



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ



Барнаул • 2024



ОБ ИЗДАНИИ

Основной титульный экран

Дополнительный титульный экран неперидического издания – 1

Дополнительный титульный экран неперидического издания – 2



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

Актуальные вопросы педагогики и психологии образования

Материалы XV Региональной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России

г. Барнаул, 16–17 мая 2024 года

Под научной редакцией О. Г. Холодковой, Т. В. Поданёвой

Барнаул
ФГБОУ ВО «АлтГПУ»
2024

Об издании - 1, 2, 3.



УДК 371(08)+37.015.3(08)

ББК 74.04я431+88.6я431

A437

Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XV Региональной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России, г. Барнаул, 16–17 мая 2024 года / под науч. ред. О. Г. Холодковой, Т. В. Поданёвой. – Барнаул : АлтГПУ, 2024. – Текст (визуальный) : электронный. – Систем. требования: PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

Редакционная коллегия:

Холодкова О. Г., кандидат психологических наук, директор института психологии и педагогики АлтГПУ;

Поданёва Т. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики АлтГПУ;

Алеева Ю. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики института психологии и педагогики АлтГПУ

В сборнике представлены материалы XV Региональной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России. Авторы исследуют актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики, непрерывное педагогическое образование в современных условиях, актуальные вопросы психологии образования, психолого-педагогические аспекты становления жизненного пространства человека, теорию и практику организации социально-педагогической деятельности, организацию комплексного сопровождения детей с ОВЗ, современное дошкольное образовательное пространство, теорию и практику современного начального образования, психологические и педагогические проблемы консультирования родителей, особенности гражданско-патриотического и семейного воспитания детей в современных условиях.

Рекомендовано студентам, магистрантам, аспирантам, педагогам, психологам, преподавателям.

Текст (визуальный) : электронный

Системные требования:

PC не ниже класса Intel Celeron 2 ГГц ; 512 Mb RAM ; Windows XP/Vista/7/8/10 ; Adobe Acrobat Reader ; SVGA монитор с разрешением 1024x768 ; мышь.

Об издании - 1, 2, 3.



Электронное издание создано при использовании программного обеспечения Sunrav BookOffice.

Объём издания – 25 765 КБ.

Дата подписания к использованию: 23.12.2024

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (ФГБОУ ВО «АлтГПУ»)

ул. Молодежная, 55, г. Барнаул, 656031

Тел. (385-2) 36-82-71, факс (385-2) 24-18-72

e-mail: rector@altspu.ru, <http://www.altspu.ru>

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Корректурa:

Казюк Н. В., старший преподаватель кафедры дошкольного и дополнительного образования института психологии и педагогики АлтГПУ;

Широкова Н. П., кандидат филологических наук, доцент, директор лингвистического института АлтГПУ.

Об издании - 1, 2, 3.



СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие

РАЗДЕЛ 1. Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики

Бахвалов Н. В. Формирование логического мышления у учащихся в процессе игровой деятельности на уроках математики в основной школе

Вдовина К. В. Математическая культура обучающихся в условиях цифровой трансформации

Доскоч Т. В., Григорьева О. Ю. Онтологический подход к системе самостоятельных работ студентов в процессе обучения математическому анализу

Ерохин В. В. Теоретические основы построения модели подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивной среде

Каиль Л. Д. Нейрографика как способ снятия эмоционального напряжения у детей старшего школьного возраста

Киселева А. В. Мнемонический эффект: влияние различных форм организации обучения иностранному языку на запоминание учебного материала

Лю Шу. Практический анализ интеграции идейно-политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и вузах Китая

Петров Н. В. Формирование критического мышления у учащихся посредством конструирования онтологических моделей в процессе обучения математике в основной школе

Ромадина Е. А. Театральная деятельность как средство развития навыков самоорганизации у подростков

Салмакова У. Р. Определение языкового чутья бакалавров педагогики

Токарева М. А. Изучение образовательных практик – средство развития субъектной позиции педагога дошкольного образования

Чанчикова В. А. , Лазутина Н. А. Проблемы этики и психологии общения преподавателя и студента

Чечулина А. А. Формирование критического мышления учащихся средствами модельного метода в процессе обучения математике

РАЗДЕЛ 2. Непрерывное образование в современных условиях

Адьякова О. А. Трансформация экологической составляющей содержания среднего профессионального образования в области мотивации к теплоэнергосбережению и энергоэффективности

Блейхер Ж. А. Проектирование методического пространства профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации



Власенко Ю. Р., Крупина Ю. В. Развитие творческого потенциала начинающего педагога дошкольной образовательной организации игровыми методами

Гусякова А. В. Особенности образования в современном Казахстане

Заботина Е. С. Формирование познавательной активности обучающихся во внеурочной деятельности

Карпов В. А. Особенности формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу

Колосова Н. Н. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагога

Курзакова С. Ю. Обеспечение мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Николаева С. С. Непрерывное педагогическое образование как условие профессионального развития педагога

Ретивых П. А. Методическое сопровождение педагогов дополнительного образования

Сенаторова Ю. Н. Мотивация как фактор стимулирования инновационных процессов в условиях ДОУ

Сулова Е. А. Роль социальных сетей в работе педагогов

Шуваева Е. А. Готовность молодых специалистов в школе к организации совместной деятельности на уроке

РАЗДЕЛ 3. Актуальные вопросы психологии образования

Вязникова В. А. Влияние личностных особенностей старшеклассников на мотивацию к успеху

Гребенникова Н. В. Ценностное отношение к педагогической профессии у старшеклассников

Калягин Н. С. Исследование личностного адаптационного потенциала педагогов

Кашкарова И. В. Когнитивная регуляция эмоций у студентов педагогического университета

Мартель М. Ю. Ценностно-смысловая сфера и эмоциональный интеллект студентов университета

Сорвачева И. Д., Смаилова М. М. Особенности проявления темперамента у младших школьников

Сташук Ю. А. Сравнительный анализ копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей

РАЗДЕЛ 4. Психолого-педагогические аспекты становления жизненного пространства человека

Ануфриева А. В., Быков И. А. Особенности личностных смысловых образований старшеклассников, занимающихся в спортивной школе

Дерксен К. С., Парфенова А. А. Роль эмоционального интеллекта в успешной адаптации ребенка

Захарьева Т. А. Изучение смысло-жизненных ориентаций у студентов педагогического университета



Иванова Н. П. Исследование компонентов психологической разумности у студентов первого и четвертого курсов вуза

Кокин Н. В. Склонность к газлайтингу в межличностных отношениях юношей и девушек

Полева А. В. Особенности интернет-зависимости в младшем подростковом возрасте

Сигунова Ю. М. Особенности копинг-поведения у лиц с социальной тревожностью

Троц В. Е., Колмогорова Л. А. Исследование личностного потенциала юношей и девушек

Халимова Н. М. Исследование экологической мотивации к теплоэнергосбережению у обучающихся общеобразовательных школ

Хайдарова О. М. Феномен прокрастинации в зарубежных и отечественных психологических исследованиях

Шевченко Т. В. Исследование жизнестойкости и ценностных ориентаций у студентов

РАЗДЕЛ 5. Теория и практика организации социально-педагогической деятельности

Гиенко Л. Н., Демина Д. Н. Социально-педагогическое сопровождение одаренного ребенка в условиях школы

Глушкова И. В. «Круги заботы» как социально-педагогическая технология профилактики делинквентного поведения подростков

Григорьев И. А. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством технологии форум-театра

Дерксен К. С. Развитие эмоционального интеллекта ребенка – профилактика девиантного поведения

Забунян К. С. Социально-педагогические технологии профилактики правонарушений подростков с девиантным поведением

Колыхалова Ю. А. Социально-педагогическая профилактика кибербуллинга подростков в образовательной организации

Крылова А. А. Особенности социального воспитания в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей

Малюкова Ю. А. Социализация подростков девиантного поведения в условиях микросоциума

Польникова А. А. Формирование гуманистических ценностей как способ профилактики делинквентного поведения

Черепанова Д. С. Саморазвитие как средство профилактики нехимических аддикций подростков

Чучалина Е. А. Социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска



РАЗДЕЛ 6. Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ

Баранова О. И. Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Болек Ю. В. Особенности работы педагога с детьми с расстройством аутистического спектра

Будылина М. В., Цибизова О. А. Организация коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях общеразвивающего детского сада

Вовчок А. А. Развитие коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР в процессе логопедического сопровождения посредством театрализованной деятельности

Грохотова Е. В., Ефименко Ю. В., Митрофанова Н. П. Вариативность образовательных услуг для детей дошкольного возраста с ОВЗ

Губарева Е. Н. Особенности логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием интерактивного оборудования «АЛМА»

Долженко К. Е. Особенности формирования пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Дороженова Т. В. Формирование диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Загаева М. А., Загаева Л. Э. Нейрогимнастика как единая система развития детей дошкольного возраста с различными образовательными потребностями

Землянская М. Н. Развитие навыков связной монологической речи у младших школьников с ЗПР в процессе логопедического сопровождения

Золотарева С. И. Формирование навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Иванова М. В. Особенности сформированности слов сложной слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Кравченко Е. Е. Социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ТНР, в образовательной организации

Пепеляева Е. В. Нейропсихологические игры как средство развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Понявина А. В. Использование театрализованной деятельности в коррекционной работе по развитию смысловой стороны речи у старших дошкольников с ОНР

Расулова С. К. Лексическое развитие старших дошкольников с задержкой психического развития

Синицина М. А. Специфика проявления дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития



Тумакова А. И. Особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Уполовникова С. А. Формирование навыка употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством интерактивных учебных материалов

Ширшова А. В. STEAM-подход как средство развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях образовательной организации

Шумилова А. К. Организация системы работы по формированию навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения

РАЗДЕЛ 7. Современное дошкольное образовательное пространство

Бажина Е. А., Дерябина Е. В., Калягина О. Е. Информационно-коммуникативные технологии в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении

Каталийчук О. П., Кремлева С. В. Саморазвитие и самообразование педагога как результат работы педагогического коллектива

Комаровская А. В. Использование экологических сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста

Курбакова О. П. Использование проектной деятельности в развитии социальных компетенций детей дошкольного возраста

Лысак А. Е. Развитие креативных способностей детей через игровые педагогические технологии: опыт применения в методической работе дошкольного образовательного учреждения

Медведева К. С. Взаимосвязь математических понятий «число» и «величина» и последовательность их формирования у детей дошкольного возраста

Мельникова Д. А. Формирование основ инженерного мышления детей старшего дошкольного возраста

Намозова Е. А. Метод проектов как средство развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников

Никоненко А. В. Мотивационная готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в начальной школе

Санникова В. В. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством художественно-эстетического творчества

Скляренко Т. А. Литотерапия как средство всестороннего развития детей дошкольного возраста



Смолянинова О. А. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством словесных игр с использованием мяча

Соболева С. Г. Особенности понимания и употребления фразеологизмов детьми дошкольного возраста

Тимофеева Л. М. Билингвизм у детей дошкольного возраста: сложности и особенности воспитания двуязычных детей

Чекрежова Л. В. Проблемы формирования основ алгоритмического мышления у детей старшего дошкольного возраста и пути их решения

РАЗДЕЛ 8. Теория и практика современного начального образования

Алтунина Э. Е. Формирование у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи в процессе решения задач на движение

Антимонова В. С. Метод алгоритма как способ организации работы над орфографическими ошибками учащихся младших классов на уроках русского языка

Борченко А. А. Развитие двигательной активности как средство формирования практических навыков здорового образа жизни учащихся начальной школы

Воронкова А. В. Работа над проектом как средство формирования информационных умений у младших школьников

Герасимова Ю. Ю. Роль метода проектов в формировании ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью

Герман М. А. Организация работы по формированию умения писать сочинение-рассуждение в 4 классе

Гофман Ж. Г. Сравнение двух видов искусства как ресурс формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками

Гурбанов Я. О. Особенности мотивации младших школьников к изучению иностранного языка

Зверева А. О. Использование технологии коллективного творческого дела для формирования коллектива младших школьников

Коркина В. А. Этимологический анализ слов – средство формирования у младших школьников словарно-орфографических умений

Красникова Т. В. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном возрасте

Кузнецова М. А. Использование интерактивной доски при формировании у младших школьников навыков письменного деления

Мусорина М. С. Условия организации проектной деятельности для формирования экологической воспитанности младших школьников



Мухина С. А. Использование геометрического материала как средства формирования у младших школьников алгоритмических умений

Найденова В. С. Кружковая деятельность как средство формирования экологической культуры младших школьников

Неволина Л. В. Формирование ценностного отношения к национальной культуре на уроках литературного чтения

Пахомова А. М. Развитие навыка самоконтроля у младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач

Русских Ю. С. Формирование экологической воспитанности младших школьников при реализации краеведческого принципа

Табыкинова А. А. Формирование умений у младших школьников понимать иносказание басен

РАЗДЕЛ 9. Психологические и педагогические проблемы консультирования родителей

Ершова Ю. Ю. Особенности психологического консультирования родителей детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Жукова О. В. Особенности консультирования родителей, имеющих детей с ОВЗ

Перова Д. Ю. Специфика консультирования родителей слабоуспевающих школьников

Русина С. А. Консультирование родителей по вопросам детско-родительских конфликтов

РАЗДЕЛ 10. Гражданско-патриотическое воспитание в пространстве современного образования

Богославец Л. Г. Организация взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста

Джаноян Д. А. Особенности патриотического воспитания детей дошкольного возраста

Елпашев С. Ю., Крылов А. Д. Формирование антикоррупционного сознания у студентов ВУЗа

Попова П. И. Детский клуб как ресурс формирования правовой культуры младших школьников

Сазонова Н. П., Авдеева Н. А., Красовская Е. Ю. Культурное наследие старожилов и переселенцев Алтайского края как средство формирования традиционных ценностей российского общества у детей раннего и дошкольного возраста в ДОО

Сорвачева И. Д. Гражданская позиция личности – теоретические подходы

Усова К. В. Использование кинопедагогики для формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников

РАЗДЕЛ 11. Актуальные проблемы семейного воспитания в современных условиях

Ананьева Ю. С. Роль семьи в формировании экологической воспитанности детей младшего школьного возраста

Буцукина О. А. Причины снижения качества воспитания в современных российских семьях



Гиенко Л. Н., Пушилина Е. Р. Семья как фактор социализации личности

Данченко Н. А. Взаимодействие с семьями воспитанников как внешняя коммуникация управления дошкольной образовательной организацией

Кузнецова Н. И. Взаимодействие воспитателя и семьи в условиях дошкольного образовательного пространства

Лещева А. В. Роль семьи в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

Пивнева С. А. Роль родителей в сопровождении старшеклассников в процессе подготовки к единому государственному экзамену

Полозова А. С. Проблема построения внутрисемейных взаимоотношений в контексте межпоколенческого аспекта

Поломошнова М. Е. Формирование родительской компетентности в аспекте выбора игрушек для детей дошкольного возраста

Старченко С. В. Воспитание семейных ценностей: партнерство семьи и общества



ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей подготовлен на основе материалов XV Региональной научно-практической конференции «Актуальные вопросы педагогики и психологии образования», посвященной Году семьи в России, проходившей 16–17 мая 2024 года в Алтайском государственном педагогическом университете.

