующей интерпретации: высокий уровень – от 22 до 26 баллов; средний уровень – от 16 до 21 балла; низкий уровень – меньше 16 баллов.

По итогу проведения диагностической методики были получены следующие результаты:

– 54% детей: недостаточная способность адекватно воспринимать эмоциональные состояния людей из-за низкой эмоциональной чувствительности и ограниченного опыта эмоционального понимания и сопереживания, что соответствует *низкому уровню развития эмпатических проявлений*;

– 37% детей: недостаточный опыт в выявлении и осознании эмоциональных состояний людей; способны детально описывать изображения, распознавать

и различать мимику и жесты, связанные с основными эмоциями (радость, гнев, грусть, печаль), но при этом испытывают трудности в восприятии тонких оттенков эмоций, таких как отчаяние и сожаление, что соответствует *среднему уровню развития эмпатических проявлений*;

– 9% детей: активное проявление эмоционального сочувствия и сопереживания по отношению к изображенным на картинках персонажам, что свидетельствует о *высоком уровне развития эмпатических проявлений*.

Итак, анализируя данные с первого этапа, мы пришли к выводу, что знания детей о эмоциях скорее ситуативны и ограничены внешними проявлениями ярких признаков. Результаты методики наглядно представлены на рис. 1.

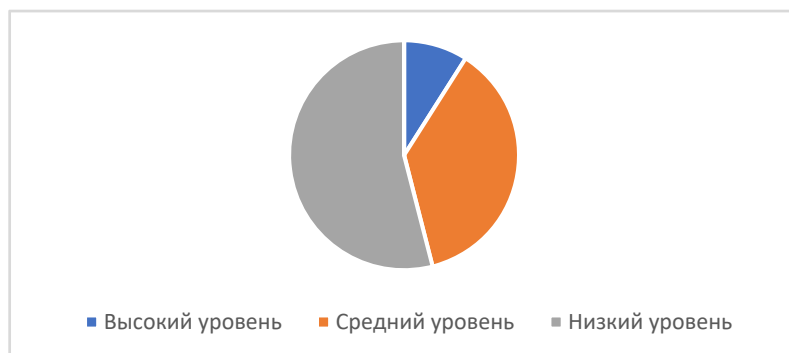


Рис. 1. Результаты исследования уровня эмпатических проявлений у детей старшего дошкольного возраста

Для определения преобладающего характера эмпатии была проведена диагностика с использованием методики «Неоконченные рассказы» Т.П. Гавриловой. В рамках проведения методики были получены следующие результаты:

– 35% детей: *гуманистический характер эмпатии*, который проявляется через чувство сострадания, сочувствия, жалости и стремление к благополучию другого человека;

– 65% детей: *эгоцентрический характер эмпатии*, который проявляется в стремлении удовлетворить собственные личные потребности.

В процессе изучения данных, полученных в ходе методики, выявляющей характер эмпатии, мы пришли к выводу, что в группе детей старшего дошкольного возраста преобладает эгоцентрический тип эмпатии. Результаты данного исследования наглядно представлены на рис. 2.

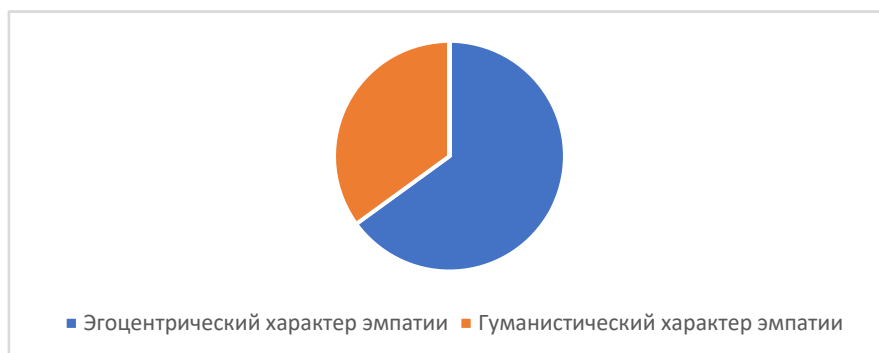


Рис. 2. Результаты исследования характера эмпатии у детей старшего дошкольного возраста

Помимо проведенных диагностических методик, в процессе организации взаимодействия детей со сверстниками в различных видах деятельности, мы систематически наблюдали за выражением эмпатии со стороны детей, отмечая результаты наблюдения в самостоятельно разработанной таблице (на основе изученной литературы). Полученные результаты наблюдений представлены в таблице.

Результаты наблюдения за проявлениями эмпатии у детей старшего дошкольного возраста в ситуациях взаимодействия

Аспекты наблюдения за поведением детей	Количество детей	Процент
<i>Реакция ребенка на трудности, с которыми сталкивается его партнер:</i>		
обнаруживает трудности и готов предоставить поддержку в форме словесной или практической помощи;	8	32
время от времени обращает внимание на партнера и его трудности; предоставляет помощь с намерением подчеркнуть свое превосходство;	7	28
отсутствие внимания и предоставления помощи партнеру	10	40
<i>Отношение к достижениям и неудачам сверстников:</i>		
проявляет адекватное поведение (предлагает помощь в случае неудачи и радуется в случае успеха);	7	28
не обращает внимания;	11	44
проявляет неподходящее поведение	7	28
<i>Помощь ровесникам:</i>		
предоставляет помощь по собственной инициативе;	5	20
предоставляет помощь с нежеланием, по запросу взрослого или сверстника;	12	48
не соглашается оказать помощь	8	32

Анализируя данные таблицы, мы приходим к заключению, что у детей группы старшего дошкольного возраста преимущественно наблюдается невнимание к партнерам (40%), игнорирование успехов и неудач сверстников (44%), а также нежелание оказывать помощь (48%).

Согласно результатам проведения диагностики, можно сделать вывод о том, что у большинства детей диагностируемой группы отмечается недостаточная способность адекватно воспринимать эмоциональные состояния людей из-за низкой эмоциональной чувствительности и ограниченного опыта эмоционального понимания и сопереживания, а также преобладает эгоцентрический характер эмпатии.

С целью развития уровня эмпатии и перехода от эгоцентрического характера к гуманистическому необходимо проведение целенаправленной работы, с соблюдением психолого-педагогических условий, которые были выделены нами на основе анализа литературы [2, с. 11]:

- 1) организация эмоциогенной среды для совместной деятельности и общения детей со взрослыми и сверстниками;
- 2) применение комплекса театрализованных игр с эмпатийным содержанием;

3) реализация педагогического систематичного, поэтапно построенного воспитательного процесса сопровождения просмотра мультипликационных фильмов.

Грамотно организованная эмоциогенная среда стимулирует детей взаимодействовать с различными ее компонентами, активизируя функциональную активность ребенка. Окружающая среда должна быть настроена так, чтобы дети переживали полный спектр эмоций: удивление, интерес к миру вокруг, удовлетворение, радость от процесса познания или преобразования окружающего мира и результатов своей деятельности; а также эмоциональные комплексы размышлений (включая эмоции догадок, сомнений и уверенности). Наполненность эмоциогенной среды будет зависеть от конкретного запроса [3, с. 1301].

Театрализованные игры имеют ключевое значение в развитии эмпатии у детей дошкольного возраста, способствуя их эмоциональной выразительности, развитию социальных навыков, пониманию разнообразия перспектив, активному участию, креативности и фантазии, улучшению коммуникационных навыков и формированию осознанного отношения к эмоциям. Эти игры помогают детям лучше понимать эмоции, сопереживать другим и развивать толерантное отношение к чувствам окружающих. Мы рекомендуем использовать театрализованные игры, затрагивающие три разных блока: коммуникационные навыки (речь), тело, мимика [4, с. 18].

Систематическое сопровождение просмотра мультипликационных фильмов в детском образовательном учреждении способствует формированию эмпатийных навыков у детей. Педагогическое сопровождение обеспечивает осознанное восприятие, выделение нравственного содержания, проявление нравственных чувств и сопоставление поведения. Подбор «правильных» мультфильмов также важен для эффективной работы по развитию эмпатии у детей. Рекомендуем начать работу с таких мультфильмов, как «Грустная весна», «Крошка Енот», «Грибок-теремок», «Мама для мамонтенка» [5, с. 12].

На основании вышеописанного следует, что осмысленность эмпатических отношений в жизни ребенка в первую очередь зависит от того, как взрослые, формирующие его, осуществляют воспитательное воздействие. От того, какие качества будут развиты у ребенка под влиянием воспитания, зависит его будущее как индивида, способного к эмпатии, способного воспринимать и понимать внутренний мир других, чувствительного к настроению окружающих, готового проявлять сочувствие и помощь. Важно отметить, что отсутствие эмпатии может привести к формированию эгоцентричного поведения, конфликтности и затрудненному установлению положительных отношений с окружающими. Следовательно, роль взрослого как сопровождающего является весьма существенной и ответственной. Задача взрослого заключается в создании психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимальную адаптацию детей к социальной среде.

Список источников

1. Басова А.Г. Понятие эмпатии в отечественной и зарубежной психологии. М., 2012. 413 с.
2. Овчаренко Е.Р. Педагогические условия развития эмпатии детей 5–7 лет. М., 2003. 15 с.

3. Володина И.А. Предметно-развивающая среда в ДОУ в условиях реализации ФГОС. М., 2015. 1332 с.
4. Гайворонская Т.А. Развитие эмпатии у старших дошкольников в театрализованной деятельности. М., 2014. 144 с.
5. Щуклина Е.С. Роль современной мультипликации в воспитании ребенка. Пенза, 2013. 14 с.

**Возможности робототехники в формировании
математических представлений у детей дошкольного возраста**

**The possibilities of robotics in the formation of mathematical representations
in preschool children**

Юлия Андреевна Кузнецова

Yulia Andreevna Kuznetsova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Владимировна Вершинина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

lora999versh@mail.ru

Аннотация. Исследован вопрос формирования математических представлений у детей старшего дошкольного возраста и влияние образовательной робототехники на этот процесс. Освещены основные компоненты математических представлений у детей старшего дошкольного возраста, а также установлена значимость использования образовательной робототехники для формирования этих представлений. Приведены результаты проведенных экспериментов, описан комплекс мероприятий, а также методы и приемы образовательной робототехники как средства развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: математические представления, образовательная робототехника, STEAM-образование, старший дошкольный возраст, дошкольные образовательные организации

Key words: mathematical representations, educational robotics, STEAM education, senior preschool age, mathematical development, pre-school educational organizations

В настоящее время актуальность формирования математических представлений у детей дошкольного возраста становится наиболее значимой, так как данные представления способствуют развитию когнитивных процессов: логического мышления, умения рассуждать и принимать решения, а также являются основополагающими для успешного обучения ребенка в будущем. В условиях стремительной цифровизации мира возрастает потребность в применении современных образовательных технологий. Один из примеров таких технологий – STEAM-образование (наука, технологии, инженерное искусство и математика) [1].

Направлением STEAM-образования является образовательная робототехника. Образовательная робототехника представляет собой инновационное и эффективное средство для формирования математических представлений. Сочетание математических задач, робототехники и программирования обеспечивает детям не только практическую, но и увлекательную среду для развития математических навыков, способствующих более глубокому и продуктивному усвоению математических представлений [1].

Формирование математических представлений у детей старшего дошкольного возраста связано с осознанным усвоением знаний, приемов и способов умственной деятельности, образами памяти и воображения, полученных чувственных путем и связанных с понятием числа, количества, времени, пространства, геометрических фигур и форм (В.С. Мухина [2], В.А. Крутецкий [3], Л.В. Воронина [4], Е.А. Утюмова [4], А.М. Леушина, Л.Н. Вахрушева, Т.Д. Рихтерман, А.В. Белошистая [5], Л.С. Выготский [6], Р.Л. Непомнящая [7], Т.А. Мусейибова, В.А. Позина, Г.Е. Сычева, Е.И. Щербакова, И.А. Помораева).

В МАДОУ № 73 г. Томска мы провели исследование, направленное на изучение возможностей использования образовательной робототехники для формирования начальных математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. В эксперименте приняли участие 20 детей подготовительной к школе группы, из них 13 мальчиков и 7 девочек.

Мы исходили из предположения о том, что системная образовательная деятельность с привлечением детской робототехники может способствовать эффективному формированию математических представлений у детей старшего дошкольного возраста: представлений о величине, геометрических фигурах и их формах, количестве и числе, пространстве и времени. Для оценки уровня их развития нами была использована система диагностических заданий, разработанная Н.Е. Вераксой, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой.

В результате проведения констатирующего этапа эксперимента были обнаружены следующие результаты: высокий уровень сформированности математических представлений имеют 25% детей (5 человек), средний – 65% (13), низкий – 10% (2 человека). Дети с высоким показателем сформированности математических представлений воспитываются родителями в возрасте от 25 до 35 лет, имеющими высшее образование. Низкий уровень сформированности математических представлений наблюдался у детей, которые воспитывались родителями в возрасте 20–25 лет, преимущественно имеющими среднее специальное образование, а также детей со II и III группой здоровья.

Формирующий этап эксперимента представлял собой систему мероприятий, направленных на формирование математических представлений у детей старшего дошкольного возраста средствами образовательной робототехники.

В нее входили циклы занятий, которые включали в себя исследовательскую, проектную и конструктивную деятельность.

При этом использовались фронтальные, подгрупповые и индивидуальные формы работы. Занятия проводились поэтапно: на первом этапе использовались разнообразные виды детского конструирования (по модели, образцу, заданным условиям, инструкции). Также широко использовались следующие приемы: эвристическая беседа («Почему летают птицы?», «Что приводит в движение роботов?»), проблемные ситуации («Составьте программу так, чтобы робот останавливался перед препятствием или изменял направление движения»), игровые упражнения на местонахождение предметов и направлений (игры «Что впереди? Что позади робота?»), использование стрелок в программировании (как нужно составить схему, чтобы местоположение робота изменилось), игры на сравнение по

величине, цвету, формам, пространственного положения и времени. Благодаря им закреплялись представления о числе первого десятка, геометрических фигурах и их формах (детали объемные/плоские, треугольные/круглые/квадратные/овальные/прямоугольные), величине (длинная/короткая пластина), временные (определение, сколько секунд потребуется для работы робота) и пространственные представления (как нужно запрограммировать робота, чтобы он двигался в указанном направлении).

На втором этапе работы проводились занятия с использованием блочного программирования. У детей активно совершенствовались представления о геометрических фигурах и формах, величине, количестве и счете, пространстве и времени, а также формировались умственные действия: алгоритмическое мышление, сравнение, классификация, сопоставление, последовательность, измерение, умение анализировать и делать выводы. На занятиях использовались следующие приемы: практические задания (конструирование модели по схеме, теме, замыслу), познавательные задачи («Ислам и Саша сконструировали одного и того же робота, но количество шагов у каждого из них разное. Почему?»), проблемные ситуации с использованием измерительной деятельности (определить, на каком расстоянии датчик движения будет считывать действия), продуктивно-познавательные вопросы («Что нужно сделать, чтобы деталей стало по 9?»).

На этапе формирующего эксперимента у детей была возможность самостоятельной работы в центре образовательной робототехники «Математический Лэнд: Робототехника». Использовались пособия: «Программирование и робототехника» В.Н. Халамова, Р.А. Фроловой, «Икарёнок», «Винтики и Шпунтики», «Rob-Азбука», «Образовательная робототехника. Lego WeDo» А.В. Корягина, «Уроки робототехники» и «Конструируем роботов» С.А. Филиппова. Были представлены конструкторы с простым блочным соединением, магнитные и решетчатые конструкторы, конструктор ПервоРобот Lego WeDo и Lego WeDo 2.0, наборы конструкторов «Lego Duplo», «Гоночные машины», «Город», «Городские жители», «Зоопарк», «Парк развлечений», «Пожарная часть и вертолет», «Строительные машины». Дети могли упражняться в создании и программировании роботов, решении логических задачи, проведении различных экспериментов с конструкциями на основе измерения, счета, сопоставления. Они также использовали конструкторы для моделирования различных ситуаций: соревнование в скоростных гонках, программирование роботов, имитирующих движения и поведение животных (прыгающая лягушка, летающая птица).

К обогащению среды центра образовательной робототехники были привлечены родители. Они предоставляли различное оборудование и материалы, такие как: персонажи Lego, робототехнические конструкторы для создания собственных роботов (наборы Lego Education), комплекты датчиков и моторов, электронные устройства. Помимо этого родители помогали в поиске различных компьютерных программ и ресурсов для обучения, что позволило выстроить работу с использованием разнообразных алгоритмов и задач. В результате активной поддержки родителей центр образовательной робототехники помог осуществить захватывающие занятия, а также обеспечить доступ к дополнительному оборудованию

и материалам, способствующим более интересному образовательному процессу для детей.

Воспитатели активно участвовали в оснащении центра образовательной робототехники, предоставляя рекомендации по приобретению необходимых методических пособий и ресурсов. Более того, они уделяли внимание эффективной организации работы в центре, стремясь создать благоприятные условия для эффективного развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста посредством робототехники. Их помощь и профессионализм позитивно сказались на развитии всего образовательного процесса, поскольку они обеспечили богатство материалов и реализацию занятий с помощью увлекательных форм обучения. Дополнительно нами были составлены методические рекомендации для воспитателей, которые могли бы улучшить образовательный процесс в центре.

Таким образом, совместные усилия родителей и воспитателей позволили создать более эффективную и образовательную среду для детей при формировании математических представлений средствами образовательной робототехники.

На контрольном этапе исследования была осуществлена повторная оценка уровня развития математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Полученная в результате исследования информация свидетельствует о том, что уровень развития математических представлений существенно повысился, так высокий уровень увеличился на 30%, средний снизился на 20%, низкий уровень не обнаружен.

Полученные данные свидетельствуют о заметном улучшении в сформированности математических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Интерес к математике и конструктору Lego возрос. Дети успешно справлялись с задачами, связанными с количеством и счетом, начали более уверенно ориентироваться в величинах, пространственных и временных представлениях. Они также продемонстрировали более глубокое понимание геометрических фигур и форм, что свидетельствует о значительном прогрессе в усвоении математических представлений. Таким образом, результаты работы показывают, что использование детского конструктора способствует легкому освоению математики и развитию математических навыков у детей.

На сегодняшний день осуществляется апробация данной программы в Педагогическом технопарке «Кванториум» ТГПУ.

Список источников

1. Гришанина Н.Ю. Использование STEAM-технологии в дошкольном образовании при формировании основ естественно-научных представлений дошкольников // Народное образование. 2023. № 2. С. 228–235.
2. Мухина В.С. Психология дошкольника / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Просвещение, 1975. 239 с.
3. Крутецкий В.А. Возрастные психологические особенности детей. М., 1990. 218 с.
4. Воронина Л.В., Утюмова Е.А. Современные технологии математического образования детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Под общ.ред. Л.В. Ворониной. Екатеринбург, УРГПУ, 2013. 24 с.

5. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей детей дошкольного возраста: Вопросы теории и практики. Курс лекций для студентов дошкольных факультетов высших учебных заведений. М.: Владос, 2009. 400 с.
6. Выготский Л.С. Мышление и его развитие детским возрастом. М.: Просвещение, 1982. 395 с.
7. Непомнящая Р.Л. Развитие представлений о времени у детей дошкольного возраста. СПб.: Детство-Пресс, 2005. 158 с.

Педагогическая деятельность по формированию основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста

Pedagogical activity on the formation of the foundations of citizenship and patriotism in preschool children

Елена Олеговна Лучинина

Elena Olegovna Luchinina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

yarkina_do@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматривается вопрос формирования основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста в педагогической деятельности. Отмечается, что дошкольное детство является важным периодом для формирования личности ребенка, его ценностей и отношения к своей стране. Особое внимание уделяется некоторым условиям, при которых данный процесс будет наиболее эффективен, а именно при разработке и внедрении программы дополнительной образовательной деятельности, при обогащении предметно-развивающей среды. Также подчеркивается важность сотрудничества педагогов с родителями в процессе гражданско-патриотического воспитания.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, дошкольный возраст, детский сад, сотрудничество родителей и педагогов

Key words: citizenship, patriotism, preschool age, kindergarten, collaboration between parents and teachers

Дошкольное детство, как период становления основ личности, имеет свои потенциальные возможности для формирования высших социальных чувств и качеств. Детям дошкольного возраста доступно чувство любви к родному городу, родной природе, к своей Родине. Именно это является началом патриотизма, который возникает в познании, а формируется в процессе целенаправленного воспитания. Процесс педагогической деятельности по формированию основ гражданственности и патриотизма в детском саду – это процесс освоения, наследования традиционной отечественной культуры. Формирование человека как члена гражданского общества, сознающего личную ответственность за страну, воспитание творчески развитой личности – главная цель работы педагогов дошкольных образовательных учреждений.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования в образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» формирование основ патриотизма, чувства принадлежности к малой родине, ценностного к ней отношения является важной составляющей социального развития ребенка [1].

Статья 29 «Конвенции о правах ребенка» акцентирует наше внимание на то, что образование должно быть направлено на воспитание уважения к культурной самобытности, языку, к национальным ценностям страны, в которой ребенок проживает [2].

Согласно федеральной образовательной программе дошкольного образования в области формирования основ гражданственности и патриотизма основными задачами образовательной деятельности являются: воспитывать патриотические и интернациональные чувства, любовь и уважение к Родине, к представителям разных национальностей, интерес к их культуре и обычаям [3].

В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» отмечается, что приоритетной задачей Российской Федерации в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины [4].

Решение программных задач в дошкольных учреждениях реализуется через тематическое планирование, которое способствует эффективному и системному усвоению детьми знаний о своей семье, детском саде, родном крае, той местности, где они живут, стране. Эти задачи решаются в процессе организации различных видов детской деятельности (игровой, коммуникативной, трудовой, познавательно-исследовательской, продуктивной, музыкально-художественной, чтения), и образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов. Анализируя проблему по теме исследования, мы познакомились с понятиями «гражданственность» и «патриотизм» [5–7].

Согласно ФОП ДО, патриотическое направление воспитания базируется на идее патриотизма как нравственного чувства, интереса, чувства любви и уважения к своей стране – России, своему краю, малой родине, своему народу и народу России в целом.

Гражданственность в контексте дошкольного образования понимается как интегративный комплекс качеств личности, определяющий ее социальную направленность, готовность к достижению социально значимых, индивидуально необходимых целей в соответствии с имеющимися в обществе, государстве условиями, потребностями возможностями, принятыми правовыми и моральными нормами.

В ходе анализа различных источников и практики мы пришли к выводу о том, что процесс формирования основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста будет эффективным при следующих условиях: при разработке и внедрении программы дополнительной образовательной деятельности, учитывающей поэтапное ознакомление детей с малой Родиной; при обогащении предметно-развивающей среды материалом, обеспечивающим знакомство с родным краем; при активном взаимодействии педагога, родителей и детей. Опираясь на данные условия, мы надеемся, что сможем сформировать важные показатели гражданской и патриотической направленности личности ребенка – чувство долга и личной ответственности за судьбу своей Родины, благополучие

народа, сохранность и преумножение материальных и духовных ценностей, созданных старшим поколением.

Для выявления уровня сформированности основ гражданственности и патриотизма нами было проведено экспериментальное исследование на базе МАДОУ детского сада общеразвивающего вида № 76 г. Томска. В педагогическом эксперименте участвовали 25 воспитанников старшей группы «Светлячок» (12 мальчиков и 13 девочек).

При изучении содержания диагностических заданий мы опирались на понятия, которые были раскрыты в теоретической части исследования. Так, на основе анализа литературы нами были конкретизированы критерии и показатели для оценки уровня патриотизма у старших дошкольников на основе трех компонентов, выделенных в работах О. Алексеевой, Л. Петропавловской и Н.В. Алешинной. Они представлены в таблице.

Критерии и показатели оценки сформированности основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста

Критерий	Показатель
Когнитивный (знаниевый) компонент	Представления и понятия ребенка о названии страны, своем адресе; о достопримечательностях родного края, города; о флаге, гербе, гимне России; природных богатствах России, ее природно-климатических зонах, ландшафтах
Эмоциональный компонент	Способность проявлять положительные эмоции по отношению к общественным событиям и явлениям и общественно полезному труду
Поведенческий компонент	Сформированные умения заботиться об окружающей природе, близких, оказывать помощь окружающим людям, проявлять дружелюбие, считаться с интересами товарищей, договариваться со сверстниками, анализировать свои и чужие поступки

Для оценки уровня сформированности основ гражданственности и патриотизма использовались три диагностические методики:

- 1) диагностическая беседа (О. Алексеева, Л. Петропавловская) [8];
- 2) экспериментальная ситуация (О. Алексеева, Л. Петропавловская) [8];
- 3) трудовые поручения (Н.В. Алешинина) [9].

Количественные результаты диагностики основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста на констатирующем этапе эксперимента (по сумме трех диагностических заданий) представлены на рисунке.

Полученные данные свидетельствуют о том, что средний уровень гражданственности и патриотизма является преобладающим: он имеется у 60% детей (15 человек). Высокий уровень имеют 24% детей (6 человек). Низкий уровень отмечен у 16% детей (4 ребенка).

В рамках первого направления нами был разработан и реализован комплекс мероприятий в виде дополнительной программы гражданско-патриотического воспитания «Сердцем к сердцу». Сроки реализации программы – с октября 2023 по май 2024 г.

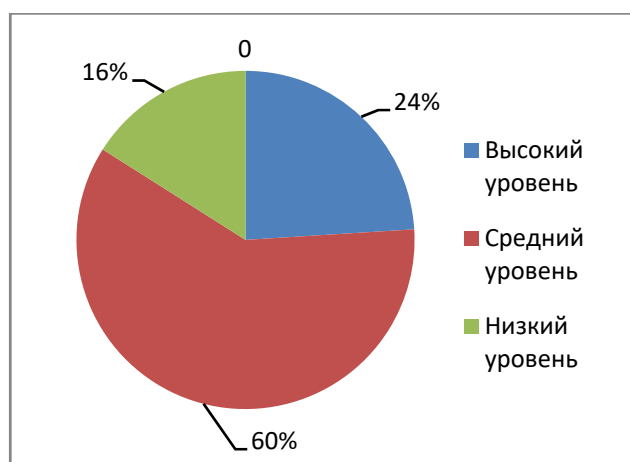


Рисунок. Исходный уровень сформированности основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста по трем диагностикам

Так, нами была проведена экскурсия «Мой любимый город», в ходе которой дети познакомились с памятными местами г. Томска, узнали о значимых событиях, связанных с их созданием. Тема «Моя природа» предполагала знакомство с особенностями природы родного города, дети получили представления о растениях, птицах, животных, населяющих родной край. «История города» – тема предусматривала освещение истории родного города, которое происходило в виде просмотра видеофильма о Томске, старых фотографий города совместно с современными. Также дети посетили краеведческий музей. В ходе мероприятия «Символика города» из рассказа педагога ребята узнали об истории происхождения флага и герба.

Тема «Важные люди родного края» была построена на рассказе воспитателя о значении слова «губернатор», «мэр города». Кроме того, детям рассказали о жителях Томска и области, внесших весомый вклад в развитие города. «Предприятия родного города» – целью данного мероприятия было знакомство детей с городской инфраструктурой и профессиями. Также при участии детей и родителей была организована фотовыставка, в результате которой был оформлен стенд с достопримечательностями нашего города.

В рамках второго направления мы привлекали родителей к воспитательно-му процессу и проводимым мероприятиям, указанным в дополнительной программе гражданско-патриотического воспитания. Приглашали к участию родителей в выставках и конкурсах, праздниках и развлечениях, как групповых, так и городских. Например, было организовано мероприятие «Солдат нашего города». Для этого на занятия приглашались родители, у которых дедушки и бабушки участвовали в Великой Отечественной войне, они рассказывали детям о подвигах и причинах войны. Также были проведены индивидуальные консультации родителей по вопросам гражданско-патриотического воспитания.

В рамках второго направления нами была проанализирована существующая предметно-развивающая среда, которая была обогащена материалами по следующим направлениям: «Моя семья» – семейные фотоальбомы, самодельные книги на тему «Герб моей семьи», «Генеалогическое дерево», «Отдыхаем всей семьей».

«Родной город» – иллюстрации, фотоматериалы, тематические папки на темы: «История возникновения города», «Наука, образование и культура», «Знаменитые земляки», «Наши земляки в годы Великой Отечественной войны», «Достопримечательности», «Архитектура», подбор стихов о городе, карта города. «Мой край» – символика Томской области, карта, материал, знакомящий детей со славой и достижениями области. «Родная страна» – карта России, природные зоны нашей страны, народы населяющие страну, промышленность и сельское хозяйство, презентации, портрет президента.

«Защитники Отечества» – иллюстрации, тематические папки на тему «Наши предки – славяне», «Богатыри земли русской», «Великая Отечественная война», «Российская армия». Фотоматериал «Памятники воинской славы». Художественная литература и дидактические игры по теме: макеты (древняя крепость), коллекции «Военная техника», «Военная форма»; атрибуты для сюжетно-ролевых игр военной тематики и т.п.

В дальнейших исследованиях предполагается повторная диагностика уровня сформированности основ гражданственности и патриотизма. Как мы видим, при таком подходе воспитанники с низким и средним уровнем более охотно включаются в образовательный процесс и процесс общения с одноклассниками и воспитателем.

Таким образом, мы видим, что процесс формирования основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста довольно длительный, сложный. Формирование гражданственности и патриотизма будет происходить более эффективно при использовании различных видов детской и образовательной деятельности, осуществляемой в ходе режимных моментов.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: приказ Минобрнауки Российской Федерации от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального образовательного стандарта дошкольного образования. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-do> (дата обращения: 10.04.2024).

2. Конвенция о правах ребенка: одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989, вступила в силу для СССР 15.09.1990 // Сборник международных договоров СССР. 1993. Вып. XLVI. URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 10.04.2024).

3. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрирован 28.12.2022 № 71847). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 11.04.2024).

4. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: https://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 11.04.2024).

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под ред. Л.И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс, 2009. 1359 с.

6. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000.

7. Филонов Г.Н. Воспитание как социально-педагогический феномен. Стратегия развития. М., 2000. 111 с.
8. Алексеева О.В., Петропавловская Л.А. Задания для маленьких патриотов. М.: Просвещение, 2010. 312 с.
9. Алешина Н.В. Патриотическое воспитание дошкольников. М.: ЦГЛ, 2004. 252 с.

Развитие готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками

Developing a child's willingness to work together with peers

Юлия Игоревна Мазаник

Yulia Igorevna Mazanik

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Ребенок занимает определенное место в обществе и является его частью. В таких условиях каждый отдельный ребенок сам создает круг своих взаимоотношений с окружающими, в том числе со сверстниками. Приемлем только широкий воспитательный подход, принимающий во внимание собственные силы детского коллектива, его организационные формы, складывающиеся нормы поведения и морали применительно к детским проявлениям и детской жизни. Возникает проблема, касающаяся определения эффективных педагогических условий по формированию положительных взаимоотношений дошкольников.

Ключевые слова: совместная деятельность, дошкольник, общение со сверстниками, социальные взаимоотношения

Key words: joint activities, preschooler, communication with peers, social relationships

Актуальность проблемы развития готовности к совместной деятельности ребенка со сверстниками заключается в том, что для получения ребенком навыков, которые необходимы для полноценной жизни в обществе, необходимо включать ребенка в процесс социализации, который осуществляется главным образом через взаимоотношения, общение, коммуникацию, развитие готовности к совместной деятельности [1].

Дошкольный возраст – начальная стадия социального развития ребенка, поскольку именно на этапе дошкольного детства формируются основные качества личности: ключевые социальные навыки, социальные и психологические особенности в системе отношений с другими людьми, нравственные ценности и установки, направленные на усвоение традиций общества, культуры, среды, в которой растет ребенок [2].

Совместная деятельность – устоявшийся в отечественной психолого-педагогической науке термин, применяемый как в исследовательских работах, так и в образовательной практике (А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Л.И. Уманский). Совместной деятельностью называют деятельность ребенка, осуществляемую совместно с другими людьми, в том числе сверстниками. Совместная деятельность создает благоприятные условия для позитивной социализации детей, формирования основ коллективных взаимоотношений, развития коммуникативных способностей, становления лидерских качеств [3].

Важные предпосылки развития личности закладываются в содержании совместной деятельности ребенка со сверстниками: дошкольник становится более самостоятельным и независимым, учится взаимному доверию, добросердечности, дружбе, сотрудничеству в ходе решения разнообразных задач, осваивает навыки отстаивания своего мнения, разрешения возникающих конфликтов [4].

Готовность к совместной деятельности – это активно-действенное состояние личности, установка на определенное поведение. Для готовности к совместной деятельности нужны знания, умения, навыки, настроенность и решимость совершить эту деятельность. Выделяют три модели совместной деятельности: совместно-индивидуальную, совместно-последовательную и совместно-взаимосвязанную.

Исследователи выделяют следующие отличительные признаки совместной деятельности [5]: пространственное и временное соприкосновение участников, создающее возможность непосредственного личного контакта, т.е. обмена действиями, информацией; наличие единой цели, разделение процесса деятельности между участниками, возникновение в процессе деятельности межличностных отношений на основе заданных ролевых взаимодействий [3].

Отношение к сверстнику имеет определенную структуру. Структура отношения включает в себя эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты. Основание отношения к сверстнику составляет эмоциональный компонент, содержательное наполнение которого позволяет выделить несколько отличающихся друг от друга видов (типов) отношения к другому: позитивное, амбивалентное (нейтральное), негативное [6].

В результате анализа психолого-педагогической литературы мы выявили *проблему*: каковы благоприятные условия и средства развития готовности детей старшего дошкольного возраста к совместной деятельности со сверстниками? При этом определили *цель* нашего исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность условий и средств развития готовности детей старшего дошкольного возраста к совместной деятельности со сверстниками.

Экспериментальное исследование проводилось на базе детского сада «Рыбка» г. Асино Томской области. В исследовании принимали участие 25 детей старшего дошкольного возраста.

Методики диагностики готовности к совместной деятельности старших дошкольников

Название методики	Автор(ы) методики	Цель методики
«Строим мост»	Т.И. Бабаева, Л.С. Римашевская	Уточнение умений детей вести диалог в процессе совместной деятельности
«Праздничная открытка»		Выявление представлений дошкольников о правилах ведения диалога на примере выполнения задания по аппликации «Цветок дружбы»
«Составим картинку»		Умение выполнять индивидуальную работу и превращение в общую работу на финальном этапе
«Рукавички»	Г.А. Цукерман	Продуктивность совместной деятельности; умение детей договариваться, приходить к общему решению, умение убеждать; взаимный контроль в процессе выполнения деятельности; взаимопомощь

При анализе ответов детей нами оценивались следующие критерии: сформированность представлений дошкольников о правилах и способах сотрудничества; осознанность (соответствие детских представлений о правилах и способах сотрудничества нормам); аргументированность (умение соотносить определенную ситуацию сотрудничества с представлением о норме) [7]. Для оценки этих критериев использовался приведенный выше инструментарий.

В результате проведенной диагностики были выявлены следующие результаты готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками (см. таблицу).

Низкий уровень готовности к совместной деятельности был выявлен у 32% дошкольников: интерес к сверстнику как к партнеру совместной деятельности практически отсутствовал, эмоциональное отношение к совместной деятельности отмечено нейтральное или отрицательное, такие коммуникативные качества, как бесконфликтность, инициативность, умение организовать деятельность, понимать партнера, поддерживать общение, не проявлялись либо проявлялись незначительно.

Средний уровень готовности к совместной деятельности был выявлен у 56% дошкольников: у этой группы детей сформированы представления о сверстнике как партнере совместной деятельности, о правилах и способах совместной деятельности, но интерес к сверстникам избирателен. В совместной деятельности проявляются некоторые необходимые для ее осуществления коммуникативные качества и умения.

Высокий уровень готовности к совместной деятельности был выявлен только у 12% детей: у них сформированы представления о сверстнике как возможном партнере совместной деятельности, о способах и правилах сотрудничества, они проявляют интерес к сверстникам как к партнерам совместной деятельности, у них хорошо развиты коммуникативные качества.

Целью работы, направленной на развитие готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками, являлось обучение умению взаимодействовать друг с другом, договариваться, прислушиваться к чужому мнению, интересоваться настроением других детей, предлагать возможные варианты интересной игры и совместной деятельности, умению ждать и уступать [1]. Работа по развитию готовности к совместной деятельности со сверстниками у детей старшего дошкольного возраста проводилась по нескольким направлениям, в которые включались:

– игровые пятиминутки: «Шляпа», «Доброе животное», «Комплименты», «По дороге в детский сад», «А у нас...», «Я начну, ты продолжай»;

– интерактивные игры: «Глаза в глаза», «Бумажные мячики», «Шмель», «Привидение», «Горячая картошка», «Угадай, чей голосок?», «Кого не стало?», «Как живешь?», «Найди пару», «Водяной»;

– игры и этюды, направленные на снятие конфликтности: «Аплодисменты по кругу», «Ругаемся овощами», «Обнимашки», «Медвежата», «Добрые медвежата», «Кричалки, шепталки, молчанки», «Ловим комариков»;

– игровые пятиминутки: «Зеркало», «Отгадай настроение», «Сделай наоборот», «Какие мои друзья», «Любопытный», «Какой, какая?»;

– подвижные народные игры: «Волк и гуси», «Гори-гори ясно», «Ручеек»;

– моделирование конфликтных ситуаций: «Ссора Мальвины и Буратино», «Фиксики поругались», «Знайка и Незнайка».

– реализация театрализованной деятельности: изготовление настольных кукол и инсценировка «Сказки о глупом мышонке» С.Я. Маршака, подготовка и инсценировка сказки «Кот, петух и лиса» и др.

Нами были использованы продуктивные виды деятельности, музыкально-театрализованная, конструктивно-модельная деятельность, взаимодействие с книгой и художественным словом, опытно-экспериментальная, проектно-исследовательская деятельность. Данные направления помогали сплочению коллектива, формированию чувства принадлежности к коллективу, развитию самоконтроля за поведением, навыков эффективного общения и готовности к совместной деятельности. Положительные взаимоотношения и готовность к совместной деятельности часто обусловлены содержанием игр, активнее строятся на высоком уровне взаимодействий в разных видах совместной деятельности (трудовой, бытовой, художественно-эстетической и пр.).

Таким образом, уровень развития готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками определяется структурой педагогического процесса в детском саду, наличием взаимосвязей между отдельными видами деятельности (обучением, игрой, трудом и др.), заинтересованностью детей в достижении реального результата. Такой подход к организации образовательной работы создает позитивные условия для воспитания дошкольников. Формирование отношений между детьми строится на основе взаимных симпатий детей, их привязанности к детскому саду, умения адекватно оценивать свое поведение и поведение сверстников.

Список источников

1. Купенова Ф.А. Игра как средство общения дошкольников // Теория и практика модернизации научной деятельности: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. 2019. С. 166–168.
2. Корельская К.Б. Сюжетно-ролевая игра как средство развития общения дошкольников со сверстниками // Ломоносовские научные чтения студентов, аспирантов и молодых ученых – 2021: сб. материалов конф.: в 2 т. Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова / сост. Ю.С. Кузнецова. Архангельск, 2021. С. 376–380.
3. Клейменова С.А. Психолого-педагогический аспект понятия «дружеские отношения» у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. 2019. № 42. С. 273–275.
4. Подвицкая Г.И. Особенности отношения к сверстникам у старших дошкольников: теоретический аспект // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик: сб. материалов студ. науч.-практ. конф. 2018. С. 48–53.
5. Бабаева Т.И., Римашевская Л.С. Как развивать взаимоотношения и сотрудничество дошкольников в детском саду. Игровые ситуации, игры, этюды: учеб.-метод. пособие. СПб., 2022. 224 с.
6. Пестрова А.А. Особенности вербального общения у детей старшего дошкольного возраста // EUROPEAN RESEARCH: сб. ст. XXV Междунар. науч.-практ. конф.: В 2 ч. Ч. 1. 2020. С. 168–171.
7. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии: пособие для студ. / Под ред. Г.А. Урунтаевой. М., 2021. 291 с.

**Воспитание чувства юмора у детей дошкольного возраста
средствами художественной литературы**

Cultivating a sense of humor in preschool children using fiction

Екатерина Владимировна Пушная

Ekaterina Vladimirovna Pushnaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Представлена дефиниция термина «юмор», проведено разграничение с термином «комическое». Рассмотрены основные составляющие и характеристика чувства юмора. Обозначена важность развития чувства юмора у детей дошкольного возраста. Приведены некоторые особенности и методики использования средств художественной литературы при формировании чувства юмора.

Ключевые слова: юмор, чувство комического, дети дошкольного возраста, средства художественной литературы

Key words: humor, sense of the comic, preschool children, means of fiction

В настоящее время особенно важным является умение проявлять простые человеческие чувства и эмоции. Человека на протяжении всей жизни сопровождает комическое: в детском саду, школе, на работе, при общении с семьей и сверстниками: в мультфильмах, которые смотрит ребенок, в сказках, которые читают ему взрослые (в более взрослом возрасте – в фильмах, художественной литературе), в поведении окружающих людей. Для гармоничного формирования личности необходимо развивать у детей чувство юмора, которое занимает одно из важнейших мест в эмоциональной сфере.

При воспитании детей среднего дошкольного возраста современному педагогу необходимо уделять внимание развитию чувства комического детей. Согласно ФГОС ДО, «развитие социального и эмоционального интеллекта детей, их эмоциональной отзывчивости, сопереживания, навыков доброжелательного общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками» [1] входит в одну из основных задач социально-коммуникативного развития дошкольников.

Развитие чувства юмора – это процесс формирования в личности детей дошкольного возраста правильного восприятия и понимания окружающей его среды, обстоятельств, событий по отношению к самому себе.

Аристотель видел комическое как несоответствие кажущегося свойства объекта с действительностью, называл комическое противоречие «пищей для ума».

Л.С. Выготский полагал, что именно дошкольный возраст является чувствительным периодом для развития социальных навыков [2, с. 50]. Следовательно,

чувство комического также следует развивать в дошкольном возрасте, ведь оно является откликом на окружающую человека среду, в том числе социум.

Чувство комического в современном понимании воспринимается как способность различать и оценивать смешные и забавные ситуации, шутки, идентифицировать юмористические ситуации как в реальной жизни, так и при чтении книг, просмотре программ и т.д. Иными словами, это способность видеть юмор в окружающем мире и наслаждаться им, а также умение смеяться над собой и другими. Проведем разграничение чувства комического от дефиниций «юмор» и «сатира». Юмор возникает в процессе обобщающего эмоционального осмысления комической внутренней противоречивости человеческих характеров – несоответствия реальной пустоты их существования субъективным претензиям на значительность. Комическое же – это философско-эстетическая категория, обозначающая нарушение или отклонение от того, что принимается в качестве «нормы» или идеала социальной группой, человеческим обществом и вызывает смех. Комическое охватывает сатиру и юмор, являющиеся равноправными формами комического». Сатира – стихотворное произведение в Античности и литературе классицизма, осмеивающее пороки и недостатки, юмор – наиболее жизнеутверждающая и сложная по оттенкам форма комического [3]. Так, значимость комического в эстетике подчеркивал Е.В. Добров, в литературе – Н.М. Чуякова, в психологии – Р.В. Ершова.

Таким образом, понятия юмора и сатиры включены в понятие комического, являются его неотъемлемой частью.

Чувство юмора развивается на протяжении всего дошкольного возраста: уже младшие дети дошкольного возраста способны подшучивать друг над другом, переименовывать названия предметов, коверкать слова с точки зрения юмора. К старшему дошкольному возрасту ребенок способен анализировать свое поведение и поведение окружающих с точки зрения юмора, способен видеть смысл комических ситуаций мультфильмов, художественных произведений, а также способен применять приемы комического в собственных шутках.

Среди литературных произведений для детей юмор встречается в сказках, баснях, рассказах, загадках, стихах, частушках со смешными сравнениями и во многих других жанрах. Художественная литература – это один из видов культуры, который выражается через слово, превращенное в текст, позволяя автору передавать свои идеи, эмоции и мировоззрение через приемы комического в художественных произведениях.

Каждый ребенок индивидуально реагирует на произведение, которое он слышит от воспитателей. Но при детальном разборе прочитанной сказки, басни или стихотворения юмор становится более понятен маленькому слушателю.

В нашем исследовании была выявлена проблема: какое влияние оказывает детская литература, в том числе «веселая» книга, на воспитание чувства комического у детей дошкольного возраста?

Цель нашей работы: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования произведений художественной литературы на воспитание чувства юмора у детей дошкольного возраста.

Исследование было проведено на базе МАДОУ № 73 г. Томска. В нем приняли участие 20 детей среднего дошкольного возраста (4–5 лет) (10 мальчиков и 10 девочек).

На диагностическом этапе нами была проведена диагностика развития компонентов чувства комического детей среднего дошкольного возраста по модифицированной методике О.М. Поповой, которая состояла из трех серий:

- в первой серии ребенку демонстрировались комические иллюстрации, задавались вопросы;
- во второй серии ребенку поочередно зачитывались различные жанры комического, задавались вопросы;
- в третьей серии диагностики у детей определяли умение конструировать комические ситуации [4].

Данная методика позволила диагностировать такие компоненты чувства комического, как эмоциональное восприятие комического, восприятие различных жанров комического, уровень конструирования комического.

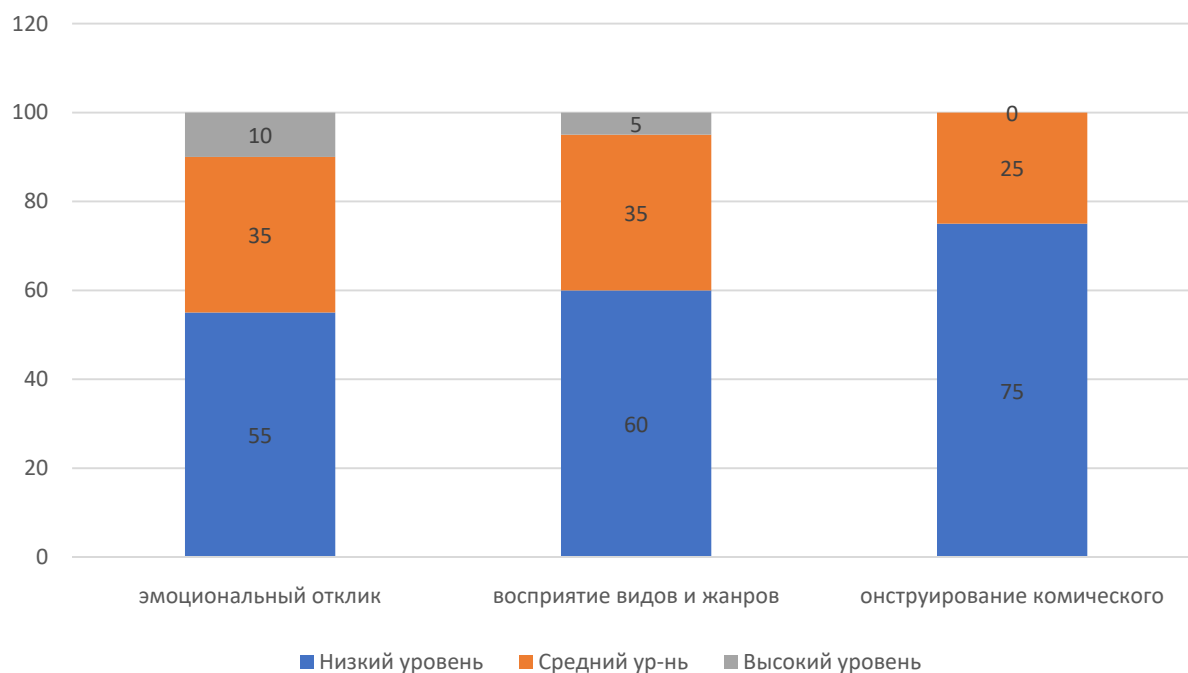


Рисунок. Показатели актуального уровня развития компонентов чувства комического средний дошкольников на этапе констатирующего эксперимента (по модифицированной методике О.М. Поповой), %

После проведения первичной диагностики было выявлено, что от 55 до 75% исследуемых детей имеют низкий уровень сформированности чувства комического (см. рис.).

На формирующем этапе был создан пакет методик и технологий, которые были интегрированы в алгоритм работы над развитием чувства юмора, такие как выразительное чтение и рассказывание педагога; игры-беседы с героями литературных произведений; обучение пересказу; заучивание наизусть смешных диалогов, шуточных сценок, стихов; театрализованные игры и игры-этюды на поста-

новку комических эпизодов; умение поставить себя на место главного персонажа в иллюстрации; рассмотрение и анализ юмористических иллюстраций, в частности, легендарной книги Николая Радлова «Рассказы в картинках» [5]; создание рабочих тетрадей и книжек-малышек по юмористической тематике, буктрейлеров с рекламой «веселых» книг.

В области художественно-эстетического развития основными задачами образовательной деятельности воспитателя являются: продолжать развивать у детей художественное и эстетическое восприятие в процессе ознакомления с произведениями разных видов искусства, развивать воображение. Чтение юмористической художественной литературы напрямую справляется с поставленной задачей.

Воспитателю необходимо знать и держать всегда в памяти большой запас песенок, потешек и прибауток, уметь тактично применять их в повседневной жизни. Ведь именно фольклорные формы – это первое, с чем знакомится ребенок при формировании чувства юмора. Из состава детского фольклора стоит обратить внимание на такие жанры, как прибаутки, небылички, дразнилки, частушки. Говоря о произведениях художественной литературы с точки зрения воспитания юмора, не оценимо творчество таких писателей и поэтов, как К.И. Чуковский, Б. Заходер, Н.Н. Носов, Г. Остер, Э. Успенский, Ю. Мориц, Т. Собакин, Т.А. Толстой, В.Ю. Драгунский, С.Я. Маршак, С.Г. Козлов, Ю.И. Коваль и др.

Для эффективной реализации этих методик возможно объединение книжного, театрального и сенсорного уголков. Для этого могут быть использованы различные атрибуты и предметы в целях создания веселой и увлекательной обучающей среды. Например, книжный уголок должен содержать «веселые» книги (рассказы, басни, иные произведения художественной литературы) с яркими иллюстрациями; самодельные лэпбуки, буктрейлеры и книжки-малышки с текстильными элементами для тактильного восприятия; иллюстрированные сценарии для театральных постановок с разработанными диалогами, содержащими юмористические моменты.

Использование таких атрибутов поможет создать разнообразные образовательные среды, наполненные элементами юмора, которые стимулируют воображение, эмоциональное восприятие и развитие чувства юмора у детей дошкольного возраста.