В работе научно-практической конференции приняли участие свыше 150 авторов научных статей из десяти субъектов Российской Федерации – Алтайского, Забайкальского, Красноярского краев, Астраханской, Кемеровской, Новосибирской, Самарской областей, Республик Крым, Хакасия, Чечня, Казахстан, Китайской Народной Республики; девять учреждений высшего и среднего образования – Алтайский государственный педагогический университет, Евпаторийский институт социальных наук, Забайкальский институт железнодорожного транспорта, Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского, Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), Самарский национальный исследовательский университет имени академика С. П. Королева, Сибирский государственный индустриальный университет, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; Красноярский техникум железнодорожного транспорта.

В рамках конференции была организована работа одиннадцати секций:

Актуальные проблемы педагогической теории и образовательной практики.

Непрерывное педагогическое образование в современных условиях.

Актуальные вопросы психологии образования.

Психолого-педагогические аспекты становления жизненного пространства человека.

Теория и практика организации социально-педагогической деятельности.

Организация комплексного сопровождения детей с ОВЗ.

Современное дошкольное образовательное пространство.

Теория и практика современного начального образования.

Психологические и педагогические проблемы консультирования родителей.

Гражданско-патриотическое воспитание в пространстве современного образования.

Актуальные проблемы семейного воспитания в современных условиях.

Авторами публикаций являются студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели высших и средних учебных заведений, руководители образовательных организаций, учителя, воспитатели, педагоги-психологи, учителя-логопеды, методисты, учителя-дефектологи, педагоги дополнительного образования.

Оргкомитет конференции:

Холодкова О. Г. – канд. психол. наук, доцент, директор института психологии и педагогики АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Бобоева С. Б. – д-р психол. наук, доцент кафедры социальной и профессиональной психологии Худжандского государственного университета имени академика Бабаджана Гафурова, г. Худжанд, Республика Таджикистан;



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

Поданёва Т. В. – канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного и дополнительного образования, зам. директора по научной работе ИПиП АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Алеева Ю. В. – канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, зам. директора по внеучебной и научно-исследовательской работе студентов ИПиП АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Давыдова О. И. – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой дошкольного и дополнительного образования АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Колесова С. В. – канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой общей и социальной педагогики АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Никитина Л. А. – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики начального образования АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Обласова О. В. – канд. психол. наук, доцент, зав. кафедрой психологии АлтГПУ, г. Барнаул, Россия;

Сурнина М. В. – канд. пед. наук, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии АлтГПУ, г. Барнаул, Россия.



РАЗДЕЛ 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Бахвалов Н. В. Формирование логического мышления у учащихся в процессе игровой деятельности на уроках математики в основной школе

Вдовина К. В. Математическая культура обучающихся в условиях цифровой трансформации

Доскоч Т. В., Григорьева О. Ю. Онтологический подход к системе самостоятельных работ студентов в процессе обучения математическому анализу

Ерохин В. В. Теоретические основы построения модели подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивной среде

Каиль Л. Д. Нейрографика как способ снятия эмоционального напряжения у детей старшего школьного возраста

Киселева А. В. Мнемонический эффект: влияние различных форм организации обучения иностранному языку на запоминание учебного материала

Лю Шу. Практический анализ интеграции идейно-политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и вузах Китая

Петров Н. В. Формирование критического мышления у учащихся посредством конструирования онтологических моделей в процессе обучения математике в основной школе

Ромадина Е. А. Театральная деятельность как средство развития навыков самоорганизации у подростков

Салмакова У. Р. Определение языкового чутья бакалавров педагогики

Токарева М. А. Изучение образовательных практик – средство развития субъектной позиции педагога дошкольного образования

Чанчикова В. А. , Лазутина Н. А. Проблемы этики и психологии общения преподавателя и студента

Чечулина А. А. Формирование критического мышления учащихся средствами модельного метода в процессе обучения математике



Бахвалов Никита Владимирович,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Григорьева Оксана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию процесса формирования логического мышления у учащихся на уроках математики в основной школе с помощью игровой деятельности. В статье рассматривается роль игр как эффективного метода обучения, способствующего развитию аналитических и логических навыков у учеников. Обсуждаются принципы использования игр в учебном процессе, а также предлагаются практические рекомендации для преподавателей по интеграции игровых элементов в уроки математики. В итоге статьи делаются выводы об эффективности использования игр для развития логического мышления у учащихся и их успешной учебной деятельности.

Ключевые слова: логическое мышление, развитие, процесс обучения, игровая деятельность, система.

Bakhvalov N.V.

FORMATION OF LOGICAL THINKING AMONG STUDENTS IN THE PROCESS OF GAME ACTIVITIES IN MATHEMATICS LESSONS AT PRIMARY SCHOOL

Abstract. This article is devoted to the study of the process of forming logical thinking among students in mathematics lessons in primary schools through game activities. The article examines the role of games as an effective teaching method that promotes the development of analytical and logical skills in students. The principles of using games in the educational process are discussed, as well as practical recommendations for teachers on integrating game elements into mathematics lessons are offered. As a result, the article draws conclusions about the effectiveness of using games in developing logical thinking in students and their successful educational activities.

Keywords: logical thinking, development, learning process, game activity, system.

В современном обществе, где информационные технологии занимают все более значимое место в повседневной жизни, становится всё важнее развивать у детей навыки логического мышления. Особенно важно это в отношении изучения математики, так как она является одним из фундаментальных предметов образования [1].

Существует множество различных средств и методов, которые позволят нам решить данную проблему. Одним из таких методов является метод внедрения игровой деятельности.

Актуальность исследования выбранной темы вызвана потребностью более глубокого изучения логического мышления учащихся основной школы на уроках математики. Логическое мышление играет ключевую роль в развитии умения анализировать, решать проблемы и применять математические



знания на практике. Таким образом, исследование данной темы представляет интерес с психологической и методической точек зрения, и может внести значительный вклад в развитие образования и повышение качества обучения математике в основной школе [2].

Проблемой исследования является вопрос о том, каким образом игровая деятельность учащихся, организованная в процессе обучения математике в основной школе, способствует повышению уровня логического мышления у учащихся?

Целью нашего исследования является теоретическое обоснование методической системы формирования логического мышления у учащихся в процессе игровой деятельности и исследование эффективности ее реализации в процессе обучения математике в основной школе.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что уровень сформированности логического мышления у учащихся повысится, если разработать и реализовать методическую систему организации игровой деятельности учащихся основной школы, включающую:

- различные типы логических задач по математике, соответствующих уровням сформированности логического мышления у учащихся;
- виды игровой деятельности;
- способы взаимодействия между учителем и учащимися, соответствующие уровням сформированности логического мышления;
- отслеживание уровня сформированности логического мышления, соответствующего умениям игровой деятельности учащихся в процессе обучения математике.

Благодаря анализу теоретических источников по исследуемой проблеме, были выделены уровни логического мышления:

Уровень 1 (низкий). Ученики научены распознавать, описывать и решать простые математические задачи на основе предоставленных данных. Они могут выполнять базовые математические операции. Они используют простые модели и диаграммы для визуализации математических процессов [4].

Уровень 2 (средний). Ученики научены применять более сложные математические концепции для анализа и решения задач. Они могут использовать логические операторы, такие как "и", "или" и "не" для выражения сложных условий и отношений. Они могут решать задачи с использованием алгоритмов и последовательностей, и могут проводить рассуждения на основе логических принципов [3].

Уровень 3 (высокий). Ученики научены выстраивать и анализировать сложные аргументы и доказательства математических утверждений. Они могут использовать формальную символику, такую как математические выражения, формулы и символы, для представления и решения задач. Они могут использовать математическое мышление для решения непривычных и оригинальных задач, а также для обнаружения и исправления ошибок в математических рассуждениях [5].

Нами была разработана система формирования логического мышления учащихся.

Она включает в себя цель нашей системы – развитие способности к анализу, синтезу, абстрагированию, логическому мышлению и пространственному мышлению через использование игровых задач и заданий

Далее в системе у нас имеется содержательный блок, представляющий собой совокупность взаимосвязанных элементов: выбор игровых форм и заданий согласно уровням развития логического мышления представленных в таблице 1.



Уровни логического мышления

Уровень логического мышления	Типы задач
Низкий	Простые логические рассуждения (логический вывод, анализ условий) Задачи на определение соответствия Решение задач на сравнение
Средний	Задачи на логическое мышление (вывод общих правил, обобщение ситуации) Задачи на логическое следование Решение задач с недостающими данными
Высокий	Задачи на логические противоречия и парадоксы Задачи на логические умозаключения Задачи на построение сложных логических цепочек

Следующим является организационно-управленческий блок, в нём рассматриваются виды учебной работы (индивидуальная или коллективная) и основные активные методы логической активности школьников: игры-головоломки; игры-соревнования; математические головоломки; ролевые игры.

Последним в системе является оценочно-результативный блок. Здесь мы отслеживаем изменение уровня логического мышления в процессе обучения математике посредством организации игровой деятельностью учащихся

Реализация системы формирования логического мышления у учащихся в процессе игровой деятельности по математике в основной школе осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап.

Основной целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности логического мышления учащихся, для того чтобы спланировать дальнейшую работу по повышению данного уровня.

Для достижения этих целей использовался тест, содержащий задания открытого и закрытого типа. Для выявления уровня логического мышления мы использовали метод тестирования. Учащимся был предложен разработанный нами на основе подхода Р. Ф. Тоноян .

Далее, нами был организован формирующий этап опытно-экспериментальной работы, где была реализована система формирования логического мышления учащихся, направленная на формирования логического мышления в процессе обучения математике посредством организации игровой деятельности учащихся. Третий этап организован с целью проверки эффективности условий гипотезы, с учетом которых строилась работа на первом и втором этапе по использованию задач как средства формирования логического мышления посредством игровой деятельности.

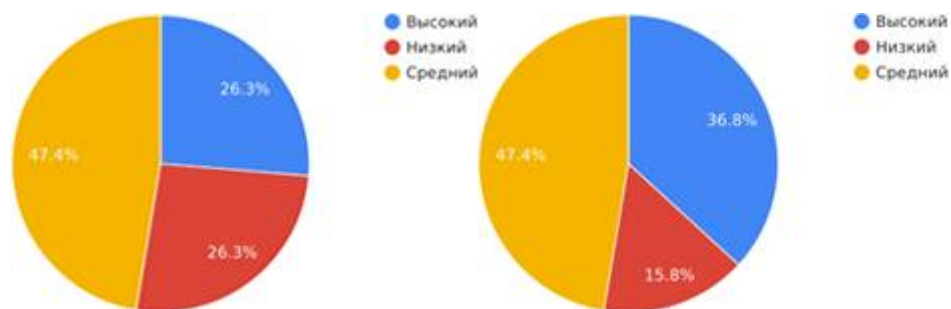


Рис. 1. Сравнение результатов, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента



По получившимся диаграммам (рис. 1), которые выполнены в начале и в конце работы, можно сделать вывод:

- два ученика не изменили свой уровень, и остались на низком уровне познавательного интереса;
- пять учеников остались на высоком уровне;
- четыре ученика повысили свой уровень познавательного интереса со среднего на высокий;
- шесть человек не изменили свой уровень и имеют средний уровень познавательного интереса;
- три ученика повысили свой уровень познавательного интереса с низкого на средний;

На основании диаграмм мы сделали вывод о том, что большинство учащихся из класса повысили свой уровень логического мышления. Итак, беря во внимание результаты опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале данного исследования, подтвердилась.

Однако хочется отметить, что сложность проблемы нашего исследования не позволяет вскрыть все ее аспекты в полной мере, что открывает большое поле деятельности для осуществления дальнейшей исследовательской работы по более глубокому анализу различных сторон проблемы формирования логического мышления школьников к изучению математики посредством игровой деятельности.

Список источников

1. Кузнецова, Е. А. Как формировать и развивать мышление учащихся в средней школе средствами математики / Е. А. Кузнецова // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-formirovat-i-razvivat-myshlenie-uchaschihsya-v-sredney-shkole-sredstvami-matematiki> (дата обращения: 12.04.2024).
2. Колобов, А. Н. Использование игровых элементов на уроках математики / А. Н. Колобов // МНКО. – 2023. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-igrovyyh-elementov-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 12.04.2024).
3. Иваницкая, К. С. Уровни логического мышления: методика исследования и практическое применение / К. С. Иваницкая. – Москва : Просвещение, 2015.
4. Ильин, Е. П. Психология логического мышления / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2003.
5. Петровский, А. В. Логика : учебное пособие / А. В. Петровский. – Москва : Академия, 2008.



Вдовина Ксения Викторовна,

*Московский городской педагогический университет (Самарский филиал), г. Самара,
Россия;*

научный руководитель: Минияров Валерий Максимович,
доктор педагогических наук, профессор

МАТЕМАТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации, представляющей собой социальный феномен, происходят существенные изменения в образовательном процессе. Как известно, изучение предметной области «Математика» должно обеспечить «формирование представлений о математике как части общечеловеческой культуры, универсальном языке науки, позволяющем описывать и изучать реальные процессы и явления» [2]. При этом объективным показателем обученности математике является математическая культура, в основе которой – результат приращения знаний и умений, определяемых как способность не только применять освоенные математические методы, но и демонстрировать степень развития математической интуиции [1]. Однако в условиях цифровой трансформации обучение детей математике претерпевает качественно новые изменения, обусловленные, прежде всего, особенностями организации их учебно-познавательной деятельности.