Для эффективного формирования чувства комического у детей дошкольного возраста художественно-изобразительными средствами необходимо также вовлечь в этот процесс родителей. Рассмотрение иллюстраций и прочтение сказок и басен дома перед сном, беседы о прочитанном – все это сказывается не только на доверительных и теплых отношениях детей с родителями, но и помогает закрепить материал, который ребенок изучает, находясь в детском саду.

Подводя итог, можно сказать, что развитие чувства юмора у детей дошкольного возраста является результатом творческой деятельности, особой деятельности, связанной с изучением специально подобранного педагогом материала (литературы, иллюстраций, мультфильмов). В завершение эксперимента предполагается установить положительное влияние средств художественной литературы на развитие чувства юмора у детей среднего дошкольного возраста.

Список источников

1. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 19.04.2024).
2. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М., 2004. 142 с.
3. Краткая литературная энциклопедия в 9 т. / Гл. ред. А.А. Сурков. М., 1962–1978.
4. Попова О.М. Особенности чувства комического у дошкольников и система его формирования в целях оптимизации эмоционально-нравственного развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Н. Новгород, 2006.
5. Радлов Н.Э. Рассказы в картинках. М., 2022.

Развитие интереса к книге и художественному слову путем чтения детям дошкольного возраста в семье и детском саду

Developing interest in books and literary expression by reading to preschool children in the family and kindergarten

Виктория Андреевна Рихмаер

Victoria Andreevna Rikhmaer

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Рассмотрено значение развития интереса к чтению у детей дошкольного возраста в современном мире. Обозначена проблема и цель исследования. Указаны методики для диагностики интереса к книге и художественному слову. Раскрыты условия эффективного развития интереса к книге и художественному слову в семье и детском саду у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: художественная литература, интерес к книге, дошкольный возраст, чтение, книжный уголок, литературные игры, создание буктрейлеров

Key words: fiction, interest in books, preschool age, reading, book corner, literary games, creating book trailers

В наше время, когда информационные технологии, электронные устройства доминируют в повседневной жизни, книга и художественное слово остаются существенными средствами развития ребенка. Особенно важно развивать интерес к книге у детей дошкольного возраста, поскольку именно в этом возрасте формируются основы мышления, воображения и эмоционально-художественного восприятия мира. По данным многочисленных исследований, уже в дошкольном возрасте дети предпочитают книге другие источники информации: телевидение, видеопroduкцию, компьютер, поэтому роль педагога состоит в том, чтобы заинтересовать детей, пробудить в них стойкий интерес к литературе, привить любовь к художественному слову и уважение к книге, сформировать художественный вкус и литературные предпочтения.

Эту ситуацию учитывает ФГОС дошкольного образования. В образовательной области «Речевое развитие» ставятся задачи, направленные на знакомство с книжной культурой, детской литературой, развитие понимания на слух текстов различных жанров детской литературы как базы для развития литературно-творческих способностей и интересов. В образовательной области «Художественно-эстетическое развитие» говорится о необходимости формирования восприятия художественной литературы, фольклора и стимулировании сопереживания персонажам художественных произведений [1].

ФОП дошкольного образования предусматривает следующие направления работы: побуждать рассматривать книги и иллюстрации вместе с педагогом и самостоятельно; развитие выразительной речи. Согласно ФОП дошкольного образования, книга является не только предметом для чтения и рассматривания, но и основой познания и приобретения опыта, ресурсом для развития, источником эмоций и вдохновения, а также средством социализации детей дошкольного возраста [2].

Чувства ребенка развиваются в процессе усвоения им языка тех произведений, с которыми знакомит его воспитатель. Художественное слово помогает ребенку понять красоту звучащей родной речи, оно учит его эстетическому восприятию окружающего и одновременно формирует его этические (нравственные) и художественно-эстетические представления.

По мнению В.А. Сухомлинского, благодаря чтению книг и восприятию художественного слова ребенок познает мир человеческих чувств, учится понимать себя и других людей [3]. Чтение книг способствует развитию воображения и творческих способностей, помогает освоить различные жанры литературы и расширить словарный запас.

Кроме того, книги способствуют формированию этических и моральных ценностей, учат детей правильно оценивать себя и окружающих. Проблему формирования у детей дошкольного возраста интереса к произведениям разных жанров исследовали в своих работах известные педагоги О.С. Ушакова, О.Н. Сомкова, О.В. Акулова, Л.М. Гурович, А.Г. Гогоберидзе, Л.А. Левин, О.И. Никифорова, Н.Д. Молдавская, М.Ю. Новицкая и другие. Проблемы развития интереса детей дошкольного возраста к книге и чтению изложены в работах Е.А. Флёриной, Р.И. Жуковской, Е.И. Тихеевой. Методикой ознакомления детей с художественным словом занимались М.М. Кониная, А.М. Бородич, О.С. Ушакова, Н.В. Гавриш, М.М. Алексеева, В.И. Яшина и др.

Все вышесказанное актуализирует поиск эффективных средств развития интереса детей дошкольного возраста к книге и художественному слову в современном образовательном пространстве. В качестве ведущего педагогического средства нами было избрано чтение детям в семье и детском саду. Этот метод не только способствует формированию у детей навыков работы с текстом и развитию речи, но и позволяет привлечь их внимание к миру литературы. Важно обращать внимание не только на содержание сказки, рассказа или стихов, но и на формулировку вопросов и обсуждение прочитанного после чтения. Таким образом, чтение становится не только увлекательным процессом, но и эффективным инструментом воспитания и развития детей.

Мы определили проблему нашего исследования таким образом: какое влияние оказывает чтение в семье и детском саду на процесс развития интереса у детей дошкольного возраста к книге и художественному слову?

Целью нашей работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности мероприятий, направленных на развитие интереса к книге и художественному слову путем чтения детям в семье и детском саду.

Для диагностики уровня сформированности интереса к книге и художественному слову на констатирующем этапе эксперимента в качестве диагностических методик целесообразно использовать анкеты для детей и родителей М.Б. Елисеевой [4]. Проведение анкетирования поможет выяснить: как в семье осуществляется взаимодействие с книгами, каковы отношения детей к книгам и особенности восприятия художественного слова и иллюстраций.

По нашему мнению, для эффективного развития интереса к книге и художественному слову у детей дошкольного возраста важно соблюдение некоторых условий. Представим примерное содержание работы по каждому из условий (таблица).

Примерное содержание работы по развитию интереса к книге и художественному слову

Условие	Формы и методы работы
Реализация комплекса мероприятий, направленного на работу с книгами и художественным словом	Чтение и рассказывание; беседа и обсуждение прочитанного; театрализованные игры; игры-драматизации; дидактические и словесные игры; проведение литературных игр и викторин на основе произведений; организация книжных часов и клуба чтения
Обогащение предметно-развивающей среды для работы с книгой и художественным словом	Организация книжных выставок и демонстраций; создание уголков чтения; проведение мастер-классов по работе с бумагой, созданию книжных закладок, аппликаций на тему книг; создание книжных шкафчиков в детском саду или школе
Вовлечение родителей для поддержки данного направления работы	Создание буктрейлеров, лэпбуков; проведение консультаций, семинаров, воркшопов; совместные мероприятия с детьми и родителями; организация книжных выставок

Одним из условий выступает реализация комплекса мероприятий, направленного на работу с книгами и художественным словом. Активное включение художественного слова на занятиях и в режимных моментах, организация литературных вечеров, книжных выставок, литературных конкурсов позволят расширить кругозор, вдохновить детей на работу с книгой, развить чувство прекрасного.

Следующим условием является обогащение предметно-развивающей среды для работы с книгой и художественным словом. Создание комфортной, яркой среды способствует развитию увлечения книгами. Так, можно создать особое пространство, где дети могут познакомиться с книгами, историями и авторами. Среду в группе детского сада можно дополнить разнообразными книгами, подборкой книжных персонажей, плакатов с цитатами из книг, игровым уголком с игрушками, связанными с литературой.

Еще одним условием является сотрудничество с родителями для поддержки данного направления работы. Для более эффективной работы важна поддержка родителей. Мы планируем следующие формы привлечения родителей: семинары и воркшопы о том, как читать детям книги, какие книги выбирать для детей и как сделать чтение веселым и увлекательным занятием; приглашение родителей

к участию в чтении и к работе с художественным словом в детском саду; проведение совместных мероприятий (книжные ярмарки, тематические вечера, литературный салон); поддержка связи с родителями через рассылку информации о текущих книжных проектах в детском саду, рекомендациях по чтению и других интересных мероприятиях. На наш взгляд, еще одной интересной формой работы является привлечение родителей к участию в конкурсе буктрейлеров: родители вместе с детьми могут снять видеоролик, отражающий идею, содержание выбранной книги.

Чтение книг в семье создает уютную и теплую атмосферу, способствует близким отношениям между детьми и родителями, а также помогает детям научиться сосредотачиваться, тренирует восприятие и память, обеспечивает общее интеллектуальное развитие, создает зону совместных переживаний. В детском саду чтение книг – это не только форма развлечения, но и способ развития общения, восприятия, эмоционального и социального интеллекта, а также подготовки к обучению в школе. Чтение сказок, стихотворений, рассказов помогает детям познакомиться с различными аспектами жизни, миром окружающих их людей, а также формирует их эмоциональную сферу. Развивая интерес детей к книге и художественному слову через чтение в семье и в детском саду, мы способствуем их гармоничному развитию и формированию личности.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/ (дата обращения: 07.04.2024).
2. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Письмо Минпросвещения России от 16.01.2023 № 03-68 «О направлении информации» (вместе с «Информацией о введении федеральных основных общеобразовательных программ»). URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439197/b34c5a70fd38fc380da82caca141ec70bb4abdf8/ (дата обращения: 07.04.2024).
3. Гербова В.В. Развитие речи: учеб.-наглядное пособие. М., 2004. 207 с.
4. Елисеева М.Б. Книга в восприятии ребенка от рождения до 7 лет: метод. пособие. М., 2008. 64 с.

**Внедрение исследовательской деятельности в процесс воспитания детей
дошкольного возраста**

**The introduction of research activities in the process
of educating preschool children**

Елена Олеговна Трис

Elena Olegovna Tris

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Елена Дмитриевна Файзуллаева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

pmrgs@tspu.edu.ru

Аннотация. Исследовательская деятельность для современного ребенка является важной и значимой. В данном виде деятельности проявляются такие способности, как творчество, активность, любознательность, познавательный интерес. Современному педагогу необходимо включать исследовательскую деятельность в педагогический процесс в разные виды деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, дети дошкольного возраста, инновационные технологии

Key words: research activities, preschool children, innovative technologies

В настоящее время перед образовательными учреждениями поставлена задача воспитания активных и любознательных детей [1–6]. Ребенок в дошкольном возрасте задает вопросы относительно предметов и явлений, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей, склонен наблюдать, экспериментировать. В то же время исследования педагогов и психологов показывают: главная проблема дошкольного образования заключается в том, что среди детей отмечается потеря интереса к процессу познания, снизилась положительная мотивация к занятиям.

Исследовательская деятельность ребенка играет важную роль в его развитии. Она способствует формированию креативности, умения принимать решения, развитию логического мышления и аналитических способностей. Поэтому важно не только поддерживать это естественное стремление к исследованию, но и активно поощрять и развивать его. В школьной программе также следует уделить больше внимания исследовательской деятельности учеников, создавая условия для самостоятельных исследовательских проектов, экспериментов и исследований. Это поможет развить у учеников интерес к учебе, укрепить их знания, а также развить навыки критического мышления и самостоятельности. Таким образом, важно осознать значение исследовательской деятельности ребенка и обеспечить

поддержку и развитие этого процесса, чтобы помочь им стать активными и любознательными обучающимися. Основой исследовательской деятельности является мыслительный процесс детей, эмоциональный (психологический) процесс, волевая сфера детей и конечно творческая деятельность дошкольников.

И.А. Зимняя, Е.А. Шашенкова [2] под исследовательской деятельностью понимают «специфическую деятельность людей, регулируемую сознанием и активностью человека и направленную на удовлетворение познавательно-интеллектуальных потребностей».

В качестве основных развивающих функций исследовательской деятельности на этапе дошкольного возраста обозначены следующие:

- развитие познавательной инициативы ребенка (любопытности);
- освоение ребенком основополагающих культурных форм упорядочения опыта: причинно-следственных, родо-видовых (классификационных), пространственных и временных отношений;
- освоение ребенком основополагающих культурных форм упорядочения опыта (схематизация, символизация связей и отношений между предметами и явлениями окружающего мира);
- развитие восприятия, мышления, речи (словесного анализа-рассуждения) в процессе активных действий по поиску связей вещей и явлений;
- расширение кругозора детей посредством выведения их за пределы непосредственного практического опыта в более широкую пространственную и временную перспективу (освоение представлений о природном и социальном мире, элементарных географических и исторических представлений) [5].

В современных технологиях Н.А. Рыжовой, А.И. Савенкова, А.И. Ивановой данная деятельность организуется в старшем дошкольном возрасте в виде экспериментирования или вербального исследования. Структура исследовательской деятельности представлена на рисунке.

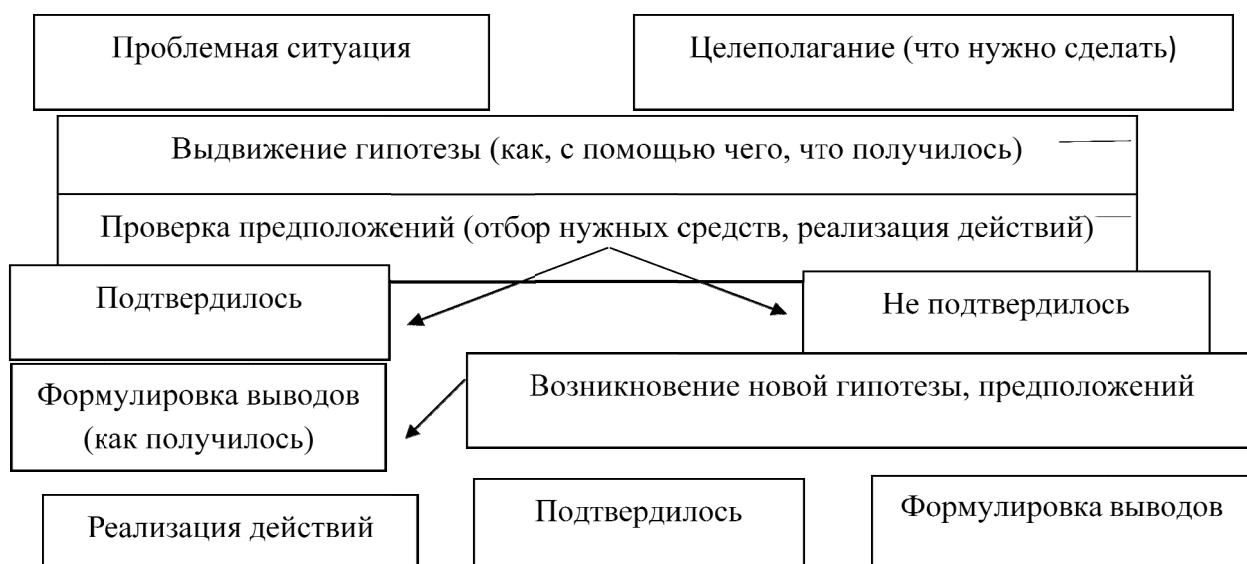


Рисунок. Структура исследовательской деятельности

Для организации исследовательской деятельности в процессе воспитания детей дошкольного возраста применяются различные методы и приемы. М.А. Скопина [5] предлагает следующую классификацию:

– эвристический метод, использование которого предполагает проведение педагогом эвристической беседы, в основе которой лежат вопросы-проблемы;

– наблюдение является одним из основных исследовательских умений, оно эффективно развивает визуальные и аудиальные способности детей. Наблюдение проводится как часть какой-либо деятельности дошкольников, а также как самостоятельный вид деятельности;

– опыты и эксперименты. Вместе с игрой экспериментирование также можно отнести к ведущему виду деятельности детей дошкольного возраста;

– проектная деятельность способствует развитию мыслительных, творческих способностей детей дошкольного возраста и их креативности;

– ТРИЗ-технология в форме игровых занятий направлена на самостоятельное создание алгоритма действий для решения возникшей в процессе деятельности проблемы.

В психолого-педагогической литературе представлена структура исследовательских умений. А.Н. Поддьяков в структуре исследовательских умений выделяет умение рассматривать предметы, расчленять их на части, анализировать, выделять в частях составные детали, умение сравнивать и отмечать в предметах общее и различное, обобщать, умение анализировать объект: его свойств, структуры, качеств и взаимосвязей [3].

Критерии сформированности исследовательской деятельности: самостоятельность; правильность выводов и формулировок; полнота и логичность ответов. Исследователи выделяют несколько групп исследовательских умений: организационные умения (когда ребенок может сам организовать свою работу); поисковые умения (связанные с осуществлением исследования); информационные умения (умения работать с информацией, текстом); умения презентовать результаты своей работы, в том числе на публике; оценочные умения (связанные с анализом и оценкой своей деятельности) [1, 5].

К наиболее эффективным типам исследований можно отнести следующие: опыты (экспериментирование) с предметами и их свойствами; коллекционирование (классификационная работа); путешествие по карте (пространственные отношения); путешествие по «реке времени» (временные отношения). Темы детских исследований могут быть объединены в три основные группы: фантастические: темы, ориентированные на разработку несуществующих, фантастических объектов и явлений; эмпирические – темы, предполагающие проведение собственных наблюдений и экспериментов; теоретические – темы, ориентированные на работу по изучению и обобщению фактов, материалов, содержащихся в разных источниках.

Далее проанализируем этапы внедрения исследовательской деятельности в процесс воспитания детей дошкольного возраста [4].

На первом этапе проводится подготовительная работа к исследованию. Решаются следующие задачи: дети учатся внимательно всматриваться в изучаемый объект, описывать его внешние признаки, выделять главное, сравнивать с другими объектами, анализировать, делать выводы и обобщения; включаются в решение познавательных задач и проблем непосредственного активного наблюдения; педагог пробуждает потребность в постановке вопросов в процессе наблюдения.

Задача педагога заключается в том, чтобы развивать органы чувств детей, расширять круг чувственных представлений, воспитывать произвольное внимание и все виды памяти. Сформированность наблюдательности как свойства личности – показатель умственного и творческого развития ребенка. Для исследования мира и получения информации ребенок использует различные каналы: обоняние, осязание, зрение, слух [5].

Знания, полученные через ведущий канал, запоминаются надолго. На втором этапе педагог приобщает детей к исследовательской деятельности: формирует исследовательскую активность в форме умения ставить вопросы и разрешать возникающие проблемы. В процессе этой работы дошкольники знакомятся с дальнейшими этапами исследования. Задача заключается в создании таких условий, которые будут способствовать развитию умения задавать вопросы исследовательского характера. На данном этапе можно использовать познавательные игры «Загадайкино», «Вопрошайка», «Угадайка», «Отвечайка», «Задавайка», которые помогают выявлять главные признаки объекта, его функции, формируют умение давать полную характеристику предмета, развивают умение ставить вопросы с тем, чтобы угадать предмет. На этом этапе очень важно научить выдвигать доказательства. Чтобы обучение стимулировало творческое развитие ребенка, важно озадачить его и включить в поисковую деятельность.

Третий этап – заключительный, целью является организация собственной деятельности детей в процессе исследования. Основная задача заключается в самостоятельности ребенка в решении познавательных проблем, поставленных как педагогом, так и самими детьми.

Таким образом, исследовательская деятельность – это совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность старших дошкольников, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности. Она формирует самостоятельный перенос знаний и умений в знакомую ситуацию, видение задачи, выявление новой функции и структуры объекта.

Список источников

1. Ахмедова Э.М. Развитие познавательной деятельности дошкольников на основе использования метода детского экспериментирования // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 3. С. 147–149.
2. Зимняя И.А., Шашенкова Е.А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности. Ижевск, 2022. 103 с.
3. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии, познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006. 264 с.
4. Приходченко Е.И., Завгородняя Е.Г. Особенности использования метода экспериментирования в развитии познавательно-исследовательской деятельности дошкольников // Вопросы педагогики. 2023. № 11-2. С. 95–99.
5. Скопина М.А. Познавательно-исследовательская деятельность в ДОУ по ФГОС. URL: <https://melkie.net/vidy-deyatelnosti-v-dou/poznavatelno-issledovatel'skaya-deyatelnost-v-dou-po-fgos.html#i> (дата обращения: 20.04.2024).
6. Чибрикова И.А. Инновационный способ организации образовательной деятельности дошкольников путем интеграции исследовательского поведения, интеллектуальной, творческой и игровой деятельности // Педагогический опыт: от теории к практике: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Чебоксары, 2021. С. 173–176.

Особенности формирования основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста

Features of the formation of the foundations of citizenship and patriotism in preschool children

Татьяна Геннадиевна Шапошникова

Tatiana Genadevna Shaposhnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Татьяна Николаевна Яркина

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

tabrosko2008@mail.ru

Аннотация. Рассмотрено значение формирования основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста. Раскрыты понятия «гражданственность» и «патриотизм». Обозначены особенности развития гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста. Обозначены проблема и цель исследования. Раскрыты условия эффективного формирования основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: гражданственность, патриотизм, дошкольный возраст, формирование, Родина

Key words: citizenship, patriotism, preschool age, education, Homeland

Актуальность формирования основ патриотизма и гражданственности у детей дошкольного возраста заключается в необходимости обеспечения устойчивого развития нации и создания благоприятной социокультурной среды. Воспитание любви к родине, уважения к истории и традициям своей страны с самого раннего возраста является важной составляющей формирования позитивного гражданского самосознания у детей. Ключевую роль в данном процессе играют родители, педагоги и общество в целом, которые должны обеспечить доступ детей к информации о своей стране, формировать умения оценивать свои действия на основе норм и ценностей общества.

Известно, что дошкольный возраст – это период начальной социализации ребенка, это приобщение ребенка к миру культуры и общечеловеческих ценностей. Как отмечает С.А. Козлова, ребенок начинает познавать мир с того, что ему близко, с того, что его окружает [1]. Социальная среда и окружающая действительность вызывают у ребенка различные чувства, эмоции, переживания. Постепенно накапливается социальный опыт, а далее формируется социальная компетентность, которая будет составлять основу поведения и оценок, осознания и принятия окружающего мира, а также ведет к социальному развитию и социализации детей.

Дошкольное детство – это благоприятное время для зарождения у детей задатков будущего патриотизма и гражданственности. Как говорил В.А. Сухомлинский,

что в сознании и в сердце детей как можно раньше должны входить интересы общества, Родины и всего человечества. На события окружающего мира у ребенка должна быть своя гражданская точка зрения. И начинать познание мира надо с того, что близко, – с семьи, с семейных традиций, знанием истории своей семьи и предков [2].

Данную ситуацию учитывает ФГОС ДО, ставя соответствующие задачи, связанные с приобщением детей к социокультурным нормам, семейным традициям, традициям общества и Российской Федерации [3].

Федеральная программа дошкольного образования ориентирована на приобщение детей к базовым традиционным духовно-нравственным и социокультурным ценностям, а также на воспитание нового поколения детей как знающего и уважающего историю и культуру своей семьи и Родины [4].

В стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. одной из главных задач выступает формирование личности, которая сознательно понимает и признает духовные ценности государства, его истории, культуры, языка, а также уважает права и свободы других людей, воспринимает себя как часть гражданского сообщества. Формирование этих качеств является важной задачей духовно-нравственного воспитания обучающихся и является неотъемлемой частью современного образования [5].

Как отмечает И.А. Никитина, патриотизм – это нравственно-политический принцип, который включает в себя любовь к Родине, готовность служить ей и защищать, привязанность к своей малой Родине, к своему Отечеству. Содержательной частью патриотизма является приобщение молодого поколения к духовно-нравственным ценностям общества, ее историческим корням. Патриотизм для каждой эпохи является своим историческим понятием. Причем важность патриотизма часто увеличивается в периоды серьезных государственных трансформаций [6].

По мнению Б.Р. Рахматулиной, гражданственность – это нравственная позиция, выражающаяся в чувстве долга и ответственности человека перед обществом и коллективом, к которому он принадлежит: государство, семья, профессиональная или иная общность, в готовности отстаивать и защищать от всех посягательств ее права и интересы [7].

Гражданственность и патриотизм в дошкольном возрасте имеют важное значение для формирования личности ребенка. В этом возрасте начинается осознание себя как части общества и страны, в которой живет. Гражданственность включает в себя понимание прав и обязанностей каждого члена общества, уважение законов и правил, сотрудничество с другими людьми и участие в делах общества. Патриотизм же подразумевает любовь и преданность своей стране, уважение к ее символам, истории, культуре и традициям. Важно, чтобы дети дошкольного возраста осознавали свою принадлежность к определенному народу и стране, а также ценили и уважали то, что делает их страну уникальной и особенной.

Педагогическая работа с детьми должна направляться на формирование гражданственности и патриотизма с самого раннего возраста. Это может происходить через рассказы и игры, в которых дети учатся уважать друг друга, поддерживать и помогать, а также гордиться своей страной и ее достижениями.

На наш взгляд, развитие гражданственности и патриотизма в дошкольном возрасте способствует формированию у детей чувства ответственности за общее благо, уважения к окружающим и готовности к сотрудничеству. Эти качества становятся основой для построения здорового общества, основанного на уважении к каждому его члену и ценности общих идей и идеалов.

Мы определили проблему нашего исследования: каковы условия эффективного формирования основ патриотизма и гражданственности у детей дошкольного возраста? Целью нашей работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности мероприятий по формированию основ патриотизма и гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Именно в старшем дошкольном возрасте закладываются основы позитивной личности с активной гражданской позицией, с умением высказывать и отстаивать свою точку зрения. Дети усваивают духовно-нравственные ценности через разные виды деятельности: игровую, коммуникативную, интеллектуально-познавательную, музыкальную, изобразительную и трудовую деятельность.

Задачи в дошкольном образовательном учреждении по формированию основ гражданственности и патриотизма у детей старшего дошкольного возраста могут быть следующие: воспитание у ребенка уважительное отношение к нашей Родине; расширение представления о государственных символах России, с историей их возникновения в доступной для детей форме; формирование представления детей о государственных праздниках, о памятных датах, о традициях празднования и др. Указанные задачи должны проявляться во всех видах детской деятельности и во взаимоотношениях детей со взрослыми и сверстниками.

По нашему мнению, для эффективного формирования основ гражданственности и патриотизма важно соблюдение ряда условий. Обозначим и охарактеризуем каждое из них.

Одним из условий является реализация комплекса мероприятий, направленного на формирование основ патриотизма и гражданственности. В рамках данного условия возможны следующие формы работы: организация экскурсий и походов в музеи, парки, театры и другие места, связанные с историей и культурой нашей страны; проведение тематических занятий и бесед; организация игр и конкурсов, которые помогут детям проявить свои знания и умения в области гражданственности и патриотизма; создание условий для развития творческих способностей детей (например, проведение выставок рисунков, поделок, концертов и других мероприятий, которые позволят детям проявить свой талант и креативность).

Немаловажным условием является привлечение родителей для поддержки данного направления работы. Родители играют ключевую роль в формировании личности ребенка, поэтому их участие в этом процессе является необходимым. Один из способов привлечения родителей – это проведение совместных мероприятий, таких как праздники, конкурсы, выставки и др. Родители могут участвовать в подготовке и проведении этих мероприятий. Также важно проводить родительские собрания, на которых родители могут задавать вопросы и получать ответы на свои вопросы. Это поможет родителям лучше понять, какие задачи ставятся

перед детьми в детском саду и как они решаются. Привлечение родителей позволит создать более тесную связь между родителями и детским садом, а также улучшить качество образования для детей.

И наконец, еще одним условием является обогащение предметно-развивающей среды группы детского сада для развития основ патриотизма и гражданственности. Создание комфортной и мотивирующей среды будет способствовать развитию интереса детей к познанию страны, ее ценностей. Для этого можно нами планируется: создать тематические уголки, где будут размещены различные материалы для изучения истории, культуры и традиций своей страны; обустроить книжный центр, где дети смогут читать книги о своей стране и ее истории; организовывать выставки детских рисунков и изделий на тему патриотизма и гражданственности

Таким образом, формирование основ патриотизма и гражданственности в дошкольном возрасте – это сложный процесс, который требует комплексного подхода и учета возрастных особенностей детей. В этом возрасте дети начинают проявлять интерес к окружающему миру, к своей стране и ее культуре, а также к своим правам и обязанностям. В целом формирование основ патриотизма и гражданственности у детей дошкольного возраста является важным этапом в их развитии и социализации. Это помогает им стать ответственными и самостоятельными гражданами своей страны.

Список источников

1. Козлова С.А. Нравственное и трудовое воспитание дошкольников. М., 2002.150 с.
2. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека. Этика коммунистического воспитания. Педагогическое наследие. М., 1990. 242 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5c5e7251c500a26cd/ (дата обращения: 29.04.2024).
4. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 28.12.2022, регистрационный №71847) (дата обращения: 29.04.2024).
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 29.04.2024).
6. Никитина Т.А. Концептуальные подходы к определению патриотизма. Оренбург: Оренбургский государственный университет. 2018. С. 164–1651. URL: <http://elib.osu.ru/handle/123456789/5793> (дата обращения: 29.04.2024).
7. Рахматулина Б.Р. Воспитание гражданственности как актуальная социальная проблема современного общества // Вестник Адыгейского государственного университета. 2019. № 2. С. 81–84.

**Развитие эмоционального интеллекта детей
старшего дошкольного возраста в условиях полихудожественного подхода**

**Development of emotional intelligence of children of senior preschool age
in the context of a polyartistic approach**

Виктория Анатольевна Яворская

Victoria Anatolyevna Yavorskaya

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Ивановна Киселева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
kiselev.olga@yandex.ru

Аннотация. Представлена дефиниция понятия «эмоциональный интеллект». Обозначены основные компоненты эмоционального интеллекта. Раскрыто понятие «полихудожественный подход», его тесная связь с интеграцией и влияние на развитие эмоционального интеллекта. Сформулирована проблема и цель исследования. Обозначены планируемые формы, методы и приемы работы в рамках темы исследования. Указаны методики и критерии диагностики эмоционального интеллекта для детей старшего дошкольного возраста. Предложены и раскрыты условия эффективного развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в условиях полихудожественного подхода.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, компоненты эмоционального интеллекта, художественно-эстетическая направленность, интеграция, виды художественной деятельности, полихудожественность

Key words: emotional well-being, components of emotional intelligence, artistic and aesthetic orientation, integration, types of artistic activity, polyartism

Сегодня педагогов-практиков и родителей беспокоит неумение детей распознавать свои и чужие эмоции, их выражать и контролировать, что негативно сказывается на коммуникации с окружающими. Дети, обладающие развитым эмоциональным интеллектом, более успешны во взаимодействии с окружающими и принятии различных социальных ролей. Поэтому развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста является важной задачей в современном обществе.

Современное общество заинтересовано в людях, способных анализировать свои и чужие переживания, высказывать и аргументированно отстаивать свою точку зрения, ответственных за свои поступки, способных поддерживать благоприятный психологический климат в коллективе и др. Указанные качества тесно связаны с эмоциональным интеллектом, который формируется с раннего детства и остается важным на протяжении всей жизни.

В стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. подчеркивается важность развития эмоционального интеллекта детей, делается акцент на необходимости развития у детей эмпатии, формирования позитивного отношения к людям, содействия формированию у детей позитивных жизненных ориентиров и планов; оказания поддержки детям в выработке моделей поведения в конфликтных, стрессовых ситуациях [1].

Эту ситуацию учитывает ФГОС дошкольного образования, ставя одной из приоритетных задач охрану и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. В образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» ставятся задачи, направленные на развитие социального и эмоционального интеллекта, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье [2].

ФОП дошкольного образования предусматривает следующие направления работы: развитие коммуникативных способностей, социального и эмоционального интеллекта обучающихся, формирование их коммуникативной компетентности; содействовать возникновению положительного эмоционального отклика на красоту окружающего мира, выраженного в произведениях искусства [3].

Известно, что в старшем дошкольном возрасте развитие эмоционального интеллекта приобретает особое значение, потому что именно в этот период ребенок активно и сознательно познает окружающий мир, взаимодействует со сверстниками и взрослыми, стремится добиться взаимопонимания и расположения значимых других.

Проблема формирования эмоционального интеллекта отражена в работах известных психологов: И.Н. Андреева, О.В. Белоконь, Т. Бредберри, Л.С. Выготского, Д. Готтмана, Д. Гоулмана, Л.Д. Камышниковой, А.Н. Леонтьева, М.А. Нгуена, В.В. Овсянниковой, С.Л. Рубинштейна, А.И. Савенкова, Е.А. Сергиенко, С.Ю. Синельниковой, Т.А. Сысоевой, Д.В. Ушакова, Л.Ф. Фатиховой и др. Особенности формирования эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста изложены в работах Ю.А. Афонькиной, С.И. Семенака, Е.А. Тупичкиной.

Дж. Майер трактует понятие «эмоциональный интеллект» как способность различать и понимать эмоции, управлять собственными эмоциональными состояниями и эмоциями своих партнеров по общению [4]. А.И. Савенков предлагает выделять следующие компоненты эмоционального интеллекта: когнитивный (знания о людях, социальная память, прогнозирование и пр.); регуляторный (эмоциональная выразительность, чувствительность, эмоциональный контроль, сопереживание, эмпатия и пр.); поведенческий (социальное взаимодействие, способность к коллективному взаимодействию и коллективному творчеству и пр.) [5].

На практике нами было замечено, что дети очень слабо понимают свои и чужие эмоции, редко проявляют эмпатию к сверстникам и родителям, не умеют управлять своими эмоциями, снимать напряжение.

Все вышесказанное актуализирует поиск подходов к развитию эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста. В педагогике на современном этапе существует несколько оригинальных подходов, технологий

и методов, созданных для гармонического развития личности ребенка и эмоционального благополучия, способствующих развитию ценностных художественно-эстетических ориентаций у детей. В качестве ведущего подхода нами был избран полихудожественный.

Б.П. Юсов установил, что полихудожественность тесно связана с понятием «интеграция» и является одним из условий ее возникновения. Ученый подчеркивал, что в педагогике интеграция означает сближение, взаимопроникновение отдельных дисциплин учебного процесса друг в друга. По его мнению, полихудожественный подход – это сочетание средств разных видов искусства и различных направлений художественной деятельности с целью выражения чувств и эмоций детей в художественном творчестве [6]. Полихудожественный подход предполагает именно художественно-эстетическую направленность, т.е. сочетание литературы, музыки, изобразительного искусства для развития различных аспектов личности ребенка, включая эмоциональный интеллект.

Изучением и описанием полихудожественного подхода вслед за Б.П. Юсовым занимаются многие исследователи: Е.А. Заплата, Е.П. Кабкова, О.В. Стукалова, А.А. Мелик-Пашаев, Б.М. Неменский, Е.Ю. Никитина, Е.Б. Юнусова и др. Они считают, что полихудожественный подход обладает большим потенциалом и весьма важными функциями: воспитательной, развивающей, коррекционной, психотерапевтической, диагностической.

Мы определили проблему нашего исследования: какое влияние оказывает полихудожественный подход на процесс развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста? Целью нашей работы является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка эффективности мероприятий, отражающих полихудожественный подход к взаимодействию с детьми старшего дошкольного возраста.

Для диагностики эмоционального интеллекта на констатирующем этапе эксперимента целесообразно использовать следующие диагностические методики: «Осознание детьми собственных эмоций» Т.А. Данилиной, В.Я. Зедгенидзе, Н.М. Степиной, И.О. Карелиной [7]; «Изучение понимания детьми эмоциональных состояний людей» И.О. Карелиной [7]; «Что – почему – как» М.А. Нгуена [8]. Помимо этого, нами запланировано анкетирование родителей по опросникам И.О. Карелиной. Указанные методики позволят оценить уровень развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста по следующим критериям: выражение и регулирование собственных эмоций; понимание эмоций других людей; управление поведением и мышлением с учетом эмоций другого человека.

На наш взгляд, в процессе занятий в условиях полихудожественного подхода дети имеют возможность выразить свои эмоции и чувства через творческую деятельность, а также взаимодействовать с другими детьми и взрослыми. Это способствует улучшению их коммуникативных навыков, развитию социальной компетенции и эмпатии. Представим планируемые формы, методы и приемы работы в условиях полихудожественного подхода с целью развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста (таблица).

Примерное планирование содержания работы по развитию эмоционального интеллекта

Художественный вид детской деятельности	Формы, методы и приемы работы
Изобразительная (рисование, лепка, аппликация)	Кляксография; рисование в нетрадиционных техниках; приемы «Нарисуй эмоцию», «Мой страх» и др.; лепка из снега, песка, пластилина, соленого теста; нейрографика
Восприятие художественной литературы и фольклора	Игры-драматизации по произведениям; образные игры («Настроение героя», «Актеры немого кино»); интерпретация, рассказывание, сочинение, дописывание, разыгрывание сказок, сказкотерапия; приемы: «Карта эмпатии», «Коробочка счастья» и др.
Восприятие произведений живописи	Демонстрация иллюстраций, картин с изображением детей в разном эмоциональном состоянии; приемы: «Вхождение в картину», «Оживление картины»
Музыкальная деятельность	Музыкально-ритмические движения; музыкально-игровая деятельность; игра на музыкальных инструментах; прием «Какое настроение у музыки?», «Изобрази настроение»

По нашему мнению, для эффективного развития эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в условиях полихудожественного подхода важно соблюдение ряда условий. Кратко обозначим и раскроем каждое из условий.

Одним из условий выступает интеграция методов развития эмоционального интеллекта, с одной стороны, и форм и методов разных видов художественно-эстетической деятельности – с другой. Полихудожественная деятельность позволит расширить границы восприятия и углубить понимание ребенком себя и окружающего мира. Взаимодействие с различными видами искусства – от литературы и кино до живописи и музыки – способствует развитию эмпатии, способности к анализу и пониманию чувств других людей, приобретению эмоционального опыта, которого ребенок в реальной жизни еще не переживал.

Еще одно важное условие – активное использование игровых технологий. Игра остается ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста, поэтому важно использовать ее потенциал с целью развития эмоционального интеллекта. Игры могут стать не только развлекательными средствами, но и мощным инструментом для развития эмоционального интеллекта. Включение в работу игр, спроектированных с учетом психологических аспектов, позволит эффективно тренировать навыки саморегуляции, управления стрессом и тревогой, социального взаимодействия и эмпатии.

Наконец, необходимым условием выступает создание особой предметно-развивающей среды, сопровождающей полихудожественный подход. Предметно-развивающая среда – это не просто место, где дети проводят время, но и пространство, которое активно способствует их физическому, эмоциональному, социальному и когнитивному росту. Кроме этого, предметно-развивающая среда

стимулирует у детей любопытство, мотивацию на деятельность, способствует развитию навыков самостоятельности и самодисциплины.

Таким образом, эмоциональный интеллект включает в себя умение распознавать, понимать и управлять своими эмоциями, а также эмоциями окружающих людей. Полихудожественный подход помогает детям развивать эти умения, поскольку через творческую деятельность они на практике учатся распознавать и выражать свои эмоции, а также воспринимать эмоциональные сигналы других людей.

Список источников

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 05.04.2024).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 08.11.2022) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 № 30384). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_154637/1ad1a834f2604827f926f8d5cce7251c500a26cd/ (дата обращения: 05.04.2024).

3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования. Письмо Минпросвещения России от 16.01.2023 № 03-68 «О направлении информации» (вместе с «Информацией о введении федеральных основных общеобразовательных программ»). URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_439197/b34c5a70fd38fc380da82caca141ec70bb4abdf8/ (дата обращения: 10.04.2024).

4. Майер Дж. Хрестоматия по общей психологии. Психология эмоционального мышления : учеб. пособие для студ. вузов. М., 1991. С. 12–129.

5. Савенков А.И. Развитие эмоционального интеллекта и социальной компетентности у детей. М., 2015. 127 с.

6. Юсов Б.П. Стратегия взаимодействия искусств в воспитании школьников // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф. [25–29 авг. 1997 г.] / Под ред. Л.П. Казанцева ; сост. П.С. Волкова. Астрахань, 1997. С. 214–220.

7. Карелина И.О. Развитие понимания эмоций в период дошкольного детства: психологический ракурс. Пенза, 2017. 178 с.

8. Нгуен М.А. Развитие эмоционального интеллекта // Ребенок в детском саду. 2007. № 5. С. 80–87.

НАЧАЛЬНОЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

УДК 373.3.034.091.398

**Внеурочная деятельность как ресурс ранней профессиональной ориентации
детей младшего школьного возраста**

**Extracurricular activities as a resource for early professional orientation
of primary school children**

Анна Викторовна Бесштанникова

Anna Viktorovna Besshtannikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Васильевна Шварева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

schwarewa.olga@tspu.edu.ru

Аннотация. Актуальность ранней профессиональной ориентации обусловлена необходимостью развития гармоничной личности, начиная с младшего школьного возраста. Показана связь работы по профессиональной ориентации и социальному направлению внеурочной деятельности в начальной школе. Предложено одно из решений проблемы реализации данного компонента в образовательном процессе через разработанный комплекс внеурочных мероприятий профориентационной направленности, основу которого составляют интересы и увлечения детей младшего школьного возраста, раскрываемые через решение кейсов. Выбранный подход в реализации внеурочных занятий ориентирован на формирование обучающихся начальной школы понимания основ профессиональной сферы, способствует их успешной социализации и будущему профессиональному самоопределению.

Ключевые слова: внеурочная деятельность, профессиональная ориентация, ранняя профориентация, младший школьник, кейс-технология

Key words: extracurricular activities, vocational guidance, early career guidance, junior schoolboy, case-technology

Выбор профессионального пути – необходимый жизненный этап, в прохождении которого важную роль играют знания и навыки, полученные еще в дошкольном и младшем школьном возрасте в результате реализации ранней профессиональной ориентации. Целью ранней профориентации, которую определяет Н.Н. Захаров, является формирование у детей эмоционального отклика к профессиональному миру, предоставление им возможностей профессиональных проб для испытания себя и своих сил в различной деятельности [1].

Профессиональная ориентация для детей младшего школьного возраста – это мероприятия, способствующие выявлению у младших школьников интересов, склонностей и способностей к определенным видам профессиональной деятельности, знакомство с различными видами труда, насыщение познания представлениями о профессиях и формирование позитивного и добросовестного отношения к труду. Следовательно, рационально ее проводить в условиях внеурочной деятельности, выполняющей важную роль в становлении и развитии личности ребенка (через различные формы, методы, средства, технологии, отличные от урочных).

В рамках собственного исследования возникла заинтересованность проведения опытно-экспериментальной работы по ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста на базе МАОУ «Малиновская СОШ» Томского района.

Цель опытно-экспериментальной работы – исследование уровня сформированности ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста и расширение их представлений о профессиональном мире посредством проведения комплекса внеурочных занятий по профориентации.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

1. Подобрать методики определения уровня сформированности ранней профориентации и проведение диагностики.

2. Разработать и провести комплекс внеурочных мероприятий по профессиональной ориентации.

3. Провести повторную диагностику по определению уровня сформированности ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста, проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы.

Исходя из цели и задач исследования, респондентами выступили обучающиеся 2 «А» класса в количестве 13 человек, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. Анкетирование проводилось с целью выявления у них уровня сформированности ранней профессиональной ориентации в соответствии с критериями (мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный). Для каждого критерия применяли отдельную методику, соответствующую возрастным особенностям респондентов.

С целью выявления мотивов и ценностных ориентиров школьников применили тест «Три желания» А.М. Прихожана, Н.Н. Толстых (мотивационно-ценностный критерий). Результат показал, что материальные блага выбирают 11 детей (85%), нравственные желания – 2 ребенка (15%).

С помощью теста Е.А. Доренбуш «Знаешь ли ты профессии?» определили уровень сформированности представлений обучающихся о профессиях ближайшего окружения (когнитивный критерий). Результаты показали, что 8 обучающихся (62%) имеют высокий уровень, 2 (15%) – средний, 3 обучающихся (23%) – низкий уровень.

Использование теста «Твои увлечения» позволило выявить интересующие направления и склонности детей младшего школьного возраста в трудовых отношениях (деятельностный критерий). Наиболее популярные ответы: дети любят

в свободное время: помогать близким (7 человек – 54%), смотреть телевизор (8 человек – 62%), гулять с друзьями (6 человек – 46%). Роль работы – зарабатывать (10 человек – 77%). Обязанности по дому: выносить мусор (8 человек – 62%), заправлять свою постель (8 человек – 62%). Любимые увлечения: ухаживать за животными (8 человек – 62%), конструктор (7 человек – 54%).

Проанализировав и обобщив представленные выше результаты, сделали вывод о том, что обучающиеся 2 «А» класса владеют поверхностными знаниями о профессиях, мало осведомлены о качествах личности для различных специальностей, а также сведениями о выполняемых трудовых действиях. Свои же желания и предпочтения не соотносят с профессиональным путем.

В результате беседы с педагогами 1–4-х классов об организационных моментах профессиональной ориентации в условиях внеурочной деятельности были подчеркнуты затруднения в реализации данного образовательного компонента. А именно: низкая мотивация у педагогов на реализацию; затруднения в подборе методического инструментария с наибольшей эффективностью для работы с детьми во внеурочное время; приоритетное место занимают классно-урочные занятия в отличие от внеурочной деятельности. Обучающиеся выступают с отсутствием интереса и желания посещать внеурочные занятия с несоотнесением своих потребностей в изучении с реальной жизнью. На наш взгляд, одна из причин обозначенного заключается в непонимании целей внеурочной деятельности, в связи с чем отведенный 1 час по ФГОС НОО [2] на профориентационную работу в начальной школе используется часто не по назначению. Отсюда следует противоречие между необходимостью реализации ранней профессиональной ориентации и недостаточным обращением внимания на данный аспект при работе с детьми младшего школьного возраста.

Исходя из этого, мы проанализировали всероссийский и региональный педагогический опыт проведения профориентации в начальных классах во внеурочное время с целью выявления используемых форм, методов, технологий. Обобщением данного этапа исследования выступает тот факт, что в большинстве случаев не учитываются важные аспекты, приводящие к результативности профессиональной работы со школьниками: не все субъекты образовательного процесса находятся во взаимодействии, не учитывается и не активизируется субъектная позиция школьников, используются шаблонные формы, методы, средства, технологии при реализации программы профориентационной направленности.

Помня о том, что сущность ранней профориентационной работы с младшими школьниками состоит не в профессиональном выборе, а только в формировании у обучающихся понимания основ профессиональной сферы, нами была выбрана реализация по двум частям внеурочной деятельности (инвариативной и вариативной).

В рамках инвариативной части внеурочной деятельности обязательные занятия внеурочной деятельности «Разговоры о важном» [3] дополнили региональным компонентом. Например, в рамках темы «Первооткрыватели: мореплаватели и космонавты» целесообразна организация экскурсии на Самусьский

судостроительный завод. На занятии «Цирк! Цирк! Цирк!» познакомили детей с загадочной историей томского цирка.

По вариативной части социального направления внеурочной деятельности разработали комплекс внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути», в котором предусмотрено взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, проявление субъектной позиции младших школьников. Особенностью данного комплекса является применение кейс-технологии, ориентированной на связь практической деятельности с теоретическими сведениями, что соответствует высокой результативности при работе с младшими школьниками и удовлетворяет наши интересы по отношению к построению процесса взаимодействия с ними.

Цель комплекса внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути» – формирование базовых знаний о профессиональном мире у детей младшего школьного возраста, развитие навыков самоопределения и самоанализа с активизацией субъектной позиции во взаимодействии со всеми субъектами образования (одноклассниками, родителями, учителями).

Задачи комплекса внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути»:

1. Сформировать представления о профессиях и их отличительных характеристиках.

2. Вызвать интерес к разным видам труда, к самоопределению и саморазвитию.

3. Развивать творческие способности, кругозор, коммуникативные навыки, умения эффективно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми в процессе решения проблемы.

4. Создать условия для проявления субъектной позиции школьниками.

5. Содействовать развитию профессиональных качеств личности.

Разработанный нами комплекс внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути» по профессиональной ориентации направлен на обучающихся 2-го класса для взаимодействия с ними с частотой 1 раз в неделю.

Представим тематическое содержание комплекса внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути» по ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста (таблица).

Тематическое содержание комплекса внеурочных мероприятий «Призвание. Профессии. Пути» по ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста

Тема внеурочного занятия	Форма проведения внеурочного занятия	Название кейса	Кол-во часов
«Важный шаг»	Дискуссия	«История профессии»	1
«Профессиональное портфолио ученика»	Мастер-класс	«Я буду знать себя»	1
«Моя профессия мечты»	Конкурс	«Была профессия мечты»	1
«Моя будущая профессия»	Тренинг	«Карьерный рост»	1
«Какие профессии мне интересны»	Круглый стол	«Что же выбрать?»	1

«В нашей школе не только учителя»	Классный час	«Мое признание»	2
«Профессиональная лотерея»	Интерактивная игра	«Работа работой!»	1
«Я – археолог»	Экскурсия, мастер-класс	«Будем ли мы копать?»	2
«Работа на производстве»	Экскурсия	«Причина увольнения»	2
«Откроем книгу»	Экскурсия, мастер-класс	«Трудности дня»	2
«Мастерство всех времен»	Онлайн-викторина	«Временные изменения»	1
«Кинозрители»	Классный час	«Камера! Мотор!»	1
«Профессиональный марафон»	Игра	«Путь вперед»	1

Из содержания таблицы видна разнообразная тематика внеурочных занятий с разработанными кейсами к каждому из них, реализованная через многообразные формы. Отметим, организация внеурочной деятельности с применением кейс-технологии на каждом внеурочном занятии способствует достижению межпредметных результатов, формированию коммуникативных универсальных учебных действий, побуждению обучающихся к самостоятельной деятельности и повышению интереса к предложенному материалу; пониманию, критическому рассмотрению и решению проблемы, представленной в кейсе (ситуации).

Содержание каждого занятия строится с включением кейса на разных его этапах: в начале для того, чтобы настроить обучающихся на работу; в середине – кейс как ключевой момент занятия; в конце – как рефлексивный момент. Рассмотрим на примере некоторых занятий.

Вводное занятие «Важный шаг» раскрывает историю появления профессии, значимости профессии в современности, а также позволяет организовать дискуссию на тему важности выбора своего профессионального пути и способы этого выбора. На данном занятии центральное место занимает кейс «Из истории профессии».