Ключевые слова: цифровая трансформация, математическая культура, индивидуальная образовательная траектория.

Vdovina K.V.

MATHEMATICAL CULTURE OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF DIGITAL TRANSFORMATION

Abstract. In the context of digital transformation, which is a social phenomenon, educational process undergoes significant changes. As is known, studying Mathematics should ensure “the formation of ideas about mathematics as part of universal human culture, the universal language of science, which allows one to describe and study real processes and phenomena” [2]. At the same time, an objective indicator of learning in mathematics is mathematical culture, which is based on the result of an increase in knowledge and skills, defined as the ability not only to apply mastered mathematical methods, but also to demonstrate the degree of development of mathematical intuition [1]. However, in the context of digital transformation, teaching children mathematics is undergoing qualitatively new changes, due, first of all, to the peculiarities of the organization of their educational and cognitive activities.

Keywords: digital transformation, mathematical culture, individual educational trajectory.

Модернизация образовательного процесса, безусловно, является важнейшей составляющей качественного овладения системой знаний и новых способов действий – это характерно для каждой изучаемой предметной области.

В частности, при изучении математики, являющейся универсальным языком науки и представляющей собой уникальный и мощнейший инструмент познания окружающей действительности, имеющей перманентную содержательную составляющую, также происходят изменения в системе требований по овладению базой математических знаний [3].

При этом объективным показателем овладения математическими знаниями является формируемая математическая культура, представляющая собой результативность обучения математике, ориентированного на приращение знаний и умений, определяемых как способность не только



применять освоенные математические методы, но и демонстрировать степень развития математической интуиции [1].

Однако в условиях цифровой трансформации образовательного процесса происходят взаимообусловленные изменения в процессе формирования математической культуры, имеющего пролонгированный характер.

Примечательно, что математическая культура обучающегося, аналогично традиционному понятию «культура», представляет собой приобретённую в результате интеллектуально-творческой деятельности, имеющей систематический характер, совокупность математических знаний и умений, характеризующихся мобильностью в стремительно меняющихся социальных условиях и повышающих интеллектуальный уровень развития личности, наряду с её духовно-нравственным потенциалом [1].

Необходимо отметить, что цифровая трансформация, в контексте формирования математической культуры, ориентирована на поиск и выбор альтернативных форм конструктивного образовательного взаимодействия и выступает средством получения качественного образования.

На основании обозначенной проблемной области возникает вопрос – что является определяющим при формировании математической культуры обучающихся в условиях цифровой трансформации.

В связи с этим, цель настоящего исследования – рассмотрение особенностей формирования математической культуры обучающихся в условиях общественно значимой тенденции.

Необходимо отметить, что математическая грамотность, рассматриваемая как способность применения приобретённых учебных действий в решении практикоориентированных задач, синтезируемых при различных условиях, является одной из приоритетных составляющих математической культуры [2].

В свою очередь, в условиях цифровой трансформации должны быть достигнуты определённые образовательные результаты посредством персонализации образовательного процесса, успешно осуществимой посредством обучения школьников по разработанной индивидуальной образовательной траектории [3; 4] и составления (подбора) соответствующей группы заданий практической направленности.

Рассмотрим примеры таких заданий (Рис. 1) [5].

Освещение зимнего сада
Задание 1 / 4

Прочитайте текст «Освещение зимнего сада», расположенный справа. Запишите свой ответ на вопрос в виде числа.

Зенитный фонарь устанавливается в отверстии крыши.

Определите периметр (в метрах) основания фонаря, изготовленного фирмой.

Запишите свой ответ.

 М

ОСВЕЩЕНИЕ ЗИМНЕГО САДА

Зимние сады можно встретить в кинотеатрах, гостиницах, санаториях. Для освещения помещения естественным солнечным светом устанавливают зенитный фонарь, это особая конструкция верхнего света, через которую виден зенит солнца (рис. 1).

Фирма изготовила металлическую конструкцию зенитного фонаря для зимнего сада в форме пирамиды с шестью равными гранями (рис. 2). Каждая грань имеет форму равнобедренного треугольника с основанием, равным 3 м и высотой, равной 6 м.

Боковые стороны каждой грани делятся на три равные части (рис. 3). Металлическая конструкция грани образует ячейки прямоугольной и треугольной формы, в которые вставляют стекла.

Рис. 1. Зенитный фонарь зимнего сада снаружи
Рис. 2. Зенитный фонарь зимнего сада изнутри
Рис. 3. Схема конструкции грани зенитного фонаря



Освещение зимнего сада
Задание 2 / 4

Воспользуйтесь текстом «Освещение зимнего сада», расположенным справа. Запишите свои ответы на вопросы в виде чисел.

Для остекления изготовленной конструкции зенитного фонаря фирме необходимо приобрести стекло.

А) Определите размеры прямоугольной ячейки металлической конструкции.

Запишите ответ в виде чисел.

x (м)

Освещение зимнего сада
Задание 4 / 4

Воспользуйтесь текстом «Освещение зимнего сада», расположенным справа. Отметьте нужный вариант ответа, а затем объясните свой ответ.

В магазине есть прямоугольные стекла двух размеров:
1 м x 2 м
3 м x 4 м

Стекла какого размера выгоднее приобрести с учётом наименьшего количества остатков, если требуется остеклить фонарь целиком?

1 м x 2 м
 3 м x 4 м

Рис. 1. Примеры заданий практической направленности

Очевидно, что основу представленных заданий составляет описательная характеристика исследуемых объектов (в данном случае – геометрических фигур, существенные признаки которых определяют материальные объекты).

Процесс формирования математической культуры в контексте цифровой трансформации, безусловно, предваряется следующими аспектами, имеющими логически обоснованные различия:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> задания, направленные на закрепление изученного материала; | <input type="checkbox"/> задания, выполнение которых ориентировано на формирование математической грамотности; |
| <input type="checkbox"/> практическое закрепление способов действий при выполнении заданий; | <input type="checkbox"/> активизация и развитие креативного мышления при выполнении заданий; |
| <input type="checkbox"/> решение задач практикоориентированного характера, демонстрирующих значимость применения математического аппарата | <input type="checkbox"/> решение задач практикоориентированного характера, направленных на применение математического аппарата в нестандартных условиях, способствующих овладению обучающимися качественно новыми способами действий |

Таким образом, в условиях цифровой трансформации процесс формирования математической культуры претерпевает ряд преобразований, во многом детерминированных системой заданий, предлагаемых обучающимся к выполнению, в контексте развития у школьников математической грамотности как одной из важнейших её составляющих.

Однако необходимо учитывать, что эффективность реализации исследуемого процесса обуславливается организацией деятельности обучающихся с применением персонализированного подхода.



Список источников

1. Вдовина, К. В. Аспекты формирования математической культуры личности обучающихся / К. В. Вдовина // Математика и математическое образование: проблемы, технологии, перспективы: материалы 42-го Международного научного семинара преподавателей математики и информатики университетов и педагогических вузов. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2023. – С. 376–378.
2. Вдовина, К. В. Формирование математической культуры у одарённых обучающихся в условиях цифровизации образования / К. В. Вдовина // VI Виртуальный Международный форум по педагогическому образованию: сборник научных трудов. – Ч. I. – Казань. – С. 71–76.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования. – URL : <https://docs.edu.gov.ru/document/8f549a94f631319a9f7f5532748d09fa> (дата обращения 17.04.2024).
4. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? Пособие для учителя / А. В. Хуторской. – Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2015. – 383 с.
5. Электронный банк заданий для оценки функциональной грамотности. – URL : <https://fg.resn.edu.ru/> (дата обращения: 25.03.2024).



Доскоч Татьяна Васильевна, Григорьева Оксана Юрьевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ РАБОТ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ

Аннотация: В данной статье рассматривается проблема управления самостоятельной работы студентов, реализуемого в процессе подготовки будущих педагогов, направленная на формирование логического мышления у студентов, исследуемая с точки зрения онтологического и системного подходов. Технологический блок сконструированной методической системы содержит методы и приемы формирования логического мышления, в том числе компоненты технологии «Портфолио», которая была адаптирована нами для будущих педагогов в процессе обучения математического анализа.

Ключевые слова: система самостоятельной работы, образовательные технологии, образовательные системы, логическое мышление, технология «Порфолио».

Doskoch T.V., Grigorieva O.Yu.

ONTOLOGICAL APPROACH TO THE SYSTEM OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICAL ANALYSIS

Abstract. This article examines the problem of managing students' independent work, implemented in the process of training future teachers, aimed at forming logical thinking among students, studied from the point of view of ontological and systemic approaches. The technological block of the designed methodological system contains methods and techniques for the formation of logical thinking, including components of the "Portfolio" technology, which was adapted by us for future teachers in the process of teaching mathematical analysis.

Keywords: independent work system, educational technologies, educational systems, logical thinking, Porfolio technology.

На современном этапе развития общества образовательные учреждения осуществили переход на образовательные стандарты третьего поколения. Одним из требований к условиям реализации ООП бакалавриата, предъявляемом в ФГОС ВПО по различным направлениям подготовки, является разработка методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии, а также широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий.

Онтологический подход – это одно из направлений решения проблемы универсального представления концептуальных знаний в современных информационных системах. Основные задачи, которые решаются на основе современных онтологий, включают организацию общей и предметной терминологии. Вопросу реализации онтологического подхода в образовательном процессе посвящены работы С. Н. Щеглова [5] и др. По его мнению, онтологические модели классифицируются следующим образом:



1. Верхнего уровня. Содержатся общие знания для нескольких предметных областей. Она может описывать наиболее общие концепты, такие как пространство, время, событие, объект и т. д.;
2. Ориентированные на предметную область. По назначению аналогична с онтологией верхнего уровня, но область интереса ограничена одной предметной областью (например, процесс обучения математике);
3. Ориентированные на учебную тему, задачу.

Исходя из этого, можно представить модель онтологии учебного процесса в виде «тройки конечных множеств» (термины предметной области, которую описывает онтология; отношения между терминами заданной предметной области; функции интерпретации, заданные на терминах и/ или отношениях онтологии).

Применительно к данному исследованию будем придерживаться подхода И. А. Зимней при определении понятия самостоятельной работы обучающихся [2].

Реализация онтологического подхода в учебном процессе раскрыта С. Н. Щегловым, и заключается в том, что формально онтология состоит из терминов, организованных в таксономию, их определений и атрибутов, а так же связанных с ними аксиом и правил вывода [5].

При построении системы самостоятельной работы будем опираться на основные педагогические требования выдвинутые А. В. Усовой [4]. Под системой самостоятельной работы (ССР) обучающихся на основе онтологического подхода мы понимаем совокупность взаимосвязанных, образующих целостность элементов: цели самостоятельной работы, виды самостоятельных работ, формы организации самостоятельных работ, средства, соответствующих этапам жизненного цикла конструирования онтологии. При этом следует отметить то, что ССР должна не только удовлетворять целям обучения математике, но и обеспечивать последовательное нарастание сложности заданий, что повышает уровень усвоения математических знаний и уровень самостоятельности обучающихся.

Таким образом, последовательность в организации системы самостоятельной работы обучающихся на основе онтологического подхода в следующем: выделить основные концепты по учебной цели в рамках определённой предметной области; установить связи между концептами; определить содержание деятельности учителя. Опираясь на методику В. П. Беспалько [1], выявлены критерии и уровни усвоения знаний как целей системы самостоятельной работы студентов.

В соответствии с этапами конструирования онтологии были выделены блоки педагогической системы самостоятельной работы обучающихся, на основе которых описано содержание деятельности преподавателя при организации самостоятельной работы студентов первого курса при онтологическом подходе.

Были выявлены критерии для оценки уровня самостоятельности (оценка мотивации, оценка саморегуляции и оценка уровня усвоения учебного материала) и соответственно выделены уровни (высокий, средний, низкий), содержание которых определено на основе онтологического подхода.

С целью проверки гипотезы настоящего исследования была организована опытно-экспериментальная работа на базе Института информационных технологий и физико-математического образования, в ходе



которой была реализована созданная система самостоятельных работ учащихся, соответствующая требованиям онтологического подхода, на занятиях по математическому анализу.

Отслеживание функционирования системы самостоятельной работы на основе онтологического подхода осуществлялась при помощи созданного критериального аппарата сформированности логического мышления, умений самостоятельной работы и уровня усвоения учебного материала по математике.

Одной из педагогических технологий, активизирующей процесс формирования логического мышления, является технология «Портфолио», которая была адаптирована нами для будущих педагогов в процессе обучения математического анализа.

Разработанное нами методическое обеспечение реализации данной технологии [2] позволило студентам представить в целом свою деятельность, основанную на рефлексии выполнения следующих видов аудиторных и внеаудиторных самостоятельных работ по дисциплине «математический анализ»:

- работа с определениями математических понятий позволяла выявить их логическую структуру, построить отрицание определения, привести примеры и контрпримеры;
- работа над теоремой осуществлялась через раскрытие содержания теоремы, её формулировки и работы с доказательством теоремы;
- логику-графическое структурирование математического текста предполагало схематизацию учебного материала (денотатный граф, блок-схема и др.);
- формулирование вопросов выявляло «узкие» места при изучении материала дисциплины;
- работа над математической задачей являлась одним из самых распространенных видов самостоятельной работы студентов и рассматривается через представление основных требований и развёрнутого плана к решению задачи.

Таким образом, результаты-продукты самостоятельной работы студентами, демонстрирующие уровень выполнения и организации самостоятельной работы обучающихся, были собраны в одной папке – портфолио. Рефлексивный портфолио обучающегося включал в себя материалы и оценку, самооценку достижения целей, особенностей хода и качества самостоятельной работы, ощущений, размышлений, впечатлений по организации собственной деятельности.

Итоги контрольного этапа эксперимента дают возможность сделать предварительно вывод о том, что повысился уровень логического мышления и самостоятельности и уровень усвоения учебного материала по математическому анализу у студентов.

Список источников

1. Беспалько, В. П. Программированное обучение. Дидактические основы. – Москва : Высшая школа, 1970. – 300 с.
2. Григорьева, О. Ю. Технология «Портфолио» в процессе обучения математике в вузе : учебно-методическое пособие / О. Ю. Григорьева. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – 49 с.



3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебное пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Усова, А. В. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе / А. В. Усова, З. А. Вологодская. – Москва : Просвещение, 1981. – 158 с.
5. Щеглов, С. Н. Онтологический подход и его использование в системах представления знаний / С. Н. Щеглов // Известия ЮФУ. Технические науки. – Таганрог, 2008. – Т. 81. – № 4. – С. 146–153.



Ерохин Василий Викторович, старший преподаватель

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОСТРОЕНИЯ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ В ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В настоящее время в стране активно развивается инклюзивное образование, в связи с чем процесс подготовки высококвалифицированных педагогических кадров приобрел особую значимость в системе высшего образования. Эффективность реализации инклюзии в образовательной практике во многом зависит от профессиональных и личностных качеств педагогов, в частности от умения организовать комфортную и продуктивную совместную деятельность. Центральное место в этом процессе занимает коммуникация и готовность педагога к преодолению барьеров, возникающих при ее построении с субъектами образования. Вопросу подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров и посвящена данная работа.

Ключевые слова: коммуникативные барьеры, инклюзивная среда, коммуникация, готовность, модель, технология, инклюзивное образование, будущие педагоги.

Erokhin V.V.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF A MODEL FOR PREPARING FUTURE TEACHERS TO OVERCOME COMMUNICATION BARRIERS IN INCLUSIVE ENVIRONMENT

Abstract. At present, inclusive education is actively developing in the country, in connection with which the process of training highly qualified teachers has acquired particular importance in the higher education system. The effectiveness of the implementation of inclusion in educational practice largely depends on the professional and personal qualities of teachers, in particular, on the ability to organize comfortable and productive joint activities. The central place in this process is occupied by communication and the teacher's readiness to overcome the barriers that arise during its construction with the subjects of education. This work is devoted to the issue of preparing future teachers to overcome communication barriers.

Keywords: communication barriers, inclusive environment, communication, readiness, model, technology, inclusive education, future educators.

Современные мировые тенденции ориентируют на достижение целей устойчивого развития, актуализируя проблему доступности для каждого человека качественного образования. Как инициаторы данного направления, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ и другие международные организации уделяют особое внимание развитию системы инклюзивного образования, которая, учитывая особые образовательные потребности каждого, обеспечивает качественное образование по месту проживания и полноценную социализацию людей с ограниченными возможностями здоровья [1]. Инклюзивность стала одним из главных составляющих современной образовательной системы: разработаны нормативно-правовые документы, определены механизмы её внедрения и реализации, проводится работа по формированию безбарьерной среды, но по-прежнему остается малоизученной и требующей современных решений проблема подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивной среде.



Профессиональная педагогическая подготовка студентов — процесс и результат освоения субъектами обучения системы профессиональных знаний; развития методологической культуры, формирования основных общепедагогических умений (аналитико-диагностических, проектировочных, прогностических, конструктивно-организационных, коммуникативных, рефлексивных), развития важнейших профессионально-личностных качеств (любви к детям, эмпатии, толерантности, рефлексии, эмоциональной устойчивости и др.), становления на этой основе профессиональных ценностных ориентаций и личного педагогического кредо. Результатом профессиональной подготовки является готовность специалиста, владеющего системой профессиональных знаний, основными общепедагогическими умениями, развившего во время обучения в вузе свои профессионально-личностные качества, профессионально ценностные ориентации и имеющего личное педагогическое кредо.

Теоретическое обоснование построения модели подготовки будущих учителей к преодолению коммуникативных барьеров в условиях инклюзивного образования основывается на общепринятой трактовке модели в философской науке. Модель (от лат. *modulus* мера, образ) определяют как образец (эталон, стандарт) в различных контекстах исследования [2]. В методологии науки модель понимается как аналог определенного фрагмента природной и социальной реальности, которая служит для хранения и расширения знаний об оригинале, конструирования оригинала, преобразования или управления им. Российские учёные В. В. Краевский и Е. В. Бережнова отмечают, что модель определяется как система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования [3].

Педагогический процесс, направленный на подготовку будущих учителей к преодолению коммуникативных барьеров в условиях инклюзивного образования, всегда ориентирован на определенную модель, реализация которой обеспечивает усвоение системы знаний и умений, соответствующих компетенций, связанных с теоретическими знаниями в области процесса коммуникации и инклюзивной деятельностью. Модель подготовки студентов к работе с учащимися в условиях инклюзивного образования – это аналог описания реальных действий будущего педагога в инклюзивной образовательной среде.

Использование моделей для исследования объектов познания лежит в основе метода моделирования. Моделирование как способ деятельности и модель как объект деятельности являются необходимыми элементами инструментария любой области знания, претендующей на статус науки. Наличие в теории образования элементов моделирования, позволяющих абстрагироваться от несущественных, второстепенных свойств, способствует реализации нормативной, предписывающей функции науки. Моделирование как метод предполагает построение и изучение моделей реально существующих предметов, явлений и конструируемых объектов для определения возможностей улучшения их характеристик либо рационализации способов их построения, управления ими и т.п.

Моделирование позволяет глубже проникать в сущность объекта исследования. Основным понятием является модель – аналитическое или графическое описание того, что рассматривается в исследовании, в данном случае – подготовка будущего педагога к инклюзивной деятельности. основополагающей идеей при моделировании процесса подготовки студентов к работе по преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивной среде является разработка такой модели, которая позволила бы повысить эффективность данного процесса, подготовить студентов к построению эффективной коммуникации и стиранию границ в общении между детьми с ОВЗ и нормой развития в процессе инклюзивного образования.

В нашем исследовании объектом моделирования выступает процесс подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании (Рис. 1).

<p>Организационно-педагогические условия повышения уровня подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования</p>	Информационная готовность		
	<ul style="list-style-type: none"> • Уровень теоретической подготовки и осведомленности об общих основах коммуникативной деятельности • Сформированность общих представлений о причинах возникновения коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании • Осведомленность о специфических аспектах возникновения коммуникативных барьеров • Знание видов коммуникативных барьеров • Владение информацией о способах преодоления коммуникативных барьеров в образовании и инклюзивной практике 		
	Психологическая готовность (готовность к работе с детьми с ОВЗ)		
	<p>Когнитивный компонент:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Знание основных положений инклюзивного образования и реализации его идей в практике • знание основных нормативных документов, регламентирующих инклюзивное образование • Знание индивидуальных и возрастных особенностей и особых образовательных потребностей детей ОВЗ • Знание основ коррекционной психологии и педагогики • Знание форм и методов работы с детьми с ОВЗ 	<p>Психолого-педагогическая готовность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Общее психоэмоциональное отношение к детям с ОВЗ • Отношение к инклюзивному образованию и участию в его реализации • Наличие мотивационных и ценностных ориентиров работы с детьми с ОВЗ в условиях инклюзивного образования • Принятие ценностей реализации инклюзивного образования 	<p>Практический готовность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение отбирать оптимальные способы организации инклюзивного образования • Умение проявлять гибкость, использовать в образовательной деятельности индивидуальный и дифференцированный подходы • Способность организовать совместное образование обучающихся с ОВЗ и обучающихся без ограничений возможностей здоровья • Готовность создавать специальные условия образования для обучающихся с ОВЗ, • Взаимодействие с коллегами и родителями обучающихся для создания оптимальных и комфортных условия обучения детей с ОВЗ и нормой развития • Умение применять различные способы педагогического взаимодействия
Деятельностная готовность			
<p>Психотехнический компонент (психофизическая саморегуляция и самоконтроль):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Легкость вхождения в социальную роль • Гибкость реакции на изменяющиеся ситуации • Склонность к чуткому восприятию эмоциональных и поведенческих проявлений окружающих • Слабая спонтанность самовыражения 	<p>Экспрессивный компонент (вербальные и невербальные средства общения):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Умение передавать информацию • Умение пользоваться вербальными и невербальными средствами передачи информации • Умение организовать и поддержать диалог 	<p>Межличностный компонент (взаимодействие, взаимопонимание и взаимовлияние):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Уровень эмпатии • Способность к рефлексии • Эмоциональная и поведенческая гибкость • Способность понимать настроение собеседника • Умение конструктивно и тактично критиковать и воспринимать, учитывать критику 	

Рис. 1. Модель подготовки будущего педагога к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании



Модель предполагает интеграцию ключевых компонентов готовности (информационную, психологическую и деятельностную), этапов, блоков и элементов, позволяющих конструировать и реализовывать поставленные задачи. Под моделью подготовки будущих учителей к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивной среде мы понимаем описание и теоретическое обоснование структурных компонентов данного процесса, каждый из которых призван обеспечить реализацию тех или иных свойств, показателей каждого из них в педагогическом процессе. Все этапы образуют матрицу данной модели, которая может быть наложена на ту или иную составляющую образовательного процесса. Все компоненты также имеют определенную структуру и связи между собой, автономность в смысле влияния и перемещения в реальном педагогическом процессе.

Таким образом, представленная модель подготовки будущих педагогов охватывает три ключевых компонента готовности – информационная осведомленность, психолого-педагогическая готовность к работе с детьми с ОВЗ и преодолению коммуникативных барьеров, а также деятельностная готовность, формирующаяся в рамках практических занятий на этапе вузовской подготовки, за счет прохождения производственной практики и вовлеченности во внеучебную социально-значимую деятельность.

Список источников

1. Сигал, Н. Г. Современные тенденции развития инклюзивного образования за рубежом / Н. Г. Сигал. – URL : <http://naukarus.com/sovremennye-tendentsii-razvitiyainkluzivnogo-obrazovaniya-za-rubezhom> (дата обращения: 19.05.2024)
2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург, 2000. – 210 с.
3. Новиков, А. М. Принципы построения системы непрерывного профессионального образования / А. М. Новиков // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 11–17.



Каиль Лилия Дмитриевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель Алеева Юлия Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент

НЕЙРОГРАФИКА КАК СПОСОБ СНЯТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО НАПРЯЖЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье исследуются факторы, способствующие развитию эмоционального выгорания старшеклассников, и его влияние на их успеваемость. Эмоциональное выгорание представляет собой сложную структуру, включающую в себя три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию (цинизм), чувство ненужности. Для улучшения самочувствия детей старшего школьного возраста при состояниях эмоционального напряжения, педагоги обращаются к инновационным методам, технологиям и различным арт-терапиям, например, к таким, как нейрографика.

Ключевые слова: коррекция эмоционального состояния, эмоциональное выгорание, дети старшего школьного возраста, нейрографика, арт-терапия, образовательное учреждение, педагог

Kail L.D.

NEUROGRAPHY AS A WAY TO RELIEVE EMOTIONAL STRESS IN HIGH SCHOOL CHILDREN

Abstract. This article examines the factors contributing to the development of emotional burnout in high school students and its impact on their academic performance. Emotional burnout is a complex structure that includes three main components: emotional exhaustion, depersonalization (cynicism), and a sense of uselessness. To improve the well-being of high school children in conditions of emotional stress, teachers turn to innovative methods, technologies and various art therapies, for example, such as neurography.

Keywords: correction of emotional state, emotional burnout, high school children, neurography, art therapy, educational institution, teacher

Существует множество публикаций, в которых обсуждаются различные аспекты эмоционального выгорания и факторы, приводящие к такому состоянию. Первые исследования этого феномена были проведены в 1970–1980-х годах американскими психологами, консультировавшими людей, работающих в магазинах, службах поддержки и медицинских учреждениях [1].

Термин «выгорание» был введен Г. Фройденбергером в 1974 году и определялся как состояние, которое переживали сотрудники клиники для наркотических больных, выражающееся в истощении из-за высоких психологических нагрузок на работе, головных болях, бессоннице, вспышках гнева и постоянных размышлениях о работе. В последующие годы данный феномен продолжили изучать американские психологи К. Маслач и С. Джексон и выделили три основных компонента эмоционального выгорания:



1. Первый компонент – эмоциональное истощение, которое заключается в постоянном чувстве усталости в результате участия в профессиональной деятельности, переживаниях, изнеможениях и разочарованиях.

2. Второй компонент – деперсонализация (цинизм), которая проявляется в обесценивании своей работы и потере осознания важности выполняемой работы, ее необходимости для общества и полезности для самого себя. Циничное отношение к работе приводит к формализации трудовой деятельности, апатии и равнодушию у социальных работников и медсестер, а у старших подростков – к ощущению бессмысленности и пустоты времени, проведенного в школе [3].

3. Третий элемент – снижение оценки собственных достижений, ощущение собственной неэффективности и несоответствия требованиям – включает в себя психологические и эмоциональные переживания по поводу собственной компетентности как профессионала, а также восприятие себя как некомпетентного профессионального работника. В школе этот фактор понимается как ощущение собственной беспомощности и неадекватности перед лицом требований учителей [3].

Выгорание – это состояние эмоционального и психического истощения, вызванное хроническим стрессом. Мозг не справляется с нагрузкой, и в нем нарастает тревога. Когда тревога достигает пика, срабатывают защитные механизмы, снижающие работоспособность: внимание рассеивается, происходит потеря памяти, снижается способность воспринимать информацию. По мере истощения ресурсов возникает угроза физическому здоровью. Высокая учебная нагрузка, стресс перед экзаменами, плотный график внеклассных занятий, завышенные ожидания со стороны взрослых, неопределенность относительно будущего – основные причины появления эмоционального выгорания у детей старшего школьного возраста.

Исследования школьного выгорания показывают, что старшеклассники, которые испытывают чрезмерное давление со стороны значимых взрослых или учителей или не полностью вовлечены в учебную деятельность, чаще всего испытывают эмоциональное выгорание. Выгорание также может привести к проблемам с успеваемостью, депрессии, выбору менее сложных образовательных программ и общему снижению качества жизни. Для предотвращения эмоционального выгорания у школьников преподаватели все чаще используют в своей педагогической практике инновационные методики. Одна из таких методик – нейрографика. Этот метод появился не так давно и был открыт Павлом Михайловичем Пискаревым в 2014 году.