Мастер-класс «Профессиональное портфолио ученика» направлен на выявление интересов, склонностей, предпочтений в профессиональной сфере с помощью интерактивных тестов. Кейс выступает на данном занятии в роли рефлексивного материала на обобщение необходимых качеств, умений и навыков для профессионального самооправдания.

Работа над кейсом была организована в соответствии с необходимыми этапами до достижения результата: анализ ситуации; вариантов решения в подгруппах; выбор лучшего варианта решения; проработка в подгруппах оптимального варианта; представление каждой подгруппой своего варианта решения, фронтальное обсуждение [3].

На практике мы убедились, что решение кейсов заинтересовывает детей, раскрывает перед ними возможности высказать свое мнение, прийти к выводу, найти новые нестандартные пути решения. Сами ребята отзываются о реализуемой технологии с позитивом и откликаются положительно на данную работу.

Реализуемые нами внеурочные занятия способствуют проявлению субъектной позиции самих школьников посредством занятой активной позиции, само-

стоятельности, планирования своих действий по достижению цели, способности инициировать свою познавательную позицию на основе внутренней мотивации. Перечисленные качества помогают в самоорганизации, самоанализе, самоконтроле личности, становлении самосознания. Исходя из вышесказанного, ребенок проявляет себя и свою субъектную позицию в умении рационально действовать и принимать целесообразные решения в нестандартных ситуациях. Тем самым мы отмечаем, что выбранные темы через соответствующие кейсы и формы проведения побуждают ученика проявлять субъектную позицию в процессе образовательной деятельности в рамках внеурочных занятий профориентационной направленности.

Третий аспект заключается в привлечении всех субъектов образовательной деятельности. Так, нами предусмотрены занятия, в проведение которых привлекаются родители: сопровождение на экскурсиях в рамках тем «Я археолог» и «Работа на производстве»; онлайн-викторина с участием семьи «Мастерство всех времен». Также обсуждаемые вопросы на занятиях побуждали детей на беседу дома, например, о выборе профессии родителями, об отношении к обучению, о карьерном пути. Тем самым нам удалось добиться не односторонней профориентационной работы с младшими школьниками, а с поддержкой семей.

Итак, решение проблемы реализации ранней профессиональной ориентации младших школьников во внеурочной деятельности мы находим в тщательной проработке способов и форм взаимодействия с субъектами образовательного процесса, определения собственных целей и нахождение мотивации, что может послужить почвой для подбора «ключей» от представлений о профессиональном мире для младших школьников. Данный аспект апробирован нами практически.

Список источников

1. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников. М.: Просвещение, 2006. 233 с.
2. Приказ Минпросвещения России № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021. URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/FGOS/1._Ob_utverzhdenii_federalnogo_gosudarstvennogo_obrazovatel'nogo_standarta_nachalnogo_obschego_obrazovani.pdf (дата обращения: 25.04.2024).
3. Цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». URL: <https://razgovor.edsoo.ru/> (дата обращения: 25.04.2024).
4. Шварева О.В. Кейс-метод и его ресурсы в формировании педагогической компетентности социальных педагогов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 185–191.

**Современные форматы взаимодействия школы и родителей
на основе реализации программы воспитания**

**Modern formats of interaction between school and parents
based on the implementation of the educational program**

Екатерина Алексеевна Бобкова

Ekaterina Alekseevna Bobkova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галия Хамитовна Вахитова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
galija2000@mail.ru

Аннотация. Проблема взаимодействия семьи и школы сегодня является одной из наиболее важных в современном обществе. Эти два института играют ключевую роль в воспитательном процессе и не могут быть отделены друг от друга в образовательном процессе. Программы, направленные на укрепление значимости семьи в воспитании детей, активно развиваются и реализуются. Однако существуют факторы, которые усугубляют проблемы в семье, такие как повышенная занятость родителей на работе и, как следствие, недостаток внимания к детям. В таких условиях образовательная организация, педагоги и учителя берут на себя основную ответственность за воспитательный процесс. Описаны условия и формы работы с родителями и детьми для личностного развития и организации активной жизни семьи. Рассматривается воспитательная программа и приводятся примеры совместных с родителями мероприятий на базе МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска.

Ключевые слова: семья, деятельность, школа, программа воспитания, родители

Key words: family, activity, school, education program, parents

Воспитание молодого поколения является одной из важнейших задач современного общества. В условиях глобализации, ускорения темпов жизни и роста информационных потоков воспитание становится все более сложным и многогранным процессом [1, с. 2]. Важная роль в этом процессе принадлежит школе, которая должна не только передавать знания, но и формировать у обучающихся определенные ценности, навыки и умения. Однако эффективность воспитания во многом зависит от сотрудничества школы с родителями, поскольку именно семья является первым и главным институтом социализации ребенка. В связи с этим возникает необходимость разработки и реализации программы воспитательной деятельности, которая бы способствовала эффективному взаимодействию семьи и школы.

Главное условие взаимодействия школы и семьи – полное представление о функциях и содержании деятельности друг друга [2, с. 205]. В данном случае субъекты должны понимать друг друга и иметь единые представления и общие

подходы к решению воспитательных задач подрастающего поколения. Надо отметить, что в процесс сотрудничества семьи и школы органично вписываются и другие социальные институты, общественные организации. Но при этом родители являются главными воспитателями своих детей. Как писал А.С. Макаренко, «семьи бывают хорошие и семьи бывают плохие. Поручиться за то, что семья воспитывает как следует, нам нельзя, говорить, что семья может воспитывать как хочет, мы не можем. Мы должны организовывать семейное воспитание и организующим началом должна быть школа как представительница государственного воспитания» [3, с. 223].

В рамках выполнения государственных программ по воплощению концептуальных идей Национального проекта Российской Федерации «Образование» [4], направленных на формирование гармонично развитой и социально ответственной личности, определены отдельные федеральные проекты, в том числе и проект «Поддержка семей, имеющих детей». Добиваясь ключевых показателей этого проекта, необходимо обеспечить разработку и реализацию методических рекомендаций для обеспечения информационно-просветительской поддержки, а также оказания услуг психолого-педагогической, консультативной и методической помощи родителям.

Большую роль в выполнении государственных задач, направленных на консолидацию усилий субъектов воспитания, выполняют советники директора по вопросам воспитания и взаимодействию с детскими общественными организациями. Имея двухлетний опыт работы в данной должности, можем с уверенностью заявить, что именно в семье, несмотря на плотную занятость современных родителей, создается воспитательная среда, в которой естественно организуется полноценная жизнь и деятельность детей. Семья, будучи ячейкой общества, является мощным источником любви и поддержки ребенка. Данное положение определяет наше отношение к семье как активной участнице школьной жизни.

Анализ программы воспитательной работы МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска помог нам открыть широкий спектр возможностей, которые могут значительно облегчить привлечение родителей к образовательной деятельности школы. Так, работа с родителями или законными представителями обучающихся в нашем образовательном учреждении проводится на различных уровнях и в разнообразных формах: групповые и индивидуальные встречи; участие в школьных мероприятиях; получение обратной связи от родителей.

Подробнее хотелось бы остановиться на групповом взаимодействии и рассказать о событиях, которые регулярно проводятся в рамках программы воспитания нашей школы:

1. Ежегодная благотворительная ярмарка «Капелька Добра», где родители вместе с детьми и учителями школы готовят развлечения, конкурсы и угощения – домашние сладости и изделия ручной работы. Каждый год эта ярмарка привлекает все больше родителей и детей, способствуя их общению. В 2022 г. ярмарка помогла собрать около 120 тыс. руб. для благотворительных целей.

2. Акция-сбор «Спаси дерево», в которой приняли участие 40 классов с поддержкой родительского комитета.

3. Всероссийская акция «Широкая масленица», когда каждый класс готовит свой стол с ярким символом Масленицы. С помощью родителей большинство столов заставлены блинами, выпечкой, символами Масленицы. В процессе самого мероприятия родители с удовольствием участвуют в развлечениях, организованных их детьми.

В сентябре 2023 г. МАОУ СОШ № 14 им. А.Ф. Лебедева г. Томска была закрыта на капитальный ремонт, что привело к сокращению количества встреч с родителями. Мы понимали, что это не должно стать причиной уменьшения активности в проведении мероприятий для родителей и обучающихся, поэтому со штабом по воспитательной работе решили создать родительский чат в социальной сети «ВКонтакте». С помощью этого чата мы смогли определить и решить несколько важных вопросов, волнующих родителей. Эта работа была выполнена с целью определения наличия или отсутствия заинтересованности родителей в процессе воспитания и участия в мероприятиях на базе образовательной организации. Важно было выяснить, насколько родители вовлечены в этот процесс и хотят ли они участвовать в жизни школы.

Представим общий анализ ответов родителей на актуальный вопрос «Какие мероприятия вы бы хотели посетить вместе с детьми?». В онлайн-опросе приняли участие 23 родителя. Результаты опроса:

– 10 родителей (43%) выразили интерес к благотворительным акциям и играм или квестам вместе со своими детьми («Я бы с удовольствием приняла участие в благотворительных акциях вместе со своим ребенком», «Я бы приняла участие в квесте или игре, где мы с ребенком могли бы работать вместе»);

– 4 родителя (17%) выразили желание принять участие в концертах, помочь своим детям с проектами и участвовать в спектаклях («Я бы хотела помочь своему ребенку сделать проект в школе, чтобы мы могли работать вместе над ним, «Я бы хотела принять участие в концерте или спектакле»);

– 9 родителей (39%) выразили различный интерес к спортивным соревнованиям, мастер-классам по рукоделию и семейным фестивалям.

Анализируя ответы родителей, мы поняли, что проведение совместных мероприятий является необходимым условием для успешной организации воспитательной деятельности. Мы смогли составить план воспитательной работы, включив в него новые, интересные для родителей мероприятия и акции.

С этого года мы запустили ряд акций/событий/мероприятий:

1. Всероссийская акция «Голубь мира».
2. Всероссийская акция «Аллея Первых».
3. Акция «Корни времен».
4. Линейки посвящения в Движение Первых.
5. Онлайн-акция «Мой любимый питомец».
6. Акция «СуперПапа», а также интеллектуальная очная игра «Вместе с папой!».
7. Фоточеллендж «Дружба народов – единство России».
8. Проект «Мама и я», в котором приняли участие около 80 мам.
9. Посвящение в первоклассники.

10. Городской игровой чемпионат «Мафия» от Движения Первых.

Таким образом, программа воспитательной деятельности является важным инструментом взаимодействия семьи и школы, который способствует эффективности процесса воспитания и развитию личности ребенка. Создание и реализация такой программы требуют от школы и родителей совместных усилий, терпения и взаимопонимания. Полагаем, результаты этой работы будут оправданы, так как позволят воспитать поколение, способное успешно жить в современном мире. Следствием такого педагогического взаимодействия является участие родительского актива в воспитании не только своего ребенка, но и обучающихся школы в целом.

Как показывает наш опыт сотрудничества школы и семьи, эффективными формами работы также являются индивидуальные тематические консультации, посещение семьи на дому, проведение интерактивных родительских собраний.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что решение проблемы социализации личности ребенка невозможно без тесного сотрудничества и активного взаимодействия школы и родителей.

Список источников

1. Чистова Л.Н. Программа взаимодействия школы и семьи как инструмент формирования ответственного отношения младших школьников к своим обязанностям. Саранск, 2021. 9 с.
2. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства. М., 1989. 304 с.
3. Макаренко А.С. Книга для родителей. М., 2014. 512 с.
4. Национальный проект «Образование». URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 11.03.2024).

**Способы педагогической поддержки
слабоуспевающих обучающихся начальных классов**

Methods of pedagogical support for low-performing primary school students

Анна Андреевна Бурькина

Anna Andreevna Burykina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галия Хамитовна Вахитова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,
galija2000@mail.ru

Аннотация. Рассмотрена проблема слабой успеваемости младших школьников. Проанализировано понятие «слабоуспевающий ученик». Описаны виды неуспеваемости в зависимости от количества учебных предметов и устойчивости отставания. Представлены причины слабой успеваемости младших школьников.

Ключевые слова: слабоуспевающий обучающийся, виды неуспеваемости, причины неуспеваемости, младший школьный возраст

Key words: underperforming student, types of failure, reasons for academic failure, primary school age

Сегодня мы замечаем рост числа обучающихся, имеющих трудности в образовательном процессе, связанные как с нарушением правил поведения, так и с учебой. Такая ситуация вызывает серьезную обеспокоенность среди специалистов в области психологии, образования и медицины. Данные трудности, как замечают специалисты, связаны, прежде всего, с изменениями, происходящими в экологической и социально-экономической среде, оказывающими отрицательное влияние на физическое и психологическое состояние обучающихся. Повышенная нагрузка учебными программами также способствует увеличению числа детей, испытывающих проблемы в учебе. Трудности в учебном процессе, особенно если они проявляются еще в начальных классах, существенно мешают овладению учеником школьной программой.

Очевидно, что именно на этом раннем этапе обучения у младших школьников закладываются базовые умственные и практические способности, необходимые для дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Именно в этом возрасте у детей формируются базовые знания, которые дополняются в последующие годы.

Такое положение обязывает педагогов оказать помощь ученику с проблемами в учебе и предоставить своевременную и адекватную поддержку. Однако сделать это возможно в случае своевременного выявления причин затруднений в учебной деятельности, определения, какие из них актуальны в конкретной ситуации,

и наличия умения либо устранить их, либо скорректировать [1, с. 22]. Именно такое отношение к вопросам учебных затруднений младших школьников вызывает интерес у большого круга ученых – педагогов, психологов, методистов и т.д.

В российских исследованиях в области психологии и педагогики изучаются различные аспекты проблемы обучения слабоуспевающих обучающихся: определение разновидностей слабой успеваемости, выявление причин, а также выявление типов и характеристик таких детей (И.А. Коробейников, В.П. Стрезикозин, Ю.К. Бабанский, Н.И. Мурачковский, Л.И. Божович, А.А. Бударный, А.М. Гельмонт, М.А. Данилов, З.И. Калмыкова, А.К. Маркова, Н.А. Менчинская, Л.С. Славина и др.).

Определение сущности понятия «слабоуспевающий ученик» встречается в работах М.Е. Волкова, В.С. Цетлин. Слабоуспевающий ученик – это ученик, учебно-личностные достижения которого не соответствуют содержанию образования, требованиям ФГОС НОО [2]. Слабоуспевающие дети часто демонстрируют уникальное восприятие мира, отличаются оригинальным стилем мышления и неповторимым взглядом на окружающее.

Исследованию проблемы слабой успеваемости и способов ее преодоления посвящены работы Ю.К. Бабанского, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, Л.С. Славинной и др. Авторы выделяют для слабоуспевающих учеников проблемы, связанные с формированием прочных знаний и умений, развитием мышления, интереса, самостоятельности, волевых качеств и др.

Неуспеваемость (и другие термины: неуспешность, отставание, слабая успеваемость) подразумевает отставание от нормы, т.е. неуспеваемость относительно какого-либо норматива. Как указывает Н.А. Менчинская, в качестве точки отсчета могут выступать различные нормы, что определяет характер неуспеваемости [1]. Обычно имеется в виду определенный минимум, уровень знаний, умений по данному учебному предмету (или нескольким предметам). Под неуспеваемостью в области педагогики понимается несоответствие уровня подготовки обучающихся требованиям образовательной программы, выявляемое после определенного этапа обучения – цепочки уроков, посвящённых изучению одной темы или раздела курса, учебной четверти, полугодия, года [3]. В результате школьная неудача может привести к возникновению школьной дезадаптации, означающую, что обучающиеся не могут успешно освоить учебную программу, испытывают затруднения в общении с одноклассниками и учителями. Согласно исследованию Н.П. Локаловой, школьная дезадаптация наблюдается у 31,6% учеников начальных классов, причем 42% из них – мальчики, а 18,6% – девочки [4].

Неуспеваемость в обучении зависит от индивидуальных особенностей каждого ученика, их воспитания и генетического наследия. Поэтому важно разработать разнообразные подходы к проблеме возникновения неуспеваемости и выявить его причины.

«Неуспеваемость» представляет собой условное понятие, которое определяется правилами перевода обучающихся из одного класса в другой. Поскольку в школе переводят в следующий класс тех, кто удовлетворяет минимуму требований, соотносящихся с баллом «3», то неуспеваемость выражается отметками

«2» и «1». Эта та «абсолютная» неуспеваемость, которая соотносится с минимумом требований» [2].

Некоторые авторы предлагают другое определение, связанное с минимальными требованиями и возможностями отдельных обучающихся. Это явление, известное как относительная неуспеваемость, недостаточная познавательная нагрузка тех учеников, которые могли бы превысить обязательные требования. А.М. Гельмонт определил степень выраженности каждой категории неуспеваемости и создал классификацию причин отставания, которые отражены в таблице.

Классификация причин отставания обучающихся по А.М. Гельмонту

Категория неуспеваемости	Степень выраженности	Причины отставания
Общая (глубокая)	Ученик постоянно отстает по нескольким или многим предметам, часто не укладывается в учебную программу даже за один учебный год	Недостаточная подготовленность и серьезные пробелы в знаниях; неблагоприятная обстановка дома; апатия, отсутствие желания обучаться; ограниченный уровень общего развития
Частичная	Относительно устойчивая неуспеваемость проявляется лишь в отношении самых трудных и сложных учебных предметах	Недостатки обучения данных предметов; недостаточное усвоение информации по указанным предметам в предыдущих учебных периодах (поверхностное овладение материалом); нехватка концентрации и усилий
Эпизодическая	Эпизодами	Проблемы в обучении, связанные с поведением обучающихся, включают в себя нерегулярное посещение занятий, невнимательное отношение к процессу обучения и отказ от выполнения поставленных перед ними задач

Известные ученые Ю.К. Бабанский и В.С. Цетлин выделяют две основные причины слабой успеваемости: внешние и внутренние. К числу внешних причин в первую очередь относятся социальные причины, такие как уменьшение ценности образования в обществе, нестабильность текущей образовательной системы и недостатки в организации учебного процесса на местах (неинтересные уроки, отсутствие индивидуального подхода, перегрузка учеников, пробелы в знаниях и прочее). В настоящее время особенно актуальны негативные воздействия извне – уличная среда, семейные факторы и прочее, поскольку общество потеряло эффективные методы их преодоления, а возрождение таких методов представляется крайне сложным.

Внешними причинами слабой успеваемости являются [2]:

1. Социальные причины (снижение ценности образования в обществе).
2. Недостатки в организации учебного процесса.
3. Вредное влияние со стороны семьи и окружающей среды.

Среди внутренних причин слабой успеваемости выделяются [2]:

1. Проблемы со здоровьем у современных школьников.

2. Недостаточное интеллектуальное развитие, вызванное как приобретенными патологиями развития, так и генетическими факторами.

3. Отсутствие мотивации к обучению.

4. Недостаточное развитие волевой сферы ученика.

Таким образом, в повседневной жизни школьников существует целый ряд причин и проблем, которые не сводятся только к отсутствию желания учиться, а представляют собой гораздо более сложную ситуацию, чем может показаться на первый взгляд. Изучение литературы по проблеме неуспеваемости слабоуспевающих детей позволило выделить несколько категорий факторов, приводящих к неуспеваемости в школе: физиологические аспекты; социальный фактор; психологические особенности [1, с. 20].

Современные медицинские данные подтверждают тревожный факт: всего 10% учеников начальных классов можно назвать полностью здоровыми. Заметна тенденция к снижению психического благополучия среди младших школьников и подростков. Неврозы, психопатические расстройства и отклоняющееся поведение становятся основными проблемами в детском психическом здоровье. В связи с этим для специалистов, занимающихся воспитанием детей, а также для родителей крайне важно принимать во внимание состояние здоровья и уникальные черты личности ребенка при организации образовательного процесса как в школьной среде, так и дома. Ученикам с ослабленным здоровьем необходим более легкий режим, тщательный контроль за объемом учебных заданий и особое внимание со стороны учителей и родителей. Еще П.П. Блонский выделял причины неуспеваемости, связанные со здоровьем детей – патологическая наследственность (нервные и сердечные болезни), неблагоприятное утробное детство и другое [5].

Рассматривая вопросы слабой успеваемости, нельзя не отметить тот факт, что частой ее причиной становятся неблагоприятные семейные обстоятельства, отсутствие поддержки и контроля со стороны взрослых, семейные конфликты и отсутствие установленного режима. Неблагополучная семья, ограниченное общение с родителями, низкий уровень доходов, школьная атмосфера и воздействие СМИ – все эти социальные факторы также могут негативно сказаться на успехах обучающегося.

Среди психологических факторов можно выделить несколько сфер, влияющих на обучение: познавательная; мотивационная; эмоционально-волевая. Л.С. Славина среди причин слабой успеваемости обучающихся указывает следующие: неправильное отношение к учебе; трудности усвоения учебного материала; неумение трудиться; отсутствие интереса к учебе; отсутствие навыков и способов учебной деятельности или неправильно сформулированные навыки и способы учебной деятельности [6].

И.Ю. Кулагина предлагает детальную классификацию причин слабой успеваемости детей начальной школы, объединяя причины в четыре крупных блока:

1. Педагогические причины: слабые стороны в преподавании определенных предметов, пропущенные знания в предыдущие учебные годы.

2. Социально-бытовые аспекты: несоответствующие условия проживания, неприемлемое поведение родителей, низкий уровень материального благополучия семьи, отсутствие организованного домашнего порядка, неконтролируемость детей.

3. Физиологические причины: общее недомогание, проблемы с дыхательными путями, инфекционные заболевания, нарушения в работе двигательных функций ЦНС, заболевания нервной системы.

4. Психологические причины: индивидуальные особенности внимания и памяти, медленное усвоение информации, низкий уровень развития речи, отсутствие развитых интересов к познанию, узость кругозора [7].

Из сказанного выше можно сделать вывод, что причины слабоуспевающих младших школьников связаны с несколькими факторами:

- избыточный объем информации;
- несовершенство методов обучения;
- отсутствие мотивации для обучения;
- пассивное отношение к умственной деятельности;
- неправильные навыки и способы учебной работы;
- неправильное отношение к учебному процессу и труду.

В современной дидактике выделяют основные способы поддержки слабоуспевающих обучающихся: педагогическая профилактика; педагогическая диагностика; педагогическая терапия; воспитательное воздействие [8]. Кратко укажем особенности названных способов.

Под педагогической профилактикой понимается система мер, направленных на устранение внешних факторов, которые могут повлиять на развитие ребенка [8, с. 56].

Педагогическая диагностика включает в себя регулярный контроль и оценку успехов в обучении, что позволяет своевременно выявлять проблемы (в том числе через беседы учителя с учениками и их родителями, наблюдение за трудными учениками с последующим анализом результатов, учебные консультации) [8].

Педагогическая терапия направлена на устранение образовательных задержек (включая дополнительные занятия, специальные группы). Важным аспектом является педагогическая коррекция, которая включает в себя повторение неувоенного материала программы с использованием различных методов объяснения, многократного повторения, практических упражнений, поощрения и исправления ошибок. Основой воспитательного воздействия является индивидуально-ориентированная воспитательная работа, которая включает в себя взаимодействие с семьей обучающегося [8].

Таким образом, при организации учебного процесса со слабоуспевающими детьми учитель должен учитывать следующие рекомендации:

- уроки должны быть насыщенными информацией;
- необходимо использовать разнообразные методы работы как на уроке, так и дома;
- важно комбинировать коллективную, групповую и индивидуальную формы работы;
- каждому ребенку необходимо предлагать нетиповые, нестандартные задания, игры, направленные на развитие мышления, памяти, внимания, воспри-

ятия детей – тех психических процессов, без которых невозможно развивать познавательную сферу;

– необходимо способствовать формированию позитивной самооценки, чтобы дети верили в свои силы и достигали успехов в учебе.

Список источников

1. Менчинская Н.А. Типы неуспевающих школьников. М.: Педагогика, 1984. 165 с.
2. Цетлин В.С. Неуспеваемость школьников и ее предупреждение. М.: Педагогика, 1977. 120 с.
3. Сластенин В.А. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2002. 576 с.
4. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. М.: Ось-89, 1997. 76 с.
5. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения. М.: Педагогика, 1979. 304 с.
6. Славина Л.С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным ученикам. М.: Академия, 2008. 367 с.
7. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: Владос, 2014. 430 с.
8. Калинина Н.В. Учебная самостоятельность младшего школьника: диагностика и развитие. М.: АРКТИ, 2008. 77 с.

**Обзор практики формирования функциональной грамотности
по математике в образовательных учреждениях Российской Федерации**

**Review of the practice of forming functional literacy in mathematics
in educational institutions of the Russian Federation**

Татьяна Евгеньевна Герасимова

Tatyana Evgenievna Gerasimova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

nvfet59@gmail.com

Аннотация. Проводится обзор практики формирования функциональной грамотности в области математики в образовательных учреждениях Российской Федерации. Рассматриваются различные методы и подходы, используемые педагогами для развития у учащихся навыков работы с математической информацией, анализа данных различных форматов, построения математических моделей и интерпретации результатов в контексте повседневных задач. Анализируются проблемы, с которыми сталкиваются учащиеся при решении подобных задач, и предлагаются пути их преодоления. Этот обзор практики является актуальным и может быть полезен для учителей математики и педагогов, работающих с учащимися начальных классов.

Ключевые слова: функциональная грамотность, математическая функциональная грамотность, практико-ориентированные задачи, жизненные ситуации

Key words: functional literacy, mathematical functional literacy, practice-oriented tasks, life situations

По ФГОС НОО целью освоения основной образовательной программы начального общего образования является формирование у детей начальных математических знаний, которые будут использоваться ими для решения учебных и практических задач, а также в повседневной жизни. Эти знания помогут им описывать и объяснять предметы, процессы и явления вокруг себя, анализировать количественные и пространственные отношения, в том числе в сфере личных и семейных финансов [1].

Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» определено, что в рамках национальной цели «Возможности для самореализации и развития талантов» Россия стремится стать одной из десяти лидирующих стран мира по качеству общего образования [2].

Российские школьники показывают низкие результаты обучения. Им сложно применять полученные знания на практике, также они плохо владеют различными методами решения задач, не умеют проводить исследования и групповые проекты.

Одной из главных причин данной ситуации является специфика организации образовательного процесса в российских школах. Образовательный процесс в основном предполагает передачу предметных знаний и навыков, часто связанных с решением стандартных задач, которые встречаются на ВПР, ОГЭ и ЕГЭ. Также следует отметить, что недостаточное внимание уделяется подготовке учителей в области развития функциональной грамотности у учащихся.

С одной стороны, содержание заданий ВПР в 4-м классе говорит о необходимости практико-ориентированной основы в обучении младших школьников, в том числе по математике, с другой стороны, анализ содержания учебников разных УМК по математике показывает необходимость использования дополнительных заданий в содержании учебных занятий по математике.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать проблему исследования, которая заключается в изменении содержания математической подготовки и ее направленности на функциональную грамотность.

Функциональная грамотность может быть определена как способность человека взаимодействовать с окружающей средой и быстро приспосабливаться и функционировать в ней.

Математическая грамотность является одним из компонентов функциональной грамотности и представляет собой способность человека формулировать, использовать и толковать математические данные в различных контекстах.

Для решения проблемы мы решили обратиться к разным научным статьям педагогов, методистов, учителей-практиков и сделать обзор их деятельности, используемых приемов, в рамках нашей темы.

М.А. Романова, Е.В. Шатунова в статье «Формирование функциональной грамотности учащихся на основе краеведческого материала» отмечают, что в российском математическом образовании на данный момент преобладает формализм и отчужденность от реальной жизни [3]. Авторы описывают знакомые жизненные ситуации простым языком и используют различные формы передачи информации, такие как схемы, таблицы и иллюстрации, для повышения наглядности.

Развитие функциональной грамотности начинается с 1-го класса и требует систематического использования специально разработанных заданий. М.А. Романова и Е.В. Шатунова считают целесообразным внедрять такие задания на каждом уроке.

В статье предлагаются задачи для учеников 4-х классов, которые основаны на краеведческом материале и способствуют развитию мотивации к изучению различных предметов и формированию патриотизма.

Приведем пример конкретной задачи из статьи:

Заполните таблицу «Водопады Сахалинской области», используя карточки. Составьте задачу по данным, вписанным в таблицу.

Карточка 1.

В бухте Парусная на острове Итуруп в живописном каньоне находится однокаскадный водопад Девичьи Слезы. Его высота равна 10 м. Позади водопада есть небольшая пещера. В километре от этого водопада каменной террасы падает

водопад Татьяна (или Девичьи Косы) высотой 25 м. А в море, в сотне метров от берега на выступающих камнях устроили себе лежбище сивучи – огромные тюлени.

Карточка 2.

Водопады хребта Жданко – одно из природных чудес Сахалина. Со склонов хребта стекают сотни ручьев, но лишь 10 из них превратились в водопады, срывающиеся с крутых скал прямо в Охотское море. Водопад Жданко-1 находится в самом начале большого обрывистого участка берега. Поэтому он более плавный, но бурлящий. Поток воды из пяти каскадов падает с высоты 58 м.

Карточка 3.

Клоковский водопад расположен недалеко от мыса Клокова. С этим связано его названием. Высота этого водопада около 48 м. Он состоит из трех каскадов, но выглядит как единый расширяющийся книзу водный поток.

Эти задачи помогают развивать математическую грамотность у младших школьников, научая их использовать условия для нахождения правильного ответа. При заполнении таблиц ученики также развивают читательскую грамотность, умея извлекать данные из текста и интерпретировать информацию. Создание собственных заданий на основе таблиц требует знаний об арифметических действиях и видов математических задач.

Л.В. Селькина, М.А. Худякова в статье «Функциональная математическая грамотность учащихся» [4] рассматривают современное начальное математическое образование как развитие у учащихся способности самостоятельно действовать в различных ситуациях. Целью является подготовка младших школьников к активному участию в учебном процессе, владению функциональной грамотностью и умению применять полученные знания при решении задач [5].

Авторы выделяют четыре типа математических заданий:

1. Задание на знание требует воспроизведения или применения конкретного определения или метода из основного курса математики. Например:

Бабушка попросила внука измерить площадь клумбы. Мальчик взял рулетку, измерил длину и ширину, вычислил произведение получившихся результатов. Какой формы клумба? (Прямоугольник.)

В основе выполнения этого задания лежит знание способа вычисления площади прямоугольника.

2. Задание на применение имеет несколько условий, для их решения требуется применение базовых знаний, навыков и (или) методов действий. Например: Бабушка попросила внука измерить площадь теплицы. Мальчик взял рулетку, измерил ее длину и ширину. Они равны 8 м и 5 м. Чему равна площадь теплицы? (40 м^2).

Выполнение этого задания основано на знании правила вычисления площади прямоугольника и умения его применять.

3. Задание на рассуждение в определенных условиях предполагает самостоятельный выбор метода выполнения, используя изученные способы, и имеет одно решение. Например:

Длина и ширина клумбы равны 80 дм и 5 м. Достаточно ли 40 кустов пионов, чтобы разместить их на этой клумбе по 1 кусту на каждый квадратный метр? (Достаточно, так как площадь клумбы равна 40 м^2 .)

Для решения этой задачи ученик должен перевести информацию в математические термины, выделив числа, значения и фигуры, так как искомая величина (площадь) не непосредственно указана в задании, а связана с количеством кустов пионов. Также следует обратить внимание на то, что измерения прямоугольника даны в разных единицах измерения (дециметры и метры), поэтому требуется пересчет мер длины на основе соотношений между ними.

4. Задание на рассуждение в неопределенных условиях требует предположений, формулирования гипотез и использования различных стратегий для исследования всех возможных решений, изменяя условия задачи [6]. Например:

Для ограждения футбольного поля прямоугольной формы на школьном стадионе площадью $1\ 200\ \text{м}^2$ необходимо установить спортсетку высотой 3 м. Будет ли достаточно 150 м спортсетки шириной 3 м для этой цели? (Ответ зависит от размеров площадки.)

Для выполнения этой задачи нужно определить не только все варианты длины и ширины прямоугольника, площадь которого равна $1\ 200\ \text{м}^2$, но и принять во внимание реальные размеры поля (очевидно, что пары чисел 1 200 и 1, 600 и 2 и так далее не подходят). Также необходимо вычислить периметр поля, который неявно упоминается в условии задачи. Решение данной задачи лучше всего провести путем систематического перебора в виде таблицы.

Важно разрабатывать разнообразные типы заданий для работы с младшими школьниками в области математики, так как учебники для 1–4-х классов часто содержат задачи, ориентированные на следование определенному алгоритму или образцу. Исследования показывают, что процесс развития функциональной грамотности у младших школьников улучшается, если в уроки математики внедряются специальные задачи, требующие от учеников интерпретировать ситуации из реальной жизни с использованием математики и анализировать различные способы их решения.

В своей статье «Система заданий для формирования математической грамотности у младших школьников» Н.И. Фомина подчеркивает необходимость обучения учащихся умению распознавать математическую суть жизненных ситуаций. Практико-ориентированные задачи представляют значительный обучающий потенциал для данной цели. Авторы выделяют четыре этапа решения задач [7]:

1. Математизация современной проблемы.
2. Математическое моделирование.
3. Решение проблемы в математическом виде.
4. Интерпретация решения в контексте исходной проблемы.

Решая такие задачи, обучающиеся сталкиваются с проблемой интерпретации нетрадиционной формулировки информации, анализа текста, таблиц, диаграмм, схем и так далее, нахождения информации в интернет-источниках, а также построения математической модели исходной задачи [8].

При формулировке задания необходимо исключить математические данные, описать только жизненную проблему. Школьники должны самостоятельно

обсудить проблему и выявить математический аспект. В это время педагог наблюдает и иногда направляет обсуждение.

Давайте изучим проблему, связанную с необходимостью замены обоев в классе, с которой могут справиться учащиеся четвертого класса. Педагог вводит эту тему в ходе беседы, объясняя важность решения данной задачи для обеспечения комфортных условий обучения в школе.

Распознавание проблемы. Ученики идентифицируют проблему, обсуждают необходимые шаги для ее решения, в том числе измерение размеров классной комнаты и обоев. Они измеряют комнату, определяют ее форму, используют понятие площади, а также с помощью учителя находят в интернет-источниках стандартные размеры обоев. На основе этой информации они фиксируют, что длина класса составляет 8 м, ширина 6 м, а размер одного рулона – 2 м в длину и 1 м в ширину.

Формулировка проблемы на языке математики. Сколько рулонов новых обоев потребуется для полного покрытия стен прямоугольного класса размером 8 м в длину и 6 м в ширину, если один рулон обоев 2 м в длину и 1 м в ширину?

Решение проблемы. Запись результатов решения, анализ. Обучающиеся находят площадь класса по формуле: $8 \times 6 = 48$ (м²). Также считают площадь одного рулона: $2 \times 1 = 2$ (м²). Тогда всего рулонов нужно купить $48 \div 2 = 24$ (р.).

Интерпретация полученных результатов. Для покрытия всего класса площадью 48 м² новыми обоями необходимо купить 24 рулона, если размер одного рулона 2 м в длину и 1 м в ширину.

Практичные задания следует проводить на этапах закрепления, обобщения и систематизации знаний учащихся. Разнообразие ситуаций поможет создать систему заданий, способствующую развитию математической грамотности у учеников начальных классов.

Опираясь на изученный опыт действующих педагогов-практиков, мы в нашем исследовании опирались на жизненный опыт детей, на их интересы, чтобы им было легче решать практико-ориентированные задачи. На формирующем этапе эксперимента мы выбрали разные задания для четвероклассников и постепенно будем внедрять их в учебный процесс на уроках математики, что позволит не просто развивать функциональную грамотность детей, но и подготовит их к написанию ВПР.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утв. приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/>
2. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
3. Концепция развития математического образования в Российской Федерации (утв. Распоряжением Правительства РФ от 24 декабря 2013 г. № 2506 р). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/>
4. Селькина Л.В., Худякова М.А. Функциональная математическая грамотность учащихся // Начальная школа. 2024. № 2. С. 42–46.

5. Савенков А.И., Романова М.А., Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных компетенций у будущих педагогов // Начальная школа. 2022. № 8. С. 7–11.
6. Романова М.А., Шатунова Е.В. Формирование функциональной грамотности учащихся на основе краеведческого материала // Начальная школа. 2024. № 1. С. 46–51.
7. Фомина Н.И. Система заданий для формирования математической грамотности у младших школьников // Начальная школа. 2023. № 8. С. 39–44.
8. Ганичева Е.М. Формирование математической грамотности обучающихся. Вологда: ВИРО, 2021. С. 27.

**Методы оценки и изучения
профессионально-ценностных установок будущих педагогов**

**Methods for assessing and studying
professional and value attitudes of future teachers**

Алия Амангельдиновна Жакиенова

Aliya Amangeldinovna Zhakienova

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия

Altai State Pedagogical University, Barnaul, Russia

Научный руководитель: Анатолий Алексеевич Веряев

Алтайский государственный педагогический университет, Барнаул, Россия,

veryaev_aa@mail.ru

Аннотация. Дано обоснование необходимости формирования профессионально-ценностных установок у будущих педагогов, представлено определение понятия «профессионально-ценностная установка», показаны различия между профессионально-ценностными установками и профессионально-ценностными ориентациями. В соответствии со структурой и компонентами профессионально-ценностных установок определены методы изучения и оценки профессионально-ценностных установок будущих педагогов.

Ключевые слова: ценности, профессиональные ценности педагога, профессионально-ценностные установки будущих педагогов, компоненты профессионально-ценностных установок, методы изучения профессионально-ценностных установок

Key words: values, professional values of a teacher, professional value attitudes of future teachers, components of professional value attitudes, methods for studying professional value attitudes

Профессиональная подготовка будущих педагогов предполагает моделирование такой системы, образовательная среда которой должна не только передавать знания, но и способствовать становлению личности педагога, развитию его интеллектуальных и духовно-нравственных качеств, формированию готовности к созидательному изменению окружающего мира. Педагог должен быть способен к саморазвитию и самосовершенствованию, стремиться к постоянному профессиональному росту, искать новые подходы к обучению и воспитанию, сохраняя ценностные установки в своей работе.

Целью нашей статьи является фиксация понимания важности изучения и формирования профессионально-ценностных установок у будущих педагогов для их дальнейшей успешной, продуктивной профессиональной деятельности и предложение эффективных методов и инструментов для оценки, изучения и развития профессионально-ценностных установок.

Научная новизна исследования заключается в том, что для подготовки будущих педагогов будет разработана модель, в которой через формирование профессионально-ценностных установок будут воспитываться ценности педагогов. Для диагностики и формирования профессионально-ценностных установок в качестве одного из основных методов будут использованы педагогические задачи.

Ключевым аспектом профессионального становления будущих педагогов и дальнейшей успешной педагогической деятельности является формирование профессионально-ценностных установок. Это обусловлено тем, что роль педагога постоянно меняется, сегодня педагогам приходится сталкиваться с разнообразными задачами: от обучения академическим предметам до развития социальных и эмоциональных навыков учащихся, поэтому педагогам важно определить свою роль, цели и ценности в этом сложном контексте, т.е. иметь правильные профессионально-ценностные установки. Деятельность по формированию ценностных установок у будущих педагогов в дальнейшем будет способствовать определению ими своей миссии и профессиональной идентичности, профессионального самоопределения и становления, пониманию педагогами того, какие ценности они хотят передать своим ученикам. Сформированные профессионально-ценностные установки помогут педагогам адаптироваться к новым реалиям постоянно изменяющегося общества. Ценности педагога, соответствующие целям образования, будут способствовать более качественному обучению. Осознание ценностей педагогом позволит лучше развивать свои профессиональные навыки и компетенции, стать более успешными и удовлетворенными в своей профессии.

Изучив определения понятия «ценности», «педагогические ценности в работах педагогов В.А. Слостенина, А.В. Кирьяковой, работы ученых А.Г. Асмолова, Д.И. Узнадзе, Э.Ф. Зеер, Е.Т. Конюховой, Г.М. Андреевой, А.Г. Здравомыслова, В. А. Ядова, Ж.Х. Кендирбекова, М.Т Баймукановой, В.В. Бобровой, З.Я. Олексюк, которые дают определение понятию «установка», труды Н.Ю. Еремина, Г.О. Матина, А.К. Маркова, работу К.М. Левитан по определению понятия «профессиональная установка», И.С. Склярченко о профессионально-ценностных установках [1, с. 10], а также труды И.Ф. Исаева, Е.И. Ерошенковой [2, с. 45], в своем исследовании *под профессионально-ценностной установкой педагога* понимаем осознание личностью своей внутренней позиции и наличие готовности к педагогической деятельности в соответствии с принятой системой ценностей, убеждений и мировоззрения, которые способствуют профессиональной саморегуляции и саморазвитию.

В психолого-педагогической литературе в вопросах профессиональной подготовки кадров акцент делается на формирование профессионально-ценностных ориентаций.

Профессионально-ценностные ориентации представляют собой способы проявления профессионально-ценностных установок в конкретной ситуации или в процессе выполнения конкретной профессиональной задачи. Ориентации могут меняться в зависимости от контекста, задачи, условий работы и других факторов.

Профессионально-ценностные установки – это осознанная, принятая субъектом система ценностей, убеждений, которые определяют отношение человека

к своей профессиональной деятельности, его цели и приоритеты в работе. Они формируются на основе личных и профессиональных опытов, обучения, культурных и социальных факторов.

Профессионально-ценностные установки представляют собой более общие и устойчивые убеждения и ценности, в то время как профессионально-ценностные ориентации – это конкретные стратегии и действия, нацеленные на достижение определенных целей в профессиональной деятельности.

Профессионально-ценностные установки педагога отличаются от профессионально-ценностных ориентаций тем, что установки представляют собой более глубокий и осознанный подход к ценностям, который направлен на внутреннюю самоидентификацию педагога с определенными ценностями и их осознанное воплощение в профессиональной деятельности. Ориентации, в свою очередь, могут быть более поверхностными и не обязательно соответствовать внутренним ценностным установкам педагога.

Профессионально-ценностные установки формируют основу, а профессионально-ценностные ориентации – это способы реализации этих ценностей в повседневной педагогической практике.

Определив за основу, предложенную американским ученым М. Смитом в 1942 г., трехкомпонентную структуру социальной установки/аттитюда и структурные компоненты профессионально-ценностных установок в диссертационных исследованиях И.С. Скляренок и Е.И. Ерошенковой, выделяем аксиологический, когнитивный, аффективный, конативный и рефлексивный компоненты профессионально-ценностной установки педагога. Аксиологический компонент включает осознание и принятие субъектом ценностей педагогической деятельности. Когнитивный компонент – это педагогические знания, убеждения, представления о профессии педагога, восприятие субъектом смысла педагогической деятельности. Аффективный компонент – это эмоциональное отношение субъекта к педагогической деятельности. Конативный компонент подразумевает готовность субъекта к педагогической деятельности в соответствии с ценностями педагога. Рефлексивный компонент – это деятельность субъекта по осмыслению и критической оценке собственной деятельности, способствующая саморегуляции и саморазвитию.

Основываясь на политике в области образования, представленной в Законе об образовании Республики Казахстан (РК), в государственном общеобязательном стандарте высшего образования РК, в профессиональном стандарте «Педагог» и современных трендах в образовании определены базовые профессионально-ценностные установки педагогов. К ним относятся: любовь к детям, интеллигентность и духовная культура педагога, высокий профессионализм, социальная ответственность, умение работать в коллективе, современный взгляд на преподавание, поддержка разнообразия и инклюзии в образовательной среде, профессиональный рост и саморазвитие педагога.

Для изучения и оценки профессионально-ценностных установок педагога существуют различные методы, такие как проведение опроса, анкетирование, психологическое тестирование, наблюдение и анализ деятельности, интервью,

проведение курсов и тренингов по развитию профессиональных ценностей, самооценка, анализ педагогических портфолио, проведение фокус-группы и дискуссии, экспертная оценка, кейс-анализ и методика ситуационного анализа профессиональных ценностей, исследование представлений об идеальном педагоге и решение педагогических задач.

Оценка профессионально-ценностной установки будущего педагога будет являться комплексным процессом, который объединяет различные методы и подходы, направленные на выявление и измерение его ценностей, убеждений, мотиваций, эмоций, готовности и отношения к педагогической деятельности.

В таблице представлены методы оценки и изучения профессионально-ценностных установок (ПЦУ) будущих педагогов по компонентам профессионально-ценностных установок.

Методы оценки и изучения профессионально-ценностных установок педагогов

Компонент	Содержание	Методы оценки и изучения ПЦУ
Аксиологический	Осознание и принятие субъектом ценностей педагогической деятельности	Анкетирование, опрос, интервью, экспертная оценка, кейс-анализ и методика ситуационного анализа профессиональных ценностей, исследование представлений об идеальном педагоге, экспертная оценка, решение педагогических задач
Когнитивный	Педагогические знания, убеждения, представления о профессии педагога, восприятие субъектом смысла педагогической деятельности	Анкетирование, опрос, исследование представлений об идеальном педагоге, проведение курсов и тренингов по развитию профессиональных ценностей, решение педагогических задач.
Аффективный	Эмоциональное отношение субъекта к педагогической деятельности	Анкетирование, опрос, наблюдение и анализ деятельности, интервью, психологическое тестирование, решение педагогических задач
Конативный	Готовность субъекта к педагогической деятельности в соответствии с ценностями педагога	Анкетирование, опрос, наблюдение и анализ деятельности, психологическое тестирование, анализ педагогических портфолио, экспертная оценка, кейс-анализ и методика ситуационного анализа профессиональных ценностей, решение педагогических задач
Рефлексивный	Деятельность субъекта по осмыслению и критической оценке собственной деятельности, способствующая саморегуляции и саморазвитию	Анкетирование, опрос, интервью, психологическое тестирование, самооценка, анализ педагогических портфолио, решение педагогических задач

Универсальными методами по определению профессионально-ценностных установок являются анкетирование, опрос, интервью, психологическое тестирование, наблюдение за деятельностью студента и решение педагогических задач.

Результаты, полученные после проведения этих методик, помогут определить убеждения будущего педагога относительно профессии педагога, его личностные и профессиональные ценности, готовность к педагогической профессии, эмоциональное отношение к педагогической деятельности и оценить формируемые профессиональные компетенции, получаемые в процессе обучения в вузе.

Самооценка – это методика, которая позволит сделать анализ своей готовности к педагогической деятельности, своих личностных и профессиональных ценностей, чтобы в дальнейшем работать над их формированием и развитием. С самооценки необходимо начинать проведение специальных курсов и тренингов по развитию профессиональных ценностей, на которых студенты должны осознать важность ценностей в их профессиональной деятельности и понять, какие необходимо развивать компетенции, чтобы необходимые ценности были сформированы.

Для администрации вуза значимыми и необходимыми для организации образовательного процесса университета являются проведение фокус-группы и дискуссий, экспертная оценка, анализ педагогических портфолио студентов. Эти методы помогут изучить профессиональные достижения студентов, используемые ими подходы к обучению и воспитанию, выявить общие тенденции и различия в профессионально-ценностных установках студентов, сильные и слабые стороны в профессиональной подготовке педагога, определить соответствие ожиданиям работодателей, рынка труда и понять какие направления в подготовке будущих педагогов требуют дополнительного развития и совершенствования.

Близкими по формату являются методики проведения кейс-анализа и ситуационного анализа профессиональных ценностей и решение педагогических задач. Эти методы позволяют определить, как студенты применяют свои ценности в конкретных ситуациях и какие решения они принимают на основе своих профессионально-ценностных установок.

При формировании и диагностике профессионально-ценностных установок более значимыми являются педагогические задачи и способы их решения. Весьма важная с психологической точки зрения особенность педагогических задач состоит и в том, что в их условии могут быть заданы ситуации, в которых выбор правильного способа поведения, решения требует опоры не только на усвоенные научные знания и понятия, но и на сформированную готовность противостоять эмоциональному воздействию различных факторов: ошибочных групповых мнений и действий, житейского отношения к объектам, предложенным для ценностного выбора, и т.п.

Как отмечает Л.В. Кондрашова [3, с. 5], преимущества в использовании решения педагогических задач в профессиональной подготовке педагогов в следующем:

- закрепление изученного теоретического материала, применение его на практике;

- формирование умственных, дидактических, организаторских профессиональных качеств;

- поиск новой информации, осознанность педагогических знаний, формирование гибкости мышления, совершенствование мыслительных навыков;
- формирование умений ориентироваться в сложной ситуации, умений правильно оценивать свои действия, развитие уверенности в своих знаниях, инициатива, настойчивость, предвидение результатов, планирование предстоящей деятельности, навыки самоанализа, самооценки, самоконтроля;
- творческий подход в решении задач, пробуждение профессионального интереса, формирование готовности к педагогической деятельности;
- выбор эффективных методов, форм, средств; возможность использования на любом виде занятия, экзаменах, олимпиадах;
- получение обратной связи, определение профессионально-ценностных установок педагога.

Таким образом, важно понимать, что профессионально-ценностные установки педагога, их изучение и развитие являются фундаментом профессионализма педагога, влияют на повышение эффективности образовательного процесса и организацию качественной педагогической деятельности.

Список источников

1. Складенко И.С. Теория и практика формирования профессиональных ценностных установок у студентов высших учебных заведений.: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. М., 2012. 535 с.
2. Исаев И.Ф., Ерошенкова Е.И. Профессионально-ценностная установка будущего специалиста: от сущности к технологии формирования // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 3.
3. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач: учеб. пособие для пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1987. 144 с.

**К вопросу формирования межличностных взаимоотношений
обучающихся начальной школы**

**On the issue of forming interpersonal relationships
among elementary school students**

Оксана Дмитриевна Косарева

Oksana Dmitrievna Kosareva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галия Хамитовна Вахитова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

galija2000@mail.ru

Аннотация. Построение взаимоотношений – это навык, который ребенку необходимо развивать, особенно в младшем школьном возрасте, так как именно в это время закладывается фундамент коммуникативных умений. Именно в начальных классах важно создавать необходимые психолого-педагогические условия для формирования межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста. Данным условиям уделено особое внимание в этой статье.

Ключевые слова: межличностные взаимоотношения, гармоничные межличностные взаимоотношения, психолого-педагогические условия, коммуникативные навыки

Key words: interpersonal relationships, harmonious interpersonal relationships, psychological and pedagogical conditions, communication skills

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) задает требования к достижению обучающимися личностных результатов, которые представлены в том числе в ценностном отношении к другим участникам образовательного процесса, получении первоначального опыта деятельности в части духовно-нравственного воспитания: признание индивидуальности каждого человека, проявление сопереживания, уважения и доброжелательности, неприятие любых форм поведения, направленных на причинение физического и морального вреда другим людям [1]. В том числе ФГОС НОО предъявляет требования и к метапредметным результатам: к овладению универсальными учебными коммуникативными действиями, такими как общение (умения проявлять уважительное отношение к собеседнику и признавать возможность существования разных точек зрения и т.д.), совместная деятельность (коллективно строить действия по достижению общей цели, распределять роли, договариваться и т.д.) [1].

В примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций, разработанной Институтом изучения семьи, детства и воспитания РАО по заданию Министерства просвещения РФ, также прописаны требования

к духовно-нравственному воспитанию обучающихся, в их числе: воспитание милосердия, честности, справедливости, доброты, взаимопомощи и дружелюбия [2]. Представленные в данных документах требования, регламентирующие современное образование, актуализируют проблему формирования межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста.

Данное положение определило целевые установки нашего исследования, проведенного на базе МАОУ СОШ № 67 г. Томска. Результаты проведенного исследования показали, что в классе, к сожалению, присутствуют дети, отвергнутые коллективом сверстников. По нашим наблюдениям, у обучающихся не сформированы навыки уважительного общения друг с другом, работы в группе по решению общей задачи, а также не развита эмпатия. Все это свидетельствует о наличии дисгармоничных межличностных взаимоотношений детей начальной школы.

Мы полагаем, что противоречие между требованиями, предъявляемыми во ФГОС НОО и примерной рабочей программе воспитания для общеобразовательных организаций, и существующим реальным уровнем межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста является следствием в недостаточной мере специально организуемыми и реализуемыми психолого-педагогическими условиями *успешного* формирования межличностных взаимоотношений обучающихся начальной школы в данном образовательном учреждении.

Обобщенный анализ психолого-педагогической литературы (Н.Н. Обозов, Я.Л. Коломинский, Е.П. Ильин, И.В. Дубровина, Л.Я. Гозман, В.Н. Куницына, С.В. Духновский) позволил определить общий подход к определению «межличностные взаимоотношения» и представить его как субъективно переживаемую связь между людьми; отношения, складывающиеся между людьми, характеризующиеся личностно значимым интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим отражением в сознании людей данных связей, которые представляют собой их внутреннее состояние и допускает взаимность [3]. Иными словами, межличностные отношения – это совокупность тех связей, которые возникают между людьми в форме эмоций, чувств, суждений.

Бесспорно, решая проблему формирования межличностных взаимоотношений, необходимо говорить об условиях, в которых они возникают и развиваются. Здесь, заметим, принципиально важным является характеристика самого понятия «условия». Мы остановимся на определении С.И. Ожегова: условие – это обстоятельство, от которого зависит что-либо, обстановка, в которой что-либо осуществляется [4]. Под психолого-педагогическими условиями мы понимаем совокупность специально созданных, взаимообусловленных и взаимосвязанных возможностей, методов, форм и средств, которые выбираются с учетом личностных параметров ребенка и направлены на развитие личности обучающегося.

Рассматривая проблему межличностных взаимоотношений в среде обучающихся начальной школы, отметим важность для данного возраста формирования гармоничных отношений. Подчеркнем, гармоничные отношения – это стабильные отношения, вызывающие положительные чувства, комфорт и удовлетворенность у обоих партнеров и предполагающие длительное сохранение

взаимодействия в паре [5]. При этом, как считает С.В. Духновский, индикаторами дисгармоничности межличностных отношений являются отсутствие согласия и единства между людьми, агрессивность, конфликтность, напряженность, а также отчужденность между субъектами отношений.

Проведя анализ научной литературы различных авторов (Н.А. Шкуричева, А.И. Лебеденкова, А.З. Зака, С.В. Колесова и др.), мы определили перечень психолого-педагогических условий, необходимых для формирования гармоничных межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста, а также проверили их состоятельность в экспериментальном классе:

1. Своевременное выявление трудностей обучающихся в межличностных взаимоотношениях в коллективе сверстников.

Для данного условия целесообразно использовать беседы с учителем, обучающимися и их родителями, анкетирование родителей и обучающихся, ежедневное наблюдение за детьми в различных ситуациях школьной жизни – на уроках, на переменах, в свободном общении со сверстниками. Также в качестве диагностики можно использовать различные авторские методики (социометрическая методика Р. Желя, опросник «Мой класс» Ю.З. Гильбуха, методика «Мой класс» А.А. Лесковой и др.). Нами была выбрана социометрическая методика Я.Л. Коломинского, которая является модификацией социометрии Дж. Морено. С помощью нее мы выявили социометрический статус детей, степень сплоченности класса, а также уровень благополучия складывающихся в коллективе взаимоотношений.

Выявить причины возникновения трудностей в построении взаимоотношений со сверстниками у определенных детей позволяет педагогическое наблюдение. Заметим, используя карты наблюдений, важно определить педагогически целесообразные критерии. В нашем случае в качестве основных были выделены следующие критерии для наблюдения: принятие групповых норм, успешность в учебе, внешняя привлекательность, свойства темперамента, самооценка, коммуникативные навыки ребенка, отношение учителя к ученику, наличие отличий (этнос, религия, социальный слой).

2. Следующим условием формирования межличностных взаимоотношений в начальной школе является опора на совместную работу на уроках и во внеурочной деятельности.

Для формирования гармоничных межличностных взаимоотношений детей нельзя ограничиваться только внеклассными мероприятиями, парная и групповая работа должны быть обязательными приемами, используемыми на уроках и внеурочных занятиях. Решая с одноклассником общую учебную задачу, ребенок овладевает эффективными методами коммуникации, учится распределению обязанностей, приобретает чувство ответственности не только за себя, но и за успех всей команды. Важно развивать у детей умение договариваться, строить совместный план работы, а также правильно высказывать свою точку зрения, уважительно относиться к мнению товарища. Наши наблюдения показывают, что детям младшего школьного возраста сложно самостоятельно распределить роли в группе, принять общее решение, вести диалог без эмоционального напряжения. Именно поэтому обучающимся необходимо регулярно расширять возможности

взаимодействия в процессе решения учебной задачи, а также в самостоятельном решении конфликтов.

3. К важным условиям создания благоприятных межличностных взаимоотношений в классе относится установление соответствующего психологического климата.

Данное условие является неотъемлемым для формирования отношений между обучающимися. Здесь значимую роль играет учитель, так как именно от него зависит, будут ли дети в классе чувствовать себя безопасно и комфортно. Педагогу важно создать условия, в которых каждый ребенок сможет открыться, не бояться осуждения со стороны сверстников и учителя. На практике мы видим, что некоторые дети чувствуют себя в коллективе неуверенно, боятся выйти к доске и тяжело переносят насмешки, критику со стороны одноклассников. Наши наблюдения показывают, что существует эмоциональный барьер между школьниками, разрушить который помогают тренинги, коллективные творческие дела, формирование общих традиций, специальные упражнения, игры, работа органов классного самоуправления, внеклассные занятия о дружбе, нравственности и мероприятия, направленные на обучение эффективным способам общения.

Также одна из важных задач педагога – это формирование у ребенка навыков самоанализа. В данном возрасте характерно появление рефлексивности у детей, поэтому важно использовать это для того, чтобы дети учились оценивать свои поступки по отношению к другим людям, анализировать собственное поведение и делать выводы о том, что необходимо корректировать.

4. К следующему условию мы отнесли необходимость позитивного отношения учителя к каждому ученику в классе.

При формировании межличностных взаимоотношений детей младшего школьного возраста очень важно учитывать их следующую возрастную особенность: оценка педагога, его мнение являются авторитетным, решающим для ребенка. Детям на этом этапе свойственно подражательное поведение, поэтому от отношения учителя к ученику зависит отношение сверстников к нему. Часто ребенка отвергает коллектив именно потому, что учитель относится к нему пренебрежительно, отсаживает его на последнюю парту, регулярно критикует его перед всем классом. Такой ребенок может быть неуспешен в учебе, иметь проблемы в поведении, но учителю не следует делать на этом акцент, иначе позицию учителя перенимают и дети.

Педагогу не следует разделять детей на любимых и нелюбимых, наоборот, необходимо видеть достоинства каждого, выделять сильные стороны каждого ученика. В целом вера учителя в ребенка влияет на его нравственные качества, на его поведение. Чтобы сформировать личность, которая готова проявлять уважение, эмпатию, оказывать помощь, необходимо оценивать не самого ребенка, а его поступки и помогать ему исправиться.

5. Сотрудничество учителя с родителями – одно из необходимых условий формирования межличностных взаимоотношений в начальной школе.

Для формирования позитивных отношений между детьми важна не только деятельность учителя, но и влияние семьи. Именно поэтому педагогу и родите-

лям необходимо действовать сообща, разговаривать о том, что происходит в классе между обучающимися. Классному руководителю можно проводить различные беседы с родителями, родительские собрания о важности формирования межличностных взаимоотношений детей для того, чтобы система требований к ребенку в семье и школе была едина. Мы полагаем, если воспитание дома будет ориентировано на то, чтобы ребенок учился брать ответственность за свои слова и поступки, учился самостоятельно решать конфликты, просить прощения, то вероятность формирования гармоничных взаимоотношений в классе возрастет.

6. Еще одним неизменным условием формирования межличностных взаимоотношений обучающихся начальной школы является использование коллективной игры, игровых приемов.

Выдающиеся педагоги и психологи (К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн) всегда отмечали важность игры в педагогическом процессе. А.С. Макаренко и Н.К. Крупская отмечали, что игра воспитывает не только организованность, находчивость, волю, инициативность, что и само по себе важно, но и влияет на образование коллектива, воспитывает чувство товарищества, «чувство локтя», умение руководствоваться в своем поведении интересами коллектива [6]. Игра в младшем школьном возрасте хоть и не является ведущим видом деятельности у детей, но все же остается значимой для них, она отходит на второй план, но не исчезает совсем. В ней происходят определенные изменения: важнее становится результат, а не процесс игры, характер игры отвечает характерам интересов обучающихся, сюжет может быть основан на событиях из общественной жизни. Но самое главное – дети учатся «справедливому регулированию отношений» благодаря правилам, которые есть в игре, у них выстраиваются позитивные взаимоотношения со сверстниками. Игра помогает детям приобретать важные социальные навыки и личностные качества благодаря «тренировке» поведения.

Вышеперечисленные условия важно знать и учитывать, чтобы сформировать у детей гармоничные межличностные взаимоотношения. Построение взаимоотношений – это навык, который ребенку необходимо развивать, особенно в младшем школьном возрасте, так как именно в это время закладывается фундамент умения строить позитивные отношения. Но самостоятельно обучающемуся это бывает не под силу, поэтому на данном этапе очень важна помощь педагога.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. URL: <http://publication.pravo.gov.ru> (дата обращения: 15.03.2024).
2. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций. URL: <https://институтвоспитания.рф> (дата обращения: 15.03.2024).
3. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб., 2009. 576 с.
4. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 2000. 940 с.
5. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. СПб., 2009. 141 с.
6. Крутецкий В.А. Психология: учебник для учащихся пед. училищ. М., 1980. 352 с.

Формирование нравственных качеств личности обучающихся начальных классов во внеурочной деятельности

Formation of moral qualities of personality of primary school students in extracurricular activities

Анастасия Андреевна Кравченко

Anastasia Andreevna Kravchenko

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ольга Васильевна Шварева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

schwarewa.olga@tspu.edu.ru

Аннотация. Проанализирована роль внеурочных занятий в развитии нравственных ценностей у детей на начальном этапе обучения. Представлены педагогические методы, способствующие эффективному формированию нравственных качеств у детей младшего школьного возраста во внеурочной деятельности. Описаны результаты диагностического исследования на предмет сформированности нравственных качеств. Представлено содержание комплекса мероприятий воспитательной направленности по формированию нравственных качеств личности обучающихся начальных классов в условиях вариативной части по духовно-нравственному направлению внеурочной деятельности, особенностью которого является формирование и развитие духовно-нравственных качеств личности обучающихся, осознанного отношения к миру, к себе и к другим людям.

Ключевые слова: нравственные качества, нравственное воспитание, ценности, начальная школа, внеурочная деятельность, нравственное развитие, формирование личности, педагогические принципы, кейс-технология

Key words: moral qualities, extracurricular activities, elementary school, moral development, moral education, personality formation, pedagogical principles, case-technology

Вопросы нравственности вызывали интерес еще на этапе развития первобытного общества. Именно тогда стали формироваться первые нравственные принципы [1]. Современный мир продолжает неустанно развиваться каждый день, повышая уровень качества жизни человека. Но с достижением высокого уровня социально-экономического развития общество столкнулось с ситуацией, угрожающей существованию традиционных духовно-нравственных ориентиров и ценностей.

В процессе активного изменения происходит культурный обмен, пересматривающий устои традиционного общества. Так, активное воздействие со стороны США, их союзников оказывает психологическое влияние на общественное сознание через пропаганду установок социального и морального характера, противоречащих базовым ценностям России [2, пп. 84, 87]. Данный процесс коснулся

не только взрослой части населения, но и детей. Влияние такого процесса отражается в виде существенных изменений в детском поведении. Например, это следование новым, иногда нестандартным ценностям, которые во многом отличаются от традиционных.

Говоря о традиционных ценностях, важно отметить, что они часто отражают моральные и этические принципы и являются основой стабильности в обществе, поскольку обеспечивают соблюдение общепринятых норм и правил поведения. Если не предпринимать никаких действий, направленных на разрешение данной ситуации, то одним из основных последствий падения нравственности будет ухудшение общественной солидарности. Недостаток моральных ориентиров, по утверждению многих ученых, способствует возникновению асоциального поведения и увеличению числа преступлений [3], что в будущем может привести к ухудшению качества жизни и повышению уровня напряженности.

Исходя из вышеописанного следует, что формирование нравственных качеств у обучающихся начальной школы является одной из актуальных проблем, которую необходимо решать педагогическому сообществу. В процессе развития педагогической науки многие педагоги, психологи, философы и ученые отводили ведущую роль процессу духовно-нравственного развития молодого поколения. Среди них Я.А. Коменский, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, И.Г. Песталоцци, Л.Н. Толстой, Н.И. Пирогов, В.Г. Белинский, Н.А. Бердяев и др.

В рамках данной статьи под формированием нравственных качеств личности обучающихся начальных классов понимаем процесс активного воздействия образовательной среды на развитие моральных ценностей, этических убеждений и нравственных норм у обучающихся средствами внеурочной деятельности, в условиях современной школы. Согласно ФГОС НОО, внеурочная деятельность школьников представляет собой образовательную деятельность, отличную от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов основной образовательной программы образовательного учреждения [4].

Обозначим причины, по которым внеурочная деятельность представляется нам эффективным инструментом, способствующим формированию нравственных качеств личности младшего школьника: эмоциональный климат, отсутствие отметочной системы, коллективное взаимодействие обучающихся. Так, реализация занятий или мероприятий внеурочной деятельности любого направления часто происходит в эмоционально благоприятной обстановке для всех участников, а отсутствие «отметочной» системы способствует активному вовлечению обучающихся в процесс деятельности за счет отсутствия у них тревожных эмоций от ожидания отметки за результат деятельности. Внеурочная деятельность строится на коллективном взаимодействии и способствует развитию эмпатии, толерантности, уважения.

Реализуя внеурочную деятельность, можно использовать различные педагогические методы и подходы. Одними из методов являются интерактивные, к которым относится метод моральных дилемм и кейсов. Он способствует развитию социальных навыков и помогает детям лучше осознавать моральные принципы, нормы и правила через коллективное обсуждение ситуаций. Данный метод

планируется реализовывать в процессе воспитательной деятельности с обучающимися начальных классов для повышения эффективности мероприятий, направленных на формирование нравственных качеств и развитие гармоничной личности.

Описанный выше анализ социальной ситуации, литературных и законодательных источников позволил определить содержание и ход опытно-экспериментальной работы, проводимой нами на базе МАОУ СОШ № 36 г. Томска с обучающимися 2 «А» класса.

На начальном этапе нами было проведено диагностическое исследование на предмет сформированности у обучающихся нравственных представлений среди 24 детей. Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты констатирующего этапа эксперимента, %

Критерий	Показатель			Диагностика
	высокий	средний	низкий	
Нравственность	<i>Нравственные ориентиры</i>			Методика «Незаконченные предложения или Мое отношение к людям» (Н.Е. Богуславская) [5]
	Всегда проявляет заботу, уважение, способность к сопереживанию, честность, поддержку и др. качества (24%)	Иногда проявляет заботу, уважение, способность к сопереживанию, честность, поддержку и др. качества (32%)	Не проявляет заботу, уважение, способность к сопереживанию, честность, поддержку и др. качества (44%)	
	<i>Оценка поступков в соответствии с нравственными ориентирами</i>			
	Обучающийся способен к компромиссу; уважает чужое мнение; принимает ответственность за свои действия (26%)	Обучающийся не всегда способен к компромиссу; редко уважает чужое мнение и принимает ответственность за свои действия (31%)	Обучающийся не готов к поиску компромиссов; игнорирует мнения и права других; не осознает своей ответственности за поступки (43%)	
<i>Устойчивость отношения к нравственным нормам</i>				
Обучающийся полностью осознает и понимает нравственные нормы, их значение и роль в обществе и придерживается их; сохраняет нравственную позицию под внешним воздействием (17%)	Обучающийся иногда понимает и осознает нравственные нормы, но не всегда способен объяснить их значение и применить в своей жизни; редко придерживается нравственной позиции (37%)	Обучающийся не понимает или не осознает нравственные нормы, их значение и роль в обществе; нарушает нравственные принципы и не придерживается их даже в обыденных ситуациях (46%)		

		<i>Адекватность эмоциональных реакций</i>		
	Обучающийся способен контролировать свое поведение и не допускать проявления агрессии или негативного воздействия на окружающих даже в эмоционально напряженных ситуациях (22%)	Обучающийся иногда может испытывать затруднения в контроле над своим поведением в эмоционально заряженных ситуациях, но в целом способен сохранять адекватность поведения (37%)	Обучающийся часто теряет контроль над своим поведением в эмоционально заряженных ситуациях, проявляя агрессию, капризы или неконтролируемые эмоциональные выходы (41%)	
Воспитанность	Обучающийся: проявляет уважение к своим учителям и сверстникам; обладает эмоциональной устойчивостью; старается соблюдать нравственные и этические нормы (26%)	Обучающийся: временами проявляет уважение к другим, но может нарушать правила поведения; испытывает трудности с эмоциональной устойчивостью; может нарушать нравственные нормы (37%)	Обучающийся зачастую проявляет неуважение к учителям и сверстникам; часто теряет контроль над своими эмоциями и поведением; нарушает нравственные и этические нормы (37%)	Диагностика уровня воспитанности обучающихся начальных классов (Н.П. Капустина) [6]

Опираясь на результаты диагностических исследований, мы выявили, что позиции со средним и низким показателем среди обучающихся 2 «А» класса в сумме имеют больший процент, что говорит о недостаточной степени сформированности у них нравственных качеств. Вследствие чего на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами был составлен комплекс внеурочных мероприятий воспитательной направленности по формированию нравственных качеств в личности младших школьников (реализуемый в вариативной части по духовно-нравственному направлению внеурочной деятельности). Комплекс включает в себя девять занятий. Каждое занятие состоит из мероприятий теоретической (беседа, дискуссия и т.п.) и практической (игры, конкурсы, праздники, акции и т.п.) направленности. Весь комплекс включает в себя следующие занятия:

1. Вводная беседа «Что такое хорошие поступки?» (1 ч).
2. «Дружба (дружелюбность) и взаимопомощь» (3 ч).
3. «Ответственность и честность» (2 ч).
4. «Доброта и внимание» (3 ч).
5. «Сплоченность и поддержка» (2 ч).
6. «Уважение и толерантность» (2 ч).
7. «Труд (трудолюбие) и справедливость» (2 ч).
8. «Милосердие и помощь» (2 ч).
9. Экологические акции: «Чистый город», «Посади дерево» (2 ч).

Для реализации работы по данному комплексу нами были определены формы и методы, одним из них является кейс-технология. Это педагогическая технология, в которой изучаемая информация предоставляется обучающимся в качестве описания реальных ситуаций, включающих микропроблемы, при этом знания усваиваются в процессе активного поиска решений к представленной ситуации [7]. Причины выбора обусловлены следующими факторами:

1) возможность перевести обучающего с позиции пассивного слушателя в позицию активного участника разговора;

2) возможность воссоздать или описать ситуацию, максимально приближенную к реальной жизни;

3) решение моральных дилемм в контексте конкретных ситуаций позволяет детям осознать последствия своих действий и развивать навыки принятия морально обоснованных решений.

Приведем пример одного мероприятия с применением кейс-технологии по занятию № 4: «Доброта и внимание», теоретическая часть.

Цель занятия: сформировать представление о значении доброты и внимания к другим в нашей жизни. Содержание мероприятия строится на процессе обсуждения ситуации и ответов на вопросы из кейса «Спасение нового друга» (таблица 2). В результате, после беседы обучающиеся расширили свое представление о таких качествах как «доброта и внимание». Для закрепления полученных знаний ребята создали странички «Доброта» и «Внимание» в «Энциклопедию нравственных качеств».

Таблица 2

Кейс «Спасение нового друга»

Содержание: Однажды, когда Маша и Петя шли домой из школы, они увидели в парке котенка, который попал в ловушку на дереве. Котенок был совсем маленьким и испуганным, и ему было страшно. Маша и Петя решили помочь котенку и вызвали пожарных, чтобы они спасли его.

Когда пожарные приехали, они быстро сняли ловушку и спустили котенка на землю. Котенок благодарно мурлыкал и облизывал Машу и Петю, чтобы показать свою благодарность. Маша и Петя были очень рады, что помогли котенку, и они решили взять его домой и назвать Мурзиком. Но когда они пришли домой, то поняли, что у них уже была кошка по имени Мурка. Мама сказала, что у них нет места для еще одной кошки и что ребятам нужно искать для Мурзика новый дом. Маша и Петя были очень расстроены, потому что они уже привязались к котенку, и им было жалко оставлять его одного

Вопросы для обсуждения: Что Маша и Петя могут сделать, чтобы помочь Мурзику найти новый дом? Какие чувства вы испытываете, когда видите, что животное в беде? Какие добрые поступки вы можете совершить, чтобы помочь животным в беде? Почему важно проявлять доброту и внимание к животным и другим людям?

Текст кейса был представлен в виде ситуации, которую наблюдал педагог по дороге домой. После озвучивания кейса работа строилась в форме беседы по вопросам к нему (см. табл. 2). В течение всего мероприятия обучающиеся были

активны и выражали свое желание высказаться относительно ситуации и задаваемых вопросов.

Таким образом, можно сделать вывод, что при формировании нравственных качеств личности обучающихся начальных классов оптимальным является применение кейс-технологии. Результативность нами разработанного комплекса мероприятий будет впоследствии обоснована на итогово-обобщающем этапе эксперимента.

Список источников

1. История первобытного общества : в 3 т. Т. 3. Эпоха классовообразования / В.П. Алексеев, О.Ю. Артёмова, Л.Е. Куббель [и др.]. М.: Наука, 1988. 568 с.
2. Указ Президента РФ от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» // Собрание законодательства РФ. 05.07.2021. № 27 (ч. II). Ст. 5351. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 22.04.2024).
3. Широкова Т.И. Причины формы и возможные последствия нравственного кризиса России // Научный вестник Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт». 2015. № 3. С. 64–68.
4. Приказ Минпросвещения России № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» от 31.05.2021. URL: https://shkolapriobskaya-r86.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/ (дата обращения: 23.04.2024).
5. Богуславская Н.Е., Купина Н.Е. Веселый этикет: развитие коммуникативных способностей ребенка: учеб. пособие. 5-е изд., стер. М.: Флинта, 2019. 176 с. ISBN 978-5-9765-0264-2. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1861694> (дата обращения: 17.03.2024).
6. Капустина Н.П. Схема экспертной оценки уровня воспитанности // Методика и инструментальный мониторинг духовно-нравственного развития, воспитания социализации обучающихся URL: https://uvarsch.ucoz.ru/PSIH_SLUGB/diagnostika_urovnjavospitannosti.pdf (дата обращения: 26.04.2024).
7. Шварева О.В., Байгулова Н.В. Современные педагогические технологии: кейс-метод: учеб.-метод. пособие. Томск: ТГПУ, 2019. 112 с. URL: <https://e.lanbook.com/book/157368> (дата обращения: 26.04.2024).

Развитие мотивации к изучению английского языка средствами проектов в начальной школе

Developing motivation to learn English by projects in primary school

Екатерина Сергеевна Малахова

Ekaterina Sergeevna Malakhova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

natalsem@rambler.ru

Аннотация. В современное время актуализируется проблема мотивации обучающихся. Рассматриваются вопросы использования проектной деятельности для развития мотивации к изучению английского языка в начальной школе. Анализируются преимущества проектной деятельности в обучении, приводятся примеры конкретных проектов, направленных на развитие интереса к языку и улучшение коммуникативных навыков обучающихся. Подчеркивается важность субъектности обучающихся в проектной деятельности и в процессе обучения.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, начальная школа, проект, английский язык

Key words: motivation, motives, primary school, project, English

Перед педагогами начальной школы стоит значимая проблема мотивации обучающихся. Российские школы вступили в период снижения уровня продуктивной учебной мотивации. Одной из причин такого снижения может быть незнание учителями и родителями законов поддержания мотивации [1]. В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования, одним из основных требований к результатам обучающихся, изучивших основную образовательную программу начального общего образования, является готовность и способность к саморазвитию, сформированности мотивации к обучению и познанию [2].

Учебная мотивация – это совокупность мотивов, адекватных задачам учебной деятельности, направляющая действия обучающихся и определяющая их поведение в системе школьных ценностей [3]. А.К. Маркова делит мотивы обучения на две большие группы:

1. Познавательные мотивы, связанные с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения.

2. Социальные мотивы, связанные с различными социальными взаимодействиями школьника с другими людьми [4].

Мы считаем необходимым развивать учебную мотивацию по отношению к любому предмету в начальной школе, в том числе и к изучению английского языка. Однако, по мнению исследователей, учебная мотивация не всегда бывает

устойчива, это может быть связано как с особенностями личности учителя (авторитарный стиль общения, не умеет выстраивать коммуникацию между самими обучающимися), так и с факторами, которые от учителя не зависят (образовательная система, образовательная организация, субъектные особенности обучающихся) [5].

Мы анализировали различные формы, методы и приемы работы, которые могут мотивировать обучающихся к изучению английского языка. Одним из эффективных способов развития коммуникативных способностей обучающихся на уроке английского языка является сюжетно-ролевая игра [6]. В результате анализа информационных источников и практики мы остановились на проектной деятельности и возможностях ее применения на уроках английского языка. Исследования показывают, что в среднем звене школы этот вид деятельности успешно развивает мотивацию к изучению языка [7].

Проектная деятельность обладает рядом достоинств: в ходе проектной деятельности позиция обучающегося меняется с «воспроизводителя» полученной информации в «добытчика» новой информации. Н.А. Семенова отметила, что проектная деятельность интегративна, т.е. она включает в себя игровую, познавательную, творческую и созидательную деятельность, что делает ее привлекательной для педагогической практики [8]. Внутри проекта обучающиеся могут выбрать работу, которая им интересна. Обучающиеся получают конкретные продукты, которые позволяют сделать их достижения зримыми, осязаемыми. Главным отличием проектной деятельности от любой другой является детская инициатива: обучающиеся начинают действовать по собственной инициативе и вносить изменения в совместную деятельность, что является критерием субъектности обучающегося [9]. Нами было произведено сопоставление возможностей влияния проектной деятельности на развитие познавательных и социальных мотивов учения (на основе классификации А.К. Марковой), примеры приведены в таблице.

Влияние проектной деятельности на развитие познавательных и социальных мотивов учения

Мотивы	Проектная деятельность
Познавательные	В процессе проектной деятельности обучающиеся чувствуют дефицит знаний английского языка и стремятся его восполнить
Социальные	Взаимодействие обучающихся в ходе выполнения проекта, взаимодействие с педагогами и родителями, желание выполнить проект и быть полезным обществу

Каким же образом можно включить проекты в преподавание английского языка, так чтобы они были эффективными и оказывали положительное влияние на развитие мотивации обучающихся начальной школы? Мы предположили, что, во-первых, проекты в рамках урока английского языка должны быть краткосрочными, актуальными для детей и понятными обучающимся, и требовать применения английского языка при их выполнении. Во-вторых, все полученные продукты проектной деятельности на уроке английского языка могут быть применены обучающимися как на других уроках, так и в обычной (внешкольной) жизни обу-

чающихся. При этом важно, что вид продукта, его оформление, содержание и виды работ определяют сами обучающиеся. В-третьих, на уроке английского языка целесообразно проектную деятельность реализовывать как в групповой, так и в индивидуальной работе, так как реализация индивидуальных проектов способствует развитию самостоятельности обучающихся начальной школы, за свой результат они несут ответственность самостоятельно, групповые проекты способствуют развитию коммуникативных навыков у обучающихся.

Для выявления уровня школьной мотивации была проведена диагностика на базе МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска. В исследовании участвовали 16 обучающихся 3-го класса. Для оценки уровня школьной мотивации использовалась диагностика Н.Г. Лускановой. Результаты проведения диагностики представлены на рисунке.

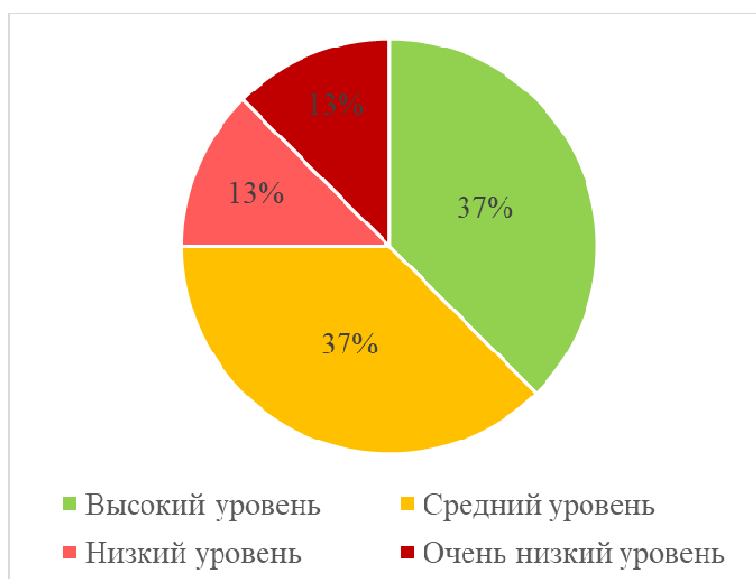


Рисунок. Уровень школьной мотивации у обучающихся экспериментальной группы на констатирующем этапе эксперимента

Результаты диагностики показали, что 13% обучающихся (2 человека) имеют очень низкую мотивацию к обучению, не справляются с учебной деятельностью и имеют проблемы в общении с одноклассниками и педагогами. Еще 13% обучающихся (2 человека) имеют низкий уровень мотивации, посещают школу неохотно, могут пропускать занятия. Имеют средний уровень школьной мотивации 37% обучающихся (6 человек): в школу ходят не для получения новых знаний, а для общения со сверстниками и педагогами. Также 37% обучающихся (6 человек) имеют высокий уровень мотивации. Так как присутствуют обучающиеся с низкой и очень низкой мотивацией (26%), нужно стремиться к тому, чтобы все обучающиеся имели высокий уровень школьной мотивации, поэтому нами был выбран следующий формат работы: введение в учебный процесс проектной деятельности на уроках английского языка.

Первый проект, который обучающиеся экспериментальной группы выполняли в рамках дисциплины «Английский язык», был проект по созданию видео-

ролика на тему «Что лежит в моем пенале?». Продуктом такой проектной деятельности будет короткий видеоролик на английском языке. Обучающиеся записали короткие видеоролики на английском языке, описывая свои школьные принадлежности. Для этого они использовали пройденную и знакомую им лексику раздела «My school things» и грамматические конструкции «There is / there are» (имеется/имеются). Также обучающиеся описали цвет своих школьных принадлежностей. По желанию они могли использовать дополнительные графические редакторы для коррекции видеоролика.

Второй проект – это изготовление украшения для классной комнаты в честь Нового года. Обучающиеся разделились по группам, каждая из которых выбрала свое украшение: камин, елка, большой игрушечный шар. В ходе выполнения проекта обучающиеся общались друг с другом на английском языке короткими, понятными им фразами, например: «I need a glue stick / I need scissors / I need red / I need a brush» (мне нужен клей-карандаш, мне нужны ножницы, мне нужен красный цвет, мне нужна кисть). Также при общении друг с другом обучающиеся соблюдали элементарные правила вежливости, например: «Please / Thank you» (пожалуйста / спасибо).

Третий групповой проект обучающихся – разработка разминки на английском языке в рамках урока и пройденной темы «My body». На этапе презентации проекта обучающиеся используют лексику пройденной темы «My body», а также глаголы и направление «Hands up!» (руки вверх), «Hands down» (руки вниз), «Head to the right» (голову вправо) и т.д.

Четвертый проект на уроке английского языка – групповой творческий проект. Продуктом является арт-бук (творческая книжка) с изученными названиями животных. Названия животных также подписаны на английском языке.

Проектная деятельность осуществлялась поэтапно и носила проблемный характер. На первом этапе проектной деятельности педагог познакомился обучающихся с понятием «проект», помог в определении проблемы и темы проекта. Важно помнить, что педагог не выбирает тему за обучающихся, они выбирают ее самостоятельно, опираясь на собственные интересы, например, видеороликом можно поделиться с друзьями в социальной сети, умение создавать новогоднее украшение пригодится не только в школе, но и дома, а разминка перед спортивной тренировкой может пригодиться на международных соревнованиях. На втором этапе обучающиеся ставят цель и учатся коммуницировать друг с другом. Роль педагога на данном этапе заключается в систематической направляющей, стимулирующей и корректирующей роли. Главное для педагога – увлечь детей, вселить уверенность в своих силах, настроить на успех. Третьим этапом проектной деятельности является процесс создания продукта. Обучающиеся приобретают навык совместного конструктивного взаимодействия. Четвертый этап – это презентация готового продукта. Особое внимание в начальной школе требует завершающий этап проектной деятельности – презентация (защита проекта), где обучающиеся докладывают о проделанной ими работе. На пятом этапе проектной деятельности происходит процесс рефлексии всеми участниками проекта. Обучающимся важно отрефлексировать, что получилось в проекте хорошо, над чем

еще нужно поработать, чему научились обучающиеся в ходе проектной деятельности, что теперь они знают и умеют.

Роль педагога в проектной деятельности носит помогающий и консультирующий характер. Педагог не является авторитарным руководителем проекта и не подавляет творческую инициативу обучающихся. В дальнейших исследованиях предполагается повторная диагностика уровня школьной мотивации обучающихся. Как мы видим, при таком подходе обучающиеся с очень низкой и низкой самооценкой более охотно включаются в учебный процесс и процесс общения с одноклассниками и педагогом.

Таким образом, мы видим, что развитие мотивации обучающихся начальной школы к изучению английского языка – длительный, сложный и комплексный процесс. Развитие мотивации будет происходить при использовании современных и эффективных видов деятельности, которые позволят обучающимся выступать в качестве субъекта этой деятельности, тем самым увеличивая внутреннюю заинтересованность обучающихся в обучении. Проектная деятельность является перспективным способом работы для развития мотивации к изучению английского языка.

Список источников

1. Гордеева Т.О. Почему школьники не хотят учиться? // Образовательная политика. 2019. № 3-4. С. 38–42.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изм. и доп.). URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 30.03.2024).
3. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. М.: Просвещение, 1989. 315 с.
4. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться: книга для учителя. М., 1990. 149 с.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997. 480 с.
6. Панарина Г.И. Совершенствование процесса обучения английскому языку младших школьников с использованием сюжетно-ролевой игры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (164). С. 122–129.
7. Линева Е.А., Котова Е.Г., Савельева Е.Б., Леонтьева А.В. Влияние проектной деятельности на повышение учебной мотивации на уроках английского языка в средней общеобразовательной школе // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 189–202.
8. Семенова Н.А. Вопросы организации проектной деятельности в начальной школе // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2012. Вып. 11 (126). С. 209–211.
9. Поздеева С.И., Кузнецова Т.В. Проектная деятельность в практике учителя начальной школы // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2006. Вып. 10 (61). С. 65–68.

**Обзор практики формирования логического
и алгоритмического мышления у обучающихся по математике
в образовательных учреждениях Российской Федерации**

**Review of the practice of developing logical and algorithmic thinking
among mathematics students at educational institutions of the Russian Federation**

Индира Рахимбай

Indira Rakhimbay

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

nvfet59@gmail.com

Аннотация. Проведена систематизация актуальных, интересных заданий и форм организации уроков математики и внеурочных занятий по формированию у младших школьников логического и алгоритмического мышления. Исследование базировалось на статьях педагогов-практиков из журналов, издаваемых в Российской Федерации. Сделан вывод о необходимости использования заданий, которые могут быть внедрены в уроки и внеурочную деятельность образовательных учреждений.

Ключевые слова: мышление, урок математики, внеурочные занятия, начальная школа, задания, игры

Key words: thinking, math lesson, extracurricular activities, Primary School, assignments, games

С внедрением нового поколения федерального государственного образовательного стандарта для начального общего образования (ФГОС НОО) требования к результатам освоения обучающимися программ включают в себя личностные, метапредметные и предметные. Метапредметные результаты содержат универсальные учебные действия, в том числе познавательные: базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работу с информацией. Предметные результаты по учебному предмету «Математика» предметной области «Математика и информатика» должны обеспечивать: развитие логического и алгоритмического мышления: умения распознавать верные (истинные) и неверные (ложные) утверждения в простейших случаях в учебных и практических ситуациях, приводить пример и контрпример, строить простейшие алгоритмы и использовать изученные алгоритмы (вычислений, измерений) в учебных ситуациях; овладение элементами математической речи: умения формулировать утверждение (вывод, правило), строить логические рассуждения (одно- и двухшаговые) с использованием связок «если ..., то ...», «и», «все», «некоторые».

Помимо ФГОС НОО актуальность развития логического и алгоритмического мышления обуславливается указом Президента России: правительству РФ поручено обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Цели развития образования [1] до 2030 г. ориентированы на подготовку выпускников к успешной жизни в современном мире.

Заинтересовавшись данной темой, мы провели исследование на базе муниципального автономного образовательного учреждения Мариинской средней образовательной школе № 3 г. Томска во 2 «В» классе с целью выявления уровня овладения младшими школьниками логическим и алгоритмическим мышлением. Констатирующий этап включал в себя: анализ входной контрольной работы на выявление уровня владения предметными знаниями, анализ уровня мотивации к познавательной учебной деятельности на начало эксперимента (диагностика), обследование владения основами логического мышления обучающихся на начало эксперимента (диагностика); обследование владения основами алгоритмического мышления обучающихся на начало эксперимента (диагностика).

Для диагностики начального уровня логического мышления у младших школьников мы выбрали методики «Логические задачи» А.З. Зака. В исследовании по методике «Логические задачи» приняли участие 27 человек. Результаты диагностики представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики (по методике «Логические задачи» А.З. Зака)

Параметр	Уровень		
	высокий	средний	низкий
«Умение понять учебную задачу»	9	14	3
«Умение планировать свои действия»	0	13	14
«Умение анализировать условия задачи»	3	9	15

Анализ табл. 1 показал, что большинство обследованных нами детей имеют средний и низкий уровень параметров, диагностирующих логическое мышление.

Для диагностики начального уровня алгоритмического мышления у младших школьников мы выбрали диагностику универсального действия общего приема решения задач по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой. В исследовании приняли участие 26 человек. Мы провели обработку данных и представили их в табл. 2.

Анализ табл. 2 показал, что большинство обследованных нами детей имеют средний и низкий уровень алгоритмического мышления. Это подтверждает наличие проблемы необходимости формирования логических и алгоритмических умений у обучающихся. Решить эту проблему можно через разработку заданий в дополнение к УМК по математике.

**Результаты диагностики начального уровня алгоритмического мышления
у младших школьников (диагностика по А.Р. Лурия, Л.С. Цветковой)**

Критерий	Уровень		
	высокий	средний	низкий
«Умение выделять смысловые единицы текста и устанавливать отношения между ними»	6	14	6
«Умение создавать схемы решения»	3	13	10
«Умение выстраивать последовательность операций»	7	13	6
«Умение соотносить результат решения с исходным условием задачи»	5	14	7

Для составления комплекса заданий и внеурочных мероприятий в дополнение к УМК «Школа России» мы решили обратиться к передовому опыту учителей-практиков. Анализ позволяет расширить кругозор и разнообразить свои подходы и методы, возможно, познакомиться со спецификой работы в разных регионах, а также, если рассматривать в перспективе дальнейшей работы, построить связи и организовать совместные проекты.

В статье «Математические игры как способ развития навыков математики»[2] учителя математики МАОУ СОШ № 102 г. Краснодара описывают игры, которые имеют разнообразные варианты решения и способствуют развитию математических навыков у школьников. Н.Н. Шиманский, И.Б. Астафенко, М.А. Бондарева приводят примеры игр «Составление парков» и «Магические квадраты», способствующие развитию логики, а значит и логического мышления, творческого подхода и умения применять знания по математике в жизни. Авторы статьи указывают на то, что игры ориентированы на детей дошкольного возраста и начальных классов, так как игровой процесс более привлекателен и интересен для детей, чем сухие материалы. Ниже представлен ряд заданий указанных в статье, который можно использовать на математике и внеурочных занятиях для формирования логического и алгоритмического мышления:

- математические задачи, связанные с шахматами, например, «Неповоротливая ладья», «Ферзь-часовой» и др.;
- математический вояж;
- моделирование (на плоскости и объемное);
- игры на «fast game»;
- перекраивание фигуры;
- «Пентамино»;
- «Танграм»;
- «magic square».

В статье «Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики» [3] учителя МБОУ СОШ №7 и МБОУ «Покровская СОШ», г. Белгорода подчеркивают, что мышление является функцией мозга и требует дея-

тельности, направленной на анализ и синтез. Регулярное обращение к следующим заданиям на уроках математики, а также на внеурочной деятельности, способствует развитию логики учеников начальных классов:

- назови предметы и явления, входящие в более широкие понятия;
- угадай по описанию, какой предмет «спрятался»;
- игра «Что лишнее?»;
- игра на сравнение (например, одуванчик и пион; клубника и земляника);
- игра «Спорщики»;
- игра «Плохо или хорошо?»;
- игра «Слова-накладки».

В журнале «Управлением образованием: теория и практика» представлена статья «Опытно-экспериментальная работа по развитию логического мышления у обучающихся 2-го класса» [4], в которой учитель начальных классов МОУ СОШ № 22 совместно с кандидатом педагогических наук Технического института (филиал) СВФУ описали систему занятий внеурочной деятельности и их содержание. Решение разного рода логических задач позволяет младшим школьникам развить следующие навыки: анализ, нахождение взаимосвязи между предметами и явлениями, отделять главное от второстепенного, применять свои знания в жизни.

Например, в рамках «Классификация. В мире животных» учитель использовал разнообразные методики для развития у детей зрительно-пространственного восприятия, словесно-логического мышления и способности к анализу и синтезу информации. Одним из заданий был графический диктант, целью которого было создание рисунка по образцу. Детям также предложили игру «Найди лишнее», где они должны были выбрать лишний элемент из списка слов и обосновать свой выбор. Также в своей статье педагог приводит такое упражнение как «Загадки» для обучения детей распознавать предметы по их описанию, что способствует развитию мыслительных способностей. Эти методики не только помогают активизировать внимание учеников и повторить пройденный материал, но и делают обучение более интересным и эффективным.

Также в данном курсе внеурочной деятельности помимо стандартных форм занятий Д.А. Хмиль и Л.В. Мамедова используют викторины, например, интеллектуальную викторину «Страна Всезнаек», математическую викторину, конкурс эрудитов.

Помимо привычных занятий и внеурочной деятельности можно реализовать различные события и мероприятия. Одно из таких мероприятий представлено педагогом А.В. Калининко в статье «Опыт организации и проведения фестиваля математика для малышей» [5]. Учитель работал вместе со студентами в организации и дальнейшем очном претворении данного материала. Нашли место в мероприятии пять станций, связанных с решением задач, работой с компьютерами, счетом и геометрией.

Один из пунктов маршрутного листа – «Решение задач», где были задачи разного характера и уровня сложности. Первый набор задач содержал простые и наглядные вопросы, которые помогали участникам ориентироваться на поиск ответа. Второй набор включал задачи, решение которых становилось ясным по-

сле построения вспомогательной схемы. Например, бумажное полотно длиной 25 м разрезали на пять равных частей, сколько надрезов мастеру необходимо было сделать. Третий набор задач представлял собой самые сложные, направленные на поиск нестандартного решения и использования творчества. Например, если для нумерации страниц книги понадобилось 688 цифр, то сколько страниц в книге, если нумерация начинается с третьей страницы.

На станции «Привет, компьютер» участникам предлагалось решать арифметические задачи на интерактивном табло в компьютерном классе. В статье указывалось, что дети, несмотря на простоту заданий, испытывали восторг от станции, так как это было организовано с использованием ИКТ. Станция «Геометрия» также была организована с использованием ИКТ. Одно из заданий требовало измерения и сопоставления периметра фигур, а после их площадей. Все измерения младшие школьники проводили с использованием интерактивной доски и встроенной в приложение линейки. Еще один пример заданий данной станции – счет фигур. После определения их количества ученики записывали рядом с фигурами значение. Все результаты проверялись автоматически через программу.

Фокусировка на развитии логических и алгоритмических умений в процессе обучения математике способствует более эффективному усвоению материала и расширению когнитивных навыков учащихся. Это также необходимое условие для формирования у младших школьников развитой культуры мышления. Упомянутые задания мы использовали для разработки и апробации заданий и внеурочных мероприятий, способствующих развитию логического и алгоритмического мышления младших школьников. А именно: решение задач разного уровня сложности, «загадки-сравнялки», «треугольники», плоскостное и объемное моделирование, перекраивание фигур и др.

Список источников

1. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 мая 2020 г. № 474 // Собрание законодательства РФ: официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru>
2. Штепа М.А. Математические игры как способ развития навыков математики // Вестник науки и образования. 2020. № 23. С. 21–24.
3. Акиншина Ю.Ю., Гончарова Н.И., Левченко О.Е. Развитие логического мышления младших школьников на уроках математики // Инновационная наука. 2023. № 11-1. С. 109–111.
4. Мамедова Л.В., Хмиль Д.А. Опыт-экспериментальная работа по развитию логического мышления у обучающихся 2-го класса // Управлением образованием: теория и практика. 2022. № 5. С. 174–180.
5. Калинин А.В. Опыт организации и проведения фестиваля математика для малышей // Вестник МГПУ. 2015. № 2. С. 74–80.

**Развитие учебной самостоятельности младших школьников
в познавательной деятельности**

**The development of educational independence of younger students
in cognitive activity**

Елизавета Игоревна Свитова

Elizaveta Igorevna Svitova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Галия Хамитовна Вахитова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

galija2000@mail.ru

Аннотация. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется развитию учебной самостоятельности у младших школьников. Способность ребенка самостоятельно ориентироваться в учебных заданиях, принимать решения и осуществлять познавательную деятельность является одним из ключевых компонентов успешного обучения. Рассмотрено значение развития самостоятельности для младших школьников и предложены методы и приемы, способствующие ее формированию.

Ключевые слова: самостоятельность, познавательная деятельность, младший школьник, исследовательская деятельность, сотрудничество учащихся, проектная деятельность, групповая работа

Key words: independence, cognitive activity, junior high school student, research activities, student collaboration, project activities, group work

В материалах ФГОС НОО одним из ценностных ориентиров указано «развитие самостоятельности, инициативы и ответственности личности как условия её самоактуализации» [1]. У детей младшего школьного возраста отмечается интенсивное стремление к самообразованию, что проявляется готовностью к действиям без роли взрослого. У детей возникает необходимость в самостоятельности.

Учебная самостоятельность – это не только способность выполнять задания без посторонней помощи, но и активное отношение к учению, интерес к новому знанию и желание его получить. Она помогает ребенку становиться более ответственным за свое обучение, развивает его творческое мышление и повышает мотивацию к достижению успеха. Развитие учебной самостоятельности требует систематической работы со стороны педагога, который должен создавать условия для формирования этого важного качества у каждого младшего школьника. Она является одним из главных факторов успешного обучения и активного включения ребенка в познавательную деятельность [2].

Во-первых, развитие учебной самостоятельности у младших школьников способствует формированию их личностных качеств. Когда ребенок имеет возможность самостоятельно планировать свою учебную работу, принимать решения

и оценивать свои результаты, он развивает такие важные качества, как ответственность, самостоятельность, настойчивость. В процессе самостоятельной работы ученик осознает свои сильные и слабые стороны, а также учится эффективно использовать время и ресурсы. Эти навыки и качества будут полезными во всех сферах жизни ребенка, не только в учебе.

Во-вторых, развитие учебной самостоятельности позволяет младшим школьникам глубже погрузиться в познавательную деятельность. Когда ребенок самостоятельно организует свою учебную работу, он становится более мотивированным и активным в процессе обучения. Он имеет возможность выбирать интересные темы для изучения, применять свои знания на практике и делать свои открытия. В результате ученик углубляет свое понимание учебного материала и развивает собственную мыслительную деятельность.

В-третьих, развитие учебной самостоятельности способствует формированию навыков планирования и самооценки у младших школьников. Когда ребенок самостоятельно планирует свою учебную работу и контролирует свой прогресс, он развивает навыки планирования и умение ставить цели. Регулярная самооценка позволяет ему видеть свой прогресс и уровень достижений, а также определять области, в которых требуется дальнейшее развитие. Эти навыки становятся основой для успешной учебной и профессиональной деятельности в будущем.

Для младших школьников самостоятельность в учебной деятельности является относительно новым понятием. В начале обучения дети часто нуждаются в педагогической поддержке, именно поэтому роль педагога в формировании учебной самостоятельности у младших школьников является крайне важной.

Во-первых, педагог должен создавать условия, способствующие развитию учебной самостоятельности у учеников. Это значит, что уроки должны быть организованы таким образом, чтобы у детей возникала потребность применять свои знания и навыки самостоятельно. Для этого педагог может задавать продуктивные задания, которые требуют анализа, сравнения, решения проблемных ситуаций. Также важно предоставить младшим школьникам возможность самостоятельно осуществлять поиск и использование информации, работать в парах или малых группах.

Во-вторых, педагог должен быть примером для подражания, проявлять интерес к учебной деятельности, быть активным, творческим и самостоятельно искать ответы на интересующие его вопросы. Важно, чтобы ученики видели, как педагог самостоятельно решает проблемы и достигает поставленных целей.