Нейрографика – это метод, объединяющий графические приемы и техники, которые дают человеку взаимодействовать с самим собой, своим окружением и с миром в целом [2].

Нейрографика – метод, который позволяет выразить свои переживания, чувства, достичь поставленных целей или найти решение проблем. Ребенок начинает стремиться к знаниям и происходит это через вопросы «почему», «зачем», «как». Этот метод означает рисовать сознанием, мышлением. Основные фигуры: линии и круги [1].

Нейрографика – метод графической трансформации сознания, который позволяет творчески управлять своей реальностью. При работе используются проблемы актуальные на данный момент времени и то, что беспокоит или волнует прямо сейчас [3].



Исходя из определений разных авторов, приведенных выше, можно сказать, что нейрографика – это форма арт-терапии (форма изотерапии, рисуночной терапии), способ выразить свои чувства и переживания на бумаге с помощью кругов, линий и цвета.

Использование нейрографика в работе с детьми заключается в том, что данная методика является эффективной и приносит положительные результаты, она освобождает сознание детей от гнетущих проблем, прорабатывает их и борется с эмоциональным выгоранием в ходе рисования. Прежде чем начинать использовать данную технологию необходимо ознакомиться с правилами:

1. Спонтанность и эмоциональность.

Рисование происходит, когда дети испытывают чувство страха или гнева, когда их преследуют навязчивые мысли и плохие воспоминания, когда дети не могут выразить свои чувства и эмоции посредством слов. Проблему нужно нарисовать очень быстро, с закрытыми глазами, в течение трех-пяти секунд или во время выдоха.

2. Правило удаления острых углов.

Рисунки, сделанные в плохом настроении или в состоянии эмоционального выгорания, часто имеют острые углы и ломаные линии. В процессе рисования и сглаживания острых углов рисунки приобретают более округлые формы, которые создают новые нейронные связи и прокладывают путь к выходу из конфликта с округлыми, пересекающимися линиями. Более того, углы также закруглены.

3. Не оценивайте работу.

4. Не устанавливайте границы рисунка.

Как минимум, Рис. должен занимать весь лист бумаги, на котором рисует человек. Обычно это делается в формате А4 или А5.

Линии на нейрографе различны в каждой области и не повторяются в другой. Эти линии уводят нас от внутренних стереотипов взрослых и детей, предостерегая от повторения наших внутренних алгоритмов. Изменяя привычные линии, мы можем реорганизовать нейронные связи и найти новые ресурсы. Вдохновение может прийти во время рисования.

Обучить детей нейрографике несложно, и учителям не обязательно быть для этого художниками. Дети с неврологическим дефицитом могут нарисовать все, что угодно, просто используя линии и круги. Главное – не научить ребенка как можно большему количеству навыков рисования, а поддержать его фантазию, воображение и независимость. Главное позволить детям, подросткам, взрослым оставить свои негативные эмоции, переживания и страхи на листе, проработать их и преобразить в позитивные настроения. Какие навыки необходимы для рисования? Дети должны уметь держать карандаш и рисовать различные линии и круги [2]. Сам Павел Пискарев говорит, что детей можно успокоить, начав рисовать обычные круги.

Нейрографию также можно использовать для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Применять данный метод можно для профилактики или коррекции социальных страхов и боязни неудачи у детей с ограниченными возможностями. Результат рисования зависит лишь



от самого ребенка, а не от конечного результата. Этот метод в целом стабилизирует психическое здоровье и психоэмоциональное состояние [3].

Нейрографика может быть полезна для детей с ограниченными возможностями, поскольку она позволяет расслабиться, снять сильный стресс или дискомфорт, рисуя несколько невротических состояний, можно вывести и уточнить преобладающее невротическое состояние.

Таким образом, нейрографика – это одна из форм арт-терапии, которая позволяет людям выразить свои чувства, эмоции и переживания на бумаге с помощью линий и кругов. Этот метод подходит для детей с ограниченными возможностями, для детей с нормой развития для снятия эмоционального напряжения. Его также можно использовать при консультировании или в классе, когда трудно найти контакт со специалистами, работающими с детьми (например, педагогами-психологами, дефектологами или логопедами). Нейрографика избавляет человека от подавляемого чувства вины, гнева, стыда, эмоционального выгорания и других эмоций, возникших из-за психологических травм; тренирует психическую устойчивость, спокойствие; помогает лучше понять себя, свои цели, социальное окружение; позволяет достигнуть вдохновения, найти нестандартные оригинальные решения проблем.

Список источников

1. Магомедсаидова, М. Г. Нейрографика в работе с детьми с ОВЗ / М. Г. Магомедсаидова // Альманах педагога. – URL : https://almanahpedagoga.ru/servisy/publikaciya_materiala_na_saite/material?id=4368 (дата обращения: 11.05.2024).
2. Пискарёв, П. М. Нейрографика: Алгоритм снятия ограничений / П. М. Пискарёв. – Москва : Эксмо, 2022. – 224 с.
3. Феоктистова, В. Нейрографика с детьми с ОВЗ дошкольного возраста / В. Феоктистова. – URL : <https://www.maam.ru/detskijasad/neirografika-s-detmi-s-ovz-doshkolnogovozrasta.html> (дата обращения: 11.05.2024).



Киселева Анфиса Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна,

кандидат педагогических наук, доцент

МНЕМОНИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ: ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ НА ЗАПОМИНАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

Аннотация: Статья исследует влияние различных форм организации обучения на запоминание английской лексики. Исследование также подчеркивает важность регулярной практики и использования мнемонических приемов для улучшения запоминания. Авторы статьи предлагают практические советы по использованию мнемотехник и подчеркивают индивидуальный характер процесса запоминания.

Ключевые слова: мнемонический эффект, мнемотехники, запоминание лексики, английский язык, формы организации обучения, успешное запоминание.

Kiseleva A.V.

MNEMONIC EFFECT: THE INFLUENCE OF DIFFERENT TEACHING ORGANIZATION FORMS ON FOREIGN LANGUAGE LEARNING MATERIAL MEMORIZATION

Abstract. The article examines the impact of different forms of teaching organization on the memorization of English vocabulary. The study also highlights the importance of regular practice and the use of mnemonic techniques to enhance memorization. The authors offer practical tips for using mnemonics and emphasize the individual nature of the memorization process.

Keywords: mnemonic effect, mnemonics, vocabulary memorization, English language, forms of teaching organization, successful memorization.

Запоминание английской лексики играет ключевую роль в изучении языка. Лексика – это основной строительный материал языка, который позволяет нам выражать свои мысли, чувства, идеи и общаться с другими людьми. Без знания и уверенного использования лексики невозможно свободно владеть иностранным языком. Запоминание английской лексики имеет несколько важных преимуществ: расширение словарного запаса, понимание текста, формирование богатой речи. Как мы знаем, существует множество методов и стратегий для успешного запоминания английской лексики. Таким образом, нами была выделена гипотеза, что использование определенных форм организации обучения позволяют запоминать англоязычную лексику более эффективно и быстро, чем при других формах.

В ходе нашего исследования был проведён опрос среди учеников 5–11 классов на тему «Влияние различных форм организации обучения иностранному языку на запоминание учебного материала» (рисунки 1–5). В диагностике приняли участие ученики из различных регионов России разной степени обучения. Нами было опрошено 42 школьника.



Твой класс
42 ответа

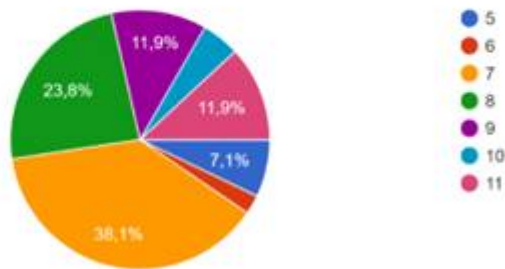


Рисунок 1. Результаты опроса учеников 5–11 классов на тему «Влияние различных форм организации обучения иностранному языку на запоминание учебного материала»

В результате опроса мы выявили, что самыми эффективными видами речевой деятельности для запоминания англоязычной лексики на уроке являются: «**Говорение**» (42,9%), «**Чтение**» (40,5%), «**Многократное повторение**» (35,7%), а также «**Заучивание наизусть дома**» (28,6%). На диаграммах 2–5 представлено процентное соотношение видов речевой деятельности, влияющее на запоминание лексики на уроке, в повседневной жизни, наиболее предпочитаемые формы организации процесса изучения.

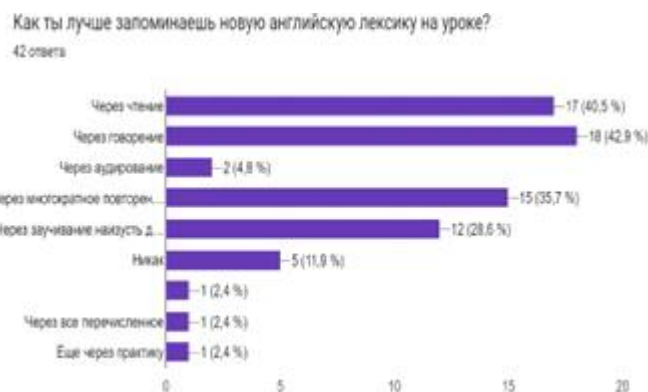


Рисунок 2. Ответы учеников на вопрос «Как ты лучше запоминаешь новую английскую лексику на уроке?»

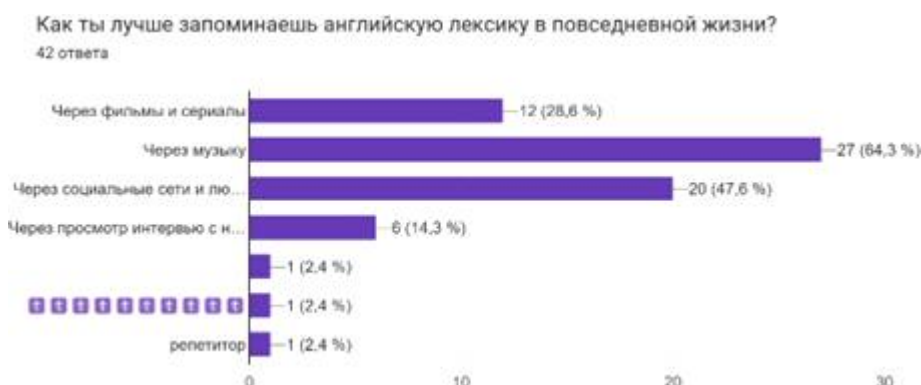


Рисунок 3. Ответы учеников на вопрос «Как ты лучше запоминаешь английскую лексику в повседневной жизни?»

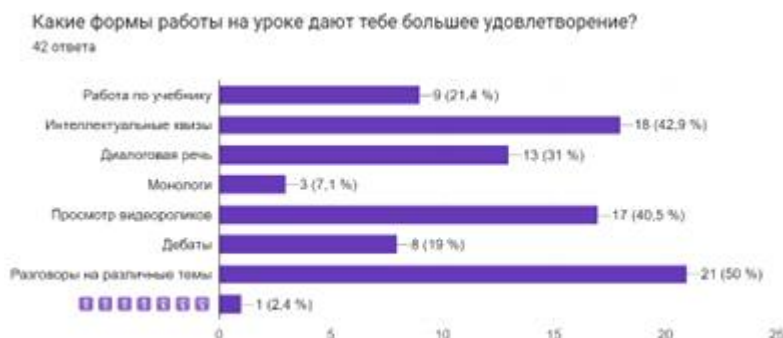


Рисунок 4. Ответы учеников на вопрос «Какие формы работы на уроке дают тебе большее удовлетворение?»

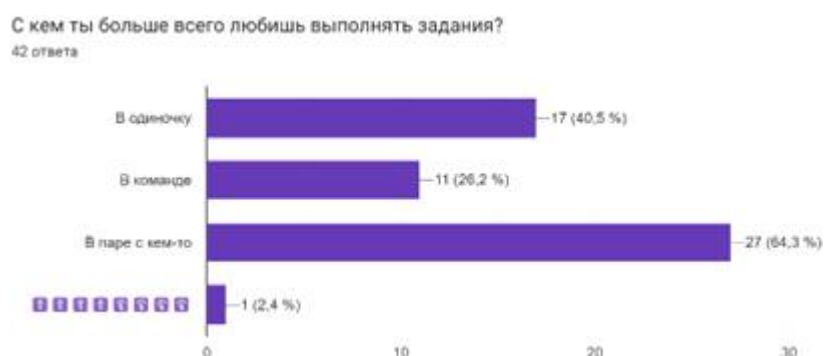


Рисунок 5. Ответы учеников на вопрос «С кем ты больше всего любишь выполнять задания?»

Тем не менее, независимо от формы организации обучения, ключевым элементом успешного запоминания английской лексики является регулярная практика, активное использование слов в различных контекстах и постоянное повторение изученного материала.

Существует множество различных мнемонических стратегий, которые помогают запоминать информацию с помощью ассоциаций, визуализаций, ритмов и других специальных методов.

Мнемонический эффект – это явление, при котором запоминание и удержание информации улучшаются благодаря использованию специальных стратегий или приемов. Одним из самых эффективных методов для улучшения запоминания информации и активации памяти является использование мнемонических приемов.

Мнемонические приемы эффективно помогают улучшить запоминание информации, особенно в случае большого объема материала. Однако для достижения оптимальных результатов важно подбирать подходящие стратегии и практиковать их регулярно [1]. Все люди по-разному реагируют на различные методы мнемоники, поэтому важно найти те приемы, которые наиболее эффективно работают для каждого конкретного индивида.

Вот несколько практических советов, которые могут помочь вам лучше запоминать английскую лексику:

1. Объединяйте слова в группы по тематике или сходству. Это поможет легче организовать информацию и связать слова друг с другом.