Третьим аспектом роли педагога является непосредственное руководство и поддержка учеников в процессе формирования учебной самостоятельности. Педагог должен помогать детям определить и поставить цели, объяснить, какие стратегии могут быть использованы для их достижения, а также обеспечить поддержку и обратную связь в процессе работы. Это поможет ученикам осознать свой прогресс и преодолеть возможные трудности [3].

Кроме того, педагог должен учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и создавать условия для его развития. Это может означать предоставление разных вариантов заданий, учет интересов и потребностей детей, а также

организацию работы в небольших группах, где каждый ученик может получить необходимую поддержку.

Для развития самостоятельности младших школьников можно использовать следующие методы:

1. Обучение планированию. Одним из важных аспектов учебной самостоятельности является умение составлять план работы и придерживаться его. Для этого младшим школьникам можно предложить разные задания, где необходимо поэтапно и систематически выполнять определенные действия. Например, составление плана решения задачи или плана написания рассказа. Такие задания помогут развить навыки планирования и саморегуляции учебной деятельности.

2. Стимулирование самостоятельного поиска информации. Чтобы младшие школьники стали более самостоятельными в познавательной деятельности, им необходимо уметь находить и анализировать нужную информацию. В этом им может помочь использование различных источников информации – книг, Интернета, аудио- и видеоматериалов. Рекомендуется научить детей правильно формулировать поисковые запросы, осуществлять просмотр и выбор информации, а также проверять источники на достоверность.

3. Применение полученных знаний на практике. Чтобы учебная самостоятельность стала полезной и эффективной, необходимо научить детей применять полученные знания на практике. Для этого можно предлагать им разнообразные задания и проекты, где они должны будут самостоятельно применить свои знания и умения. Например, проведение эксперимента, создание презентации или написание иллюстрированного рассказа. Такие задания помогут учащимся лучше усвоить материал и заметить свои успехи.

4. Постепенное увеличение сложности заданий. Для развития учебной самостоятельности важно постепенно повышать сложность заданий, чтобы младшие школьники могли справляться с ними самостоятельно. Начиная с простых задач и заданий, постепенно переходите к более сложным и требующим самостоятельного анализа и творческого подхода. Такой подход поможет развить у детей уверенность в своих силах и способность самостоятельно решать проблемы.

5. Работа в группе с соответствующей степенью автономии. Одним из эффективных методов развития учебной самостоятельности является работа в группах. Дети могут обмениваться опытом, сотрудничать, вырабатывать совместные стратегии работы. Степень автономии в группе может быть постепенно увеличиваемой, что позволит детям ощутить свою ответственность за собственное участие в групповой деятельности и развить навыки самостоятельной работы [4].

Рассматривая проблему развития учебной самостоятельности младших школьников в познавательной деятельности, нельзя не отметить роль оценочной деятельности. Оценка развития учебной самостоятельности младших школьников является неотъемлемой частью образовательного процесса. Оценка помогает учителю и родителям понять уровень самостоятельности ребенка и узнать, на каких этапах ее развития он нуждается в поддержке. Она позволяет выявить сильные и слабые стороны ребенка в этом аспекте развития и определить направления работы для дальнейшего совершенствования учебной самостоятельности обучающегося.

Одним из способов оценки развития учебной самостоятельности у младших школьников является анализ их учебных достижений и поведенческих показателей. Учителю следует обратить внимание на результаты выполнения домашних заданий, отношение ребенка к выполнению учебных задач, его готовность и способность к самоорганизации и планированию своих учебных действий. Важно также отметить, насколько ребенок готов самостоятельно решать трудности, возникающие во время учебного процесса, и как он использовал имеющиеся у него ресурсы для решения этих проблем [5].

Таким образом, роль педагога в формировании учебной самостоятельности у младших школьников является определяющей. Он должен создавать условия для развития самостоятельности, быть моделью для подражания, оказывать руководство и поддержку, а также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Только таким образом можно гарантировать успешное развитие учебной самостоятельности у младших школьников.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2021. 48 с.
2. Горностаева З.Я. Проблема самостоятельной познавательной деятельности // Открытая школа. 2018. № 2. С. 38–42.
3. Шамова Т.И. Формирование самостоятельной деятельности школьников // Науки об образовании. 2010. № 8. С. 77–82.
4. Белякова И.В. Формирование готовности будущего учителя к управлению самостоятельной работой обучающихся. Магнитогорск, 2004. С. 181–197.
5. Баранова О.И. Развитие контрольно-оценочной самостоятельности обучающихся начальных классов как условие успешного формирования универсальных учебных действий младших школьников. Краснодар, 2014. 53 с.

Организация исследовательской деятельности обучающихся начальной школы в рамках реализации программы «Орлята России»

Organization of research activities of primary school students within the framework of the implementation of the "Eaglets of Russia" program

Валентина Анатольевна Холкина

Valentina Anatolyevna Kholkina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

natalsem@tspu.edu.ru

Аннотация. В современном образовательном процессе все большее внимание уделяется развитию исследовательских интересов и исследовательских умений обучающихся начальной школы. Сегодня исследовательская деятельность стала неотъемлемой частью урочной и внеурочной деятельности начальной школы. В настоящее время, когда актуализируются воспитательные практики и работа детских объединений, исследовательская деятельность получает новое прочтение – это средство вовлечения обучающихся в активные форматы социально значимой деятельности, формирование личного отношения к результатам исследований, реализуемых на значимые социальные темы. Рассмотрены возможности организации исследовательской деятельности младших школьников в рамках реализации программы внеурочной деятельности «Орлята России».

Ключевые слова: младший школьник, исследовательская деятельность, внеурочная деятельность, программа «Орлята России», самостоятельность, познавательная деятельность, сотрудничество, коллективно-творческое дело

Key words: junior high school student, research activities, extracurricular activities, the "Eaglets of Russia" program, independence, cognitive activity, cooperation, collective creative work

Согласно ФГОС НОО, основной задачей образовательного учреждения является повышение познавательной активности обучающихся и развитие необходимых умений для осуществления самостоятельной познавательной активности [1]. Организация исследовательской деятельности призвана решить эту задачу.

Значимость исследовательской деятельности для обучающихся начальной школы трудно переоценить. Во-первых, она позволяет учащимся активно включаться в процесс обучения, делая его более интересным и увлекательным. Исследования стимулируют детей задавать вопросы, искать ответы на них и строить собственные представления о мире. Во-вторых, исследовательская деятельность развивает логическое и критическое мышление, исследовательские умения, которые являются надпредметными. Младшие школьники учатся применять доступные методы исследования, собирать, анализировать и интерпретировать данные,

а также оценивать достоверность полученных результатов. В-третьих, исследовательская деятельность развивает творческий потенциал учащихся и способствует формированию основ исследовательской культуры [2]. Детское исследование стало важной и неотъемлемой частью учебного процесса, ряд программ позволяет вовлекать обучающихся в исследование в рамках внеурочной деятельности. Тем не менее сегодня есть потребность выявления потенциала исследовательской деятельности для воспитательной работы, организации социально значимой деятельности [3].

В рамках программы «Орлята России» организация исследовательской работы становится одной из приоритетных задач. Особенности программы являются то, что, во-первых, она разработана при поддержке ВДЦ «Орленок», связана со всероссийским движением школьников, во-вторых, ориентирована на социально значимое содержание и предполагает включение не только учеников начальной школы, но и их педагогов, а также наставников из числа старшекласников.

Среди ключевых результатов, обозначенных в программе «Орлята России», – формирование основ гражданской позиции, социально значимых ориентиров деятельности, понимание традиционных ценностей. Безусловно, все это может формироваться только в активной деятельности, а исследование позволяет детям «прожить» определенную информацию, эмоционально прочувствовать ее. Программа предполагает организацию исследований по интересующим детей темам, что помогает им расширить свои знания не только в школьных предметах, но и в других сферах. Содержание разворачивается по семи трекам: «Орленок-лидер», «Орленок-эрудит», «Орленок-мастер», «Орленок-доброволец», «Орленок-спортсмен», «Орленок-эколог», «Орленок-хранитель исторической памяти» [2]. На каждом этапе детям предоставляется возможность погрузиться в исследовательскую деятельность, связанную с направленностью трека. Так, в рамках трека «Орленок-эколог» дети исследуют связи в природе, влияние человека на эти связи. Трек «Орленок-хранитель исторической памяти» обращает школьников к вопросам истории своей семьи, края.

Исследовательская деятельность в «Орлятах России» является сквозной и ключевой, каждый трек начинается с проблемного вопроса, который заставляет обучающихся обратиться к опыту, почувствовать потребность в новых знаниях, которые можно получить через исследовательскую работу. Программа циклична, каждый новый год треки повторяются, но уровень самостоятельности обучающихся в исследовательской деятельности растет, так как растет уровень владения исследовательскими действиями. Для первоклассников программа носит ознакомительный характер. Формируются как новые для них понятия, такие как «исследователь», «волонтерские движения», «эрудит». Далее следует вовлечение в работу, где последовательно формируются разные группы исследовательских умений. Обучающиеся совершают знакомство с библиотекой, учатся работать с информацией. Повторное прохождение трека дает возможность закрепить знания, применить умения самостоятельно, расширить границы исследования. Каждый из треков обязательно содержит в плане выездные мероприятия на тематические выставки музеев, экскурсии или походы, что позволяет обогатить опыт детей,

связанный с получением информации, применением методов исследования. В конце трека проводится отчетное мероприятие с представлением результатов исследования.

На данный момент рабочая программа носит рекомендательный характер, оставляя место для творчества педагогу, а также дает обучающимся свободу выбора предмета исследования. Особенностью этой программы является возможность интегрировать с учебным процессом, в частности, восполнить недостаток времени на изучение тем, требующих серьезного погружения и внимания. Например, трек «Хранитель исторической памяти» позволяет через исследования обратиться к истории родного края, так как в рабочей программе по предмету «Окружающий мир» этому уделено всего несколько часов за четыре года обучения.

Организация исследовательской деятельности в рамках программы «Орлята России» требует понимания основных принципов и методов работы.

1. Одним из главных принципов является активное участие всех обучающихся в исследовательском процессе. Педагог помогает так выбрать тему исследования, чтоб каждый обучающийся наше для себя интерес и вовлекся в работу.

2. Принцип доступности в реализации исследовательской деятельности подразумевает создание условий для последовательного овладения обучающимися исследовательскими умениями [4]. В рамках программы «Орлята России» предусмотрены мероприятия, экскурсии и другие события, способствующие развитию исследовательских умений.

3. Важность коллективного взаимодействия. Для успешной организации исследовательской деятельности важно создать атмосферу для сотрудничества и обмена опытом между учащимися.

4. Принцип использования современных информационных технологий и электронных ресурсов. В настоящее время существует множество онлайн-платформ, баз данных и электронных библиотек, которые могут быть использованы в процессе исследовательской деятельности. Это позволяет учащимся получить доступ к актуальной и достоверной информации, а также совершать виртуальные экскурсии и эксперименты [5].

5. Принцип обратной связи. Важно, чтобы учащиеся получали регулярную обратную связь по своей исследовательской работе. Она помогает им развиваться, корректировать ошибки и продолжать изучать интересующие темы. При этом оценка должна быть не только с точки зрения выполнения задания, но и включать в себя оценку самостоятельности, оригинальности и практической значимости исследования [6].

Воспитательный потенциал организации исследовательской деятельности в рамках программы «Орлята России», прежде всего, связан с содержательной направленностью тем. Дети исследуют различные темы, связанные с историей России, культурой и традициями страны. Не менее важны исследовательские темы, посвященные людям и их поступкам, достижениям в искусстве, победам в спорте. Большой интерес представляют темы, являющиеся основой для последующей проектной деятельности. Например, исследования по экологии, культуре, труду.

Особенностью организации процесса исследовательской деятельности в рамках программы является формирование умения работать в команде. В рамках программы «Орлята России» поощряется выполнение исследований в группах. Они совместно определяют тему исследования, разрабатывают план работы, распределяют роли и обсуждают полученные результаты. Такой подход к работе способствует развитию коммуникативных навыков и умению работать в коллективе. Результаты исследований потом переходят в коллективно-творческие дела, например, исследовав влияние пластика на природу, обучающиеся могут разработать проект или коллективное дело, связанное с освобождением природного объекта от загрязнений.

В заключение можно отметить, что организация исследовательской деятельности обучающихся начальной школы в рамках программы «Орлята России» позволяет реализовать воспитательные задачи, достигать личностных результатов, служить основой для вовлечения в творческие и социально значимые дела.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования / Министерство образования и науки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2021. 48 с.
2. Сабина О.С. Влияние проекта «Орлята России» на развитие социальной активности младших школьников // Вестник науки и образования. 2023. № 4 (135). С. 101–104.
3. Семенова Н.А. Воспитательные возможности исследовательской деятельности обучающихся в начальной школе // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международ. науч.-образовательный форум. Екатеринбург, 2021. С. 346–349.
4. Семенова Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: метод. пособие. Томск: Томский ЦНТИ, 2007. 76 с.
5. Чемина М.А. цифровые ресурсы в организации исследовательской деятельности детей младшего школьного возраста //Международный научно-образовательный форум «Педагогика XXI века: вызовы и решения». Международная конференция «Приоритеты и стратегические направления развития педагогического образования в эпоху 4.0»: материалы форума и конф.: в 2 т. Томск, 2021. С. 255–257.
6. Ильина А.В. Организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся в условиях введения нового образовательного стандарта // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2011. № 2 (7). С. 127–132.

Формирование у младших школьников навыков тайм-менеджмента

Formation of time management skills in junior schoolchildren

Карина Викторовна Чарушникова

Karina Victorovna Charushnikova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Светлана Ивановна Поздеева

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

svetapozd@mail.ru

Аннотация. Показаны особенности формирования навыков тайм-менеджмента у младших школьников. Выявлена актуальность тайм-менеджмента, его связь с регулятивными универсальными учебными действиями, проведен анализ внеурочных программ по развитию навыков тайм-менеджмента в начальной школе, представлена система внеурочных занятий по формированию навыков тайм-менеджмента у младших школьников.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, навыки, актуальность, ФГОС НОО, регулятивные универсальные учебные действия, система внеурочных занятий, приемы, рефлексия

Key words: time management, skills, relevance, Federal State Educational Standards of Non-Educational Education, regulatory education, system of extracurricular activities, techniques, reflection

Тайм-менеджмент – это технология, с помощью которой можно научиться планировать свое время, правильно расставить приоритеты и формулировать цели, организовывать деятельность по их достижению [1]. Актуальность тайм-менеджмента связана с тем, что в современном мире, где информационные технологии и медиаресурсы занимают значительное место в жизни детей, умение правильно планировать свое время становится все более важным навыком. Современный ребенок растет и развивается в интенсивной среде, сталкивается с колоссальным потоком новой информации, которая постоянно обновляется, с большим количеством личных контактов (в том числе и виртуальных). Быть успешным в современном мире, не научившись управлять этими потоками, невозможно. Нагрузка школьников увеличивается с каждым годом, повышаются требования к детям и их знаниям, а также, помимо школы, дети посещают разнообразные внеурочные занятия, выполняют дела по дому. Умение распределить время на выполнение задач может помочь обучающимся быть более продуктивными и достигать лучших результатов.

Согласно ФГОС НОО, школа формирует у детей универсальные учебные действия (УУД), в списке которых есть действия регулятивные – целеполагание,

планирование и самоконтроль. Поскольку риск перегрузки возникает в жизни детей сразу, как только они переступают школьный порог, им необходимы навыки самоорганизации и распределения учебной и физической нагрузки. В средней школе обучающимся предстоит столкнуться с более сложной и интенсивной учебной программой. Навыки тайм-менеджмента, накопленные в начальной школе, помогут им адаптироваться и успешно справиться с новыми требованиями [2].

Проведенный нами анализ программ внеурочной деятельности по формированию навыков тайм-менеджмента у младших школьников показывает, что таких программ совсем немного. Причинами этого может быть:

- 1) учителя и администраторы школ не осознают важность формирования навыков управления временем у детей в начальной школе;
- 2) некоторые образовательные программы ограничены в своих ресурсах и времени, поэтому приоритет отдается другим областям знаний;
- 3) недостаточное понимание учителями темы самого тайм-менеджмента.

Проведем краткий анализ программ внеурочной деятельности по развитию тайм-менеджмента для начальной школы. Для анализа использованы программы, опубликованные отдельно или в сборниках и размещенные в сети Интернет. В основном представлены программы для детей среднего и старшего звена. Для анализа были взяты три программы: «Организация времени» (М.А. Лукашенко, Н.В. Ключ, Т.В. Телегина, под науч. ред. Г.А. Архангельского); «Организация времени» (А.С. Волошина); «Тайм-менеджмент по-детски» (Т.А. Герасимова, Л.Ю. Баранова). Все три программы имеют свои преимущества: в них используются игры, сказочные ситуации, сквозные персонажи, проблемные ситуации, проектная деятельность, обращение к жизненному опыту детей, творческие задания, наличие кейсов, дидактический материал. Однако у программ есть недостатки: не понятен анализ результатов освоения детьми программы, отсутствие диагностики регулятивных УУД, краткосрочность курса и ориентация только на одно умение тайм-менеджмента – планирование.

Поскольку интересных программ недостаточно, мы разработали систему внеурочных занятий в начальной школе по формированию навыков тайм-менеджмента у младших школьников. Представим кратко эти занятия (таблица).

Содержание занятий по формированию навыков тайм-менеджмента у младших школьников

Тема занятия	Задачи занятия	Содержание занятия
«Распорядок дня»	Узнать, что такое тайм-менеджмент. Научиться составлять распорядок дня	В начале занятия была проведена беседа с обсуждением понятия тайм-менеджмент, что это такое и для чего он предназначен. В основной части занятия детям была рассказана история мальчика Ромы, который не умел правильно планировать свое время. После истории были заданы наводящие вопросы и предложено расписать свой сегодняшний распорядок дня на чек-листах (индивидуальная работа). После заполнения желающие вышли к доске и рассказали, чем занимаются в течение дня.

		<p>Затем проводилась групповая работа. Каждой группе был выдан список с моими делами в разброс, клей и ватман. Задача учеников состояла в том, чтобы распределить дела в правильном порядке.</p> <p>В конце занятия проводилась рефлексия с заполнением рефлексивной таблицы с суждениями</p>
<p>«Время. Что это такое и как его распределять?»</p>	<p>Научиться контролировать свое время. Заполнить колесо жизненного баланса. Заполнить таблицу дел по важности и срочности</p>	<p>На вводном этапе из списка слов дети выбрали синонимы, которые подходят к слову «время», расшифровали известные пословицы с помощью кода о времени.</p> <p>В основной части занятия обучающиеся заполнили колесо жизненного баланса (индивидуальная форма работы) и таблицу дел (парная форма работы) и презентовали их.</p> <p>В конце была проведена рефлексия с закреплением усвоенных знаний и каждому ученику выдан рефлексивный лист «Продолжи фразу»</p>
<p>«Поглотители времени»</p>	<p>Узнать, что такое поглотители времени, какие они бывают, чем вредны. Изучить способы борьбы с поглотителями времени.</p>	<p>В начале занятия обучающиеся смотрели отрывок из мультфильма «Маленький принц». В нем были показаны поглотители времени. После просмотра была организована беседа на тему поглотителей времени.</p> <p>Групповая работа. Задания находились в конверте, который дети получали после отгадывания загадки. В первом конверте лежали правильные и неправильные способы борьбы с поглотителями времени, задача учеников-найти правильные и неправильные, разделить их и приклеить на ватман.</p> <p>Во втором конверте лежал листочек с историей Феи Забавкина и таблица продолжительности Феиных дел. Ученикам нужно было записать ответ на ватман и определить, сколько времени Федя тратил на дела, зафиксировать в таблицу и приклеить ее на ватман.</p> <p>После выполнения всех заданий, каждая группа презентовала свои работы у доски.</p> <p>В конце проводилась рефлексия с закреплением усвоенных знаний на занятии</p>
<p>«Жесткие и гибкие дела»</p>	<p>Узнать, что такое жесткие и гибкие дела. Научиться видеть разницу между жесткими и гибкими делами. Помочь Золушке спланировать вечер</p>	<p>В начале занятия я предложила прийти на помощь сказочному герою, а какому дети догадались из стихотворения. Это была Золушка. Беседа «Что такое жесткие и гибкие дела», игра «Жесткое-гибкое». Учитель называет дела, которыми занимаются ученики, а дети с помощью карточек (красных и зеленых) определяли, жесткое или гибкое это дело.</p> <p>Задание «Помогаем Золушке». Карточки с таблицей дел Золушки и их продолжительностью. Дети определяют дела (жесткие или гибкие) и предполагаемое время на их выполнение.</p>

		<p>Задание. «План вечера Золушки». Таблица с вопросами планирования вечера, которую дети заполняют письменно, затем проходит проверка ответов. Итог занятия, закрепление пройденного материала. Рефлексивная анкета оценки деятельности на занятии</p>
--	--	---

Занятия содержат множество интересных приемов для работы во внеурочной деятельности, а именно: заполнение чек-листов с распорядком своего дня, заполнение колеса жизненного баланса, составление таблицы личных дел, борьба с поглотителями времени в виде конвертов с заданиями, разделение жестких и гибких дел через помощь сказочному герою.

В основном на занятиях используется групповая форма работы, которая так любима детьми. С помощью нее ребенок развивает свои коммуникативные навыки, может показать себя. Также на каждом занятии проводилась индивидуальная рефлексия. Она помогала нам проанализировать деятельность детей на занятии и при приготовлении следующих занятий исправлять ошибки. В целом на занятиях царил атмосфера сотрудничества обучающихся с учителем. Дети откликались, задавали вопросы, как лучше им организовать свой день, получали свой жизненный опыт методом проб и ошибок, им было интересно научиться правильно управлять своим временем.

На наш взгляд, формирование навыков тайм-менеджмента у младших школьников – важная компетенция, которая должна быть выработана у детей к окончанию начальной школы, ведь в младшем школьном возрасте происходит формирование основ отношения ребенка к использованию и организации своего времени. Такие факторы, как неумение считать время, ошибки при планировании дел и задач различной сложности, неспособность ставить цели и организовывать себя на их достижение, неумение договориться с другими людьми об эффективной совместной работе, могут остаться на всю дальнейшую жизнь, затрудняя не только учебную, но и любую иную деятельность. Формирование тайм-менеджмента у учеников начальной школы требует системного подхода, включающего навыки планирования, привычки рационального использования времени, а также поддержку со стороны педагогов и родителей. Развитие этих навыков с раннего возраста является важным шагом на пути к успешной учёбе и развитию личности.

Список источников

1. Трейси Б. Результативный тайм-менеджмент: эффективная методика управления собственным временем. М., 2007.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования третьего поколения. Министерство просвещения и науки РФ, 2022.

Организация исследовательской деятельности на уроках окружающего мира с использованием цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии»

Organization of research activities in the lessons of the surrounding world using the digital laboratory "Naurasha in the country of Naurandia"

Карина Сергеевна Шашок

Karina Sergeevna Shashok

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

natalem@rambler.ru

Аннотация. Представлено исследование возможностей использования детской цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии» на уроках окружающего мира по образовательной программе «Школа России». В результате анализа содержания исследовательских работ, осуществляемых с помощью цифровой лаборатории «Наураша», показана взаимосвязь тематических модулей лаборатории и тем по окружающему миру с 1-го по 4-й класс.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, исследовательские умения, цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии»

Key words: research activities, research skills, digital laboratory "Naurasha in the country of Naurandiya"

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования уделяет значительное внимание организации учебно-исследовательской деятельности. Учебно-исследовательская деятельность – это специально организованная деятельность детей творческого характера, направленная на изучение окружающего мира через реализацию исследования или его части с различной степенью самостоятельности обучающегося, предполагающей применение доступных ему методов исследования, в результате которого ребенок получает субъективно новое знание, а также приобретает исследовательские умения и навыки, которые способствуют всестороннему развитию личности [1, с. 3].

Данная деятельность развивает такие исследовательские умения, как, например, умение определять проблемы, выстраивать гипотезы, формулировать вопросы, выдвигать определения, классифицировать, наблюдать, проводить экспериментальную работу, работать с текстом и структурировать информацию, делать выводы и доказывать свою точку зрения [2, с. 59].

Наиболее ресурсной дисциплиной для формирования исследовательских умений в начальной школе является окружающий мир.

Организация исследовательской деятельности на данном уроке предполагает использование различных средств, в частности лабораторного оборудования. В настоящее время лабораторное оборудование представлено в том числе и в цифровом формате. Цифровое лабораторное оборудование – это комплексное устройство, оснащенное различными датчиками для измерения химических, физических и биологических параметров, например, свет, звук, температура и т.д.

За последние несколько лет образовательные организации страны, в том числе педагогические вузы, получили новое техническое оснащение в рамках национального проекта «Образование». Так, в педагогических вузах были созданы новые образовательные пространства – технопарки и кванториумы, что позволяет будущим педагогам осваивать современное оборудование, на котором сейчас обучаются дети в обновленных школах. Среди технических средств представлены медиастудии и цифровые лаборатории, в частности детская цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников «Наураша в стране Наурандии» (далее – «Наураша»). Проблема состоит в том, что новое оборудование еще недостаточно освоено студентами и педагогами, что актуализирует потребность в изучении возможностей цифровых лабораторий и в создании методических разработок по применению этого оборудования в образовательном процессе начальной школы. Таким образом нами была определена цель исследовательской работы: изучить возможности использования «Наураши» в начальной школе на уроках окружающего мира в рамках УМК «Школа России» и разработать комплекс занятий исследовательского типа.

В рамках первой поставленной нами задачи исследования был проведен анализ и обобщение информации по цифровой лаборатории «Наураша». Лаборатория «Наураша» предназначена для проведения экспериментов с природными явлениями и изучения понятий об окружающем мире. В ее комплектацию входят следующие тематические модули: свет, звук, электричество, температура, магнитное поле, сила, кислотность, пульс. Каждый модуль оснащен специальными цифровыми датчиками, представленными в виде «божьих коровок», которые способствуют регистрации параметров в соответствии с темой модуля, а также дополнительными элементами, необходимыми для проведения экспериментов. Отмечается, что лаборатория включена в реестр российского программного обеспечения Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации и входит в перечень учебного оборудования для оснащения школ-новостроек [3, с. 5].

Изучая статьи исследователей о применении цифровой лаборатории на практике в начальной школе, мы обратились к электронному ресурсу Elibrary.ru. Проведенная работа позволила отметить следующие факты:

1. По запросу «цифровая лаборатория в начальной школе» за последние три года выявлено всего семь публикаций. Это говорит о недостаточной популяризации данной темы в научной и методической литературе.

2. С 2019 по 2024 г. по запросу «Наураша» было предоставлено 36 источников. Из них 26 посвящено работе с детьми дошкольного возраста.

3. Во всех публикациях использование цифровых лабораторий, в частности лаборатории «Наураша», связывают с процессом развития исследовательских умений детей.

Таким образом, можно отметить, что использование «Наураши» в начальной школе недостаточно описано (несмотря на то, что разработчики отметили предназначение оборудования для старшего дошкольного и младшего школьного возраста), а потенциал лаборатории для развития исследовательских умений отмечен в статьях как учеными, так и практиками.

Следующая задача, которую мы перед собой поставили, состояла в том, чтобы сопоставить тематические модули «Наураши» и содержание тем учебной дисциплины «Окружающий мир» УМК «Школа России». Мы акцентировали внимание на программе «Школа России», поскольку в сентябре 2022 г. в соответствии с поправкой Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», предполагающей достижение единообразия программ через ФООП, она была утверждена Министерством науки и высшего образования России Федерации.

Сама работа проходила следующим образом: мы изучали каждую тему в учебниках, находили информацию, которая могла бы стать опорой для проведения исследования при помощи цифровой лаборатории, и устанавливали взаимосвязь. Результаты представлены в таблице.

Взаимосвязь тематических модулей цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии» и тем дисциплины «Окружающий мир» УМК «Школа России» с 1-го по 4-й класс

Класс	Содержание учебников по окружающему миру	Модули лаборатории «Наураша»	Комментарий
Первый	Тема: «Откуда в наш дом приходит электричество?»	Электричество	Знакомство с понятием «электричество»; работа с батарейкой
	Тема: «Откуда берутся снег и лёд?»	Температура	Знакомство с понятием «температура»; изучение свойств снега и льда
	Тема: «Почему Солнце светит днём, а звёзды ночью?»	Свет	Знакомство с понятием «свет» и главным источником света; измерение силы света
	Тема: «Почему звенит звонок?»	Звук	Знакомство с понятием «звук»; исследование внешнего шума
Второй	Тема: «Живая и неживая природа»	Свет	Наблюдение за влиянием света на живую и неживую природу
	Тема: «Что такое погода»	Температура	Знакомство с понятием «градус»; измерение температуры
	Тема: «Строение тела человека»	Пульс	Знакомство с понятием «пульс»; измерение пульса
	Тема: «Ориентирование на местности»	Магнитное поле	Знакомство с понятием «магнитное поле»; исследование компаса
Третий	Тема: «Природа»	Электричество	Измерение электричества объектов живой природы

	Тема: «Звёздное небо – Великая книга Природы»	Магнитное поле	Сравнительные и игровые измерения полюсов магнита
	Тема: «Разнообразие веществ»	Кислотность	Измерение уровня кислотности в различных жидкостях
	Тема: «Вода»	Температура	Знакомство со свойствами воды, измерение температуры
	Тема: «Превращение и круговорот воды»		Исследование трёх состояний воды
	Тема: «Солнце, растения и мы с вами»	Свет	Изучение влияния солнца на живые объекты природы; игровые измерения силы солнечного света
	Тема: «Органы чувств»	Звук	Изучение органов чувств; измерение силы звука
	Тема: «Дыхание и кровообращение»	Пульс	Измерение пульса взрослого и ребенка, игровые измерения
	Тема: «Здоровый образ жизни»	Сила	Проведение эксперимента «кто сильнее», игровые измерения силы
Четвертый	Тема: «Мир глазами астронома»	Температура	Изучение солнца и его особенностей; эксперимент
	Тема: «Планеты Солнечной системы»	Свет	Изучение смены дня и ночи; проведение экспериментов для измерения силы света

Проведённый анализ показал, что детская интерактивная цифровая лаборатория «Наураша в стране Наурандии» имеет связь с темами окружающего мира в начальной школе, соответственно, определены возможности её использования в рамках урочной деятельности начальной школы по окружающему миру в образовательной программе «Школа России». Такое средство будет активно способствовать развитию исследовательских умений младших школьников и, как следствие, всестороннему развитию личности.

Список источников

1. Семёнова Н.А. Организация исследовательской деятельности младших школьников: метод. пособие. Томск, 2007. 76 с.
2. Савенков А.И. Маленький исследователь. Ярославль, 2012. 192 с.
3. Шутяева Е.А. Цифровая лаборатория для дошкольников и младших школьников «Наураша в стране Наурандии»: метод. руководство для педагогов. М., 2021. 81 с.

**Использование технологии тестирования как средства развития
познавательных универсальных учебных действий
у обучающихся начальной школы**

**The use of testing technology as a means of developing cognitive universal learning
activities in primary school students**

Татьяна Андреевна Штенгауэр

Tatyana Andreevna Shtengauer

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Нэля Вениаминовна Фетисова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

nvfet59@gmail.com

Аннотация. Актуальность использования технологии тестирования определяется требованиями нормативных документов и итоговой формой контроля на разных ступенях обучения. На основе выявленного противоречия ставится проблема исследования о необходимости овладения учителями формами проведения экспертизы тестовых заданий в начальной школе. На примере теста по математике рассматривается вычисление коэффициента трудности и индекса дискриминативности (дифференцирующей способности теста). Практическая часть исследования проводилась на базе МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска.

Ключевые слова: тестирование, виды тестов, коэффициент трудности, индекс дискриминативности, базовые логические действия, базовые исследовательские действия

Key words: testing, types of tests, difficulty coefficient, discriminativity index, basic logical actions, basic research actions

Итоговой аккредитацией для получения аттестата общего или среднего образования является форма контроля в виде ОГЭ и ЕГЭ, в которых есть часть заданий в виде тестов, поэтому технологию тестирования следует включать в процесс образования с начального звена. В этом и есть актуальность данного исследования.

Во ФГОС НОО предусмотрена итоговая оценка, которая оценивает качество освоения основной образовательной программы начального общего образования, а также результаты итоговой оценки освоения основной образовательной программы начального общего образования. В итоговой оценке выделены две составляющие: результаты промежуточной аттестации обучающихся; результаты итоговых работ [1].

В течение двух лет нами были проведены теоретический и практический этапы исследования необходимости и возможности использования тестирования для развития познавательных универсальных учебных действий, включающих в себя базовые логические действия, базовые исследовательские действия, работу с информацией. Развитие познавательных универсальных учебных действий про-

анализированы по работам М.А. Бантовой, Г.В. Бельтюковой, С.В. Степановой, Т.Е. Демидовой, А.П. Тонких и др.

На теоретическом этапе анализ учебно-методической литературы помог в определении основных понятий в рамках темы исследования, в том числе подвел к построению рабочего определения: тестирование – это инструмент оценивания обученности обучающихся, состоящий из системы тестовых заданий, стандартизированной процедуры проведения, обработки и анализа результатов [2].

Опираясь на исследования технологии тестирования, представленные в трудах таких учёных, как В.С. Аванесов, А.Н. Майоров, М.Б. Чельшкова, проанализировали классификацию тестовых заданий открытого (задания дополнения и задания свободного изложения) и закрытого типа (задания альтернативных ответов, множественного выбора, восстановления соответствия, восстановления последовательности).

Анализ источников подвел к выявлению противоречия, которое заключается в том, что с одной стороны, в требованиях нормативных документов, системы образования, тестирование выбирается как одна из основных форм контроля, с другой стороны, для подготовки детей учителю необходимо самому научиться составлять разные виды тестов, но в настоящее время недостаточно методических материалов и литературы, которые могут оказать помощь учителю в решении поставленных вопросов. Например, мало кто из учителей знает, что после проведения тестирования каждое задание проходит проверку на коэффициент трудности и индекс дискриминативности. Именно они являются критериями качества оценивания разработанного самостоятельно теста [3].

Обзор практики использования технологии тестирования в образовательных учреждениях Российской Федерации по статьям из научно-методических журналов показал, что учителя начальных классов России используют в своей практике технологию тестирования в области математики для определения уровня знаний обучающихся. Но в своих разработанных тестах учителя используют не все виды тестов, не проводят экспертизу тестовых заданий.

На практическом этапе нами было разработано и проведено анкетирование среди учителей начальных классов на базе МАОУ Школа «Эврика-развитие» г. Томска. Из проведенного анкетирования были получены следующие выводы:

- учителя иногда применяют тестирование как средство контроля за качеством учебных достижений;
- тестирование можно использовать как средство развития познавательных универсальных учебных действий обучающихся;
- в основном тестирование применяется на итоговом и текущем этапе;
- учителя начальных классов эпизодически проводят тестирование;
- продолжительность тестирования составляет до 15 минут;
- учителя используют в основном заимствованные тесты, при разработке и проведении авторских тестовых заданий затрудняются в оценке их качества;
- закрытые тесты проводятся намного чаще, чем другие виды тестирования;
- учителя преимущественно применяют тестирование на уроках математики.

Таким образом, была определена цель исследования: на основе анализа теоретических источников освоить технологию тестирования, разработать и ап-

робировать тесты, научиться проводить их экспертизу и сделать анализ результативности.

Разработка тестовых заданий и в целом теста задача нелегкая. Приведем пример авторского теста по пройденным темам по математике УМК «Перспектива», в котором принял участие 21 обучающийся. Представим разработанный фрагмент теста ниже.

Часть 1. Выбери и зачеркни правильный ответ.

1. В одной коробке лежат 5 кубиков. Сколько кубиков лежат в 4 таких коробках? (15, 20, 25, 30)

2. Сколько раз по 6 содержится в 42? (1, 3, 5, 7)

Часть 2. Запиши правильную последовательность.

3. Найди значения выражений и запиши в таблицу ответы в порядке уменьшения.

$(3 + 5) \cdot 3$, $5 \cdot 6$, $7 \cdot 3 - 6$, $4 \cdot 5 + 11$

1			2	3	4

Часть 3. Запиши ответы и заполни пропуски.

1. Выполни действия и заполни пропуски так, чтобы получились верные записи.

1 ч 15 мин – 35 мин = мин

15 мин + 55 мин = ч мин

После тестирования каждое задание проходило экспертизу на вычисление коэффициента трудности и индекс дискриминативности [4].

Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспертизы тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	51	0,67
P2	34	0,5
P3	21	0,2
P4	79	0,2

Для нормативно ориентированных тестов, если коэффициент трудности задания меньше 20 и больше 80, такое задание необходимо переработать или отбраковать. В нашем случае таких заданий не было. Все задания выдержали проверку по этому критерию.

Индекс дискриминации определяет дифференцирующую способность теста. Задания с отрицательным значением индекса дискриминации или со значением, близким к нулю, не могут быть признаны удовлетворительными, в них следует искать существенные ошибки. Такие задания или переделываются или отбраковываются из теста. Показатель индекса дискриминации больший 0,3 следует признать удовлетворительным.

Так как P3, P4 не входят в диапазон процентов трудности заданий и не соответствуют индексу дискриминативности, такие задания необходимо заменить.

После экспертизы нами были переработаны тестовые задания, и тест был проведен заново. Результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты экспертизы переработанных тестовых заданий

№	Коэффициент трудности, %	Индекс дискриминативности
P1	51	0,67
P2	34	0,5
P3	56	0,5
P4	73	0,5

Коэффициент трудности заданий, а также индекс дискриминативности в пределах нормы.

Это лишь один из примеров практической работы в рамках технологии тестирования, по ознакомлению с ней и ее усвоению. Далее разрабатывали различные виды тестовых заданий. Их апробация способствовала формированию базовых логических действий: сравнивать объекты (виды тестовых заданий), устанавливать аналогии и, соответственно, переносить усвоенный способ действия с выполнения одного задания на другой аналогичный по виду. Это можно отнести к работе над тестами закрытого вида с заданиями множественного выбора ответов.

Мы включали задания с противоречивыми данными для формирования критичности мышления обучающихся. Дети выявляли с помощью учителя закономерности в тесте и видели возможную ошибку, устанавливали причинно-следственные связи и делали выводы.

Трудности у детей вызвали задания на установление соответствия, нового для них вида задания. Обучающиеся проводили по предложенному учителем плану несложное исследование по установлению особенностей объекта (нового вида тестовых заданий), формулировали предполагаемые способы решения и подкрепляли их обоснованием на основе результатов ранее выполненных видов тестов. Таким образом в работе мы способствовали развитию базовых исследовательских действий, входящих в группу познавательных.

Работа по освоению технологии тестирования продолжается. Это сложное, но увлекательное действие для всех участников образовательного процесса. У детей формируются познавательные универсальные учебные действия, а у педагога – профессиональные навыки [4].

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования. М., 2023. 45 с.
2. Семеновская С.А. Основы тестологии. Саратов, 2015. 57 с.
3. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования: как выбирать, создавать и использовать тесты для целей образования. М., 2016. 351 с.
4. Фетисова Н.В. Методика преподавания математики: формирование общелогических умений у младших школьников в процессе обучения математике. Томск, 2009. 168 с.

Развитие основ медиаграмотности младших школьников

Development of the basics of media literacy of primary school children

Мария Рифовна Юсупова

Mariya Rifovna Yusupova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталия Альбертовна Семенова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

natalsem@rambler.ru

Аннотация. Развитие медиаграмотности у младших школьников играет ключевую роль в их образовании и социальной адаптации в медиасреде. В современном информационном обществе дети сталкиваются с огромным объемом информации из различных источников, таких как Интернет, телевидение, социальные сети. Важно, чтобы младшие школьники умели анализировать, критически оценивать и осознанно использовать эту информацию. Описан способ развития медиаграмотности посредством создания медиапродукта.

Ключевые слова: медиасреда, медиаграмотность, медиапродукт, цифровая среда, цифровая грамотность

Key words: media environment, media literacy, media product, digital environment, digital literacy

Научно-технический прогресс и развитие цифровых технологий открыли новые возможности для создания цифровой среды, где люди могут представлять себя, свою культуру и мировоззрение всему миру независимо от местоположения. Любая информация стала доступна широкой аудитории, включая детей младшего школьного возраста. Благодаря интернету, социальным сетям, дети уже с момента обучения грамоте могут получать информацию, общаться, быть полноценным пользователем цифровой среды.

Цифровая среда содержит огромные объемы информации, существует независимо от местоположения и «включает в себя все многообразие информационных технологий и киберпространство» [1].

Неотъемлемым компонентом цифровой среды является медиасреда, насыщенная различными медийными технологиями, которые оказывают значительное влияние на жизнь детей. Это сфера, которая через посредничество массовых коммуникаций (печать, радио, Интернет, телевидение и др.) связывает человека с окружающим миром, информирует, развлекает, пропагандирует те или иные нравственно-эстетические ценности» [2]. И чем раньше научиться грамотно взаимодействовать в рамках медиасреды, чем раньше научиться работать с информацией, тем меньше в дальнейшем будет возникать у школьников сложностей в медиапространстве.

Младшие школьники воспринимают Интернет как один из способов развлечения. При этом влияние информации, получаемой ими во время пользования, велик. При низком уровне цифровой и медиаграмотности школьники потребляют любую информацию, подвергая себя угрозам кибератак и фейков. Под цифровой грамотностью понимается «грамотность в использовании современных технических цифровых средств» [3], это набор знаний и умений, необходимых для эффективного использования цифровых технологий. В школе основы цифровой грамотности закладывают на уроках, обучая школьников пользоваться компьютерами, интерактивными досками, планшетами. При этом недостаточное внимание уделяется работе с информацией. Сбор, анализ, интерпретация информации, полученной в процессе пользования с цифровыми устройствами, требуют отдельных умений и навыков. Акцент ставится на работу с медиа как на совокупность форм и способов получения и распространения информации. Однако на современном этапе это происходит с существенным преобладанием «цифры» [4]. В соединении цифры и медиа выступает компонент цифровой грамотности-медиаграмотность.

В своей совокупности медиаграмотность выступает в качестве комплекса умений и навыков использовать, оценивать, критически анализировать, создавать и передавать сообщения в различных формах с помощью медиасредств с целью формирования критического мышления человека [5]. Таким образом, можно выделить несколько важных составляющих медиаграмотности. Во-первых, это работа с информацией. В частности, умение находить, анализировать, критически осмысливать и отличать ложную информацию от действительной. Во-вторых, создание медиапродукта как результата работы с информацией.

Развитие медиаграмотности среди младших школьников играет ключевую роль в их образовании. Так, в федеральных стандартах третьего поколения четко прописаны и определены требования к результатам освоения программы начального образования. Конкретно применительно к медиаграмотности речь идет об универсальных познавательных учебных действиях: базовые логические и начальные исследовательские действия, а также работа с информацией [6].

Наблюдая на дополнительных занятиях в рамках курса «Основы журналистики» за учениками пятых классов, мы пришли к выводу, что закладывать основы медиаграмотности необходимо уже в начальной школе. В рамках эксперимента был проведен опрос учеников 4 «Б» класса МАОУ «Калтайская СОШ» Томского района. В исследовании участвовали 14 человек.

Ученикам было задано шесть вопросов :

1. Интернет это:

- компьютерная сетевая игра;
- локальная сеть, соединяющая несколько компьютеров;
- сайт, на котором можно найти любую информацию;
- глобальная компьютерная сеть для хранения и передачи информации.

2. Что такое социальные сети:

- специальная программа, через которую идет связь нескольких компьютеров;
- документ, в котором хранится информация о диалоге двух лиц;

- онлайн-платформа, которая используется для общения, развлечения и получения информации;

- приложение для обработки фотографий и обмена мнениями.

3. Способ защиты данных в сети интернет:

- сложные пароли и логины;

- электросигнализация;

- локальная сеть, установленная на компьютер специалистом;

- внешний накопитель, улучшающий качество передачи данных.

4. Как отличить ложную информацию от действительной:

- знаю;

- не знаю.

5. Что такое медиапродукт:

- знаю;

- не знаю.

На вопрос «Интернет – это...?» правильный ответ дали 64% участников. Лишь 60% учеников знают, что такое социальные сети. Знакомы со способами защиты данных в сети Интернет 40%, 20% знают, как отличить ложную информацию от действительной, и никто из учеников не ответил на вопрос «Что такое медиапродукт». При этом пользуются Интернетом и телефонами 95% учеников.

По итогам опроса мы видим, насколько низок уровень медиаграмотности младших школьников. Они находятся в периоде активного формирования своего мировоззрения и ценностей, поэтому для успешного развития медиаграмотности у детей необходимо создание специальных мероприятий, направленных на формирование критического мышления, умения анализировать информацию и различать негативный контент.

Современная педагогика требует и современных подходов к разностороннему развитию личности, в том числе и включение в программы школьного образования материала. Одним из наиболее продуктивных способов является создание медиапродукта. Работая над медиапродуктом, школьники проходят все этапы, необходимые для развития медиаграмотности: сбор, анализ и интерпретацию информации.

Для младших школьников создание медиапродукта может быть увлекательным процессом, который поможет им выразить свои мысли и чувства, а также поделиться своими идеями с другими. Медиапродукт может представлять собой различные формы: от школьной газеты или журнала до видеороликов, презентаций или радиопередач. В процессе создания медиапродукта дети учатся работать с разными источниками информации, анализировать их достоверность, выбирать наиболее подходящий формат для представления материала.

Одним из ключевых аспектов развития медиаграмотности является умение критически мыслить. Создание медиапродукта позволяет младшим школьникам вырабатывать навыки анализа информации, проверки фактов, определения цели и аудитории своего продукта. Это помогает им стать более ответственными потребителями и создателями медийного контента.

Кроме того, создание медиапродукта способствует развитию коммуникативных навыков у детей. Они учатся работать в команде, обсуждать идеи, договариваться о распределении ролей и ответственностей. Это помогает им развивать навыки сотрудничества, слушания других точек зрения и построения конструктивного диалога.

В процессе научения педагогом создавать медиапродукты, встают такие задачи: обучить учеников воспринимать поиск и анализ информации как целостную систему взаимосвязанных элементов, а не просто сбор отдельных материалов; помочь им соединить отдельные составляющие в общую концепцию, развить навыки верстки и монтажа, воплотить идею в жизнь.

Процесс работы над медиапродуктом включает в себя следующие шаги:

1. Составление плана работы. Ученик вместе с учителем прописывает шаги, которые необходимы ему для достижения полноценного результата.

2. Определение тематики и формата медиапродукта. На этом этапе ученик выбирает для себя тему, наиболее интересную ему, над которой будет работать. А также подбирает формат медиапродукта (презентация, видеоролик, мультимедийный текст, включающий в себя картинки и текст).

3. Сбор и анализ информации. Один из самых важных этапов, при котором ученики учатся пользоваться цифровыми источниками, отделять ложную информацию от действительно, проверяя все полученные данные. На этом этапе важно искать только качественную проверенную информацию. Важно обращать внимание те источники, которые известны своей положительно репутацией.

4. Создание текста в окончательной редакции. После этапа сбора и анализа информации ученик соединяет все отрывки в единый текст, который будет основой для создания продукта.

5. Этап съемки и монтажа видео, подбор картинок. На данном этапе ученики создают визуальную концепцию своего медиапродукта.

6. Презентация медиапродукта. Ученики презентуют результаты своей работы, совместно обсуждают и анализируют полученные результаты.

В ходе проведения занятий с учениками 4 «Б» класса был создан один общий комплексный медиапродукт под названием «Наше путешествие». Ученики создали плакат, на котором разместили фотографии, сделанные во время своих путешествий. Помимо плаката, каждый участник подготовил текст о том городе (или стране), где он был, и рассказал о нем на занятии.

Таким образом, в ходе работы над медиапродуктом ученики собрали информацию, проанализировали ее, составили логически связанный текст, визуальную концепцию в виде плаката и презентовали свой медиапродукт.

Создание медиапродукта становится эффективным инструментом для развития основ медиаграмотности у младших школьников. Этот процесс не только помогает им учиться анализировать и критически оценивать информацию, но и развивает коммуникативные навыки, творческое мышление и ответственность. Важно поддерживать и развивать подобные проекты в образовательных учреждениях, чтобы дети могли успешно ориентироваться в информационном пространстве и эффективно использовать его для своего развития.

Список источников

1. Россия и вызовы цифровой среды: рабочая тетрадь / В.С. Овчинский, Е.С. Ларина, С.А. Кулик. М.: Некоммерческое партнерство «Российский совет по международным делам», 2014. 40 с. ISBN 978-5-91891-367-3.
2. URL: <https://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785829126810.html> (дата обращения: 27.04.2024). Режим доступа: по подписке.
3. Шариков А.В. Концепции цифровой грамотности: Российский опыт // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. Т. 3, № 3. С. 96–112.
4. Игнатова И.Б., Зубаркина Е.С., Землянский А.В. Новые медиа: теория и практика: учеб.-метод. пособие. М.: Московский педагогический государственный университет, 2022. 96 с. ISBN 978-5-4263-1095-7. DOI: 10.31862/9785426310957.
5. Хлызова Н.Ю. Медиаобразование и медиакомпетентность в эпоху информационного общества // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 342. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mediaobrazovanie-i-mediakompetentnost-v-epohu-informatsionnogo-obschestva> (дата обращения: 27.04.2024).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: приказ Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изм. и доп.). URL: <https://base.garant.ru/197127/> (дата обращения: 30.03.2024).

РАЗДЕЛ 3. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

ПРОБЛЕМАТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВА

УДК 372.87

Особенности формирования познавательной мотивации средствами хореографического искусства

Features of the formation of cognitive motivation by means of choreographic art

Анастасия Николаевна Беркутова

Anastasia Nikolaevna Berkutova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Григорьевна Тимошенко,

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

timlg65@mail.ru

Аннотация. Представлены способы влияния занятий хореографическим творчеством на формирование мотивационной сферы детей. Обучение ребенка танцевальному искусству создает благоприятную ситуацию для всестороннего развития личности, так как происходит симбиоз физического, психологического, нравственного, эмоционального и интеллектуального развития – это определяет силу ее влияния на личность в целом, и на мотивационную сферу в частности.

Ключевые слова: хореография, хореографическое искусство, мотивационная сфера, мотивация

Key words: choreography, choreographic art, motivational sphere, motivation

Важнейшей задачей современного социума, где большую роль играют наука, знания и техника, является воспитание нового информационного поколения. С самого рождения дети сталкиваются с современными высокотехнологичными достижениями, а в обществе происходят необратимые изменения. Однако какое бы значение не имели наука и техника в современном социуме, развитие личностных качеств, умственных способностей, мотивационной сферы по-прежнему остается важной составляющей в обучении и воспитании современного человека.