2. Используйте мнемонические приемы, такие как ассоциации, визуализации или акростиhi. Эти методы помогают связать новые слова с уже известной информацией, что облегчает их запоминание.
3. Повторяйте изученную лексику регулярно. Постоянное повторение помогает закрепить слова в памяти и улучшить их запоминание.
4. Используйте слова в контексте. Попробуйте создать предложения, где использовано новое слово, или проведите диалоги, где вы используете изученные слова.
5. Попробуйте использовать различные методы запоминания, чтобы найти тот, который наиболее эффективно работает для вас. Некоторым людям помогает аудирование, другим – письменное повторение, третьим – обсуждение слов с партнером по языковому обмену.
6. Используйте разнообразные источники для изучения лексики, такие как учебники, приложения, сайты для изучения языков или книги на английском.

Запоминание английских слов может быть индивидуальным процессом, поэтому важно найти те подходы, которые наиболее эффективно работают для вас. Не бойтесь экспериментировать, ищите новые методы и стратегии, которые помогут вам лучше запоминать лексику и быстрее достигать желаемых результатов в изучении английского языка.

Список источников

1. Борисов, Е. Е. Визуализация как актуальное направление распространения информации / Е. Е. Борисов // Молодой ученый. – 2019. – № 22 (260). – С. 611–614.



Лю Шу,

Наньчанский технологический институт, г. Наньчан, провинция Цзянсу, Китайская Народная Республика

ПРАКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТЕГРАЦИИ ИДЕЙНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ И СТУДЕНЧЕСКОГО МЕНЕДЖМЕНТА В КОЛЛЕДЖАХ И ВУЗАХ КИТАЯ

Аннотация. В статье рассматривается положительное влияние интеграции идеологического и политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и университетах, анализируется проблема единства при решении задач обучения и воспитания студентов, обсуждается стратегия интеграции идеологического и политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и университетах.

Ключевые слова: интеграция; менеджмент; управление; идеологическое и политическое воспитание; образовательный процесс, идейно-нравственный характер.

Liu Shu

PRACTICAL ANALYSIS OF THE INTEGRATION OF IDEOLOGICAL AND POLITICAL EDUCATION AND STUDENT MANAGEMENT IN COLLEGES AND UNIVERSITIES IN CHINA

Abstract. The article examines the positive impact of the integration of ideological and political education and student management in colleges and universities, analyzes the problem of unity in solving the problems of teaching and educating students, and discusses the strategy for the integration of ideological and political education and student management in colleges and universities.

Keywords: integration; management; control; ideological and political education; educational process, ideological and moral character.

В современном обществе колледжи и университеты страны несут ответственность за формирование будущих социальных опор, а идеологическое и политическое воспитание и управление студентами становятся значимыми составляющими этого процесса.

Однако, в настоящее время эти два образовательных направления разделены, так как каждое из них решает круг собственных задач.

Целью идейно-политического воспитания является формирование идейно-нравственного характера студентов, а целью студенческого менеджмента – поддержание порядка в учебном учреждении. Несоответствие между этими двумя целями заставляет некоторых работников образования и управления сосредотачиваться на той сфере, за которую они отвечают, пренебрегая другими направлениями работы.

В некоторых учебных заведениях больше внимания уделяется получению профессиональных знаний и воспитанию практических умений, а идеологическое и политическое воспитание считают второстепенным.



Другие сообщества, напротив, делают акцент на развитие идейно-нравственной грамотности и социальной ответственности будущих специалистов.

Современное общество выдвигает более высокие требования к студентам колледжей, требуя, чтобы они обладали прочными профессиональными знаниями, чувством новаторства и практическими способностями [2]. Идейно-политическому воспитанию в вузах и колледжах Китая, также уделяется особое внимание, поскольку для общества важно развитие идейно-нравственных качеств студентов, их идеологических взглядов.

Вместе с тем, студенческое руководство в большей мере использует стандартизированное управление поведением студентов, что затрудняет эффективное совмещение решения задач образования и воспитания, поэтому, в настоящее время возникает феномен взаимного противопоставления образования и менеджмента.

Кроме того, существуют очевидные различия в мышлении студентов. Одни учащиеся положительно относятся к идейно-политическому образованию и готовы его принять и активно участвовать в нем, другие напротив, считают, что его содержание не соответствует их интересам и потребностям.

Для достижения наиболее качественных показателей развития личности будущих специалистов и граждан страны, все большее и большее количество образовательных учреждений рассматривают идею интеграции как возможности взаимосвязи между нравственно-политическим образованием и процессом управления студентами [1].

С развитием общества и обновлением образовательных концепций традиционный идейно-политический порядок воспитания и управления оказался не в состоянии удовлетворять потребности современного студенчества, поэтому необходимо уделять внимание изучению интеграции идейно-политического образования и управления студентами в колледжах и вузах. Работа в данном направлении требует от образовательных учреждений инноваций в содержании и методах преподавания, а также создания новой образовательной концепции, органично сочетающей идеологическое и политическое воспитание с управлением студентами, что будет способствовать всестороннему развитию нравственных, интеллектуальных, физических, эстетических и других качеств молодежи.

Будучи студентами колледжа, молодые люди не только нуждаются в прочных профессиональных знаниях, но также должны иметь правильную идеологическую и моральную основу, которая базируется на чувстве социальной ответственности. Интеграция этих двух процессов в образовательной деятельности обеспечит реализацию образовательной политики партии в повседневной учебе и жизни студентов, будет способствовать формированию правильного мировоззрения и жизненных ценностей, позволит укрепить патриотические чувства и убеждения.

Таким образом, благодаря интеграции этих двух составляющих, мы можем с одной стороны способствовать улучшению академической успеваемости студентов, а с другой – решать проблемы политического образования и развития личностных способностей обучающихся.

Интеграция идеологического и политического образования и студенческого менеджмента может предоставить студентам больше практических возможностей, направить их к активному участию в



различных воспитательных мероприятиях учебного заведения, адаптировать к развитию и изменениям общества.

Наконец, как наиболее важная составляющая работы колледжей и университетов, идеологическое и политическое образование и управление студентами должны высоко цениться и поддерживаться образовательным учреждением, а интеграция этих двух направлений поможет постепенно сформировать рабочий механизм, который будет продвигать и поддерживает процессы обучения и воспитания, повышая тем самым эффективность целостного образования.

Немаловажной задачей на пути решения обозначенной проблемы становится подготовка управленческих кадров, способных решать одновременно задачи обучения и воспитания.

На сегодня, в управленческом коллективе колледжей и вузов часть кадров – это профессиональные преподаватели, переведенные со своих должностей на воспитательную работу. Другая часть управленцев внедряется извне, и они часто не обладают достаточным пониманием особенностей и потребностей идейно-политического воспитания и управления студентами в колледжах и вузах.

В процессе интеграции идеологического и политического образования и управления студентами в колледжах и университетах управленческая команда должна обладать определенными управленческими способностями, а также уметь гибко реагировать на различные сложные ситуации, чтобы обеспечить эффективное управление студентами. Однако, в настоящее время используются традиционные методы управления образованием, которые не способствуют инновационным изменениям, и это не может удовлетворить потребности в подготовке качественных специалистов. Таким образом, следует формировать инновационное сознание современной управленческой команды, разрабатывать новые методы и приемы командной работы в условиях интеграции обучения и воспитания молодежи.

Для разработки эффективного плана подготовки педагога к реализации интегрированного образовательного процесса необходимо четко определить формы работы по подготовке кадров: централизованное обучение, регулярные семинары и онлайн-курсы, создание центра повышения квалификации для педагогов по овладению интегрированным подходом к решению задач обучения и воспитания молодежи.

Следующим обязательным условием успешной интеграции обучения и воспитания является привлечение студентов к активной студенческой деятельности.

Так, в настоящее время колледжи и университеты придают большое значение организации различных фестивалей культуры и искусства, программных выступлений, организации лекций с выступлением выдающихся ученых или экспертов страны.

В то же время необходимо уделять внимание созданию студенческих клубов, которые позволят приобщать молодежь к активному участию в различных общественных организациях, таких как волонтерские команды и студенческие союзы, а также использовать различные формы деятельности, чтобы дать студентам возможность проявить себя, научиться работе в команде.

С целью патриотического воспитания следует систематически организовывать художественные выставки, конкурсы каллиграфии и другие мероприятия, отражающие культурные традиции страны, усиливающие чувство гордости за свою родину, за культурное достояние своего государства.



При интегрированном подходе важно уделять внимание и психическому здоровью обучающихся. Для этого требуется регулярно проводить лекции по знакомству студентов с основами психического здоровья человека, организовывать мероприятия по психологическому консультированию студентов, что поможет им справляться с жизненными и учебными проблемами.

Важной составляющей идейно-политического воспитания и управления студентами в колледжах и вузах могут стать специально разработанные курсы, направленные на гуманистическое воспитание будущих граждан страны [3]. В данном направлении работы особое внимание следует уделить дисциплинам, которые знакомят студентов с традиционной китайской культурой, историей мировой цивилизации, философской мысли, литературы и искусства и т.д. Все это обеспечит понимание студентами процесса развития человеческой цивилизации, позволит оценить богатое и красочное культурное наследие своей страны. Важно включать гуманистическую грамотность в систему комплексной оценки качества обучающихся.

Разработка информационной системы управления обучением является эффективным средством использования современных информационных технологий для усиления интеграции идеологического и политического образования и управления студентами.

На платформе онлайн-образования студенты в любое время и в любом месте могут получить доступ к идеологическим и политическим образовательным курсам и учебным материалам, участвовать в онлайн-обучении и дискуссиях, осуществлять идеологическое и политическое образование. В свою очередь отдел управления сможет использовать платформу для реализации информационного управления и контроля за студентами, что позволит повысить эффективность студенческого менеджмента.

Подводя итог, можно сказать, что интеграция идеологического и политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и университетах позволит формировать идеологического сознания студентов и будет способствовать решению задачи их всестороннего развития. Заложит прочный фундамент для воспитания социалистических строителей с всесторонним развитием нравственности, интеллекта, физической подготовки, эстетики и труда.

Список источников

1. Demina, E. Problems of Introducing Modern Technologies into the Practice of Preschool Education / E. Demina, Y. Atemaskina, N. Kazyuk. – URL: <https://www.atlantis-pess.com/proceedings/iceder-19/125932642> (дата обращения: 27.04.2024).
2. Лань Дунъюй. Исследование интеграции идеологического и политического образования и студенческого менеджмента в колледжах и университетах с точки зрения нравственного воспитания [J]. Справочник по политическому преподаванию в средней школе, 2023, (44) : 97.
3. Ли Чжоцзюнь. Анализ интеграции образовательных курсов по психическому здоровью для студентов колледжей с точки зрения идеологии и политики учебных программ: тематическое исследование специальностей «Управление и укрепление здоровья» [J]. Современная коммерция и торговля, 2023, 44(21) : 243–246.



Петров Никита Вячеславович,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Григорьева Оксана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ КОНСТРУИРОВАНИЯ ОНТОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию процесса формирования критического мышления у учащихся на уроках математики в основной школе с конструированием онтологических моделей. Обсуждаются принципы использования онтологического метода в обучении, а также предлагаются практические рекомендации для преподавателей по интеграции элементов построения онтологических моделей в уроки математики. Автор делает выводы об эффективности использования онтологических моделей для развития критического мышления у учащихся и их успешной учебной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, онтология, развитие, процесс обучения, конструирование, онтологическая модель, система.

Petrov N.V.

FORMATION OF CRITICAL THINKING AMONG STUDENTS THROUGH THE CONSTRUCTION OF ONTOLOGICAL MODELS IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. This article is devoted to the study of the process of forming critical thinking among students in mathematics lessons in primary school with the construction of ontological models. The principles of using the ontological method in teaching are discussed, as well as practical recommendations for teachers on integrating elements of building ontological models into mathematics lessons are offered. As a result, the article draws conclusions about the effectiveness of using ontological models for the development of critical thinking in students and their successful educational activities.

Keywords: critical thinking, ontologies, development, learning process, designed.

В настоящее время у учащихся основной школы наблюдается снижение уровня критического восприятия и мышления, в связи с некоторыми факторами: во-первых, современные технологии могут предоставлять мгновенный доступ к ответам и информации, что может снижать необходимость анализа и критического мышления. Если школьники всегда полагаются на данные из интернета для решения задач и получения информации, это может мешать развитию критического мышления [4].

Существует множество различных средств и методов, которые позволят нам решить данную проблему. Одним из таких методов является метод конструирования онтологических моделей.

Актуальность исследования выбранной темы вызвана потребностью более глубокого изучения критического мышления учащихся основной школы на уроках математики. Критическое мышление является важным инструментом, который помогает учащимся развивать умение анализировать,



оценивать и принимать обоснованные решения. Это навык, который будет полезен им не только в учебе, но и в жизни в целом.

Таким образом, исследование данной темы представляет интерес с психологической и методической точек зрения, и может внести значительный вклад в развитие образования и повышение качества обучения математике в основной школе.

Проблемой исследования является вопрос о том, каким образом конструирование онтологических моделей в процессе обучения математике в основной школе способствует повышению уровня критического мышления у учащихся.

Цель исследования: теоретически обосновать и реализовать методическую систему формирования критического мышления у учащихся в процессе конструирования онтологических моделей и опытным путем исследовать эффективность ее реализации в процессе обучения математике в основной школе.

Гипотезой исследования выступает предположение о том, что уровень критического мышления у учащихся повысится, если разработать и реализовать методическую систему, состоящую из:

- заданий, включающих конструирование онтологических моделей
- способов взаимодействия между учителем и учащимися, соответствующих уровням сформированности критического мышления
- методических средств для отслеживания уровня сформированности критического мышления в начале и конце экспериментального этапа исследования
- методов проявления критического мышления на уроках, например синквейн, анализ этапов урока и т.д. [3]

Благодаря анализу теоретических источников по исследуемой проблеме были выделены уровни развития критического мышления [2]:

- уровень 1 (низкий). Характеризуется низкой степенью проявления саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Творческие способности проявляются редко. Рефлексивные умения развиты слабо (неадекватная самооценка или неспособность посмотреть на себя, оценить свои действия, в том числе и мыслительные, со стороны, обнаружить ошибку в собственной мыслительной деятельности).
- уровень 2 (средний). Характеризуется проявлением достаточно высокой саморегулятивности поведения и самостоятельности в процессе выполнения заданий. В большинстве случаев обучающийся способен мыслить творчески. Рефлексивные умения развиты. Деятельность носит осмысленный характер в операционально-деятельностном аспекте. В содержательном – может быть недопонимание меры проявления критичности мышления.
- уровень 3 (высокий). Характеризуется проявлением высокой саморегулятивности и самостоятельности в процессе выполнения заданий. Обучающийся отличается высокой творческой активностью. В дискуссии способен склонить оппонента к своей точке зрения. Рефлексивные умения развиты на достаточном уровне, чтобы адекватно анализировать себя, объективно оценивать свои



мыслительные процессы и поведение во время индивидуальной или групповой работы над проблемным заданием.