Одним из способов гармоничного развития личности является приобщение к творческой деятельности и развитие талантов. Исследования Л.С. Выготского доказали, что в каждом ребенке с рождения заложены задатки творчества [1].

Большую роль в разностороннем развитии детей играет хореографическое творчество, включающее в себя синтез различных видов искусства:

– музыка, развивающая слух и ритм;

- танцевальная лексика как комплекс движений, позволяющий развить координацию и свободно управлять своим телом;
- сценический костюм и сценография как синтез различных цветовых сочетаний.

Таким образом, занятия хореографическим творчеством не только учат движению с помощью специфичных «форм» и красивых линий, но и формируют идеалы, ценности и интересы. Танцевальное творчество предполагает использование воображения и идей для создания чего-то нового через пластику человеческого тела, музыку и сценический костюм. Это эффективный инструмент, с помощью которого осуществляется педагогическое социализирующее влияние на личность, создающий условия для саморазвития, самоуважения, самореализации.

Физическая активность – необходимое условие в процессе занятий хореографическим творчеством – является обязательным условием для правильного функционирования организма человека. Наиболее интенсивное развитие организма происходит в детском возрасте, поэтому важно уделить особое внимание не только воспитанию и умственному развитию, но и формированию основных функциональных двигательных действий – физическому развитию, направленному на укрепление здоровья, формированию двигательных навыков и привычек к упорядоченному ритму жизни.

Количество детей, занимающихся в кружках и хореографических школах, значительно выросло за последнее время. Хореографическое творчество приобретает широкое распространение в образовательных учреждениях, а хореографическое воспитание приобретает системный характер. Средства хореографического искусства формирует общую культуру, обладая огромными возможностями для духовного совершенствования.

Обучение ребенка танцевальному искусству само по себе создает благоприятную ситуацию для всестороннего развития, поскольку в данном случае происходит симбиоз физического, психологического, нравственного, эмоционального и интеллектуального развития [2].

Нельзя не согласиться с мнением автора о том, что благодаря занятиям хореографическим творчеством происходит развитие пространственного восприятия, стимулирование мозговой деятельности, развитие памяти. Происходит активная работа двух полушарий мозга – правого, отвечающего за эмоции и чувства, мотивацию, и левого, отвечающего за логическое мышление и планирование.

Исходя из того, что познавательная мотивация – это внутреннее побуждение человека к эффективной учебной деятельности, то можно утверждать, что занятия хореографическим творчеством непрерывно побуждают обучающихся к изучению новых танцевальных элементов, движений, комбинаций. Так как это способствует успешному продвижению в творческой деятельности, концертным выступлениям, победам на конкурсах и удовлетворяет внутренние мотивационные потребности.

Мотивация – это сложный психофизиологический процесс, побуждающий человека к действию, управляющий его поведением, задающий его направленность, организацию, активность и устойчивость. Мотивационная сфера личности

включает в себя совокупность стойких мотивов, выражающих направленность личности. В качестве мотивов могут выступать интересы, идеалы, ценности и убеждения. Потребность в достижении успеха часто определяет личностную активность в дальнейшем развитии и формировании познавательных интересов.

Мышление – высшая степень познания человеком окружающей действительности. Мыслительные задачи, которые перед человеком ставит жизнь и которые необходимо решить, заставляют человека размышлять, делать выводы и таким образом познавать сущность вещей и явлений окружающего мира. Следовательно, мыслительная деятельность человека представляет собой решение разнообразных мыслительных задач, направленных на раскрытие сущности чего-либо [3].

В конце XX в. появились труды, отражающие сущность хореографической деятельности, новый взгляд на значение и возможности этого вида искусства для развития подрастающего поколения. Авторы исследований считают, что, воздействуя на двигательный аппарат обучающегося, развивается слуховая, зрительная, моторная (или мышечная) память. Кроме того, она развивает ассоциативное мышление, умственные способности.

По мнению исследователей, период наиболее интенсивного формирования мотивационной сферы – это детский возраст. Среди разнообразных мотивов в этот период развития особое место занимает познавательный мотив.

О.Н. Рубцова считает, что занятия танцевальным творчеством пробуждают внутреннее творчество в детях, позволяя им услышать музыкальное произведение и решить, как тело может лучше всего на него реагировать. Соглашаясь с автором, можно сделать вывод, что благодаря занятиям хореографическим творчеством происходит развитие пространственного восприятия, стимулирование мозговой деятельности, развитие памяти. Занятия хореографическим творчеством воспитывает коммуникабельность и трудолюбие, формирует эмоциональную культуру и умение добиваться цели [3].

Рассмотрим, как с помощью занятий хореографическим творчеством, в процессе изучения движений классического танца, может происходить не только формирование основных двигательных и мыслительных операций, но и формироваться познавательная мотивация.

На примере движения *battement tendu jete* – из урока классического танца по системе А.Я. Вагановой, описанного в книге «Основы классического танца», рассмотрим принципы формирования мыслительных процессов. Для овладения движением *battement tendu jete* ученик должен применить мыслительную операцию «анализ», т.е. мысленно разложить изучаемое движение на части: понять, с чего начинается движение, разобрать работу ног, разобрать работу корпуса, понять, где заканчивается движение [4].

Сначала обучающиеся воспринимают движение с помощью объяснения педагога, наглядного показа движения и только затем пробуют исполнить его самостоятельно и разложить движение на предлагаемую музыку.

Обучающиеся сравнивают движения, находят сходства и различия, пытаются понять, чем одно движение отличается от другого. Сравнение основано на анализе. Таким образом, формируется мыслительная операция – сравнение и по-

знавательный интерес: в чем разница в процессе исполнения этого движения и любого другого.

Рассматривая движение batment tendu jete при применении мыслительной операции «сравнение», обучающиеся начинают понимать, чем batment tendu jete отличается от batment tendu. Путем сравнения ученик начинает понимать, что batment tendu – это отведение натянутой ноги, а batment tendu jete – это не только отведение ноги, но и дополнительный бросок ноги на заданную высоту.

Следующая мыслительная операция – абстрагирование. При изучении jete обучающийся анализирует работу ног при выполнении данного упражнения: важно усиленно натягивать колени и стопы, соблюдая при этом полную выворотность ног в тазобедренном, коленном суставах и голеностопе. Чтобы понять, как осуществляется данная работа, ученику необходимо отвлечься от других физических действий и мысленно сосредоточиться на работе ног, прочувствовать свои мышечные ощущения, т.е. изолированно изучить данное действие для того, чтобы глубже понять его сущность [4].

Далее включается следующая мыслительная операция – конкретизация. Обучающиеся конкретизируют в своем мышлении данное движение и возвращаются к изучению действия в целом. В процессе изучения движения ученик применяет метод обобщения – выделяет в движениях общее.

Следовательно, наравне с любым другим школьным предметом занятия хореографическим творчеством способны развивать познавательную мотивацию и основные мыслительные процессы.

Список источников

1. Выготский Л.С. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
2. Яковлев Б.П. Мотивация и эмоции в спортивной деятельности: учеб. пособие для вузов. СПб.: Лань, 2022. 312 с.
3. Рубцова О.Н. Развитие потенциала личности обучающихся средствами хореографии в сфере дополнительного образования детей // Проблемы и перспективы образования в России. 2012. № 17. С. 34–38.
4. Ваганова А.Я. Основы классического танца. 6-е изд. Серия «Учебники для вузов. Специальная литература». СПб.: Лань, 2000. 192 с.

**Эволюция образования: значимость полифункциональной подготовки
учителя музыки**

**Evolution of education: the importance of multifunctional training
of a music teacher**

Ван Цзыцзинь

Wang Zijin

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Александровна Каюмова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

kaumova@mail.ru

Аннотация. Рассматриваются современные изменения в образовании и культуре, вызванные политическими, экономическими и культурными трансформациями в мире. Особое внимание уделяется влиянию этих изменений на молодежь, которая сталкивается с деградацией старых идеалов, и возможностям образовательных организаций в помощи обучающимся различать ценности и идеалы. Раскрывается значимость полифункциональной подготовки педагогов с использованием новых подходов и компетенций для эффективной адаптации к изменениям в социокультурной среде.

Ключевые слова: музыкальное образование, полифункциональность, компетенции учителя музыки

Key words: musical education, multifunctionality, music teacher competencies

В настоящее время во всем мире происходят значительные изменения в разных сферах. Политические, экономические и культурные трансформации не могли не повлиять на сферу образования и культуры. Несмотря на колоссальное общечеловеческое духовное наследие, система ценностных ориентиров сегодня претерпевает изменения, а в некоторых случаях – деградацию. Особенно остро эти изменения ощущаются среди молодежи: старые идеалы вызывают сомнения, а новые, еще несформированные, не представляются убедительными. В этой ситуации образовательные учреждения (школы, колледжи, университеты) могут помочь обучающимся разного возраста правильно ориентироваться в выборе художественных ценностей и идеалов. Соответственно, педагоги должны уметь учитывать все изменения в социокультурной среде, адаптировать свои подходы к обучающимся в соответствии с социокультурными изменениями и новыми трендами системы воспитания.

Одной из ключевых проблем при решении этой задачи является подготовка музыкально-педагогических кадров с использованием новых теоретических и методологических подходов; кадров, способных творчески их применять в образова-

тельном процессе и оперативно модифицировать под запросы школы, обучающихся, родителей. Только высококвалифицированные педагоги могут помочь молодежи различать истинные художественные ценности и принимать правильные решения. В этой связи в современном образовании все более актуальным становится понятие полифункциональной подготовки, которое отражает многогранный подход к формированию компетенций будущего учителя.

Педагогическая деятельность характеризуется многофункциональностью. Этот аспект обусловлен требованиями, предъявляемыми к педагогам со стороны федеральных образовательных стандартов высшего образования и профессиональных стандартов педагогической деятельности. Под полифункциональной подготовкой будущих учителей современными исследователями понимается процесс и результат овладения студентами набором компетенций, необходимых для выполнения различных функций в роли педагога, решения различных профессиональных задач [1, с. 178; 2, с. 307]. А.А. Семенов выделяет шесть основных функций, которые выполняет современный учитель: педагогическая, проектная, исследовательская, методическая, управленческая и культурно-просветительская (эти функции – виды профессиональной деятельности – продиктованы требованиями ФГОС ВО 3+) [2, с. 308]. Педагогическая функция определена структурой, включающей в себя другие функции, такие как обучение, воспитание, развитие и коррекция. Все эти функции взаимосвязаны между собой, составляя единое целое в работе учителя.

Важно отметить, что подготовка будущих учителей в современном вузе должна выстраиваться также в соответствии с профессиональным стандартом педагога, так как она не может проводиться в отрыве от него. Профессиональный стандарт является каркасом, в котором содержатся обобщенные трудовые функции, требования к образованию, опыту работы, а также специфические условия для осуществления педагогической деятельности. Он охватывает не только основные рабочие функции и обязанности, но и определяет необходимые навыки, знания и условия для успешного выполнения профессиональных задач учителя. В Профстандарте указываются ключевые трудовые действия, которые необходимы для работы, а также другие критерии и особенности, необходимые для успешной педагогической практики. Анализ требований ФГОС и профессионального стандарта педагога убеждает нас в том, что педагогическая деятельность сегодня носит полифункциональный характер.

Полифункциональная подготовка подразумевает формирование у специалиста широкого спектра компетенций и навыков, необходимых для успешной работы в различных сферах профессиональной деятельности. Для учителя музыки это предполагает не только хорошее знание музыкальной теории, истории музыки и педагогических методик, но также умение работать с различными возрастными группами, способность к организации разнообразных музыкальных мероприятий, умение интегрировать музыку в общее образовательное пространство. Для успешной карьеры в области образования становятся все более важными так называемые «надпрофессиональные компетенции» (soft skills), играющие важную роль в формировании студентов как личностей, способствующие их эффективно-му обучению и развитию.

На основе анализа современных педагогических исследований выделим ключевые надпрофессиональные компетенции для учителя музыки. В первую очередь – это эмоциональный интеллект. Умение понимать эмоции учеников, эмпатия и способность создавать поддерживающую обстановку в классе позволяют учителю эффективно взаимодействовать с обучающимися, помогают создать доверительные отношения, эффективно обучать и раскрывать творческий потенциал [3, с. 34].

Не менее важной компетенцией для учителя музыки является коммуникативная грамотность. Умение четко и ясно объяснять материал, слушать и понимать учеников, а также умение вдохновлять и мотивировать их, поддерживать позитивную атмосферу в классе играют ключевую роль в успешном обучении, способствуя лучшему пониманию и восприятию информации [4, с. 30]. К коммуникативной грамотности стоит также отнести понятия терпимости и толерантности: учитель музыки должен быть готов к тому, что обучающиеся могут иметь разные темпы обучения, музыкальные способности и индивидуальные особенности. Терпимость помогает учителю эффективно работать со всеми учениками в классе и создавать благоприятные условия для их развития.

Креативность и инновационный подход также являются неотъемлемой частью «мягких навыков» педагога, особенно в связи с «цифровизацией» образования. Способность придумывать интересные уроки в «цифровой школе», использовать новые методики обучения и стимулировать творческое мышление учеников помогает создать увлекательную и продуктивную учебную среду [5, с. 310]. И.Е. Брякова определяет новый тип педагога, обладающего креативной компетентностью, следующим образом: «..нестандартно мыслящий, способный увлечь своим предметом, расширить горизонты познания учащегося, самореализующийся в педагогической деятельности и реализующий потенциально креативные способности ученика» [5, с. 309].

Наконец, учителю музыки необходимо обладать организационными навыками и умением работать в коллективе. Грамотное планирование занятий, умение эффективно распределять время и ресурсы, а также способность сотрудничать с коллегами и родителями учеников способствуют успешной профессиональной деятельности. В соответствии с расставленными акцентами, в понятие полифункциональной подготовки будущих учителей музыки стоит вкладывать развитие надпрофессиональных компетенций, играющих важную роль в профессиональном становлении студентов, позволяющих им в будущей педагогической деятельности эффективно обучать, вдохновлять и развивать своих учеников, а также создавать поддерживающую и творческую обстановку в учебном процессе.

Выделим значимость полифункциональной подготовки:

1. Универсальность и адаптивность. Полифункциональная подготовка обеспечивает учителю музыки универсальные навыки и компетенции, которые позволяют ему успешно работать не только в школьной среде, но и во внеурочное время, в различных культурных проектах, музыкальных коллективах и других образовательных учреждениях; она обеспечивает динамичность профессионального развития педагога. Меняющаяся образовательная среда требует от учителя музы-

ки гибкости, способности к быстрому приспособлению и умению работать в разных условиях, именно адаптивность позволяет эффективно реагировать на изменения в образовательной политике, общественных запросах и технологических изменениях.

2. Профессионализм и качество образования. Имея широкий спектр компетенций, учитель музыки способен эффективно выполнять разнообразные задачи, связанные с преподаванием своего предмета, организацией музыкальных мероприятий и взаимодействием с разными аудиториями. Широкий спектр компетенций, охватываемый полифункциональной подготовкой, позволяет педагогу быть специалистом, способным формировать у обучающихся не только музыкальные навыки, но и развивать креативное мышление, социокультурную компетентность, а также воспитывать ценностное отношение к музыкальному искусству.

3. Комплексность подхода. Полифункциональная подготовка способствует развитию творческого мышления учителя музыки, позволяя ему находить инновационные подходы к обучению, воспитанию и развитию учащихся; появлению инновационных подходов в обучении музыке, разнообразию форм проведения уроков, мастер-классов, концертов и иных музыкальных мероприятий. Учитель, обладающий широким спектром навыков, может успешно внедрять новые методики, использовать современные технологии и активно участвовать в различных проектах.

Таким образом, полифункциональная подготовка учителя музыки важна не только для его профессиональной карьеры, но и для качества музыкального образования в целом. Она позволяет учителю быть эффективным педагогом, вдохновлять учащихся на творчество, формировать гармонично развитую личность через музыку и участвовать в формировании культурного ландшафта общества. Развитие полифункциональной подготовки учителей музыки – это инвестиция в будущее музыкальной культуры и образования в России.

Список источников

1. Арасланова А.Т., Гирфанова Л.П., Карунас Е.В. Подготовка полифункционального педагога для современных сельских школ в интересах образования для устойчивого развития // Этнодиалоги. 2016. № 2 (51). С. 178–186.
2. Семенов А.А. Полифункциональная подготовка будущих учителей в контексте федеральных государственных образовательных стандартов и профессионального стандарта педагога // Самарский научный вестник. 2017. № 3 (20). С. 307–312.
3. Гукаленко О.В. Развитие эмоционального интеллекта будущих учителей как инструмент повышения качества высшего педагогического образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 6 (88). С. 33–42.
4. Сытина А.В. Коммуникативная компетентность педагога как основа его профессиональной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2023. № 3 (19). С. 29–37.
5. Брякова И.Е. Креативная компетентность педагога – новый вектор развития образования // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13, № 3 (44). С. 309–320.

**Анализ картины неизвестного художника середины XIX в.
«Портрет мальчика»**

**Analysis of the painting of the unknown artist
of the middle of the XIX century "Portrait of a boy"**

Алиса Андреевна Гауэр¹, Анна Сергеевна Воронина²
Alisa Andreevna Gauer¹, Anna Sergeevna Voronina²

^{1,2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлен анализ картины неизвестного художника «Портрет мальчика» середины XIX в., находящейся в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея, в контексте истории развития портретной живописи в России. Анализ портрета дает нам наглядное представление о канонах написания классицистических портретов в данную эпоху.

Ключевые слова: анализ произведения изобразительного искусства, классический портрет, русский романтический портрет, эпоха романтизма, русские художники, цвет, форма, палитра

Key words: analysis of a painting, evolution of the classical portrait, russian romantic portrait, the period of romanticism, russian artists, colour, shape, palette

Самый ранний портрет, созданный русским мастером, можно увидеть в миниатюре, содержащейся в Изборнике Святослава. Князь Святослав Ярославич (1027–1076) был князем черниговским (1054–1073) и Великим князем московским (1073–1076). Книга «Изборник Святослава» была создана в 1073 г., и среди известных сегодня русских книг более древними являются только Новгородский кодекс («Новгородская псалтырь»), датируемый первой четвертью XI в., и Остромирово евангелие (1056–1057). Таким образом, семейный портрет князя Святослава несомненно является первым портретом, созданным в Древней Руси. Следовательно, мы можем сказать, что искусство портрета зародилось в русской культуре около тысячи лет назад [1, с. 113].

Первые светские портреты в России появились во время правления Ивана III и Василия III. Это были западноевропейские портреты, которые присылались московским князьям для знакомства с возможными невестами. Ивану III присылают из Италии живописный портрет Софьи Палеолог. С такой же целью Ивану Грозному привозят портрет Марии Гастингс, подарок английской королевы Елизаветы, и позже портреты лучших красавиц Лондона. Русские иконописцы также создавали подобные портреты великих князей и княжон для отправки в страны Западной Европы. Стоглавый собор 1551 г. признал законным изображать на иконах царей, князей и даже простой народ. Наиболее ярким примером такого изображения является образ Василия III.

Новый этап развития портрета начался в XVII в. во многом благодаря иконописцу и графику, мастеру Оружейной палаты Симону Ушакову. На тот момент в России уже имели представление о западной живописи, и Ушаков, ориентируясь на европейские образцы и экспериментируя, первым добился анатомической правильности в изображении человеческих лиц. Он работал над объемом с помощью теней и света, старался придать своим героям узнаваемые портретные черты и даже передать движение. Около 1666 г. Симон Ушаков создал первое сочинение по теории искусства – «Слово к люботщательному иконного писания» [1, с. 117].

В это время в России начал складываться новый жанр – парсуна, которую можно считать прямым предком портрета. Авторы большей части парсун остались неизвестными. Первые парсуны создавались для надгробий и практически ничем не отличались от икон. Та же плоскостная, нематериальная передача фигуры (за исключением лица и рук), каноничность образов и идеальное спокойствие модели. Их даже писали так же – темперой по доске. На лицевой стороне имеются поля и углубление в середине, так называемый ковчег, в котором помещается изображение. Однако художники старались придать изображениям портретное сходство, объемность и реалистичность, пытаясь использовать художественные приемы, холсты и масляные краски, однако все это оставалось весьма условным.

Потому в парсунном наследии выделяют два направления. Одно – с преобладанием иконописных черт – это темперные портреты князя Михаила Скопина-Шуйского, царей Ивана Грозного, Федора Ивановича, Михаила Фёдоровича и Алексея Михайловича. Другое – приближающееся к европейскому портрету – парсуны с изображением царя Ивана Алексеевича, патриарха Никона, князя Ивана Репнина, стольника Григория Годунова, воеводы Афанасия Ордина-Нащокина [1, с. 118].

Решительный шаг от иконописного лика к индивидуальному лицу был сделан лишь в XVIII в., и связано это, конечно же, с петровскими преобразованиями. В это время русское искусство начало активно приближаться к реальной действительности, открывая новые перспективы для художников и создавая почву для развития портретного жанра. Приглашение иностранных художников, введение моды на заимствование произведений искусства из-за границы, особенно из Голландии, влияние западноевропейской культуры и усиление контактов после воссоединения Украины с Россией играли значительную роль в развитии отечественного искусства и школы живописи. Портрет стал одним из первых светских жанров, который получил широкое распространение в русском изобразительном искусстве XVIII в. Расширение круга портретируемых, требование сходства с моделью и переход к более реалистичному изображению человеческой личности демонстрируют изменения в подходе к портретным произведениям и новые тенденции в искусстве того времени. Важно отметить, что эти изменения помогли исполнителям передать более яркую индивидуальность и характер портретируемых лиц, отражая дух времени и социокультурные изменения в обществе.

Художники Иван Никитин, Андрей Матвеев, Иван Вишняков, Иван Аргунов и Алексей Антропов внесли значительный вклад в развитие русской живописи.

си того времени. Их работы характеризуются усовершенствованием техники, использованием новых методов передачи светотени и цвета, а также вниманием к деталям и композиции. При этом авторство многих работ этого периода определить сложно. Это связано с тем, что некоторые портреты знатных людей и императорской семьи считались эталонами, которые многократно копировали разные художники, не оставляя подписей. Это также показывает широкое распространение и популярность портретной живописи в ту эпоху и ее влияние на развитие культуры и искусства России [2, с. 56].

Парадные портреты стали важной частью культурного наследия, отражающего не только художественные традиции, но и социальные и политические реалии своего времени. Они требовали особого внимания к целому ряду аспектов, которые помогали подчеркнуть социальный статус и достижения портретируемого.

Характерные особенности парадных портретов:

1. Поза. Портретируемые часто изображались в величественных, уверенных позах, подчеркивающих их статус и достоинство.

2. Костюм. Особое внимание уделялось одежде, которая не только красочно и тщательно выписывалась, но и была призвана подчеркнуть статус и принадлежность к определенному социальному или профессиональному классу.

3. Антураж и атрибуты. Фон портрета и элементы окружающей обстановки играли важную роль. Военачальники изображались в парадных мундирах, с оружием и орденами. Другие высокопоставленные лица могли быть изображены с книгами, перьями, глобусами, символами власти и престижа.

4. Детали. Тщательная прорисовка тканей, шитья, кружева, драгоценностей и наград была неотъемлемой частью работы. Эти детали не только подчеркивали материальное положение и статус, но и показывали мастерство художника.

5. Композиция. Важно было также грамотно расположить все элементы на полотне, чтобы создать гармоничную и уравновешенную композицию, которая бы притягивала взгляд и вызывала восхищение.

Влияние западноевропейской культуры сыграло ключевую роль в формировании парадного портрета в России. Европейские художники, приглашенные в Россию, приносили с собой новые техники и стили, которые русские мастера адаптировали и развивали.

Основание Академии художеств в 1757 г. стало ключевым событием в развитии русской живописи и художественного образования. Создание академии позволило структурировать обучение художников и внедрить систематический подход к изучению искусства. Открытие отдельного портретного класса в 1767 г. отражает признание важности портретного жанра.

Из девяти первых выпускников Академии пятеро были именно портретистами. Для работ в этом жанре стали устраивать академические выставки, художникам начали присваивать звания, они становились членами-корреспондентами Академии и даже академиками. Так, живописец Владимир Боровиковский первое из этих званий получил за портрет Екатерины II в Царскосельском парке, а второе – за портрет великого князя Константина Павловича. Кроме того, во второй половине столетия мастера стали брать частные заказы. Например, Фёдор Рокотов,

который не сделал карьеру в Академии художеств, переехав в Москву, стал очень востребованным художником, получая заказы на портреты местной знати.

Фёдор Рокотов и Дмитрий Левицкий сыграли важную роль в развитии русской портретной живописи. В своих произведениях они стремились передать не только внешнее сходство моделей, но и их внутренний мир, эмоции, характер.

Фёдор Рокотов, ознакомившись с работами итальянского художника Пьетро Ротари, взял на вооружение желание передавать тонкие эмоции и настроение своих моделей. Изменение фона на более светлый и расплывчатый помогло сместить акцент с окружения на лицо и чувства человека. Рокотов начал разрабатывать свой индивидуальный стиль, создавая «эмоциональные портреты», где ключевую роль играла передача внутреннего состояния личности.

Дмитрий Левицкий, в свою очередь, также уделял большое внимание эмоциональной составляющей своих портретов. Он с особым мастерством умел передавать выразительность взглядов, жестов и положения тела своих моделей, благодаря чему его работы отличались живостью и притягательностью.

При этом индивидуальности Рокотова и Левицкого очень отличны друг от друга. Они принадлежат к разным художественным темпераментам, к разным линиям, прошедшим через историю русского портрета [3, с. 40]. Оба художника внесли значительный вклад в развитие русской портретной живописи, привнеся в нее свои новаторские идеи и техники. Их работы демонстрируют высочайший уровень мастерства и индивидуальности, что сделало их творчество известным и востребованным не только в России, но и за её пределами.

В начале XIX в. в русский портрет проникает эпоха романтизма. Очень сильное влияние оказывают события Отечественной войны 1812 г., в которой проявилась вся сила народной инициативы. «Напряженная борьба насмерть с Наполеоном пробудила дремавшие силы России и заставила ее увидеть в себе силы и средства, которых она дотоле в себе не подозревала», – так писал об этом В.Г. Белинский. И наконец после войны история русского общества освещена горячим светом благородной деятельности декабристов, отблеск которого нередко ложится на лица портретируемых [3, с. 60]. В своих полотнах русские живописцы-романтики выразили дух свободолобия, активного действия, страстно и темпераментно зывали к проявлению гуманизма.

Заметно уменьшается зрительный эффект от костюма портретируемого, что вместе с пристрастием к нейтральному, тонко и легко прописанному фону концентрирует внимание на лице. Выразительная сила света, контрастно выделяющего лица, сообщает особую яркость выражению возвышенных чувств героев художника. Причиной этих изменений стало горячее стремление “одушевить” портрет, прозреть внутреннюю сущность оригинала, а результатом – очевидное усиление психологизма [3, с. 68].

Значительное место стали занимать портреты поэтов, художников, меценатов искусства, изображение простых крестьян. Романтизм, с его подчеркнута личной интонацией, был особенно предрасположен к автопортретам, которые в это время нередко окрашивались в романтические тона. Особенно ярко проявилась эта тенденция в творчестве О.А. Кипренского (1782–1836) и В.А. Тропинина (1776–1857). Другие известные мастера этого периода – К.П. Брюллов, А.Г. Варнек.

Вторая половина XIX в. была порой расцвета русского реалистического портретного искусства. С середины века происходит большая демократизация заказчика, дворянство уступает свои позиции, основным заказчиком портретов становится купеческое сословие. Образцы портретного жанра в русле реализма создают художники-передвижники Василий Перов и Иван Крамской, Николай Ге, Николай Ярошенко и особенно Илья Репин. Широко известны портреты представителей интеллигенции этой эпохи.

Важной особенностью русского портрета XIX в. стал психологизм, интерес к внутреннему миру человека. Портрет становится «интимным», фон практически игнорируется, все внимание художника концентрируется на лице. Если в романтическом портрете важно было передать чувства героя, то главной целью художников второй половины XIX столетия стало отображение мыслей портретируемого. «Только сочетание идеи и формы переживает свое время», – говорил Крамской. Художники часто писали психологические портреты современников, и до наших дней дошли многие работы, например портрет Фёдора Достоевского кисти Василия Перова или портрет Толстого кисти Ивана Крамского [4, с. 56].

Тенденции в русской портретной живописи во второй половине XIX в. действительно изменились, и эти изменения отражают более глубокие социальные и художественные процессы. В этот период широко распространился станковый портрет, чаще всего полуфигурный, в котором художники уделяли особое внимание мелким деталям и характерным чертам своих моделей. Этот формат позволял художникам сосредоточиться на лице модели и верхней части тела, что упрощало передачу выражений и настроений. Руки, даже не жестикулируя, становились важным элементом портрета, подчеркивающим характер модели.

Официальные парадные портреты, групповые и парные супружеские портреты, которые были популярны в XVIII и первой половине XIX в., постепенно ушли на второй план. В парадных портретах моделей обычно изображали в официальных костюмах с атрибутами власти или статуса, что часто отвлекало внимание от их индивидуальности. В парных портретах было сложно выразить контраст характеров двух человек в одном произведении.

Художники второй половины XIX в. начали сосредоточиваться исключительно на одной модели, стараясь глубже раскрыть ее внутренний мир и личность. Это соответствовало общим тенденциям стремления к более индивидуализированному и психологически насыщенному искусству.

Таким образом, вторая половина XIX в. стала временем, когда русская портретная живопись совершила значительный шаг вперед, создав новые стандарты и подходы к изображению человеческой личности.

В качестве примера реалистического русского портрета середины XIX в. можно проанализировать полотно неизвестного художника «Портрет мальчика», который находится в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея [5].

Картина выполнена маслом, ее размер 51 × 43,5 см. Это полуфигурное изображение. Портрет помещен в идеально овальную широкую деревянную раму. Особо выделяется цвет рамы: приглушенно золотистый оттенок придает картине необыкновенную мягкость и изысканность. Цвет подчеркивает отсутствие вы-

чурности и аристократизм интерьера, что говорит о несомненно высоком происхождении мальчика.

Ребенок изображен четко по центру, лицо максимально приближено к зрителю, видны только плечи. Свет падает на его лицо, фон темный однотонный, за исключением более светлого пятна позади головы и плеч мальчика. Все внимание художника концентрируется на глазах ребенка, огромных, широко распахнутых, устремленных прямо на зрителя. Взгляд его очень мягок и вместе с тем необычайно серьезен и внимателен для своего возраста. Глаза миндалевидной формы, светло-серого оттенка, обрамленные длинными ресницами, крайне выразительны. Дугообразные густые светлые брови. Детские пухлые щечки и подбородок, а также губки кораллового цвета придают лицу свежесть и гармонию, он, несомненно, красив.

Светлые русые волосы аккуратно зачесаны на бок, с пробором. Золотисто-каштановый оттенок подчеркивает их младенческую мягкость и необыкновенную нежность облика ребенка. Мальчик сидит в непринужденной позе, он спокоен и расслаблен. Ни в одной черте лица нет напряженности, художник показывает нам, что он находится в привычной для себя обстановке родного дома, он здоров и безмятежен.

Мальчик одет в темно-синий неяркий костюм с белым воротничком. Палитра всей картины подобрана художником так, чтобы ничего не отвлекало зрителя от лица модели. Образ дышит ясностью, одухотворенностью и покоем, оставляя у зрителя благоприятное впечатление. Это юный ангел, и автору удалось это передать. За кажущейся простотой и выдержанным стилем картины скрывается глубокий психологизм, образ мальчика непостижимо притягателен и выделяется из всей экспозиции.

К сожалению, о происхождении полотна известно немного. Картина была принята музеем в 1985 г. от Е.Л. Бродской и пробыла в запасниках до 2002 г. Затем было принято решение её отреставрировать. Реставрация проходила в Томском областном художественном музее, реставратор М.В. Новак. С 2003 г. картина периодически появляется в постоянной экспозиции [5].

Список источников

1. Райгородский Л.Д. К истории русского портрета // Вестник СПбГУ. Сер.: 15. 2015. Вып. 1. С. 113–119.
2. Балакина Т.И. История русской культуры: экспериментальное учеб. пособие для учащихся старших классов гимназий, лицеев, колледжей и школ гуманитарного профиля. М.: Изд. центр «Аз», 1995. 263 с.
3. Стерлигов А.Б. Портрет в русской живописи XVIII – первой половины XIX века. М.: Гознак, 1986. 161 с.
4. Очерки по истории русского портрета второй половины XIX века / Акад. художеств СССР, НИИ теории и истории изобразительных искусств; под общ. ред. Н.Г. Машковцева. М.: Издательство Академии художеств СССР, 1963. 486 с.
5. Тюрина И.П. Шедевры из запасников: русская живопись XIX–XX вв. Томский областной художественный музей. Томск, 2011. 23 с.

Анализ картины «Яблоневый сад» кисти Б.М. Кустодиева

Analysis of the painting the "Apple orchard" by B.M. Kustodiev

Екатерина Алексеевна Гарбузова¹, Анна Сергеевна Воронина²

Ekaterina Alekseevna Garbuzova¹, Anna Sergeevna Voronina²

^{1,2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Представлен анализ жанровой картины «Яблоневый сад» кисти известного художника Б.М. Кустодиева, находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея. Изображение раскрывает сцену из жизни русской провинции. С детских лет Кустодиеву были знакомы красочные народные гулянья над Волгой. Кустодиев был настоящим певцом купечества, поэтому немало картин посвятил купеческому быту. С традициями этого сословия художник был хорошо знаком с детства: его семья арендовала флигель в купеческом доме в Астрахани. Возможно, именно это место изображено на картине «Яблоневый сад».

Ключевые слова: анализ произведения изобразительного искусства, художник, бытовой жанр, Б.М. Кустодиев, купечество

Key words: analysis of a work of fine art, artist, householdgenre, B.M. Kustodiev, merchans

Борис Михайлович Кустодиев (1878–1927) – один из самых здоровых духом и жизнерадостных русских художников. Обладая безупречным композиционным даром, отточенной живописной манерой, Б.М. Кустодиев обычно писал сразу в «холст». Этот великий мастер редко делал эскизы и зарисовки к своим картинам. Несмотря на тяжелую болезнь, приковавшую его в последние пятнадцать лет жизни к инвалидному креслу, он мечтал «дарить людям живописью отголосок счастья». Художник известен своими портретами, картинами, иллюстрациями и театральными декорациями. В своих работах он уделял внимание сценам из повседневной жизни простых людей, создавая ощущения тепла, беззаботности и человеколюбия. Его картины излучают оптимизм, радость, отражают красоту простых бытовых сцен [1].

Борис Кустодиев родился в Астрахани. Его отец, Михаил Лукич Кустодиев, был человеком образованным, он был профессором философии, истории литературы и преподавал логику в местной духовной семинарии. Мать художника, Екатерина Прохоровна, зарабатывала на жизнь вышиванием на заказ и играла на рояле в домах местных купцов по праздникам [1].

Обучение Бориса проходило в церковно-приходской школе, затем в гимназии. В 1894–1896 гг. брал уроки рисования у выпускника Петербургской академии художеств П.А. Власова, а в 1896 г. поступил в Высшее художественное училище при Императорской академии. Обучался сначала в мастерской В.Е. Савинского, а затем у И.Е. Репина. Несмотря на то, что начинающий художник приобрел известность как портретист, для своей выпускной работы выбрал жанровую тему «На базаре» и осенью 1900 г. выехал для поиска натуры в Костромскую губернию.

Здесь художник познакомился со своей будущей женой – Юлией Евстафьевной Прошинской. Они обвенчались, и впоследствии Б.М. Кустодиев напишет несколько живописных портретов любимой жены. В счастливом браке у них родилось двое детей: сын Кирилл и дочь Ирина [1].

Как нам уже известно, Борис Михайлович был учеником И.Е. Репина, но техника исполнения работ Кустодиева как портретиста была близка к живописной пластике В. Серова. Такой же длинный, свободный мазок, акцент на артистизме, яркой характеристики внешности модели. И уже в 1900 г. Б.М. Кустодиев начинает писать картины в своем уникальном, присущим только ему стиле, где одновременно сочетается образ человека, его неповторимая индивидуальность, раскрытие уникальности образа модели через окружающий мир [1].

В 1906 г. художник выступает с серией полотен на темы ярко-праздничного крестьянского и провинциального купеческого быта. Работы зрелищные, декоративные, раскрывающие русский, волевой характер через бытовой жанр. На простой, реалистичной основе Б.М. Кустодиев создает поэтическую мечту, сказочную атмосферу провинциальной, русской жизни. Большое значение в этих работах придается линии, рисунку, цветовому пятну, формы обобщаются и упрощаются. Для работ этого периода применяется гуашь и темпера, и видна характерная стилизация. В картинах Б.М. Кустодиева этот период намечается основной сюжет его произведений, прославляющий купеческую жизнь [1].

Говоря об истоках своей живописи, Кустодиев вспоминал свои юные годы: «Во многом мое направление создано моим детством... Снимала наша семья квартиру во дворе богатого, жившего по старине купеческого дома, и вот здесь-то с самых ранних лет протекала перед моими глазами красочная, богатая любопытными впечатлениями провинциальная купеческая жизнь... как сейчас помню наших дебелих купчих хозяек в повязанных “головкою” шелковых платках, их пышные постели из стеганых одеял и горы перин и подушек, наваленных на огромных сундуках, расписанных яркими цветами, ведерные самовары за которыми происходило чаепитие под усыпанною белыми цветами черемухой или под рябиною с гроздьями красных ягод. Ярко помнятся мне и наши Архангельские ряды старинной постройки, их пестрые вывески и выставки товаров...» [2, с. 74].

Особый интерес для нас представляет картина «Яблоневый сад». «Яблоневый сад» – одна из самых известных картин-воспоминаний русского художника Бориса Михайловича Кустодиева. Анализируя произведения Кустодиева, вглядываясь в лица, фигуры людей, сюжеты из жизни того времени, мы как будто окунаемся с головой в то время и можем увидеть, как жили люди, как они одевались, какая была мебель и посуда, какие существовали семейные традиции, с какой пышностью и изобилием накрывался стол. Все герои на картинах художника яркие, красивые люди, многие представители купеческого сословия, поражающие своей степенностью, горделивостью, неспешностью, манерностью. Одним из ярких сюжетов, который нас заставляет остановиться и задуматься хотя бы на секунду, является картина Б.М. Кустодиева «Яблоневый сад» [2].

Картина наполнена летним теплом и беззаботностью, изобилием сада. Художник нас словно погружает в красивую сказку, позволяет хоть немного кос-

нуться обычаев и традиций того времени. Картина вселяет оптимизм и дает современным все время занятым людям остановиться и задуматься о смысле жизни. Всмотревшись в картину, можно почувствовать теплоту и позитив, исходящие от полотна, спокойствие и умиротворение. Картина горизонтальная. Холст, масло 70,5 × 124 см. Сюжет картины многоплановый. Созданная в 1918 г., работа наполнена летним теплом, солнечной беззаботностью и садовым изобилием. В настоящее время картина Б.М. Кустодиева «Яблоневый сад» находится в коллекции Томского областного художественного музея [2].

В самом центре картины художник изобразил купеческое семейство, готовящееся к чаепитию. Круглый, блестящий самовар сияет отраженным солнцем, его хозяйка принесла и поставила на стол, от него идет густой, горячий пар. Сама хозяйка в ярко-голубом наряде, рядом восседает хозяин с рыжей, окладистой бородой и блюдцем в руках, из которого он степенно потягивает чай, а их молодая, беззаботная дочь в белом платье с склонившихся под тяжестью плодов веток собирает спелые, как будто янтарные, красно-желтые яблоки. Сад запущен, но эта запущенность только добавляет уюта и летнего разноцветья. Белые, легкие облака окрашены солнцем в нежно-розовый цвет. За яблоневыми ветками виднеется церковь, за калиткой справа – другая, а за забором видна прекрасная, спокойная, широкая матушка Волга [2].

Эта картина символизирует прекрасное время года и радость жизни, воплощенные в утонченной форме и красочной палитре. Яркие, позитивные цвета наполняют работу радостной, приятной и безмятежной атмосферой, как будто это зеленый островок благополучия, изобилия, уюта и спокойствия. Для того чтобы передать свежесть и красоту природы, художник использует яркие и насыщенные цвета. Он умело воссоздает теплоту и радость момента, используя характерные для его художественного стиля выразительную динамику широких мазков, заставляя зрителя почувствовать живую силу природы и романтику сельской жизни [3].

Замысел картины «Яблоневый сад» заключается в том, что для автора природа – это не просто фон, а активный участник жизненных моментов, влияющий на настроение и вдохновляющий на творчество. Картина погружает нас в то время, просит остановиться, позволяя прикоснуться к традициям и обычаям того времени. Через призму своей нелегкой жизни Б.М. Кустодиев дает нам возможность рассмотреть историю написания картины, который несмотря на трудности и беды не озлобился, а продолжал видеть в природе и окружающих людях радость и красоту. Автор романтизирует образы и примеры из простой жизни, передавая динамику, живую энергию и весеннее обновление [3].

Б.М. Кустодиев, будучи уже глубоко известным художником начала XX в., был знаком с многими художественными течениями своего времени. Одним из таких течений был стиль модерн, который оказал значительное влияние на манеру написания картин художника. Стиль модерн характеризуется стремлением к новаторству, в своих работах художники модерна стремились выразить индивидуальность и оригинальность. Они использовали яркие цвета, узоры, декоративные элементы и стилизацию, отражая в работах современные технологии и выражая свое видение мира.

Вот и картина Б.М. Кустодиева «Яблоне́вый сад» – прямое отражение элементов стиля модерн. Яркие и насыщенные цвета, которые художник использовал в работе, подчеркивают создание яркого и привлекательного визуального впечатления. Автор применил живописные приемы, чтобы передать живость природы. Также стоит отметить, тенденция модернизма отразилась в декоративности и стилизации образов на картине. Живописные элементы и узоры в изображении яблоневого сада придают картине характерные черты стиля модерн. И это прямое подтверждение того, что данная картина является характерным примером влияния стиля модерн на русское искусство начала XX в. [4].

Композиционное решение обладает особым очарованием и выразительностью. Художник создал увлекательный образ, в котором все элементы взаимодействуют друг с другом, образуя единую, гармоничную картину. Главным, центральным элементом композиции является молодая девушка в ярком наряде. Она становится объектом внимания для зрителя и придает картине определенную точку сосредоточения. Вокруг нее живописный, яблоневый сад с обилием цветов и листьев, а чуть дальше, когда мы уже рассмотрели все буйство красок природы, наше внимание привлекает сцена чаепития.

Цвета на картине отличаются яркостью и насыщенностью. Яблони изображены с применением различных оттенков зеленого, от светло-зеленого до насыщенного темного, что создает ощущение пышности и живости листвы. Небо художник пишет, применяя различные оттенки голубого и белила, отчего небо выглядит кристально чистым. Яркие белые цвета придают картине свежесть и чистоту природы. Желтые и оранжевые оттенки яблок приносят тепло и свет, а яркие узоры на стволах деревьев дополняют составляющие картины детали, создавая богатую и живописную картину [4].

Композиционное решение картины «Яблоневый сад» обладает запоминающейся динамикой, а использованные цвета подчеркивают красоту и богатство природы, отражая радостное событие солнечного дня. Как и другие полотна этого периода, «Яблоневый сад» написан яркими красками, пространство картины залито светом. Сочетание белого и зеленого дополняется теплым розово-красным и желтыми оттенками. Яблони по бокам уравнивают и обрамляют картину, словно кулисы. Открытой калиткой художник обозначает перспективу, разрушает замкнутость композиции [4].

Борис Михайлович Кустодиев писал не картины, а жизнь. Жизнь счастливую, солнечную, наполненную яркими и радостными моментами. Как говорил сам Борис Михайлович, «не знаю, удалось ли мне сделать и выразить в моих вещах то, что я хотел – любовь к жизни, радость и бодрость, любовь к своему русскому. Это было всегда единственным “сюжетом” моих картин» [4, с. 64].

Список источников

1. Русская жанровая живопись XIX – начала XX века: очерки / АН СССР; под общ. ред. Т.Н. Гориной. М.: Искусство, 1964. 380 с.
2. Вовнейко Е.В. Кустодиевская Русь // Читаем, учимся, играем. 2015. № 10. С. 74–76.
3. Турков А.М. Борис Михайлович Кустодиев. М.: Искусство, 1986. 159 с.
4. Смирнова Е.А. Богатырь живописи // Читаем, учимся, играем. 2011. № 10. С. 62–64.

Анализ картины К.К. Зеленецкого «Автопортрет»

Analysis of K.K. Zelenewski's picture "Self-portrait"

Злата Валерьевна Гончарова¹, Наталья Ивановна Романова²

Zlata Valeryevna Goncharova¹, Natalya Ivanovna Romanova²

^{1,2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматривается находящийся в Томском областном художественном музее автопортрет художника Казимира Казимировича Зеленецкого в контексте его творчества. Анализируются художественный стиль, техника исполнения и выбранные композиционные приемы. Исследуется влияние эпохи, личных переживаний художника и его художественного видения на создание полотна, описывается эмоциональная и символическая нагрузка произведения. Автопортрет написан в стилистике постимпрессионизма и вызывает интерес к прочтению.

Ключевые слова: анализ произведения изобразительного искусства, модернизм, К.К. Зеленецкий, автопортрет, Томский областной художественный музей

Key words: analysis of a work of fine art, modernism, K.K. Zelenewski, self-portrait, Tomsk Regional Art Museum

Художник Казимир Казимирович Зеленецкий – выдающаяся фигура в истории искусства, чье творчество заслуживает пристального внимания и изучения. Его художественное творчество сформировалось под влиянием новейших европейских течений, таких как постимпрессионизм (сезаннизм), кубизм, футуризм, а также импрессионизм.

Постимпрессионизм в творчестве Зеленецкого представлен разнообразием стилей и техник, разработанных после импрессионизма. Он экспериментировал с насыщенными красками, создавая мозаичные композиции и играя с абстракцией. В его работах яркие краски, живописные мазки и необычные ракурсы делают стиль узнаваемым и неповторимым. Зеленецкий искал свое собственное выражение в искусстве, изучая природу и ее цветовую гамму. В его живописи постимпрессионистский подход проявляется через яркие контрасты и игру цветовой палитры, создавая живописные образы, полные эмоций и динамики [1].

Он также экспериментировал с точилизмом и дивизионизмом, создавая абстрактные и геометрические композиции, которые придают его работам особую глубину и объем. Его работы ассоциируются с ощущением света, цвета и движения, что характерно для постимпрессионистского стиля. Таким образом, в творчестве Зеленецкого постимпрессионизм проявляется через инновационный подход к рисованию, яркие и насыщенные краски, исследование цветовой гаммы и создание живописных образов [2].

Важную роль в формировании творческого стиля Зеленецкого сыграли революционные настроения в стране (1905–1907 гг.), отразившиеся на его художественных взглядах. Революция стала поворотным моментом в творчестве Зеленецкого.

Он стал более уязвим и чуток к социальным проблемам и начал активно отражать их в своих произведениях. Изображения борцов за свободу, портреты простых людей, сцены из повседневной жизни стали центральными мотивами его творчества. Надо сказать, что это неслучайно, ведь отец художника был сослан в Сибирь за участие в Польском восстании 1863 г. [3].

Казимир Зеленецкий родился 18 февраля 1888 г. в Томске, где уже в 17 лет вступил в революционную организацию, а через два года был арестован за хранение нелегальной литературы и около года провел в тюрьме в Екатеринославле (ныне Днепрпетровск). После этого его ждало изгнание в Берёзово на три года, откуда вскоре Зеленецкий совершает побег в Европу. В 1908–1909 гг. художник был включен в особый список разыскиваемых лиц как коммунист-анархист.

Таким образом, революционная деятельность и художественное творчество Казимира Зеленецкого взаимосвязаны через стремление к переменам и новаторству в разных сферах жизни, его произведения стали отражением социальных изменений и стремлений к свободе, что сделало его одним из ярких представителей художественной культуры своего времени [3].

В то же время эпоха модернизма, перевернувшая традиционные представления о культуре и искусстве, не прошла мимо творчества Зеленецкого. Ведь модернизм, который красной нитью прошел через жизнь и творчество художника, – это тоже революция, только в искусстве [4].

Модернизм как культурное движение конца XIX – начала XX в., в корне потрясшее устои, сложившиеся в искусстве, отвергал старые нормы, разрушал устоявшиеся идеи и формы, стремясь к открытию новых способов восприятия мира и его отражения. Основными особенностями модернизма были стремление к инновациям, условность стиля, эксперименты с формой и содержанием. Художники модернизма отказывались от подражания предшественникам и стремились к новаторству, к поиску собственного языка и выражения. Они не удовлетворялись старыми рамками искусства, а шли вперед, исследуя новые возможности и выражая свою эпоху через современные формы [5].

Эта важная эпоха в истории искусства повлияла на живопись многих художников, включая и Зеленецкого, чье творчество не осталось в стороне от перемен, приносимых модернизмом. В своей жизни и творчестве художник вызывал ожесточенные споры. Его искусство хвалили за свежий и новаторский взгляд на живопись, но одновременно критиковали за элитарность и некоторую недоступность искусства. В настоящее время произведения художника находятся во многих выдающихся музеях, включая Центр Помпиду, Третьяковскую галерею, а также в частных коллекциях. Это является ярким свидетельством того, как высоко ценится его творчество и признается его значимость для мирового искусства [5].

Есть работы кисти Зеленецкого и в Томском областном художественном музее, среди которых его автопортрет, над которым он завершает работу осенью 1916 г. Автопортрет написан маслом на картоне, размер 41,5 × 35 см. Это произведение привлекло внимание критиков своей эпохи и стало бесспорным шедевром мастерства. Уникальность этого произведения еще больше возросла, когда было обнаружено, что автопортрет был написан во время тяжелого времени для художника. Осень 1916 г. была периодом, когда художник столкнулся с творческим кризисом и личными трудностями. Однако несмотря на все трудности, он смог создать удивительное произведение и запечатлеть свое внутреннее состояние на холсте. Этот автопортрет вызывает восхищение как у профессионалов искусства, так и у обычных зрителей, и стал одним из самых значимых произведений в истории живописи. Его наличие в коллекции Томского музея только усиливает его ценность и важность для мирового искусства [3].