Нами была разработана система формирования критического мышления учащихся.

Она включает в себя цель нашей системы – формирование критического мышления. Процесс конструирования онтологических моделей выступает как средство, способствующее повышению уровня сформированности критического мышления.

Далее в системе у нас имеется содержательный блок, представляющий собой типы математических задач, направленных на формирование критического мышления различной степени сложности, соответствующие уровням сформированности критического мышления.

Типы заданий, включенных в содержания уроков математики:

1) Задания введения в онтологическое моделирование:

- Подробное рассмотрение метода построения онтологических моделей.
- Составление вместе с учащимися упрощенных моделей на основе уже хорошо знакомых предметных областей.
- Анализ и закрепление материала при помощи синквейна, ответов на вопросы касательно онтологического метода.

2) Задания для самостоятельного конструирования и анализа онтологических моделей:

- Построение онтологических моделей при изучении новой темы.
- Анализ и оценка учащимися собственных моделей и моделей одноклассников.
- Выделение критериев грамотно составленной онтологической модели.

3) Творческие задания:

- Составления учащимися вопросов, относящихся к изученному материалу.
- Оценка «верных» и «неверных» суждений.
- Творческие домашние задания по оформлению и стилизации онтологических моделей [1].

Следующим является организационно-управленческий блок, включающий процессы взаимоотношения учителя и учащихся:

На первых уроках по учебной теме учитель полностью управляет работой по конструированию онтологических моделей учащимися, далее от урока к уроку постепенно снижается контроль учителя за работой и учащийся сам конструирует и анализирует составленные модели в классе и вне класса. Постепенно уровень активности учителя снижается, а уровень критического подхода учащихся повышается.



Также содержит фрагменты уроков, содержащие элементы конструирования онтологических моделей, а также приемы развития критического мышления в устной и письменной форме:

- Подробное рассмотрение метода построения онтологических моделей.
- Составление вместе с учащимися упрощенных моделей на основе уже хорошо знакомых предметных областей.
- Анализ и закрепление материала при помощи синквейна, ответов на вопросы касательно онтологического метода.
- Построение онтологических моделей при изучении новой темы.
- Анализ и оценка учащимися собственных моделей и моделей одноклассников.
- Выделение критериев грамотно составленной онтологической модели.
- Составления учащимися вопросов, относящихся к изученному материалу.
- Оценка «верных» и «неверных» суждений.
- Творческие домашние задания по оформлению и стилизации онтологических моделей.

Последним в системе является оценочно-результативный блок. Здесь мы отслеживаем изменение уровня критического мышления в процессе обучения математике посредством конструирования онтологических моделей.

Реализация системы формирования критического мышления учащихся посредством конструирования онтологических моделей в процессе обучения математике в основной школе осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап.

Основной целью констатирующего эксперимента являлось выявление уровня сформированности критического мышления учащихся, для того чтобы спланировать дальнейшую работу по повышению данного уровня.

Для достижения этих целей использовались анкетирование и тест, содержащий задания открытого и закрытого типа. Для выявления уровня критического мышления по мотивационному критерию мы использовали метод анкетирования. Для выявления уровня сформированности критического мышления по когнитивному и операционному критерию мы использовали тестирование, которое основывалось на методике «ШТУР».

Далее, нами был организован формирующий этап опытно-экспериментальной работы, где была реализована система формирования критического мышления учащихся, направленная на формирование критического мышления в процессе обучения математике посредством конструирования онтологических моделей. В рамках опытно-экспериментальной работы было проведено 4 урока и одно внеклассное мероприятие.

Третий этап организован с целью проверки эффективности условий гипотезы, с учетом которых строилась работа на первом и втором этапе по формированию критического мышления у учащихся посредством конструирования онтологических моделей

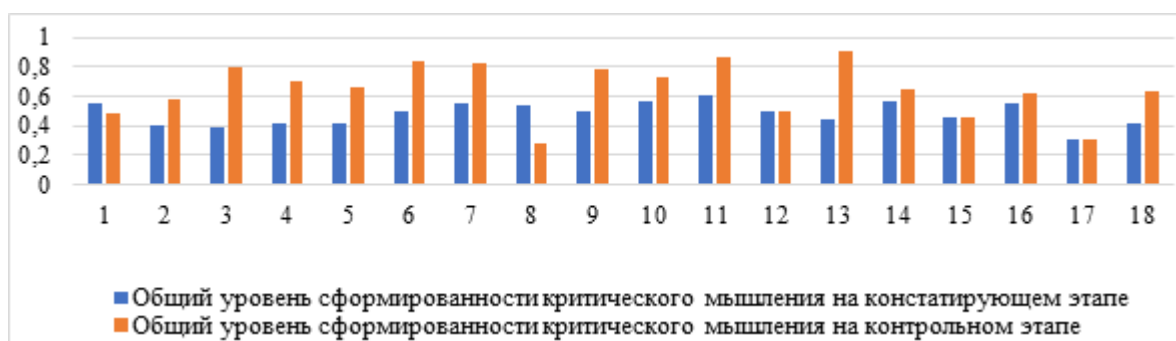


Рис. 1. Сравнение результатов, полученных на констатирующем и итоговом этапах эксперимента

Исходя из данной диаграммы (Рис. 1), которая выполнена в конце работы, можно сделать вывод:

- один ученик не изменил свой уровень, и остался на низком уровне критического мышления;
- шесть учеников остались на высоком уровне;
- семь учеников повысили свой уровень критического мышления со среднего на высокий;
- два учащихся не изменили свой уровень и имеют средний уровень критического мышления;
- два ученика понизили свой уровень критического мышления;

Итак, беря во внимание результаты опытно-экспериментальной работы, можно сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале данного исследования, подтвердилась. Однако стоит отметить, что из-за относительной новизны проблемы, нам не удастся исследовать все ее аспекты в полной мере. Это открывает широкие возможности для проведения дальнейших исследований с целью более глубокого анализа различных аспектов проблемы формирования критического мышления у учащихся основной школы в процессе конструирования онтологических моделей.

Список источников

1. Бустром, Р. Развитие творческого и критического мышления / Р. Бустром. – Москва : Открытое общество, 2000. – 215 с.
2. Бутенко, А. В. Критическое мышление: метод, теория, практика / А. В. Бутенко, Е. А. Ходос. – Москва : Мирос, 2002. – 176 с.
3. Заир-Бек, С. И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С. И. Заир-Бек. – Москва : Просвещение, 2011. – 219 с.
4. Муштавинская, И. В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя: учебно-методическое пособие / И. В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2018. – 140 с.



Ромадина Екатерина Алексеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна,

кандидат педагогических наук, доцент

ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ У ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье рассматривается важность участия подростков в театральных занятиях для развития их навыков самоорганизации. Отмечено, что театр является не только средством самовыражения, но и мощным инструментом для развития социальных и когнитивных навыков у подростков.

Ключевые слова: самоорганизация, театральная деятельность, управление временем, подростки, планирование, взаимодействие.

Romadina E.A.

THE THEATRICAL ACTIVITY IS A MEANS OF DEVELOPING SELF- ORGANIZATION SKILLS IN ADOLESCENTS

Abstract. The article discusses the importance of adolescents' participation in theater classes for the development of their self-organization skills. It is noted that theater is not only a means of self-expression, but also a powerful tool for the development of social and cognitive skills in adolescents

Keywords: self-organization, theatrical activity, time management, teenagers, planning, interaction.

В современном мире стало все более актуальным внимание к развитию навыков самоорганизации у подростков. Одним из эффективных способов достижения этой цели является занятие театральным искусством. Театр не только позволяет развить творческие способности и самовыражение, но и способствует формированию важных навыков, необходимых для успешной жизни.

Способность к самоорганизации – важное качество личности, которое существенно помогает в обучении и работе. Умение правильно обустроить рабочее место, организовать свой график и своевременно выполнять задания облегчает жизнь самим ученикам, увеличивает эффективность их работы. «Самоорганизация – упорядочение каких-либо элементов, обусловленное внутренними причинами, без воздействия извне» [2].

Организация времени жизни характеризуется как значимый компонент структуры личности, установлена ее связь с личностными характеристиками, с развитием смысловой сферы и ценностными ориентациями, раскрыта ее сущность как особой формы саморегуляции, выделены действия организации времени жизни и описаны закономерности их формирования. Однако в науке не решен вопрос о специфике становления самоорганизации времени жизни на разных этапах взросления, недостаточно определены своеобразие и пути формирования самоорганизации времени жизни в переходный период от отрочества к ранней юности. Отсутствие координат времени в сознании, в



характеристике образа жизни лишает его длительности, выхолащивает его как изнутри определяемый процесс [3].

Самоорганизация времени жизни – результат личностно-сценарного построения жизнедеятельности, рассматриваемый в контексте времени, основанный на связи между смысловой сферой и готовностью и способностью личности к самоорганизации.

Самоорганизация времени жизни как новообразование личности может быть сформирована в подростковом возрасте в ситуации обучения путем инициации смысла и целеполагания в развернутом процессе сценарного построения жизнедеятельности, создания образов желаемого будущего и профессиональных проекций; формирование возможно при опережающем развитии смысловой сферы личности подростков в ситуации совместной продуктивной деятельности через систему решения личностно-значимых задач, становления ценностного отношения к времени жизни и последовательное овладение соответствующими уровнями самоорганизации-условия эффективного формирования самоорганизации определяются целостностью развития самосознания, деятельности и общения подростков [3].

Театральная деятельность играет важную роль в развитии навыков самоорганизации у людей разного возраста. Участие в постановках требует от актеров не только хорошей актерской игры, но и умения планировать свое время, работать в коллективе, следить за собственным здоровьем и физической формой. Организация репетиций, запоминание текста, работа над характером персонажа – все эти аспекты требуют от актера ответственности, дисциплины и самодисциплины.

Театр является прекрасным местом для подростков, чтобы раскрыть свой потенциал и развить навыки, которые пригодятся им в жизни. Участие в театральных постановках помогает подросткам развивать свою эмоциональную интеллектуальность, учиться адаптироваться к различным ситуациям, и даже взаимодействовать с публикой. Кроме того, театр учит подростков терпению, дисциплине и сотрудничеству, что невероятно важно для успешного функционирования в современном обществе.

Участие в театре также помогает подросткам улучшить свои навыки в области публичных выступлений и артистического мастерства. Они учатся контролировать свои эмоции, выражать себя через действие и речь, и привлекать внимание зрителей. Эти навыки могут пригодиться им не только на сцене, но и в повседневной жизни, помогая им успешно представить себя на собеседованиях, презентациях или в общении с окружающими.

Для развития самоорганизации у подростков необходимо помочь им осознать значение саморегуляции, научить планированию и управлению временем, развивать навыки самоконтроля и самодисциплины. Также важно поощрять подростков к самостоятельным действиям и принятию ответственности за свои решения.

Успешная самоорганизация у подростков способствует развитию их уверенности, самостоятельности и профессиональной готовности. Поэтому важно поддерживать их в этом процессе и помогать им развивать навыки самоорганизации на протяжении всего переходного периода от детства к взрослой жизни.



Театральная деятельность способствует развитию воображения, творческого мышления и способности к анализу у подростков. Они учатся видеть мир через призму различных персонажей и историй, что помогает им лучше понимать себя и окружающих.

Театр стимулирует их креативные способности, помогая им находить нестандартные решения и выражать свою индивидуальность. В целом, участие в театре не только развивает различные навыки у подростков, но и способствует их гармоничному развитию как личности [1].

Театр является отличным средством для развития навыков самоорганизации и самодисциплины у людей, помогая им стать более целеустремленными, организованными и успешными в различных сферах жизни.

Кроме того, театральная деятельность учит подростков анализировать происходящее, критически мыслить и находить нестандартные решения. Постановка спектаклей требует обдумывания и проработки каждой детали, что способствует развитию аналитических способностей и логического мышления у подростков. Они учатся смотреть на проблемы с разных сторон, находить новые подходы к их решению и даже играть роли, которые помогают им понять точку зрения других людей.

Таким образом, театр является не только средством саморазвития и самовыражения, но и платформой для развития навыков самоорганизации, необходимых для успешной адаптации в современном мире. Участие в театральных проектах учит подростков ответственности, дисциплине, умению работать в условиях стресса и неопределенности. Они находят в театре не только способ самореализации, но и возможность стать лидерами, эффективно руководить группой и достигать целей как индивидуумы и коллектив.

Список источников

1. Аванесова, Г. А. Культурология. XX век. Энциклопедия. – Санкт-Петербург : Университетская книга, 1998. – 446 с.
2. Афанасьева, Н. А. Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности / Н. А. Афанасьева // *Фундаментальные исследования*. – 2008. – № 2. – С. 60–61.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. – Санкт-Петербург : Норинт, 1998. – 1536 с.



Салмакова Ульяна Рафаэлевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лукьянова Наталья Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОГО ЧУТЬЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИКИ

Аннотация. В данной статье рассматривается концепция языкового чутья как важного аспекта владения языком. Языковое чутьё определяется как интуитивное чувство правильности или естественности использования языковых конструкций, что позволяет носителям языка без осознанного анализа выбирать грамматически и стилистически уместные формы. В статье поднимаются споры на счет того, каким же образом возникает языковое чутьё.

Ключевые слова: языковое чутьё, закономерности языка, интуиция языка, речевая среда, факторы, речевое общение, обучение.

Salmakova U. R.

DETECTION OF LINGUISTIC FEELING OF BACHELORS OF PEDAGOGY

Abstract. This article discusses the concept of linguistic feeling as an important aspect of language proficiency. Linguistic feeling is defined as an intuitive sense of the correctness or naturalness of using linguistic constructions, which allows native speakers to choose grammatically and stylistically appropriate forms without conscious analysis. The article raises disputes about how language flair arises.