Изображение художника выполнено в ярких и насыщенных тонах, которые передают его внутренний мир и эмоциональное состояние. Очарование этого автопортрета заключается в его особой атмосфере и тонких нюансах, которые заставляют зрителя вглядываться в каждую деталь работы [5].

В автопортрете форма, созданная контрастами сдержанного цвета, выглядит особенно устойчивой и обобщенной. Здесь заметны сильные и точные мазки, характерные для художников направления сезаннизма. Одновременно в мазках можно уловить даже предчувствие экспрессионизма, который стал более заметным в последующие годы после создания этого произведения. Драматичность, напряженность и тревожность, присутствующие в данном автопортрете, передают типичное для начала XX в. мироощущение, отражая дух времени и состояние души художника [4].

В автопортрете Казимира Зеленецкого можно обнаружить несколько черт и особенностей модернизма:

1. Стремление к самовыражению: Зеленецкий ярко и оригинально выражал свои эмоции и внутренний мир, используя смелые сочетания цветов и новаторские приемы в живописи (крупные мазки, работа на контрасте, форма грубо «вылепленная» пастозными мазками). Художник не боялся отступать от традиций, ощущая свободу в экспериментировании с формами, цветами и композициями.

2. Отражение личного опыта: личные переживания и опыт художника влияли на его творчество, заставляя его создавать произведения с глубоким эмоциональным подтекстом.

3. Новаторство и отказ от стандартов: Зеленецкий отвергал традиционные подходы к изобразительному искусству и предпочитал абстракцию и символизм, стремясь к оригинальным и нетрадиционным способам выражения.

Автопортрет Зеленецкого отражает переломную эпоху, мировоззрение общества начала XX в.: тотальное одиночество человека в мире, невозможность влиять на обстоятельства, потерянность от быстрой сменяемости событий и научно-технической революции [5].

Надо сказать, что художник писал автопортреты на протяжении всей своей творческой карьеры. Только на трех персональных выставках, которые проходи-

ли в Томске в разные годы, он представил своим землякам не менее шести автопортретов. Изучаемый автопортрет, как подтверждает сохранившаяся фотография экспозиции, был показан на второй выставке, организованной в помещении магазина А. Гадалова. Рассматривая галерею автопортретов Зеленевого, можно заметить, как со временем менялись самовосприятие художника, его стилистические предпочтения. Как и многие его современники, художник испытал влияние различных художественных движений, а затем синтезировал их, развивая собственный язык выразительности. Именно это делает его работы уникальными и легко узнаваемыми [5].

Автопортрет Казимира Зеленевого – поистине ценный экспонат Томского областного художественного музея. Нам повезло, что мы можем видеть эту картину в своем городе и обращаться к сложной истории XX в., эпизод которой запечатлен на картине, а также узнать о жизни столь талантливого человека, как К.К. Зеленецкий. Ведь его творчество Зеленевого было пронизано влиянием эпохи, личных переживаний художника и его художественного видения, что отразилось в его автопортрете. Особое внимание привлекает постимпрессионистический и модернистский характер его работ, что продолжает подчеркивать их актуальность для восприятия современной публики, а также важность и необходимость исследований творчества этого выдающегося мастера для современной художественной культуры [4].

Список источников

1. Кравченко А.И. Культурология: учеб. пособие для вузов. 4-е изд. М.: Академический Проект: Трикста, 2003. 496 с.
2. Герман М.Ю. Модернизм. Искусство первой половины XX века. СПб.: Азбука, 2021. 476 с.
3. Овчинникова Л.И. Казимир Зеленецкий: хроника жизни и творчества // Сибирская старина: краеведческий альманах. 1997. № 12 (17). С. 24–26.
4. Портнова Ю.С. Черты модернизма в портретной живописи В.А. Серова и К.К. Зеленевого (на примере картин из постоянной экспозиции Томского областного художественного музея) / науч. рук. Н.И. Романова // Наука и образование: материалы Всерос. фестиваля науки НАУКА 0+, XXI Междунар. конф. студ., аспирантов и молодых ученых, Томск, 17–21 апреля 2017 г.: в 5 т. / Томский государственный педагогический университет (ТГПУ). Томск, 2017. Т. 4: История. Философия. Культурология. Социальные науки / науч. ред.: О.Ю. Назарова и др. С. 275–280. URL: https://www.tspu.edu.ru/files/studnauka/2017/Сборник-2017/Том_4.pdf (дата обращения: 01.05.2024).
5. Мурина Л.Р. Казимир Зеленецкий: европейский художник в революционном Томске. URL: <https://obzor.city/article/572157---kazimir-zelenevskij---evropejskij-hudozhnik-v-revoljucionnom-tomske> свободный (дата обращения: 01.05.2024).

**Семантическое несоответствие персонажей студии «Мельница»
фольклорным прототипам**

**Semantic inconsistency of the characters of the Melnitsa Animation Studio
with folklore prototypes**

Нина Павловна Казанская^{1,2}

Nina Pavlovna Kazanskaya^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²МБОУ «Михневская СОШ», Ступино, Россия

²MAEI "Mikhnevskaya Secondary School" Stupino, Russia

Научный руководитель: Ада Казимировна Бернатоните

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

ada_bernaton@inbox.ru

Аннотация. В современном обществе мультипликация это не просто «контент», это язык образов, на котором взрослые могут общаться с детьми. За 19 лет существования франшизы «Три богатыря» восприятие образов богатырей настолько прочно вошло в нашу повседневную жизнь, что дети не отличают мультипликационный вымысел от правды. В связи с чем от детей младшего школьного возраста мы можем узнать много новых и невероятных подробностей из жизни и быта не только Киевской Руси, но и былинных богатырей.

Ключевые слова: образ богатыря, фольклорный прототип, былина, подмена понятий, трансформация образа

Key words: image of the hero, folklore prototype, epic, substitution of concepts, transformation of the image

В наше время приобщение к фольклорному наследию, его содержанию, идеям и образам происходит преимущественно через различные посредствующие формы, в той или иной степени отражающие результат переработки или обработки подлинного фольклорного материала. Самое отношение к фольклору в целом формируется во многом на основе впечатлений [1].

Современное искусство наполнено визуальными образами. Визуальная информация стала неотъемлемой частью нашей жизни, той частью, что формирует на данный момент смыслы, идеи и ценности подрастающего поколения. Мультипликация и анимация, основанные на визуальных образах, получают широкое распространение, уверенно расширяют границы влияния не только на юных зрителей.

В настоящее время мультипликация это не просто «контент», востребованный разными аудиториями. Это язык, на котором взрослые могут говорить с детьми, давать им знания, формируя представления о мире, экономических и исторических процессах, политике.

Мы очень много и часто в последнее время говорим о патриотизме. О Родине и ее защитниках. Говорим о Специальной военной операции, о героях Великой

Отечественной войны. Все реже звучат разговоры о войне 1812 г., а в голове современных школьников знания о былинных богатырях ограничиваются лишь именами трех самых известных из них.

Вот только помнят дети этих богатырей не благодаря прочтенным былинам об их подвигах и даже не благодаря шедевру русской живописи, картине Виктора Васнецова «Богатыри». Их знания связаны в большей степени с циклом мультфильмов студии «Мельница» «Три богатыря».

Многие аспекты русской культуры (в том числе образы богатырей) затрагиваются в этих мультфильмах поверхностно, сохраняя лишь общие представления об эпических героях либо намеренно искажая, доводя до карикатурности. Былинные герои средствами анимации превращаются в сказочных персонажей, утрачивая духовно-нравственный потенциал, изначально заложенный в былинах [2].

Появившись в 2004 г., первый из мультфильмов произвел настоящий фурор среди юных зрителей и их родителей. За 19 лет их существования на мультфильмах о трех богатырях выросло не одно поколение детей и, казалось бы, все замечательно, образ богатырь популяризируется, дети знают их имена, родители проводят время с детьми. Так почему же учителя младших классов все больше хватаются за голову? Ответ оказался достаточно прост. Образы былинных богатырей у детей настолько прочно проассоциированы с персонажами студии «Мельница», что они не готовы воспринимать их иначе. Но как оказалось это не все, опросив родителей первоклассников, которым на момент выхода первого фильма студии было от 10 до 20 лет, выяснилось, что в целом их так же все устраивает в сюжетной линии мультфильмов. Так что же не устраивает историков и киноведов? Для ответа на этот вопрос обратимся к первоисточникам.

Алёша Попович изображался самым молодым из богатырей. В былинах говорилось, что он был сыном соборного попа из Ростова. Несмотря на религиозное воспитание, Алёша вырос шутником и балагуром, а его смелость всегда граничила с дерзостью. Алёшу Поповича отличает не сила (иногда даже подчёркивается его слабость, указывается его хромота и т.п.). Ему свойственны удаль, натиск, сметливость, находчивость, хитроумие.

В то время как в мультфильме Алёша изображен как сильный, но туповатый богатырь, готовый идти напролом, редко задумывающийся о последствиях. По ходу мультфильма складывается впечатление, что кроме как кричать о силушке богатырской и махать мечом делать Алёша больше ничего не умеет.

Сметливость, находчивость и смекалка в мультфильме нашли свое воплощение в спутнике Алёши старике Тихоне. Согласно былинам, Алёша также отличался остротой языка, хвастливостью и изворотливостью. Частично этих качеств создатели мультфильма Алёшу Поповича лишили, с лихвой наградив ими другого спутника, коня Юлия. По большому счету лишив Алёшу и самого богатырского коня, так как в последующих мультфильмах мы видим Алёшу верхом на ослике Моисее.

Женой Алёши Поповича в былинах о нём и сестре Збродовичей (Петровичей и т.п.) становится Елена (Петровна), она же Еленушка, Алёна, Алёнушка. Это имя, созвучное с именем Алёши Поповича (варианты Олёша, Валеша и Елешенька),

формирует «одноимённую» супружескую пару. В одном из вариантов былины об Алёше и сестре Збродовичей братья отсекают Алёше голову за то, что он опозорил их сестру (в остальных вариантах этого сюжета Алёше тоже грозит опасность, но всё кончается благополучно). Создатели мультфильма полностью перекроили историю появления у богатыря жены. Вместо Алёнушки её стали звать Любава, вместо двух братьев возлюбленная Алеши обрела очень строгую бабушку.

А вот следующий мультфильм, вышедший на экраны в 2006 г., студия «Мельница» посвятила другому богатырю **Добрыне Никитичу**.

В былинах Добрыня Никитич предстает добрым молодцем, он борется со змеем Горынычем, выручает из плена девушек, а порой сражается с другими богатырями, например с Ильей Муромцем. Чаще всего, этот воитель действует по указаниям Владимира Красное Солнышко, у которого состоит на службе. Если обратиться к летописям, то можно встретить упоминания о семи разных Добрынях:

– в сведениях до X в. упоминается несколько раз Добрыня, дядя Владимира I Святославовича;

– по XI в. – Добрыня Рагуилович, воевода Новгородский;

– по XII в. – новгородский посадник Добрыня, киевский боярин Добрынка и суздальский боярин Добрыня Долгий;

– по XII в. – Добрыня Галичанин и Добрыня Ядрейкович, епископ новгородский [3].

Кроме того, имя «Добрыня» было одним из самых распространенных на Киевской Руси.

Объединяет всех перечисленных Добрынь одно: все они занимали государственные посты, были людьми знатного происхождения и высокого социального статуса. Эти факты были отражены в былинах. Добрыня отличается от Ильи Муромца. Он не так силен, отличается сдержанностью, тактичностью, дипломатичностью.

В целом именно таким мы и видим Добрыню Никитича в мультфильме. Он последователен и рассудителен. Беззаветно любит свою жену Настасью.

Создатели мультфильма о Добрыне Никитиче сразу представляют нам главного героя как человека семейного, хотя изначально, в былинах, Добрыня был холост и познакомился со своей будущей женой после похода на Змея Горыныча.

Согласно былинам, и Змей выглядел иначе: было это чудище с 20 головами, с длинным змеиным туловищем, он наводил страх и ужас на Киев-град, был хитрый и подлый. В то время как в мультфильме Горыныч совершенно другой, он не вызывает страх, внешний вид его комичен, к тому же по сюжету мультфильма Горыныч вовсе не враг Добрыни, а друг, которого Добрыня «выкупает из плена» – так рассказывают нам историю их знакомства создатели мультфильма.

Как и в случае с Алёшей Поповичем, Добрыню так же решили лишить богатырского коня, пересадив на верблюда по имени Вася. В дальнейшем именно на верблюде он чаще всего и передвигается. В целом от оригинальной былины в мультфильме сохранено не более половины.

Третий мультфильм, вышедший на экраны в 2007 г., студия посвятила богатырю **Илье Муромцу**.

Илья – сильный, смелый, его авторитет неоспорим, в поступках уверенность и решимость. Таким Илья Муромец предстает перед нами и в былинах. Его образ достаточно хорошо изучен как историками, так и представителями церкви. Однако герой не может быть без слабостей, их и решили добавить на студии «Мельница». Особое внимание создателей фильма было обращено к суевериям, пословицам и поговоркам, которые часто звучат на протяжении мультфильма, что совершенно не сочетается с былинным образом богатыря, который точно бы не свернул с дороги, если бы увидел черную кошку. Слишком частое обращение создателей мультфильма к данному приему формирует у нас представление об Илье как о человеке сильно суеверном, настолько, что суеверие граничит с комичностью, и образ богатыря на этом фоне теряется. И это в то время, как сам Илья Муромец причислен Русской православной церковью к лику Святых.

Встречаются отсылки к известным кинообразам, например сражение в стиле «Матрица» с замедлением полетов. Русский богатырь периодически разговаривает односложными фразами в стиле Арнольда Шварцнегера.

После просмотра мультфильма становится ясно, что в нем сохранились только главные герои былин – Илья Муромец, Князь и Соловей-разбойник, а сам сюжет полностью переделан.

Победа над Соловьем-разбойником уже не принадлежит Илье Муромцу, а связана с бабушкой, которая второй раз выбивает Соловью зуб.

Море недоумения вызывает и князь киевский – как не странно безымянный. В большинстве случаев имя князя просто не упоминается в мультфильмах, сценаристы и режиссеры делают туманные намеки в мультфильмах, а Интернет пестрит запросами о том, как зовут князя из мультфильмов. Хотите узнать, думайте, как говорится, сами. Хотя образ внешне очень сильно схож с образом князя Владимира, но качества для правителя выбраны сомнительные. Трусость, алчность, лживость и капризность, а местами просто глупость. Ни слова о подвигах, ратных делах или воинском искусстве.

Много внимания в мультфильме уделяется образу летописца – аллюзия на современного журналиста, женщина, которая отстаивает права на свободу слова прессы. Она же в будущем жена Ильи Муромца. Стоит ли говорить, что данный персонаж создан искусственно и никакого отношения к былинам не имеет.

За 19 лет существования персонажей из вселенной трех богатырей дети настолько свыклись с их образами, готовы за историческую правду принимать все, что транслируется с экрана. На простой вопрос «На чем передвигались богатыри?» можно услышать достаточно любопытный ответ ученика 3-го класса: «На коне, осле и верблюде».

Богатыри приобрели черты суперменов, которые борются в неравных условиях с противником «по-голливудски», прошибают стены «по-диснеевски», оставляя свои очертания, они путешествуют по всему миру, из былинного героя с реальным прототипом все больше превращаясь в вымысел и сказку.

Режиссеры студии в своих интервью ясно дают понять, что франшиза «Три богатыря» – это исключительно коммерческий проект, нацеленный на кассовые сборы.

При этом нужно понимать, что Знакомство с экранными версиями создавало (и создаёт) иллюзию знания фольклорной традиции, а отсутствие альтернативных источников информации (за исключением печатных вариантов текстов) способствовало закреплению экранных образов в качестве стереотипных и не подлежащих критическому переосмыслению [4].

В заключение хотелось бы отметить, что анимация, являясь частью экранной культуры, представляет собой мощный инструмент ретрансляции образцов поведения, национальных и культурных ценностей, присущих определенной общности. В то время как фольклор утверждает образец должного, ориентир для поведения (регулятивная и воспитательная функция), поддерживая и формирует коллективную идентичность, чем обеспечивает формирование национальной идентичности больших этнических сообществ и, как следствие, повышает целостность и способность к выживанию народа и его культуры.

Список источников

1. Путилов Б.Н. Фольклорное наследие русского народа и современная культура // Русский фольклор. 1964. Вып. 9. С. 66.
2. Рыльский Г.В. Трансформация былинных героев в культурной динамике (на материале отечественной анимации): дис. ... канд. культурологии: 24.00.01. Кострома, 2011. 17 с.
3. Иотова М.А. Образ русских богатырей в былинах // Слово в науке: Междандродный научный журнал. 2023. Вып. 12. С. 14–19.
4. Петрова Н.С. Конструируя историческое предание: телевидение как источник «фольклорных» текстов // Вторичные формы традиционной народной культуры: материалы науч.-практ. конференции (Краснодар, 26–27 ноября 2010 г.). Краснодар: Научно-исследовательский центр традиционной культуры, 2010. С. 190–198.

Развитие творческих способностей обучающихся средствами мультипликации на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования

The development of students' creative abilities by means of animation in the visual arts classes in the system of additional education

Елена Алексеевна Казанцева

Elena Alekseevna Kazantseva

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Екатерина Александровна Каюмова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

kaumova@mail.ru

Аннотация. Изобразительное искусство играет важную роль в развитии творческих способностей обучающихся. Одним из эффективных инструментов в этом процессе является использование мультипликации на занятиях по изобразительному искусству. Мультипликация позволяет учащимся выразить свои мысли, идеи и эмоции через движение и визуальные образы. Это не только развивает их технические навыки, но и способствует развитию креативности, воображения и самовыражения, поэтому мультипликация может быть использована в образовательном процессе для развития творческих способностей обучающихся.

Ключевые слова: изобразительное искусство, дополнительное образование, творческие способности, педагогический эксперимент, мультипликация, творчество

Key words: fine arts, additional education, creativity, pedagogical experiment, animation, creativity

Как вид киноискусства, мультипликация начала развиваться в самом начале двадцатого века в Европе и Америке. В сороковых годах появились подобные мультфильмы и в Советском Союзе. В тот период основным методом мультипликации была покадровая съемка, передающая фазы движения персонажей. Этот метод популярен и сейчас, но в достаточно меньшей степени, однако он не теряет своей значимости. За рубежом подобный вид съемки называется stop-motion. Суть его заключается в том, чтобы создать видео на основе покадрового фотографирования предмета или персонажа. Подходит он как для графической, объемной и рисованной, так и для кукольной анимации. Современные методы компьютерной графики позволяют создавать мультипликацию намного быстрее и с меньшими затратами финансовых средств, значительно расширяя возможности художников-мультипликаторов.

В современном мире, где технологии становятся все более значимыми, анимация становится мощным инструментом в образовательном процессе. Она не только увлекает и привлекает внимание учащихся, но и способствует развитию

их творческих способностей, критического мышления и коммуникативных навыков. Восприятие информации с помощью методов анимации помогает получить более глубокие впечатления и управлять вниманием аудитории, создать стимулы продолжать изучение той или иной дисциплины [1]. Актуальность данной темы заключается в том, чтобы через мультипликацию способствовать развитию творческих способностей у детей подросткового возраста.

Использование анимации в образовании помогает создать интерактивную и инновационную среду, где обучающиеся могут активно участвовать в процессе обучения и достигать более глубокого понимания учебных материалов.

Анимация в образовательном процессе:

1. Визуализация сложных понятий и процессов:

– Анимация позволяет превратить абстрактные и сложные концепции в наглядные и понятные изображения.

– Визуализация помогает обучающимся лучше понимать и запоминать информацию, особенно в наукоемких предметах, таких как физика, биология и география.

2. Содействие творческому мышлению:

– Создание анимации требует от обучающихся творческого подхода, придумывания сюжетов, персонажей и декораций.

– Анимация развивает их воображение, креативность и способность мыслить визуально.

3. Обучение сотрудничеству и командной работе:

– Создание анимации часто включает в себя работу в команде, где обучающиеся совместно разрабатывают сценарии, рисуют персонажей и выполняют анимационные работы.

– Сотрудничество развивает навыки коммуникации, лидерства, умение слушать и уважать точку зрения других.

4. Научно-исследовательская деятельность:

– Анимация может быть использована в качестве инструмента для представления результатов научно-исследовательской работы учащихся.

– Учащиеся могут создавать анимационные презентации, демонстрирующие их открытия и исследования.

Учитывая интерес у современных школьников к просмотру анимированного контента, можно предположить, что проведение уроков с использованием мультипликации, а также уроков по ее созданию вызовет интерес и в дальнейшем позитивно отразится на развитии творческих способностей обучающихся.

Тема развития творческих способностей обучающихся в системе дополнительного образования через изучение мультипликации в процессе изобразительной деятельности является актуальной, так как дети в любом возрасте проявляют любовь к мультипликации. Грамотно подобранный анимационный контент способствует многогранному развитию ребенка. Без визуального представления информации и данных не обходится в современном мире ни одна бизнес-встреча и конференция. То же и касается учебного процесса.

Не менее важной задачей образовательного учреждения является помощь в развитии творческих способностей обучающихся. Творческие способности – это

способность придумывать новые и оригинальные идеи, решать задачи в нестандартных способах и проявлять креативность в различных сферах деятельности. Такие способности могут выражаться в искусстве, литературе, музыке, дизайне и т.д. Развитие творческих способностей ребенка способствует его гармоничному развитию, помогает раскрыть его потенциал, стимулирует формирование позитивной личности. В рамках данного исследования мультипликация рассматривается как наиболее эффективный способ развития творческого потенциала.

Говоря о формировании способностей, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует развивать творческие способности детей. Психологи называют различные сроки – от полутора до пяти лет. Существует также гипотеза, что развивать творческие способности необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение в физиологии.

Универсальные творческие способности – это индивидуальные особенности, качества человека, которые определяют успешность выполнения им творческой деятельности различного рода. В основе креативных способностей человека лежат процессы мышления и воображения. Основными направлениями развития творческих способностей в школьном возрасте являются следующие.

1. Развитие продуктивного творческого воображения, которое характеризуется такими качествами, как богатство продуцируемых образов и направленность.

2. Развитие качеств мышления, которые формируют креативность. Такими качествами являются ассоциативность, диалектичность и системность мышления.

Успешное развитие творческих способностей возможно лишь при создании определенных условий, благоприятствующих их формированию.

1. Раннее физическое и интеллектуальное развитие детей.

2. Создание обстановки, опережающей развитие ребенка.

3. Самостоятельное решение ребенком задач, требующих максимального напряжения сил, когда ребенок добивается до «потолка» своих возможностей.

4. Предоставление ребенку свободы в выборе деятельности, чередовании дел, продолжительности занятий одним делом и т.д.

5. Умная, доброжелательная помощь (а не подсказка) взрослых.

6. Комфортная психологическая обстановка, поощрение взрослыми стремления ребенка к творчеству [2].

Проведение уроков с использованием мультипликации в качестве эффективного средства развития творческих способностей обучающихся может иметь положительный результат при следующих педагогических условиях:

1. Правильно подобранный контент по теме, сюжету, жанру, исходя из поставленных целей.

2. Продуманное построение урока и сочетание других форм организации учебного процесса в процессе подготовки имеют доминирующее значение для успешного проведения занятий.

3. Педагогическое мастерство учителя проявляется в уроке, который отличается логической продуманностью, грамотным построением, целенаправленным планом, оснащенным соответствующими дидактическими принципами и приемами, соответствием тому, как он был задуман, и достижением поставленных задач.

Использование анимации в образовании помогает создать интерактивную и инновационную среду, где учащиеся могут активно участвовать в процессе обучения и достигать более глубокого понимания учебных материалов. Мультипликация в образовании открывает новые горизонты для развития творческих способностей обучающихся. Она не только способствует развитию воображения, креативности и технических навыков, но и учит коммуникации и сотрудничеству. Занятия по мультипликации стимулируют учащихся находить свой уникальный творческий подход, выражать собственные идеи и эмоции, в конечном итоге помогают им в развитии самовыражения.

Список источников

1. Сайидова М.Х. Развитие творческих способностей школьников. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 25.03.2024).
2. Фролова Т.Л. О развитии творческих способностей ребенка. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-razvitii-tvorcheskih-sposobnostey-rebyonka/viewer> (дата обращения: 21.03.2024).

**Использование групповых форм работы в процессе
музыкального воспитания обучающихся студии фортепиано
в доме детского творчества**

**The use of group method of work in the process of musical education
of piano students in the children's creativity house**

Светлана Владимировна Кривогуз^{1,2}
Svetlana Vladimirovna Krivoguz^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University

²Дом детского творчества «Планета», Томск, Россия

²The House for arts and crafts for children "Planeta", Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Ивановна Романова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

niresan@tspu.edu.ru

Аннотация. Рассматриваются актуальные проблемы обучения детей игре на фортепиано в системе дополнительного образования в рамках работы домов детского творчества. Приводится обоснование предстоящего исследования, гипотезой которого является положение о том, что процесс музыкального воспитания обучающихся студии фортепиано будет более эффективным, если его существенным содержанием компонентом, помимо индивидуального обучения, станет использование групповых форм работы.

Ключевые слова: обучение игре на фортепиано, музыкальное воспитание, групповые формы работы, коллективное музицирование, элементарные музыкальные инструменты

Key words: teaching to play the piano, musical education, group forms of work, collective music playing, elementary musical instruments

Музыка является самым чудодейственным, самым тонким средством привлечения к добру, красоте, человечности.
В.А. Сухомлинский

На сегодняшний день актуальность музыкального воспитания подрастающего поколения возрастает как никогда в связи с глобальным погружением общества в мир гаджетов и, как следствие, потерей ребенком связей с реальным миром и с самим собой. «Музыкальное искусство, обладая уникальными свойствами непосредственно воздействовать на эмоциональную сферу человека, является удивительно тонким и в то же время мощным средством развития внутреннего мира ребенка, раскрытия его творческого потенциала, всестороннего воспитания его личности» [1, с. 6].

В широком смысле музыкальное воспитание – это формирование духовных потребностей человека, его нравственных представлений, интеллекта, развития эмоционального восприятия и эстетической оценки жизненных явлений. В таком понимании речь идет о воспитании личности.

В более узком смысле музыкальное воспитание – «это развитие способности к восприятию музыки. Оно осуществляется в различных формах музыкальной деятельности, которые ставят своей целью развитие музыкальных способностей, воспитание эмоциональной отзывчивости к музыке, понимание и глубокое переживание его содержания воспитанниками» [2, с. 27]. В таком понимании музыкальное воспитание формирует и развивает музыкальную культуру человека.

В музыкальном образовании всегда существовала проблема соотношения обучения музыке (определенным исполнительским навыкам) и общемusикальному развитию обучающихся. Начальный период музыкального воспитания дошкольников и младших школьников достаточно изучен в работах педагогов исследователей. Так, в педагогике музыкального образования проблемами, связанными с начальным этапом воспитания детей в условиях учреждений дошкольного образования, занимались Н.А. Ветлугина, И.Л. Держинская, Е.А. Дубровская, Л.Н. Комиссарова, К.В. Тарасова и другие. Однако вопрос общего музыкального воспитания детей, обучающихся игре на инструменте в условиях домов детского творчества (ДДТ), остается до сих пор незатронутым. Нередко получается, что формирование профессионально-игровых умений и навыков у воспитанников музыкально-исполнительских классов детских музыкальных школ, школ искусств и домов творчества, представленных в научно-методической литературе, практически полностью исчерпывает содержание учебно-образовательного процесса, в то время как проблема музыкального воспитания должна оставаться неотъемлемой частью обучения.

Одно из ведущих мест в музыкальном воспитании и образовании занимает обучение игре на фортепиано. Оно – в центре густой, разветвленной сети разного рода кружков и студий, детских музыкальных и школ искусств, притягивающих к себе сегодня десятки и сотни тысяч обучающихся. «Найти оптимальное решение проблемы развивающего обучения в фортепианном классе означает содействовать решению данной проблемы в масштабе всей музыкально-педагогической практики» [3, с. 6].

Необходимо также отметить, что в системе обучения детей игре на фортепиано в рамках таких учреждений, как детские школы искусств (ДШИ) или музыкальные школы (ДМШ), всегда существовала объективная проблема – проблема фактической изолированности обучающихся друг от друга. Обучающиеся-пианисты, по сути, являются единственными музыкантами, лишенными возможности коллективного творчества, что объективно обусловлено спецификой самого инструмента. Поэтому мы наблюдаем практически редко встречающуюся (а чаще не встречающуюся) возможность пианистам участвовать в совместном инструментальном музицировании с другими обучающимися, как это повсеместно практикуется, например, при обучении игре на гитаре, скрипке или других оркестровых и народных инструментах (ансамбль скрипачей, ансамбль гитаристов, ан-

самбль народных инструментов и т.п.). Учебные фортепианные дуэты в программах не предусмотрены. Только в выпускных классах предпрофессиональной программы ДМШ учащийся осваивает навык концертмейстерства и получает возможность музицировать как аккомпаниатор, с вокалистом или другим инструменталистом. В домах детского творчества нет даже и такой возможности, как и нет условий предоставления так называемого иллюстратора (концертмейстера, аккомпаниатора). Поэтому в условиях ДДТ не достигается соответствующий уровень владения инструментом, необходимый для того, чтобы практиковать аккомпаниаторство. В результате на практике получается, что отучившись несколько лет игре на фортепиано, обучающийся так и не получает опыта совместного исполнительства.

Анализ современной литературы по групповым формам работы в области фортепианного исполнительства показал, что чаще всего рассматриваются такие формы, как фортепианный ансамбль (дуэт, трио), а также открытые онлайн-занятия, где все обучающиеся находятся в качестве наблюдателей во время исполнения произведений учениками. Основной массив методической литературы на тему коллективного исполнительства касается оркестровых симфонических, а также народных инструментов. Между тем неоспоримо, что «коллективное инструментальное музицирование – это одна из самых доступных форм ознакомления учащихся с миром музыки. Творческая атмосфера таких занятий предполагает активнейшее участие детей в учебном процессе. Радость и удовольствие от совместного музицирования с первых дней обучения – залог интереса к музыке» [4, с. 1]. Кроме того, совместное исполнительство обладает огромным развивающим потенциалом всего комплекса способностей учащихся: музыкального слуха, памяти, ритмического чувства, двигательного-моторных навыков; расширяется музыкальный кругозор, интеллект музыканта; воспитывается и формируется художественный вкус, понимание стиля, формы, содержания исполняемого произведения. Такая форма занятий развивает важные профессионально-психологические качества: наблюдательность, критичность, стремление к совершенствованию собственного звучания, слуховой контроль.

Одной из основных проблем обучения игре на фортепиано в условиях ДДТ также является малое количество времени, выделяемое на индивидуальные занятия (один час в неделю). А если еще учесть, что в ДДТ, как правило, идут дети, которые не хотят или не имеют возможности «очень серьезно» заниматься музыкой и затрачивать на обучение столько времени и сил, сколько предполагает образование в ДМШ, то все это значительно снижает эффективность обучения такому сложному предмету, как инструментальное исполнительство.

Кроме того, среди проблем также следует назвать и меньшую, по сравнению с ДМШ, степень мотивированности и заинтересованности родителей детей, обучающихся в ДДТ, а также саму систему организации обучения музыке, включающую только занятия на инструменте и не предусматривающую таких предметов, как сольфеджио, музыкальная литература, хор и др.

В сложившихся объективных обстоятельствах педагог-пианист в ДДТ остается один на один с задачей приобщения детей к миру музыки, с задачей музыкаль-

ного воспитания. Перед ним встают важнейшие вопросы: Как в столь ограниченных временных условиях заинтересовать ребенка музыкальным искусством? Как расширить музыкальный кругозор? Как раскрепостить обучающихся в плане артистизма и проявления музыкальности? Как эффективно работать над развитием музыкальных способностей в условиях ограниченного времени обучения? Как дать возможность публичного выступления не только способным ученикам, но и всем обучающимся? Как предоставить возможность совместного музицирования обучающимся, находящимся на индивидуальном обучении?

Ответы на данные вопросы предполагается решить в рамках предстоящего педагогического исследования, направленного на использование групповых методов работы с обучающимися студии фортепиано в условиях Дома детского творчества. В основу исследования может быть положена следующая гипотеза: процесс музыкального воспитания обучающихся студии фортепиано будет более эффективным, если его существенным содержательным компонентом, помимо индивидуального обучения, станет групповой метод работы, обеспечивающий: приобщение к музыкальному искусству через разностороннюю музыкально-творческую деятельность; воспитание интереса и любви к музыке; развитие эмоциональной сферы; развитие креативных способностей – творческого воображения и фантазии; развитие музыкальных способностей и активизацию самостоятельности детей, их способности к поиску собственных решений в процессе музыкальных занятий.

В рамках предстоящего исследования ставятся задачи внедрения групповых методов работы в ходе проведения различных воспитательно-образовательных мероприятий, практически не применяющихся в работе с пианистами в условиях домов детского творчества.

Реализация задач исследования планируется на базе МАОУ ДО Дома детского творчества «Планета» г. Томска (структурное подразделение «Олимпия») в течение первого полугодия 2024/25 учебного года. В рамках практики планируется задействовать воспитанников студии «Веселые нотки», обучающихся по программе «Обучение игре на фортепиано», и детей-дошкольников, обучающихся по программе «Музыка – детям».

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка педагогических возможностей групповых методов работы в процессе музыкального воспитания обучающихся игре на фортепиано в условиях ДДТ.

Для решения поставленных задач в студии фортепиано «Веселые нотки» ДДТ «Планета» планируются следующие формы групповой работы:

1. Организация обучающихся, в том числе разного уровня подготовки, в фортепианные ансамбли с первого года обучения (в отличие от системы ДМШ).
2. Выступления пианистов перед группой кратковременного пребывания детей (дошкольники 5–7 лет), обучающихся по программе «Музыка – детям». В этом случае пианисты получают навык публичного выступления, а дошкольники знакомятся с классическим репертуаром в живом исполнении.
3. Проведение так называемых музыкальных гостиных. Музыкальная гостиная – это особая форма мероприятия, которая, с одной стороны, не является,

собственно, концертом обучающихся, с другой – не является лекцией, которую проводит педагог или занятием по музыкальной литературе. Это особая сложившаяся комбинированная форма занятия, которая включает в себя следующие виды деятельности: исполнение обучающимися выученных в разной степени произведений, просмотр видеоматериалов, прослушивание аудиозаписей, информационные сообщения на различные темы педагога и самих детей.

Кроме того, в ходе работы гостиных планируется совместное музицирование с применением элементов педагогического подхода такого направления музыкального воспитания детей, как элементарное музицирование (или Орф-педагогика, Орф-подход), разработанное немецким композитором, педагогом и драматургом Карлом Орфом (1895–1982). Как педагог, К. Орф разработал гуманитарно-интегративную систему музыкального воспитания детей, основанную на коллективном музицировании (Орф-Шульверк). Это система обучения музыке через пение, танец, слово, импровизацию и игру на простейших музыкальных инструментах (так называемых элементарных), которые вследствие простого звукоизвлечения могут быть освоены в процессе игры. Это «такие инструменты, которые дети всех возрастов освоили бы без особого труда и на которых они могли бы уже с самого начала импровизировать и сочинять» [5, с. 121]. Возникшая в Австрии, эта система получила мировое признание и распространение.

Надеемся, что результаты планируемого исследования окажутся полезными педагогам по фортепиано, работающим в системе домов детского творчества, и в дальнейшем будут способствовать эффективности процесса музыкального воспитания обучающихся.

Список источников

1. Буренина А.И., Тютюнникова Т.Э. Программа музыкального воспитания детей дошкольного возраста. СПб.: Музыкальная палитра, 2012. 144 с.
2. Бураншин А.Р. Музыкальное воспитание дошкольников // Наука и современность. 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzykalnoe-vozpitanie-doshkolnikov> (дата обращения: 02.04.2024).
3. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студ. пед. вузов. М.: Юрайт, 2023. 247 с.
4. Вафина Л.Р., Зимина Д.М. Инновационные методы обучения. Развивающий потенциал ансамблевого музицирования // Наука, образование и культура. 2023. № 3 (66). С. 26–28. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-metody-obucheniya-razvivayuschiy-potentsial-ansamblevogo-muzitsirovaniya> (дата обращения: 12.03.2024).
5. Гудкин Д. Пой, играй, танцуй! Введение в Орф-педагогика. М.: Классика-XXI, 2013. 256 с.

Специфика воспитательно-образовательной деятельности педагога-хореографа в детском фольклорном коллективе

The specifics of the educational activity of a choreographer teacher in a children's folklore group

Вероника Вадимовна Лапина

Veronika Vadimovna Lapina

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Лариса Григорьевна Тимошенко

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

timlg65@mail.ru

Аннотация. Представлены результаты осмысления деятельности педагога-хореографа в детском фольклорном коллективе. Раскрыты понятия «фольклорный ансамбль», «фольклорный коллектив», «народная песня», «бытовой танец», особенности воплощения народной песни на сценической площадке, а также методы и специфические приемы работы в фольклорном коллективе.

Ключевые слова: фольклорный ансамбль, народное пение, народная хореография, педагог-хореограф

Key words: folklore ensemble, folk singing, folk choreography, teacher-choreographer

Стремление людей в познании народного творчества объяснимо дефицитом простоты и гармонии, желанием сохранить народную индивидуальность в век технологий. Устойчивые традиции национальной культуры, будучи одним из стабилизирующих факторов общественной жизни, способны помочь человеку адаптироваться к миру, полному активных перемен и нововведений. В настоящее время именно творческие фольклорные коллективы, центры народной культуры, конкурсы и фестивали народных песен, благодаря своей работе, способствуют возрождению русского фольклора, сохранению народных традиций, развитию промысла и ремесел, а также распространению произведений песенного, танцевального, декоративно-прикладного народного творчества. Современные технологии поглотили древнюю народную самобытную культуру, следовательно, необходимость обращения к истокам народной культуры, традициям, обычаям народа не случайна.

Россия переживает не только экономические трудности, но и кризис воспитания подрастающего поколения. Нарушились традиции, которые связывали старшее и младшее поколения. Поэтому важно возродить преемственность между ними, заложить в детях нравственные устои [1, с. 45].

Актуальная задача выражается в способности привить детям любовь к русской культуре, познакомить с её истоками, обычаями, традициями, ввести ребёнка

в духовный мир, так как это является одним из главных показателей становления личности. Фольклор – это коллективное творчество народа, вобравшее в себя его вековой жизненный опыт и знание. Самобытное национальное песенно-танцевальное творчество – это одна из важнейших сфер духовной культуры русского народа. Выразительными средствами исполнительства данного жанра являются песня, инструментальная музыка и пляска [2, с. 2].

В настоящее время дети и подростки следуют современным течениям культуры, которые далеко не всегда прививают хороший вкус. Средства массовой информации оказывают сильное влияние на формирование интересов и вкусов детей. Путь решения данной проблемы лежит в источнике народной мудрости, к которому может обратиться каждый педагог в воспитании будущего поколения, а именно к фольклору.

Создание фольклорных ансамблей, которые совмещают в себе комплекс различных жанров творчества: танец, песню, игру на музыкальных инструментах, театрализацию, помогает сохранить и донести до молодого поколения характер и особенность народной культуры. Основоположник марийской профессиональной музыки И.С. Палантай писал: «Народная песня и пляска – есть идеальное воплощение истории народа, в ней его пережитое прошлое, в ней его воззрение» [3, с. 25].

Фольклорный ансамбль включает с себя учебную информацию, музыкальные знания и представления в области фольклора, народной хореографической культуры, народного пения, его особенностей, а также музыкальных традиций народов. Ряд художественно-дидактических особенностей фольклорного ансамбля позволяет рассматривать данную творческую форму как эффективное средство формирования знаний о народной культуре. Они усваиваются на практико-ориентированном уровне, в процессе реализации различных видов творческой деятельности, так как фольклорный ансамбль синтезирует в своем содержании различные виды искусства (театр, хореография и др.). Также формирование музыкальных умений и навыков в процессе занятий детей в фольклорном ансамбле предполагает реализацию интерактивных форм музыкального образования (фольклорные игры, праздники, музыкально-фольклорные детские забавы, концерты-беседы, фольклорные спектакли). Такие формы помогают усвоить музыкальный материал в процесс активного творческого сотрудничества педагога и обучающихся, а именно диалога.

Воплощение потенциала русской песенной культуры в современных социально-культурных условиях способствует позитивной динамике духовно-нравственного и интеллектуального развития, художественно-творческих способностей детей и взрослых [4, с. 5].

Народная хореографическая культура тесно связана с русской народной песней и музыкой. В свое время именно песня оставила отпечаток на стиле и характере танца, отображая быт народа, его характер, мысли, эстетические взгляды и мировоззрение, наполнив хореографию содержательностью и эмоциональной выразительностью. По своей сути фольклор для каждого народа – это его неотъемлемая часть, которая проявляется в духовной и устно-поэтической форме. Эмоциональность исполнения и глубина пения являются характерными чертами [5, с. 10].

Русский народ веками накапливал, сохранял и развивал самое ценное, обрабатывал и совершенствовал национальное танцевальное богатство. Пляски, кадрили, различные хороводы, при всей похожести, в каждой местности и области отличаются стилистическими особенностями исполнения, а также композиционными решениями их безымянных творцов. Народная хореография насыщена сюжетами, наполнена пластическими движениями и рисунками, наполнена содержанием. Несомненное влияние на возникновение местных традиций и особенностей оказали манера поведения, говор, красочные костюмы, жизненный уклад, своеобразные мелодии, присущие той или иной области, создали самобытные, неповторимые танцы и манеру исполнения.

Бытовая хореография, фольклористика, этнография, музыкально-поэтическое творчество, фольклорный театр, декоративно-прикладное творчество, история и другие виды народного творчества и наук объединяются в вид музыкального искусства – народное пение. Народная манера пения наряду с языком – важнейшая составляющая русской этнической культуры, имеющая самую продолжительную историю. Она передает дух нации, чувства и переживания людей, в которых отражаются обычаи и вера народа. Аутентичность, уникальность и самобытность народных произведений позволяют в полной мере раскрыть возможности голоса и изучить традиции своего народа [6, с. 12].

Для народного пения характерна, прежде всего, разговорная манера исполнения, сохранение интонаций, присущих этому народу. Поэтому можно сказать, что интонационная выразительность является основной чертой народного пения. Народное пение, в том числе и русский народный вокал, как и плавная ровная речь, обладает особыми музыкальными свойствами [7, с. 98].

При работе над сценическим воплощением народной песни балетмейстеру необходимо добиться от исполнителей такого результата, при котором внешняя выразительность должна стать не игрой, а естественным процессом эмоционального переживания, отношение певцов к действию в песне. При разработке сценического поведения участников необходимо исходить из той простоты и увлеченности, которые свойственны народным мастерам, а не усложнять технически танцевальные движения.

Как показывает практика, в фольклорных ансамблях в погоне за выразительностью придумываются замысловатые позы, жесты, повороты головы, рисунки, неестественное оживление, что вызывает негативное восприятие у зрителей. Следовательно, важным моментом является сценическое осмысление песни, поиск движения и мизансцен, соответствующих образу и характеру песни.

При выборе лексического материала важно не перегружать исполнителей, чтобы не затруднять работу вокалиста. Поэтому необходимо обращать внимание на физические способности, найти верный подход к развитию выразительного и одухотворенного исполнения движений, а именно развивать артистизм исполнителей.

Основные методы и приемы в работе с фольклорным коллективом сводятся к тому, чтобы исполнитель максимально раскрыл свои вокальные данные, с помощью лаконичного и не перегруженного лексического материала номера. Также важно изучить региональные особенности музыкального и песенного материала,

их характерные отличительные черты и их грамотное сочетание с соответствующей хореографической лексикой. Педагог должен доступно преподносить материал, материал должен быть понятен, чтобы во время вокала не возникало трудностей исполнить проученную лексику. Всегда должно быть взаимодействие хореографа с руководителем коллектива. Педагогу-хореографу стоит выстраивать простые рисунки, которые не будут мешать ансамблю, соблюдать логику построения номера и композиции в целом. Особое внимание уделять постановке корпуса и рук, что, несомненно, важно для любого исполнителя на сцене.

Анализ деятельности педагогов хореографических дисциплин детских и взрослых фольклорных коллективов показал, что из 100% опрошенных респондентов только 40% обучает детей азам народной хореографии в качестве отдельных специализированных уроков. Своей основной задачей балетмейстеры фольклорных коллективов видят в развитии чувства ритма и слуха в сочетании с вокалом, а также прививают характерную пластику (постановка рук, движения корпуса). Однако при этом все руководители фольклорных коллективов отмечают важность и необходимость в изучении основ народной хореографии.

Таким образом, специфика воспитательно-образовательной деятельности педагога-хореографа в детском фольклорном коллективе заключается в изучении не только танцевальных элементов, сценическом воплощении народной песни, но и погружении исполнителей фольклорного коллектива в богатое национальное музыкально-песенное и танцевальное творчество, жизненный уклад, манеру поведения, свойственные той или иной местности.

Народное художественное творчество помогает понять детям культуру, быт и жизнь наших в любом возрасте. В свою очередь, фольклорный коллектив состоит из творческих индивидуальностей, поэтому педагогу-хореографу и руководителю коллектива необходимо найти особенный подход и метод к воспитанникам.

Список источников

1. Князева О.Л., Маханева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: учеб.-метод. пособие. СПб., 2010. 304 с.
2. Лунева Е.В. Особенности организации детского фольклорного ансамбля в сельской музыкальной школе (школе искусств) // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 3 (45). URL: <https://research-journal.org/archive/3-45-2016-march/osobennosti-organizaciya-detskogo-folklornogo-ansamblya-v-selskoj-muzykalnoj-shkole-shkole-iskusstv> (дата обращения: 29.03.2024).
3. Рунукан Т.И. Проблемы развития детского народного творчества. Архангельск, 2013. 40 с.
4. Котеля В.А. Теория песенного фольклора: учеб.-метод. материалы для выездных курсов повышения квалификации работников культуры в п. Борисовка. Белгород, 2007. 10 с.
5. Земцовский И.И. Песня как исторический феномен. Народная песня. Проблемы изучения. Л., 1983. 16 с.
6. Земцовский И.И. Этномузыкознание: столетний путь. Народная музыка: история и типология. Л., 1989. 14 с.
7. Щуров В.М. Ладовые свойства русской народной песни. Звуковысотное строение народных мелодий. М., 1991. 120 с.

**Формирование коммуникативной компетенции у студентов
нелингвистических специальностей с применением экранизаций
классических произведений на факультативных занятиях**

**Formation of communicative competence of non-linguistic students
using film versions of classic novels at optional classes**

Ирина Алексеевна Матвеевко

Irina Alekseevna Matveenko

Томский государственный университет, Томск, Россия

Tomsk State University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ада Казимировна Бернатоните

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ada_bernaton@inbox.ru

Аннотация. Представлен опыт применения различных экранизаций трагедии У. Шекспира «Гамлет» с целью формирования коммуникативной компетенции у студентов технического вуза на факультативных занятиях по дисциплине «Литература в межсемиотическом переводе: экранизации и постановки». Проведенная апробация позволила сделать вывод о высоком педагогическом потенциале применения экранных интерпретаций трагедии с целью развития студенческих коммуникативных навыков и умений.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, факультативное занятие, экранизация, дискуссия, умение, навык

Key words: communicative competence, optional class, screen adaptation, discussion, skill, ability

Вопросу формирования коммуникативной компетенции обучающихся различных категорий посвящено немало работ. Однако большинство исследователей фокусируют внимание или на формировании коммуникативной компетенции через изучение иностранного языка [1–3], или на занятиях по предметам гуманитарного цикла [4–6]. Нам представляется, что данный процесс может быть не менее эффективным и на факультативных занятиях, которые студенты выбирают по собственному желанию и на которых студенту и преподавателю, как правило, предоставляется большая свобода выбора различных дидактических средств и форм организации занятий.

В отечественной лингводидактике под термином «коммуникативная компетенция» понимают «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [7, с. 38]. Данная компетенция зафиксирована в современных федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования как «способность к коммуникации

в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия» [8, с. 1].

Действительно, современные работодатели заинтересованы в приобретении специалиста, способного решать производственные проблемы комплексно: «...все сильнее растет потребность в инициативных молодых специалистах, с высоким уровнем ответственности, готовых работать как в команде, так и самостоятельно» [9, с. 36]. Кроме того, так называемые мягкие умения (soft skills) как никогда востребованы в эпоху искусственного интеллекта, так как именно эти умения не подвергаются форматированию и программированию. В этом контексте умение современного специалиста аргументировать свою точку зрения, обосновывать свои подходы, учитывать цель и задачи коммуникации и достигать их становятся неотъемлемыми инструментами производственного общения. Однако на практике процесс формирования коммуникативной компетенции сопряжен с рядом организационных и методических проблем. Мы имеем в виду, прежде всего, сокращение академических часов в учебных программах на дисциплины гуманитарного цикла, широко распространенную практику ориентировать студентов на решение тестовых заданий, узкую профессиональную подготовку студентов без формирования системных знаний и т.д.

Цель данной статьи – рассмотреть педагогический потенциал факультативных занятий со студентами технического вуза с точки зрения формирования коммуникативной компетенции посредством просмотра и последующего обсуждения экранизаций классики. Занятия проводились в Томском политехническом университете с группой студентов третьего курса различных специальностей, выбравших в качестве элективной дисциплины курс «Литература в межсемиотическом переводе: экранизации и постановки». Программа курса была разработана преподавателями отделения иностранных языков Школы общественных наук и апробирована в 2022–2023 гг.

В рамках данного курса предполагалось 22 часа вводных лекций по истории и теории кино и 26 часов практических занятий, проводимых в форме дискуссий, дебатов, сравнительного анализа художественных произведений и их постановок. В нашем случае мы использовали трагедию Шекспира «Гамлет» и его киноверсии.

В качестве подготовительного этапа студентам было дано задание прочитать трагедию. Непосредственно само занятие открывалось несколькими вводными ремарками об истории английского театра и о месте У. Шекспира в его развитии. Известно, что «Гамлет» – архитипичный текст, который знают все и не знает никто вследствие его многочисленных трактовок и интерпретаций, которых со временем становится только больше, в том числе и на русском языке. С целью внесения элементов соревнования студенческая группа была поделена на две команды, каждая получала балл за каждый аргументированный ответ.

Для перехода к обсуждению трагедии «Гамлет» ставятся вопросы: «Какие проблемы поднимаются в трагедии У. Шекспира?» и «Почему эта пьеса остается актуальной и в наши дни?». Студенты дают возможные ответы. Если появляются затруднения в формулировке ответов, преподаватель оказывает помощь в форме

наводящих вопросов. В качестве примеров выдвинутых аргументов можно привести следующие высказывания: «На протяжении всей пьесы главный герой решает дилемму – мстить или не мстить за убитого отца» (проблема мести); «Гамлет понимает, что все преступления совершены ради власти, поэтому закономерен вопрос: стоит ли власть таких жертв?» (проблема власти); «Призрак искушает Гамлета, он призывает его к мщению, и Гамлет как может борется с этим искушением» (проблема искушения); «На основе повествования пьесы ставится проблема выбора – Гамлет постоянно находится в ситуации выбора, о чем и говорит его знаменитый монолог», «Гамлет все время колеблется и не может решительно сделать выбор» (проблема выбора).

Вышеперечисленные проблемы ставятся на основе образа главного героя – Гамлета. В связи с этим целесообразным представляется проанализировать этот образ со студентами, взяв за основу вопросы, сформулированные К.В. Киуру и С.В. Линьковым в пособии «Кино: история, жанры, технологии» [10, с. 57–60] для описания героя. Общее количество вопросов 22, условно их можно поделить на следующие группы: социальная роль героя (его профессия, социальный статус, интересы, внешний облик, место проживания, речь, личная жизнь, семейное положение, друзья), психологический портрет героя (тип личности, качества характера, недостатки, уникальность, страхи, психологические травмы) и общедраматургические вопросы (цель, мотивы, внутренний и внешний конфликты, изменения характера на протяжении пьесы, смена ценностей, взаимодействие с другими персонажами). Следует отметить, что, отвечая на некоторые из этих вопросов, студенты испытывали определенные затруднения. Так, они не смогли вспомнить описание внешности Гамлета. Действительно, в пьесе отсутствует развернутая характеристика облика главного героя, есть только одна фраза, оброненная Гертрудой, матерью Гамлета: «He's fat, and scant of breath», что в каноническом переводе М. Лозинского передано как «Он тучен и одышлив». Этот фант чрезвычайно удивил студентов, даже тех, кто читал трагедию. Ведь в этом случае все воплощенные образы шекспировского героя интерпретированы неверно – Гамлет не худой и бледный юноша, а полный и не совсем здоровый мужчина. Примечательно, что с этим фактом долго не могли смириться и сами англичане – они настойчиво искали другое значение слова «fat», но в результате им пришлось признать, что Шекспир имел в виду именно «тучного, с одышкой» персонажа.

Квинтэссенцией образа Гамлета становится его ставший хрестоматийным монолог «Быть или не быть». Неслучайно разные режиссеры при постановке пьесы меняют его место в трагедии. Симптоматично и то, что многие актеры считают роль Гамлета вершиной актерской карьеры. Перед рассмотрением различных кинотрактовок образа главного героя шекспировской трагедии методически обоснованным видится анализ монолога Гамлета в русском переводе. Мнение студентов предполагается получить в ответ на простой вопрос: «О чем монолог?». Несмотря на тот факт, что речь Гамлета общеизвестна, его философская глубина допускает индивидуальное восприятие и выстраивание связи с современным моментом человеческого бытия, что и планируется выяснить в результате дискуссии.

Насколько по-разному интерпретируется этот образ в различных кинопостановках. Предполагается обсудить, продемонстрировав четыре эпизода-монолога Гамлета из следующих фильмов: 1. Фрагмент из советского фильма «Гамлет» (реж. Козинцев, 1964 г.), фрагмент спектакля «Гамлет» в постановке Ю. Любимова с В. Высоцким в главной роли (1971 г.), фрагмент из фильма «Гамлет» Кеннета Браны (1996 г.) и эпизод из фильма «Гамлет» английского режиссера Р. Лока (2015 г.) с Б. Камбербэтчем в главной роли. В среднем каждый фрагмент длится 3–4 минуты. Обсуждение проводится после просмотра эпизода, затем по окончании просмотра всех фрагментов. Сначала студентам дается задание оценить эпизоды с точки зрения реализации в них той или иной черты главного героя, выявить различия и высказать личное мнение, какая из интерпретаций данного образа импонирует им больше и почему. Возможен дополнительный вопрос: «Какие дополнительные изобразительные средства привлекает каждый режиссер, насколько они оправданы»? Кроме того, эти фрагменты возможно проанализировать и с точки зрения национальной специфики режиссерской трактовки.

Таким образом, осуществленная апробация подтверждает наше предположение об эффективности использования экранизаций классического произведения в учебном процессе с целью формирования коммуникативной компетенции. По утверждению Т.А. Склизковой, «многие продукты интермедиальности обладают широким педагогическим потенциалом, в частности взаимодействие литературы и кино является пример переосмысления традиционных форм нравственно-духовной и эстетической культуры в инновационном цифровом формате, соответствующем интересам и увлечениям современной молодежи» [11, с. 10]. Проведенное после проведения курса анкетирование студентов выявило положительную динамику в развитии навыков аргументации, ведения спора и обосновании личной точки зрения.

Список источников

1. Кобзева Н.А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2011. № 3 (26), Т. 2. С. 118–121.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению // Иностранные языки в школе. 2017. № 7. С. 2–11.
3. Чернозипунникова Д.А., Кретьева Л.Н. Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2021. № 5. С. 38–45.
4. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4 (126). С. 54–60.
5. Смирнова Е.А. Формирование коммуникативной компетентности студентов в условиях непрерывного образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2007. 38 с.
6. Кузьмина Е.М. Формирование коммуникативной компетентности студентов вуза»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2006. 23 с.
7. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 39–45.

8. Карта компетенций. URL: https://www.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2017/karty_kompetenciya_030303.pdf (дата обращения: 19.03.2024).
9. Гергилев Д.Н., Колмаков В.И., Савин О.И. Гуманизация и гуманитаризация инженерного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Педагогические науки. 2019. № 4. С. 35–38.
10. Киуру К.В., Линьков С.В. Кино: история, жанры, технологии: учеб. пособие. Челябинск: ЧИППКРО, 2023. 80 с.
11. Склизкова Т.А. Взаимодействие языка литературы и кино: учеб. пособие. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2023. 307 с.

К вопросу о применении кинофильма в качестве аудиовизуального средства при обучении иностранному языку и письменному переводу (субтитрованию) студентов технического вуза

Feature films as audiovisual aids in teaching a foreign language and written translation (subtitling) to engineering students

Галина Петровна Поздеева^{1,2}

Galina Petrovna Pozdeeva^{1,2}

¹Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

¹Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

²Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Томск, Россия

²National Research Tomsk Polytechnic University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Ада Казимировна Бернатоните

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

ada_bernaton@inbox.ru

Аннотация. Представлен обзор работ ведущих исследователей в области применения аудиовизуальных средств в обучении иностранным языкам и аудиовизуальному переводу. Предложены дефиниции терминов «аудиовизуальность», «аудиовизуальное средство», «аудиовизуальное произведение», «аудиовизуальный перевод», «кинофильм». Рассмотрена роль и значимость кинофильма как одного из аудиовизуальных средств, используемых при обучении иностранному языку и письменному переводу, а именно субтитрованию. Раскрыты и перечислены преимущества использования кинофильмов при обучении иностранному языку и письменному переводу (субтитрованию), определены этапы обучения субтитрованию.

Ключевые слова: аудиовизуализация, аудиовизуальные средства, кинофильмы, аудиовизуальный перевод, субтитрование, студенты технических вузов

Key words: audio visualization, audiovisual aids, feature films, audiovisual translation, subtitling, engineering students

В настоящее время можно наблюдать значительный рост использования цифровых и информационных технологий, которые качественно меняют как привычный уклад жизни человека, так и способствуют изменению понимания ценности информации, способов ее обмена и хранения. Сам процесс получения знаний, методы и приемы их обработки и передачи также претерпели существенные изменения.

Подростающее поколение получает около 85% информации через аудиовизуальные произведения, такие как учебные и художественные кинофильмы, радио- и телепередачи, звукозаписи, видеоролики, репортажи, а не через чтение книг. Современные дети учатся читать в 3–4 года, на этапе формирования навыков говорения на родном языке [1, с. 49]. Школьные учителя и преподаватели вузов сталкиваются с тем, что нынешние школьники и студенты имеют совершенно иной когнитивный профиль, чем учащиеся прошлого десятилетия.

Широкое распространение в интернет-пространстве получил такой феномен, как *fansub* («фансаб» или «фансабберский» перевод) – любительский перевод новинок под субтитрование или озвучивание [2, с. 133]. «Фансаб» в настоящее время представлен закадровым переводом или переводом с субтитрами кино и видеофильмов, телевизионных программ, телеспектаклей; сопроводительным переводом к видеоиграм (*video-gaming*); переводом комиксов (*scanlation*); переводом таких литературных жанров, как «фикшн» и короткие истории (*fiction and short stories*); переводом на английский японских анимэ и манги и пр. [3, с. 78–79]. На момент поступления в вуз молодые люди уже имеют определенный любительский опыт перевода и состоят в различных переводческих любительских сообществах.

Вполне обоснованно, что для нынешних студентов и школьников аудиовизуальные средства являются первичным источником получения новых знаний и одним из эффективных средств обучения иностранному языку, в особенности переводу.

В соответствии с ФГОС для технических направлений подготовки, одними из главных требований, предъявляемых к результатам освоения программы бакалавриата/специалитета, являются:

- способность к коммуникации в устной и письменной формах на иностранном языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;
- способность работать в коллективе, толерантно воспринимать социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- способность демонстрировать знание иностранного языка на уровне, позволяющем работать с научно-технической литературой и участвовать в международном сотрудничестве в сфере профессиональной деятельности [4].

Данные требования определяют формирование необходимых языковых навыков и развитие умений говорения, чтения, аудирования и письма на уровне, достаточном для осуществления профессиональной коммуникации на иностранном языке в качестве одной из приоритетных задач обучения студентов технических вузов.

Цель нашей работы – изучение и определение эффективности использования кинофильма как одного из аудиовизуальных средств при обучении иностранному языку и письменному переводу студентов неязыковых вузов.

Как отмечают следующие исследователи [5, 6], эффективным и продуктивным фактором устного и письменного общения является овладение навыками коммуникативной аудиовизуализации.

В процессе аудиовизуализации активно задействованы психические процессы, основанные на работе органов зрения и слуха, благодаря которым учащийся получает зрительные и слуховые ощущения и образы одновременно. По мнению С.О. Даминовой, «аудиовизуализация как вид речевой деятельности представляет собой комплекс таких психических процессов, как аудиовизуальное восприятие, понимание речи, ее осмысление, продукция внутренней речи в виде внутреннего проговаривания отдельных фраз, последующее формирование умозаключения, оформленного языковыми и речевыми средствами, и контроль/самоконтроль полученного высказывания» [7, с. 44].

Данный вид речевой деятельности связан с активной переработкой информации, полученной при просмотре фильмов реципиентом на основе его лингвистического и прагматического опыта, при условии контроля и оценки воспринимаемой информации во внутренней речи. В ходе аудиовизуализации осуществляется «формирование умозаключений, т.е. новых, собственных мыслей по поводу предмета речи» во внутренней речи реципиента» [8, с. 67]. Результатом аудиовизуализации может явиться не только внутренняя речь, но и устное или письменное высказывание, а также иное неречевое произведение.

Для анализа данного вида деятельности ключевыми понятиями являются термины «аудиовизуальное средство» и «аудиовизуальное произведение». Согласно И.В. Чечик, «под аудиовизуальным средством обучения в педагогике понимается учебное средство, предназначенное для зрительного и слухового воздействия в образовательном процессе, в том числе учебный кинофильм, радио- и телепередача, звукозапись, видеоролик, репортаж и т.п.» [9, с. 147]. По определению Т.В. Привороцкой и С.В. Гураль, «аудиовизуальное произведение – это сложное цельное информационное сообщение, включающее и вербальные, и невербальные составляющие» [10, с. 172].

К вербальным компонентам относятся:

- диалоги героев;
- закадровый голос;
- тексты песен;
- письменные составляющие (титры, надписи, субтитры).

Невербальные компоненты включают в себя:

- видеоряд;
- невербальные звуковые компоненты (шумы природы, техники, музыка).

Любое отдельно взятое аутентичное произведение может быть использовано в качестве аудиовизуального средства обучения на соответствующем языке.

Кинофильм в процессе изучения иностранного языка и при обучении переводу рассматривается как одно из аудиовизуальных средств, предоставляющее как страноведческий, так и языковой материал. Благодаря кинофильму становится возможным изучать и анализировать языковые, невербальные (мимика, жесты, звук), содержательные, культурологические особенности употребления языковых единиц и собственно разнообразные киноаспекты.

Кино как вид искусства обладает социальной, гармонизирующей, коммуникативной функцией, имеет воспитательную и эстетическую ценность, также служит источником фактической информации. Помимо этого, важна роль страноведческого контекста, который, как правило, представлен в кинофильмах через исторические, политические события, а также информацию, передающую этнопсихологические особенности страны изучаемого языка (нормы и стереотипы поведения, система ценностей и пр.).

Кинофильм семантически соединяет изобразительные, звуковые и вербальные ряды. Как утверждает Ю.М. Лотман [11, с. 43, 54], кинозначение появляется благодаря синтезу семиотических элементов, образы на экране могут наполняться некоторыми добавочными, порой совершенно неожиданными, значениями.

Предметы, воспроизводимые на экране, приобретают дополнительные, символические, метафорические, метонимические значения в результате профессионального применения освещения, монтажа, игры планами и т.п. Кино воздействует на зрителя благодаря разнообразно построенной, сложно организованной и предельно сконцентрированной информации.

По мнению Ю.Н. Усова, кино- или телефильм способствуют развитию «культуры восприятия звукозрительного образа (аудиовизуальной грамотности), а именно умений анализировать и обобщать информацию на интуитивном уровне в момент встречи с фильмом, а также навыков невербального, образно-пространственного мышления» [12, с. 5].

Как отмечают А.В. Тряпельников [13, с. 124] и А.А. Брагина [14, с. 25], кинофильм приближает зрителя-учащегося к устным основам изучаемого языка, вводит зрителя-учащегося в естественную языковую среду во всем ее стилевом разнообразии и знакомит со страной изучаемого языка.

А.Н. Шукин, автор нескольких работ о применении технических средств при обучении иностранному языку, называет следующие достоинства кинофильма как аудиовизуального средства обучения:

- информативность;
- динамизм зрительного ряда;
- яркость и выразительность зрительно-слуховых образов;
- ситуативность;
- наличие страноведческого материала [15, с. 233].

Обладая вышеперечисленными преимуществами в сравнении с другими техническими средствами, именно просмотр и последующий анализ кинофильмов активизирует речевое и письменное общение способствуют концентрации внимания и мотивирует учащихся к изучению языка.

Среди исследований, посвященных методике, моделям и подходам к аудиовизуальному переводу (АВП), следует выделить работы отечественных исследователей и лингвистов Р.А. Матасова, А.В. Козуляева, А.В. Корячкиной, Т.В. Привороцкой, С.О. Даминовой, Е.Е. Максимовой, Э.Г. Щебельской, Н.В. Поповой, М.М. Степановой и др. [1; 7; 10; 16–20].

Систему обучения аудиовизуальному переводу следует рассматривать с позиции различных наук. Будущий переводчик, работая с аудиовизуальными средствами или произведениями, использует все необходимые знания и навыки в совокупности. Перевод аудиовизуальных произведений целесообразно осуществлять с позиций лингвистического, коммуникативного, социолингвистического, культурологического, психологического подходов.

АВП включает в себя как письменный, так и устный перевод, поэтому для достижения адекватного результата используются все виды речевой деятельности: как устные, так и письменные, что требует особого набора профессиональных переводческих компетенций.

В рамках программы дополнительного образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации (английский язык)» для студентов технических вузов планируется сделать акцент на письменном переводе, а именно обучении умениям субтитрования как одному из видов АВП.

Субтитрование как многоаспектный процесс включает следующие этапы работы: просмотр кинофильмов на иностранном языке и последующий анализ жанрово-стилистических и коммуникативно-прагматических функций кинотекста; изучение и анализ готовых субтитров, с фокусом на трудно переводимых сочетаниях и синтаксических конструкциях; письменный перевод в ходе которого учащиеся учатся и практикуются грамотно использовать переводческие приемы: фонетические, лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации, приемы компрессии и опущения и пр. [18, с. 263–265].

Помимо этого, важна также техническая составляющая обучения субтитрованию, учащиеся осваивают навыки работы в программах создания субтитров и системах автоматического распознавания и перевода речи; знакомятся и учатся работать с онлайн-словарями, корпусами разговорной речи.

Благодаря богатому коммуникативно-речевому потенциалу наряду с экстралингвистическими, ситуативными, культурологическими и другими факторами, кинофильм является одним из эффективных аудиовизуальных средств при формировании коммуникативной компетенции учащихся.

Применение кинофильмов в обучении иностранному языку и переводу существенно повышает мотивацию, заинтересованность и вовлеченность студентов в учебную деятельность и помогает педагогу осуществлять процесс обучения в соответствии с педагогическим требованием языковой и зрительной наглядности, реализуя принцип создания положительного эмоционального фона.

Список источников

1. Козуляев А.В. Обучение студентов аудиовизуальному переводу в эпоху когнитивной революции: к постановке проблемы // Вопросы методики преподавания в вузе. 2019. Т. 8, № 29. С. 48–56.
2. Козуляев А.В. Интегративная модель обучения аудиовизуальному переводу: английский язык: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2019. 234 с.
3. Базылев В.Н. FAN TRANSLATION («любительский перевод») // Основные понятия англоязычного переводоведения: терминологический словарь-справочник. 2011. № 2011. С. 78–79. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fan-translation-lyubitelskiy-perevod> (дата обращения: 10.04.2024).
4. ФГОС высшего образования по направлениям подготовки бакалавриата. URL: <https://fgos.ru/search/bachelor/> (дата обращения: 10.04.2024).
5. Тер-Минасова С.Г., Соловова Е.Н. Примерная программа «Иностранный язык» для неязыковых вузов и факультетов. М., 2009. 24 с.
6. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Council for Cultural Cooperation Education Committee. Modern Languages Division. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2001. 260 p.
7. Даминова С.О. Лингводидактический потенциал аудиовизуализации в процессе использования научно-популярных иноязычных фильмов при подготовке по иностранному языку студентов-филологов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 9 (39), ч. I. С. 44–51.
8. Глухов В.П. Психолингвистика: учебник для педагогических и гуманитарных вузов. М.: В. Секачев, 2013. 344 с.

9. Чечик И.В. Реализация лингводидактического потенциала аудиовизуальных средств в обучении русскому языку как иностранному студентов инженерно-технического профиля // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (78). С. 147–149.
10. Привороцкая Т.В., Гураль С.К. Обучение аудиовизуальному переводу посредством анализа кинодискурса // Язык и культура. 2016. № 1 (33). С. 171–180.
11. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти Раамат, 1973. 92 с.
12. Усов Ю.Н. Методика использования киноискусства в идейно-эстетическом воспитании учащихся 8–10 классов. Таллинн, 1980. 125 с.
13. Тряпельников А.В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 1992. 138 с.
14. Брагина А.А. Книга и фильм (о фильмах – экранизациях и кинотексте) // Сборник статей под ред. В.Г. Логиновой. М.: Рус. яз., 1989. С. 22–27.
15. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.
16. Матасов Р.А. Перевод кино-/видеоматериалов: лингвокультурологические и дидактические аспекты: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.20. М., 2009. 211 с.
17. Корячкина А.В. Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. СПб., 2017. 312 с.
18. Максимова Е.Е. Реализация аналитического и переводческого этапов обучения субтитрованию в киноузе // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. 2022. № 3 (24). С. 263–268.
19. Щебельская Э.Г. Актуальные проблемы обучения субтитрованию в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов кинематографического вуза // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 2 (69). С. 382–385.
20. Попова Н.В., Степанова М.М., Кузьмина А.В. Методические аспекты применения аудиовизуальных средств обучения иностранному языку и переводу в вузе // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2021. Т. 18, № 1. С. 87–98.

**Влияние различных техник рисования на мотивацию
к художественной деятельности у детей младшего школьного возраста**

**The influence of various drawing techniques on motivation for artistic activity
in children of primary school age**

Алла Афанасьевна Родионова

Alla Afanasyevna Rodionova

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Научный руководитель: Наталья Ивановна Романова

Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия,

niresan@tspu.edu.ru

Аннотация. Различные нетрадиционные техники рисования положительно влияют на мотивацию к художественной деятельности детей младшего школьного возраста. Их использование развивает у детей эстетическое восприятие, творческие способности, память, наблюдательность. Ребёнок чувствует себя успешным. Успех, в свою очередь, выступает мотивацией и способствует развитию стремления к самоутверждению, достижению высоких результатов.

Ключевые слова: техники рисования, мотивация, творческое мышление, способности, интерес, результат

Key words: drawing techniques, motivation, creative thinking, abilities, interest, result

Министерство образования и науки Российской Федерации заинтересовано в качественном образовании подрастающего поколения, способного решать современные задачи общественной жизни, строить будущее. Актуальная проблема образования – развитие творческой, самостоятельной личности, способной ориентироваться в разных жизненных ситуациях, находить способы их решения, быть инициативной. Творчески мыслящий человек с легкостью подстраивается под изменения научно-технического прогресса, осваивает новые технологии. В.А. Сухомлинский писал: «Творчество детей – это своеобразная сфера их духовной жизни, самовыражение и самоутверждение, в которой ярко раскрываются индивидуальная самобытность каждого ребенка» [1, с. 26].

Рисование – важное средство для формирования творческих способностей ребенка, эстетического воспитания, практической креативной деятельности. В процессе рисования у ребёнка развивается мелкая моторика, зрительная оценка формы изображаемого предмета, глазомер, чувство цвета, точная координация движения руки, ориентирование в пространстве.

Изображая предметы, образы, сюжеты традиционными способами рисования, ребенок не может в полной мере раскрыть свои творческие способности. Проблема в том, что у многих детей способности не проявляются, они спрятаны глубоко внутри. Работы их получаются невыразительные, неуникальные, потому

что отсутствуют изобразительные умения, знания техник рисования, фантазия и творческое мышление. А для задуманного изображения не хватает просто-напросто чего-нибудь нестандартного, что даст возможность раскрыть внутренний творческий потенциал. Недовольство своими рисунками снижает уровень мотивации к занятиям изобразительной деятельностью. Но можно же «рисовать» не только карандашами и кисточками!

Нетрадиционные техники рисования все активнее входят в нашу жизнь. Они дают возможность заниматься интересным делом, учиться новому и оригинальному. Такие техники рисования нужны для развития фантазии и творческих способностей, раскрытия индивидуальности. Это один из способов самовыражения.

В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «процесс рисования – это частица духовной жизни ребенка. Дети не просто переносят на бумагу что-то из окружающего мира, а живут в этом мире, входят в него, как творцы красоты, наслаждаются этой красотой» [1, с. 26]. Е. И. Коротеева отмечает: «Чтобы стать художником, нужно научиться рисовать красками, мелками, тушью, лепить. А ещё работать с цветной и белой бумагой» [2, с. 7].

Если научить ребенка использовать в своей изобразительной деятельности различные техники рисования, материалы и инструменты, то это повысит его мотивацию к рисованию, он получит удовольствие от выполненной работы. Так, А.В. Никитина утверждает, что «разнообразие способов рисования рождает у детей оригинальные идеи, развивает фантазию и воображение, вызывает желание придумать новые композиции» [3, с. 5].

На основе анализа занятий изобразительной деятельностью и наблюдения за работой и развитием интереса детей можно с уверенностью сказать, что использование различных техник рисования создаёт ситуацию успеха и вызывает большой интерес и восторг от полученного быстрого результата, тем самым формирует устойчивую мотивацию к художественной деятельности.

Новизной и отличительной особенностью является то, что такие техники имеют инновационный характер. При их использовании у детей появляется возможность мыслить и принимать решения самостоятельно в выборе необходимого метода, инструментов и материалов для создания своего авторского неповторимого рисунка. На таких занятиях дети вдохновляются, позволяют себе выражать свои эмоции и чувства в творческом процессе, который дает свободу и уверенность, повышает работоспособность и активность.

Владение различными техниками и способами рисования даёт возможность получать неожиданные, непредсказуемые работы. При помощи изобразительной деятельности ребёнок познает окружающий мир. В процессе рисования учится творчески мыслить и рассуждать, сопоставлять, сравнивать, обобщать, делать выводы. Академическое, классическое рисование заставляет ребёнка придерживаться каких-то определенных правил, а применение нестандартных техник и материалов способствует получению изображения с заведомо неизвестным результатом, что и мотивирует детей к изобразительной деятельности. Кроме того, это стимулирует и развивает воображение, фантазию.

Есть большое количество разнообразных, нетрадиционных техник рисования, которые вызывают у детей интерес, восторг, повышают мотивацию к заня-

тиям. Дети с удовольствием делают оттиски кусочками картофеля, яблока, листьями, мятой бумагой, пальчиками, ватными палочками и многим другими материалами. Также к нетрадиционным техникам рисования относятся: кляксография, рисование на воде (Эбру), точечное рисование (пуантилизм), рисование по ткани, граттаж, набрызг, тычkovание (торцевание), монотипия, тампонирование, напыление, пластилинография, ниткография, ниткопись, рисование мыльной пеной, песком и многое другое.

Использовать такие техники рисования можно в игровой форме, где раскрываются огромные потенциальные возможности детей. Даже самая простая традиционная техника может стать оригинальной, если в ней применяются необычные и непривычные материалы. Дети сами придумывают и пробуют разные «инструменты», объединяют различные техники. Принимают собственное решение по развитию своих фантазий и идей. Простые, нестандартные способы рисования помогают получить необычные образы, в которых дети пытаются увидеть знакомые предметы окружающего мира, довести их до необходимого задуманного уровня, что развивает творчество, самостоятельность, индивидуальность. «Художник изображает не только то, что видит, но и то, что ему подсказывает воображение. Воображать, фантазировать, как художник, тоже можно научиться» [4, с. 3].

Современный мир – мир новых технологий, и задача педагога, используя различные педагогические методы и приемы, вносить новое в свой опыт, генерировать оригинальные идеи, способствовать духовно-нравственному развитию, которое связано с творческим началом. Фундамент этого развития закладывается в школе. Дети в школьном возрасте открыты для творчества, для становления процессов мышления, воображения, памяти. Анализ психолого-педагогической литературы подтверждает, что главное и основное для развития этих процессов – творческая деятельность.

Особая роль педагогов заключается в том, чтобы как можно раньше распознать творческие способности, создать необходимые условия для их развития и дать детям возможность радоваться собственным открытиям и достижениям.

При использовании на занятиях различных техник рисования важно учитывать моменты, от которых будет закладываться и развитие интереса к выполненным работам, и мотивация к занятиям. Каждый ребенок должен быть активным участником творческого процесса, главным действующим лицом. Любая выполненная работа должна нести практическую значимость для ребенка, получить эмоциональный отклик преподавателей, возможно и ребят. Процесс формирования рисунка важно превратить в творческий процесс, как создания небольшого чуда, сказочного момента, интересной игры. Такие занятия навсегда оставят неизгладимые впечатления, повысят мотивацию детей и дальше продолжать творить.

Дети с самого раннего возраста являются художниками. Пытаются на листе бумаги изобразить свои мысли, чувства, состояние, радость и гнев, действительность окружающего мира. Очень важно на каждом этапе развития ребенка помочь сохранить это желание, мотивацию к изобразительной деятельности, увидеть зачатки творческого мышления, желание творить и создавать прекрасное; не спугнуть, не дать разочароваться однообразными скучными заданиями, равнодушием или негативным оцениванием выполненной работы.

Ребенок может самостоятельно оценивать свои произведения, иметь с ними связь, незаметную окружающим. По рисунку можно увидеть, как он относится к себе, какое у него эмоциональное состояние. Это помогает в решении многих психологических проблем ребенка.

Можно сделать вывод, что различные техники рисования не только влияют на повышение мотивации к художественной деятельности, но и являются отличным средством для поднятия настроения, развития фантазии, воображения и новых открытий.

Список источников

1. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. Минск, 1982. 284 с.
2. Коротеева Е.И. Искусство и ты: учебник для 2 кл. нач. шк. / Под ред. Б.М. Неменского. 7-е изд. М.: Просвещение, 2004. 144 с.
3. Никитина А.В. Нетрадиционные техники рисования в детском саду. Планирование, конспекты занятий: пособие для воспитателей и заинтересованных родителей. СПб.: КАРО, 2016. 96 с.
4. Горячева Н.А., Неменская Л.А., Питерских А.С. Искусство вокруг нас: учебник для 3 кл. нач. шк. / Под ред. Б.М. Неменского. 6-е изд. М.: Просвещение, 2004. 142 с.

Анализ картины П.А. Сведомского «Голова итальянки»

Analysis of the painting by P.A. Svedomsky "Head of an Italian woman"

Яна Андреевна Татарникова¹, Наталья Ивановна Романова²
Yana Andreevna Tatarnikova¹, Natalya Ivanovna Romanova²

^{1,2}Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия

^{1,2}Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russia

Аннотация. Рассматриваются творческие искания художника-академиста Павла Александровича Сведомского, большинство полотен которого было посвящено античным, мифологическим сюжетам. Однако в его творчестве присутствуют все жанры, во многих из них особое место занимает женский образ. Представлен анализ живописного портрета кисти мастера «Голова итальянки», находящегося в постоянной экспозиции Томского областного художественного музея.

Ключевые слова: художник, академизм, живопись, П.А. Сведомский, Италия, женский образ

Key words: artist, academism, painting, P.A. Svedomsky, Italy, female image

Павел Александрович Сведомский (1849–1904) – русский живописец, один из ярких представителей салонно-академической школы. Он известен своими историко-жанровыми работами на сюжеты из эпох Античности и раннего христианства. Предпочитал придерживаться своего взгляда на искусство и отвергал новые течения в живописи. Художника знали и любили в Европе, но, к сожалению, у себя на родине он не смог заслужить популярности. Но при этом считался яркой фигурой со своим узнаваемым почерком и любовью к прекрасному.

Жизнь Павла Сведомского и его творческий путь связан с братом Александром. Они были погодки и постоянно находились друг с другом. Братья родились в Санкт-Петербурге. После ранней смерти отца мать увезла детей в родовое имение Михайловский завод. Она хотела, что бы ее дети стали горными инженерами. Так, Павел и Александр поступили в Горный институт, но проучились недолго и ушли на втором году.

После замужества матери вся семья переехала в Дюссельдорф, и братья поступили в Дюссельдорфскую академию художеств. Параллельно посещали мастерскую известного на то время художника-реалиста Михая Мункачи. Когда братья достигли совершеннолетия, стали путешествовать по Европе и в 1875 г. попали в Рим. Город покорила их своей красотой и климатом, и братья захотели поселиться здесь навсегда. Вдохновляясь красотой Италии, художники продолжали создавать свои картины.

С братьями общались очень известные художники. В.М. Васнецов вспоминал: «В Риме в то время жили добрейшие и милейшие художники Сведомские. И около них ютилась вся колония русских художников». То же подтверждает

Н.А. Прахов, неоднократно гостивший у Сведомских в Риме: «Мастерская: и их квартиры были открыты для всех людей, любящих творчество, многие получали приют и деликатную помощь в трудную минуту жизни. Они буквально спасли творцов в тяжелые для них времена. Павел Александрович часто приезжая в свое имение и писал русские сюжеты, так появились картины «Бедная невеста», «Танец скифов», «Юродивый», «Вечер», «Пожар в Москве. 1812 год», «Бородино», «Казнь Ермака». Большую роль в его творчестве играла роспись в соборе св. Владимира в Киеве. На протяжении десяти лет, с 1886 по 1896 г., Павел работал над эскизами в Риме, а когда был в Киеве, работал с М.В. Нестеровым, В.М. Васнецовым, М.А. Врубелем, В.А. Котарбинским.

Художников на Родине забыли, как и поздний академизм, к которому они принадлежали, ибо во второй половине XIX в. академическое искусство не поощрялось, ведь страну завоевало творчество и взгляды передвижников. Живопись Сведомских воспринималась как буржуазная классика, из-за этого работы художников были низко оценены как в дореволюционной, так и в Советской России [1]. Братья остались без особого внимания и защиты исследователей. С их картин и в настоящее время не снят статус «ссылных»: в результате послереволюционной перетасовки большая часть их работ была разослана по многим российским столичным и провинциальным музеям.

Малый интерес нынешних отечественных историков искусства к братьям Сведомским и, как итог, отсутствие объективной оценки мастерства и техник художников показывают нам, как мало их картин находится в музейных собраниях нашей страны. В то время как значительные объемы творческого наследия Сведомских разбросаны по музеям всего света и частных собраниях. В свое время их картины можно было приобрести в европейских художественных салонах, где их преимущественно ценили американские коллекционеры. Многие работы покинули Россию после 1917 г. вместе с их эмигрировавшими владельцами. Не так давно возобновился интерес к искусству русского зарубежья и к академической живописи, вспомнились имена художников Сведомских. Их картины стали выниматься из запасников, реставрироваться, экспонироваться, включаться не только в российские, но и международные выставочные проекты [2]. Одна из картин Павла Александровича, «Голова итальянки», пополнила коллекцию Томского областного художественного музея. Сейчас она представлена в постоянной экспозиции «Русское искусство XVIII – начала XX веков». Картина создана художником в 1880 г., на ней представлен образ задумчивой женщины в характерном для него стиле. Более подробная информация о данной картине отсутствует.

Павел Сведомский – приверженец своего образования, писавший в основном в академической манере. Хотя иногда прослеживались намеки на романтизм. Академизм был самым «долгоживущим» направлением в европейском изобразительном искусстве, в котором обязательными были тщательное планирование, продумывание и проработка деталей будущего произведения. Перед работой с полотном художник предварительно проходил несколько подготовительных этапов. В качестве содержательной основы в академизме чаще всего использовали мифологические, библейские и исторические сюжеты, в которых персонажей идеали-

зировали, но при этом обязательно сохранялись признаки эпохи и исторически достоверная обстановка, предметы, одеяния и др. Академическая живопись, несмотря на свой консервативный характер, всё-таки развивалась, эволюционировала, обогащалась художественными достижениями мастеров-академистов. Однако эти изменения никогда не были революционными: основы академической традиции оставались неизменными, что можно заметить и у художника Павла Сведомского [3]. У него свой яркий почерк, и хотя он и работает в классической манере живописи, работы выглядят актуально, изыскано и для нашего времени. Интересный подбор палитры выделяет его из плеяды творцов прошлого и добавляет новизны. У автора тонкий вкус на выбор цвета и манеры наложения краски. Хотя его и считают чистым академистом, но на фоне других художников он сильно выделяется особым чувством прекрасного и умением закончить работу так, чтобы она выглядела свежо и чисто, а его академический рисунок уверен, пластичен, точен.

На примере работы «Голова итальянки» проведем анализ творческой манеры письма Павла Александровича. Картина написана маслом на холсте небольшого формата. На полотне изображена молодая женщина, ее печальный взор устремлен вдаль. Внешне она выглядит непоколебимой, статной. У нее собраны волосы в высокую прическу, что добавляет строгости ее профилю. Золотая сережка украшает мочку уха, которое, как и цветок на шее, добавляет определенного шарма, разбавляет нотами романтики образ девушки. Сама роза выглядит необычно, как будто автор наложил маски мастихином, тем самым она оказалась на переднем плане. Можно предположить, что автор тем самым намекает на хрупкость и нежность женщины, несмотря на ее непрístupный образ.

Вглядываясь в образ девушки, мы как будто погружаемся в мир ее мысли. О чем она думает? Где она находится? Много вопросов возникает при взгляде на эту загадочную особу. Автор тонко подчеркнул ее состояние, вызывающее приятное чувство умиротворения, уводящее от реальности. Возможно, и сам художник добивался того, чтобы зритель погрузился в себя, подумал, успокоился. Изучая более внимательно творчество автора, можно узнать ответы на эти вопросы. У художника есть картины «Одинокая римлянка» и «Римлянка у водоема», где изображена очень похожая девушка с тем же задумчивым взглядом и с собранной прической. Проанализировав и рассмотрев данные работы, можно придумать целую историю и погрузиться в мир искусства П.А. Сведомского. Но пока хочется окунуться именно в эту работу, почувствовать и понять портрет.

Обратим внимание на мастерство и техники Павла Александровича, на то, как художник достигает особого результата. Его манера письма необычна – мягкость, немного туманность наложенных мазков создает образ, явившийся во сне. Академическая живопись как нельзя играет на руку автору [4]. Его муза показана совершенной натурой, однако не теряет своих индивидуальных черт. Палитра тоже выбрана благородной, нет кричащих акцентов и агрессивных цветов. Все вымерено в нежной гамме. Из контрастов тут лишь естественные тени на лице и темные волосы натуры. Все работает в гармонии, ничего не выпадает из общей концепции портрета.

Художник, как натура очень тонкая, деликатная и нежная, ориентирован на демонстрацию не просто внешней красоты женщины, но и на передачу того неуловимого флера и обаяния, которые лежат в основе самого понятия женственности. Сведомский в лучших традициях академизма стремился к гармонии цветовых отношений в картине и демонстрации красоты натурщицы [5]. Ему удаётся передать трепет момента, несмотря на отсутствие живой мимики на лицах героини. Ярким запоминающим акцентом является техника наложения мазка. Размашистые, нежно персиковые взмахи кистью перекрывают точный академический портрет. Художник позволяет трактовать образ итальянки так, что у каждого создаётся свой взгляд на чувства женщины. Ведь главной задачей автора является то, чтобы образы его творчества чувствовали. Мастерство художника, чистота взглядов, тонкая душевная организация Павла Александровича Сведомского делают из него творца, который несёт в мир свой талант.

Список источников

1. Измestьева Н.Н. Александр Александрович и Павел Александрович Сведомские. Сарапул: Алмаз-Принт, 2021. 215 с.
2. Казаринова Н.В. Очарованные Римом. Русские итальянцы-художники А.А. и П.А. Сведомские // Искусство Восточной Европы. 2016. Т. IV. С. 363–377.
3. Карпова Т.Л. Пленники красоты. Выставка русского академического и салонного искусства в Государственной Третьяковской галерее // Третьяковская галерея. 2004. № 4. С. 15–27.
4. Лазарев В.Н. История византийской живописи. М.: Искусство, 1986. 329 с.
5. Нестерова Е.В. Поздний академизм и салон. СПб.: Аврора; Золотой век, 2004. 472 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1. Исследования в областях психологии и педагогики

Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса детей и подростков

<i>Ананичева Н.Б.</i> Методики работы с буллингем в образовательных организациях	3
<i>Большакова И.Г.</i> Тревожность обучающихся подросткового возраста как исследовательская проблема	9
<i>Ван Юйчжоу</i> Анализ психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе детей и подростков	13
<i>Гадирова З.Г., Гач О.Б.</i> Реализация модели психолого-педагогического сопровождения адаптации детей раннего возраста к условиям дошкольной образовательной организации	16
<i>Головкова Д.С.</i> Исследование психологических особенностей кризиса межличностных отношений педагогов с субъектами педагогического процесса.....	20
<i>Готовцева Е.В.</i> Жизнестойкость как объект современных психологических исследований.....	24
<i>Залецкий Д.В.</i> Особенности копинг-стратегий обучающихся подросткового возраста.....	29
<i>Звекова О.А.</i> Групповые формы психолого-педагогического консультирования родителей детей дошкольного возраста	34
<i>Кеслер А.А.</i> Роль эмоций в психическом здоровье обучающихся подростков.....	39
<i>Корчагина Е.</i> Оценка сформированности коммуникативной компетентности у младших школьников и подростков в условиях дополнительного образования	45
<i>Кочарян А.А.</i> Особенности акцентуаций характера у интеллектуально одаренных обучающихся подросткового возраста	50
<i>Кузьмина Е.А.</i> Психолого-педагогическое сопровождение подростков с задержкой психического развития, склонных к девиантному поведению	56
<i>Мейер А.А.</i> Коррекция самооценки фехтовальщиков в процессе психолого-педагогического сопровождения	60
<i>Петрук О.П.</i> Технологии и формы консультирования студентов в условиях педагогического вуза.....	66
<i>Посторова А.М.</i> Психологическая коррекция тревожности у обучающихся младшего школьного возраста.....	71
<i>Синякова О.В.</i> Трудности начинающих психологов при вхождении в профессиональную деятельность	76
<i>Степаненко С.П.</i> Ценностные ориентации современной студенческой молодежи: актуальное состояние и перспективы исследований.....	81
<i>Тарасова И.А.</i> Введение волонтерской деятельности как способ профилактики делинквентного поведения у подростков	85
<i>Троценко В.С.</i> Совместное влияние социальной тревожности и страха перед неудачами на тенденцию к прокрастинации: множественный регрессионный анализ	89
<i>Шарафутдинова А.Ф.</i> Внутриличностный конфликт и самооценка личности обучающихся старших классов	95

<i>Шенделева Е.И.</i> Половозрастные особенности агрессивности и конфликтности обучающихся подросткового возраста	101
<i>Шорохова А.</i> Оценка психологического благополучия младших школьников в условиях образовательного учреждения	105
<i>Воспитательные и профориентационные практики работы с детьми, подростками и молодежью</i>	
<i>Баширова К.Ю.</i> Практика ранней профориентации в аспекте ресурсного взаимодействия Центра «Планирование карьеры» с дошкольными образовательными организациями г. Томска.....	109
<i>Бокова Е.Д.</i> Профилактика агрессивного поведения младших подростков средствами артпедагогики в условиях учреждения дополнительного образования детей.....	114
<i>Борисова В.Ю.</i> Социально-психологическая адаптация подростков «группы риска» в условиях профессиональной образовательной организации.....	118
<i>Гайфулин А.В.</i> Палаточный лагерь как ресурс социально- психологической адаптации для детей и подростков.....	122
<i>Капралова А.М.</i> Решение профориентационных задач в музыкально-игровой деятельности с младшими школьниками.....	125
<i>Коновалова Е.Н.</i> Роль дидактической сказки в развитии дошкольника	130
<i>Шутова С.В.</i> Специфика формирования профориентационного ресурса в условиях детского оздоровительного лагеря Центр «Солнечный» (МАОУ «Планирование карьеры», г. Томск).....	136
<i>Вариативное проектирование системы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья</i>	
<i>Аманова Э.М.</i> Опыт организации психолого-педагогического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, в условиях центра помощи семье и детям	142
<i>Бейкова С.Ф.</i> Роль канала восприятия при коррекции речевых нарушений детей дошкольного возраста	147
<i>Васильева И.А.</i> Особенности развития графомоторных навыков детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	151
<i>Гашилова О.О.</i> Эмоциональное выгорание педагога, работающего с детьми с ограниченными возможностями здоровья	155
<i>Змазнева О.С.</i> Методы развития связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня.....	160
<i>Коновалова Л.Л.</i> Социальные истории как метод развития субъектности у обучающихся с расстройствами аутистического спектра	164
<i>Махотина О.А.</i> Специфика русского жестового языка как средства коммуникации глухих и слабослышащих в России.....	167
<i>Немерова В.И.</i> Нейропсихологические упражнения как способ развития субъектности ребенка.....	171
<i>Пешкова А.А.</i> Роль социального педагога в сопровождении профессионального самоопределения старших подростков с ограниченными возможностями здоровья.....	174
<i>Полосухина Е.Л.</i> Современные педагогические технологии в формировании звукового анализа детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня	178

<i>Шляпников С.Е.</i> Опыт исследования комплаентности онкологических больных на этапах голосовой и речевой реабилитации	182
<i>Юсупова О.Х.</i> Психолого-педагогическое сопровождение детей с хроническими заболеваниями в условиях стационара	187

**Раздел 2. Современное дошкольное и начальное образование:
вызовы и решения**

Образовательные и воспитательные практики разностороннего развития личности ребенка в условиях детского сада и семьи

<i>Бердникова А.В.</i> Развитие речевого творчества детей дошкольного возраста средствами художественной литературы.....	193
<i>Бобылева Н.А.</i> Воспитание ценностей здорового образа жизни у детей старшего дошкольного возраста	197
<i>Бурнышева Е.В.</i> Особенности формирования психологической готовности к школе детей старшего дошкольного возраста	202
<i>Воронцова А.И.</i> Условия развития книжной культуры у детей старшего дошкольного возраста	206
<i>Гайворонская А.</i> Воспитание нравственных качеств детей старшего дошкольного возраста средствами фольклора	211
<i>Гришина К.В.</i> Практика реализации социокультурных проектов в развитии личности ребёнка: опыт образовательной программы дошкольного образования МБДОУ № 26 «Золотая рыбка» (г. Сургут)	217
<i>Драчева И.А.</i> Развитие эмоциональной сферы детей среднего дошкольного возраста посредством технологии «Мягкая среда».....	221
<i>Красноштан Д.В.</i> Психолого-педагогические условия развития эмпатии детей старшего дошкольного возраста.....	226
<i>Кузнецова Ю.А.</i> Возможности робототехники в формировании математических представлений у детей дошкольного возраста.....	232
<i>Лучинина Е.О.</i> Педагогическая деятельность по формированию основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста	237
<i>Мазаник Ю.И.</i> Развитие готовности ребенка к совместной деятельности со сверстниками	243
<i>Пушина Е.В.</i> Воспитание чувства юмора у детей дошкольного возраста средствами художественной литературы.....	247
<i>Рихмаер В.А.</i> Развитие интереса к книге и художественному слову путем чтения детям дошкольного возраста в семье и детском саду	252
<i>Трис Е.О.</i> Внедрение исследовательской деятельности в процесс воспитания детей дошкольного возраста	256
<i>Шапошникова Т.Г.</i> Особенности формирования основ гражданственности и патриотизма у детей дошкольного возраста	260
<i>Яворская В.А.</i> Развитие эмоционального интеллекта детей старшего дошкольного возраста в условиях полихудожественного подхода	264

Начальное общее образование как пространство личностного развития ребенка и профессионального развития педагога

<i>Беситанникова А.В.</i> Внеурочная деятельность как ресурс ранней профессиональной ориентации детей младшего школьного возраста.....	269
--	-----

<i>Бобкова Е.А.</i> Современные форматы взаимодействия школы и родителей на основе реализации программы воспитания	275
<i>Бурыкина А.А.</i> Способы педагогической поддержки слабоуспевающих обучающихся начальных классов	279
<i>Герасимова Т.Е.</i> Обзор практики формирования функциональной грамотности по математике в образовательных учреждениях Российской Федерации	285
<i>Жакиенова А.А.</i> Методы оценки и изучения профессионально-ценностных установок будущих педагогов	291
<i>Косарева О.Д.</i> К вопросу формирования межличностных взаимоотношений обучающихся начальной школы	297
<i>Кравченко А.А.</i> Формирование нравственных качеств личности обучающихся начальных классов во внеурочной деятельности	302
<i>Малахова Е.С.</i> Развитие мотивации к изучению английского языка средствами проектов в начальной школе.....	308
<i>Рахимбай И.</i> Обзор практики формирования логического и алгоритмического мышления у обучающихся по математике в образовательных учреждениях Российской Федерации.....	313
<i>Свитова Е.И.</i> Развитие учебной самостоятельности младших школьников в познавательной деятельности.....	318
<i>Холкина В.А.</i> Организация исследовательской деятельности обучающихся начальной школы в рамках реализации программы «Орлята России»	322
<i>Чарушиникова К.В.</i> Формирование у младших школьников навыков тайм-менеджмента.....	326
<i>Шашок К.С.</i> Организация исследовательской деятельности на уроках окружающего мира с использованием цифровой лаборатории «Наураша в стране Наурандии».....	330
<i>Штенгауэр Т.А.</i> Использование технологии тестирования как средства развития познавательных универсальных учебных действий у обучающихся начальной школы.....	334
<i>Юсупова М.Р.</i> Развитие основ медиаграмотности младших школьников.....	338
Раздел 3. Педагогические исследования в сфере культуры и искусства	
<i>Проблематика педагогических исследований в сфере культуры и искусства</i>	
<i>Беркутова А.Н.</i> Особенности формирования познавательной мотивации средствами хореографического искусства	343
<i>Ван Цзыцзинь</i> Эволюция образования: значимость полифункциональной подготовки учителя музыки.....	347
<i>Гауэр А.А., Воронина А.С.</i> Анализ картины неизвестного художника середины XIX в. «Портрет мальчика»	351
<i>Гарбузова Е.А., Воронина А.С.</i> Анализ картины «Яблоневый сад» кисти Б.М. Кустодиева	357
<i>Гончарова З.В., Романова Н.И.</i> Анализ картины К.К. Зеленевского «Автопортрет» ...	361
<i>Казанская Н.П.</i> Семантическое несоответствие персонажей студии «Мельница» фольклорным прототипам.....	365
<i>Казанцева Е.А.</i> Развитие творческих способностей обучающихся средствами мультипликации на занятиях изобразительным искусством в системе дополнительного образования.....	370

<i>Кривогуз С.В.</i> Использование групповых форм работы в процессе музыкального воспитания обучающихся студии фортепиано в доме детского творчества	374
<i>Лапина В.В.</i> Специфика воспитательно-образовательной деятельности педагога-хореографа в детском фольклорном коллективе	379
<i>Матвеев И.А.</i> Формирование коммуникативной компетенции у студентов нелингвистических специальностей с применением экранизаций классических произведений на факультативных занятиях	383
<i>Поздеева Г.П.</i> К вопросу о применении кинофильма в качестве аудиовизуального средства при обучении иностранному языку и письменному переводу (субтитрованию) студентов технического вуза	388
<i>Родионова А.А.</i> Влияние различных техник рисования на мотивацию к художественной деятельности у детей младшего школьного возраста	394
<i>Татарникова Я.А., Романова Н.И.</i> Анализ картины П.А. Сведомского «Голова итальянки»	398

Научное издание

НАУКА И ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы
XXVI Всероссийской с международным участием
научно-практической конференции студентов, аспирантов
и молодых ученых (Томск, 22 апреля – 8 мая 2024 г.)**

**Том III
Исследования в областях психологии и педагогики.
Современное дошкольное и начальное образование: вызовы и решения.
Педагогические исследования в сфере культуры и искусства**

Электронное текстовое издание

Ответственный за выпуск: *Ю.Ю. Афанасьева*
Корректор: *Ю.П. Готфрид*
Технический редактор: *Ю.А. Ворошилова*

Издание разработано с помощью программного
обеспечения Microsoft Office Word, Adobe Acrobat Pro

Подписано к использованию 20.12.2024.
Объем издания – 3,7 Мб. Заказ № 056/ЭН.

Издательство Томского государственного педагогического университета
634061, г. Томск, ул. Киевская, 60
тел. 8(3822)311-484
E-mail: izdatel@tspu.edu.ru