Keywords: language flair, patterns of language, intuition of language, speech environment, factors, speech communication, learning.

В нашей жизни иногда встречаются такие люди, которые грамотно говорят, и нам кажется, будто перед нами сейчас выступает искусный оратор или деятель науки, но при этом человек не является одним из них. Как такое возможно? Многие задаются этим вопросом, другие не обращают внимания. В данной статье поднимается этот вопрос. Существует ли языковое чутьё у людей или это миф? Для начала разберемся с этим определением.

Языковое чутьё – это неосознанное владение закономерностями языка. Здесь проявляется способность запоминать, как традиционно используются слова, словосочетания. И не только запоминать, но и использовать их в постоянно меняющихся ситуациях речевого общения. С развитием «чувства языка» связано формирование языковых обобщений. При помощи языкового чутья люди, не зная правил правописания, могут грамотно использовать слова как в устной, так и в письменной речи [1].

Многие из них даже не догадываются о том, что имеют такой удивительный талант. Они просто правильно говорят и грамотно пишут. При этом они не знают ни одного правила или языкового закона, которые им бы помогли. Мы задавали им вопрос: «Как ты это делаешь?», получали ответ: «Ну, вот я просто знаю и всё». Они и не подозревают, что обладают этой уникальностью. К другим же, наоборот, приходит осознание, и они пытаются свой дар применять в нужном русле. Как же языковое чутьё появляется у человека или это врожденный фактор? Попробуем с этим разобраться.



По мнению психологов и филологов, чутье присуще каждому человеку: у кого-то оно развито сильнее, у кого-то слабее. Умение начинает развиваться с раннего детства и продолжается до 16–18 лет. Но для того, чтобы языковое чутьё развивалось, необходимы личные усилия каждого, ведь только тогда оно поможет добиться высоких достижений.

Интуитивную составляющую чувства языка, наряду с другими исследователями, подчеркивала А. М. Орлова, именуя рассматриваемый феномен как «неосознанное обобщение, возникающее на уровне первичной генерализации, не предваряемой сознательным вычленением элементов, подлежащих обобщению» [2].

После проведения ряда экспериментов с учащимися 3, 5 и 8 классов, А. М. Орлова пришла к выводу, что языковое чутьё школьников формируется под воздействием:

- а) опыта повседневного речевого общения
- б) опыта целенаправленного обучения в школе.

Среди других способов получения положительного эффекта в речевом развитии, как наиболее простого, А. М. Орлова отмечает «путь актуализации ассоциаций, возникших в прошлом опыте учеников» при отсутствии отчетливого осознания языкового материала и закономерностей строения речи (ее формы) [2]. Именно языковая интуиция, по мнению известного психолога, в значительной мере обеспечивает в дальнейшем образование у учащихся грамматических, орфографических и стилистических навыков, в особенности применительно к языковому материалу, который не может быть четко определен, когда нельзя дать полной ориентировочной основы, чему в полной мере соответствует культура речи, как нормативный, так и коммуникативный ее компоненты [3].

Является ли языковое чутьё врождённым качеством? На самом деле, многие ученые до сих пор спорят на этот счет. Нет однозначного ответа.

Поэтому пришло время провести наше исследование и разобраться с этим самим. В группе 2227д института педагогики и психологии Алтайского государственного педагогического университета нами был проведен эксперимент: студентам были розданы карточки, на которых был написан текст, в некоторых словах были пропущены буквы. Испытуемым нужно было правильно вставить недостающий фрагмент. Многие из них вспоминали правила и делали при этом всё правильно, другие же игнорировали правила, надеясь на свою интуицию. Результат эксперимента поразил, респонденты, которые прислушивались к своей интуиции, получили такие же результаты (не все конечно, а только обладатели языкового чутья), что и те, которые пользовались правилами правописания.

После данного эксперимента нами была проведена беседа со студентами. Мы интересовались, как же испытуемым удалось, не используя ни одного правила, добиться такого результата. На это были получены ответы: «Само как-то вышло». Другие дали ответ, что всё пришло с детства, ведь родители всегда приучали к грамотному правописанию и говорению.

По окончании этой работы можно сделать вывод, что языковое чутьё не является врожденной особенностью, оно формируется под воздействием многих факторов. Студенты, которые полагались только на свою интуицию, и которые получили не очень хорошие результаты, что является подтверждением данного вывода.



С рождения ребенок ничего не умеет и не знает. И весь опыт он черпает от своих родителей. Так, если родители будут грамотно говорить, то и ребенок будет повторять за ними. Он подражает их манере речи, перенимает фразы. Именно поэтому важно, чтобы родители воспитывали детей в хорошей речевой среде с самого раннего возраста, ведь от этого и будет зависеть грамотная речь ребенка. Особенно эффективно это можно сделать через сказки, стихи, рассказы. Прослушивая их, ребенок накопит свой словарный запас. Очень важно, чтобы и в детских садах развивалась благоприятная речевая среда, наполненная играми, помогающими в становлении речи ребенка.

Когда ребенок идёт в школу, развитие языкового чутья перекладывается на учителя. Одна из главных задач развития ребенка ложится именно на педагога, ведь выбор различных методик принадлежит ему. Особое внимание уделяется методам, способствующим познавательной деятельности учащихся в области речевого развития, для чего служат такие структурно-семантические упражнения, как: наблюдение учиться за семантикой слов, морфемный анализ, репродуктивно-продуктивные упражнения, продуктивные (творческие) задания. Усиление семантического аспекта в преподавании морфемики и словообразования позволяет решать исключительно важные задачи: развивать и совершенствовать в процессе обучения языковую интуицию ребенка, его языковое чутье, которым он овладел ранее в период дошкольного детства.

Таким образом, языковое чутьё существует. Оно есть у каждого, но у кого-то выражено сильнее. И каждый может его развить, при помощи своих личных усилий. Человеку просто требуется много читать, ведь при этом он запоминает много грамматических конструкций. Также человек, когда читает накапливает в своей памяти слова, тем самым обогащает словарный запас. Полезно делать так называемую «работу дрессированного зайца», то есть много писать. Прослушивать много текстов, при этом повторять их, чтобы развивать как слуховую, так и зрительную память.

Список источников

1. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
2. Орлова, А. М. К вопросу об объективной обусловленности так называемого «чутья языка» / А. М. Орлова // Вопросы психологии. – 1955. – № 5. – С. 71–83.
3. Чибухашвили, В. А. Функциональные особенности языковой интуиции и условия ее использования в речевом развитии школьников / В. А. Чибухашвили // Вестник ТГУ. – Вып. 4 (72). – 2009. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/funktsionalnyeosobennosti-yazykovoy-intuitsii-i-usloviya-ee-ispolzovaniya-v-rechevom-razvitii-shkolnikov/viewer> (дата обращения: 15.10.2023).



Токарева Марина Александровна, старший преподаватель,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия,

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК – СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается педагогический потенциал развития субъектной позиции будущих педагогов дошкольного образования в системе профессиональной подготовки. Образовательные практики, используемые в обучении студентов, определяются как средство и ресурс становления их профессиональных компетенций. Автором определена поэтапная логика вовлечения студентов в освоение образовательных практик и вхождения в педагогическую деятельность образовательных организаций.

Ключевые слова: образовательная практика, субъектная позиция, сущность образовательной практики, типы образовательных практик, внедрение образовательных практик.

Tokareva M.A.

THE STUDY OF EDUCATIONAL PRACTICES IS A MEANS OF DEVELOPING SUBJECTIVE POSITION OF A PRESCHOOL TEACHER

Abstract. The article examines the pedagogical potential for developing the subjective position of future preschool teachers in the professional training system. Educational practices used in teaching students are defined as a means and resource for developing their professional competencies. The author has defined a step-by-step logic for involving students in mastering educational practices and entering the pedagogical activities of educational organizations.

Keywords: educational practice, subject position, essence of educational practice, types of educational practices, implementation of educational practices.

Национальный проект «Образование» направлен на обеспечение конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования. Одним из факторов, определяющих успешность работы в этом направлении, является развитие практик общего образования [3].

Обоснование необходимости образовательной практики невозможно без обращения к генетическому аспекту проблемы. Качественное своеобразие становления субъекта образования состоит в его способности к рефлексии относительно самого себя. Человеку сразу и изначально не дано быть вполне самим собой – субъектом, сотворцом, личностью... Человеку не дарована такая полнота: ему не хватает даже самой своей сущности в ее важнейших компонентах, недостает самого себя как подлинного, состоявшегося человека. Но зато именно благодаря этому он одарен онтологической свободой: восполнить свою сущностную неполноту через культурное становление и самообретение или не восполнить и через это утратить даже и то, чем он уже был одарен [1].

Говоря о субъектной позиции будущего педагога дошкольного образования, важно изучение и практическое внедрение образовательных практик. А значит, непосредственное включение студентов в эти образовательные практики. Эта деятельность происходит под руководством преподавателей, ориентирующих студентов в будущей профессии.



Практика (от греч. *praktikos* – «деятельный, активный») в широком смысле – целеполагающая деятельность людей, направленная на освоение и преобразование действительности [5].

Одним из смежных понятий для практики является понятие *опыта*. Формирующийся в ходе практики опыт позволяет улучшить результаты в любой сфере деятельности.

Практика, рассматриваемая в контексте функционирования и развития сферы образования, получила название *образовательной практики*. Образовательную практику чаще всего определяют как совокупность привычных действий и навыков, сформированных в процессе овладения конкретными знаниями. Эти знания включают в себя оптимизированные методы поиска и отбора новой информации с использованием различных инструментов и ресурсов, а также оптимизированные режимы взаимодействия с другими участниками образовательного процесса [4].

Образовательная практика включает не только образовательную деятельность, но и совокупность условий, которые ее обеспечивают: дидактические подходы, теоретические положения, совокупность социальных институтов и субъектов практики (педагоги, обучающиеся, родители, представители социума). Она ориентирована не только на традиционные, но и на инновационные аспекты организации образования.

Для сферы образования особый интерес представляет не вся общепринятая практика, а те ее формы, которые обеспечивают более высокие результаты, по сравнению с традиционным массовым опытом.

Определение статуса образовательной практики непосредственно связано с раскрытием ее специфических черт. В трудах философов выделяют четыре особенности, которыми обладает в полной мере образовательная практика:

Основные черты образовательных практик:

- во-первых, специфически человеческая форма деятельности;
- во-вторых, предметно-чувственная деятельность людей, направленная на преобразование природы и общества;
- в-третьих, ее результат – это объективно-реальное изменение окружающей действительности;
- в-четвертых, носит целеполагающий характер.

Средствами, обеспечивающими будущему субъекту дошкольного образования возможность реализации им жизнетворческого отношения, служат способности человека. Интеллектуальному, эмоционально-волевому, коммуникативному потенциалу субъекта образования соответствуют процессы изменения субъектом окружающего мира и самого себя. В процессе научного исследования выделяют три типа образовательной практики:

1) индивидуально-личностная (акцентирует внимание на ролевом понимании личности, приспособительной, адаптивной стороне деятельности в профессии. Средства этого типа образовательной практики – подражание, повторение, наблюдение);



2) личностно-индивидуальная (связана со становлением свободной индивидуальности, акцентирует внимание на активности, преобразующей функции личности, ее креативности и преобразующей деятельности);

3) антропо-практика (становление «человеческого в человеке», нацелена на раскрытие каждого специалиста, приобретение индивидуального стиля деятельности и освоение, и трансляцию им человеческих, культурных, этнических ценностей) [6].

От педагогов, как субъектов образовательной деятельности, сегодня ожидается не только умение формировать и проявлять отдельные компетенции, те или иные психические функции, а, прежде всего, – способность прямого и профессионально обеспеченного производства и воспроизводства именно «человеческого в человеке».

Лучшие, эффективные практики опираются, как правило, на инновационные модели педагогической деятельности и обогащают традиционные образовательные технологии новыми элементами в области целевых, содержательных и процессуальных компонентов образования. Развивая идею лучших практик, основоположник школы научного менеджмента Ф. Тейлор отмечал: «Среди всего многообразия методов и инструментов, используемых в каждый момент учебного процесса, всегда есть один метод и инструмент, который работает быстрее и лучше всех остальных» [2].

Становление будущих педагогов как субъектов образовательных практик должно обеспечиваться в процессе их обучения в соответствии с основной образовательной программой (ООП). Наш профессионально-педагогический опыт показывает, что включение студентов в освоение сути и культурной значимости образовательных практик, внедрение полученных теоретических знаний и техник в работу с детьми дошкольного возраста на педагогических практиках имеет первостепенное значение.

В этой деятельности со студентами необходимо прохождение ряда этапов:

- Теоретический (направлен на освоение концептуальных основ, назначения, целей, задач, содержания, форм, методов и средств ведущих образовательных практик в дошкольном образовании). Он сопровождается приобретением конкретных педагогических знаний о сути образовательной практики и ее ценностном назначении.
- Методический этап – предполагает освоение методических приемов, средств, всего богатства педагогического инструментария для организации данной образовательной практики с детьми дошкольного возраста. Сопровождается не только теоретическим освоением приемов, но и разработкой студентами материалов для работы с детьми, фрагментов занятий, игр, мероприятий. Обязательным на этом этапе является представление и проведение освоенных методических практик в учебной аудитории в контексте профессиональной деятельности. В качестве детей выступают студенты учебной аудитории, создающие возрастной контекст для мероприятия.
- Практико-ориентированный этап – выход студентов в образовательные организации, в ДОО и реализация ими проработанных под руководством преподавателя методических разработок.

Этот этап предполагает сопровождение студентов руководителями практики, анализ проводимого, понимание способов изменения этих практик с учетом получаемого опыта. У студента есть право на



ошибки и их понимание, коррекцию. Так как именно это путь освоения своей профессии в деятельностном контексте, только тогда он станет субъектом образовательных практик в ДОО.

Учебные, а затем производственные педагогические практики по профилю подготовки студентов позволяют набирать опыт реализации осваиваемых образовательных практик в конкретных условиях.

- Научно-педагогический этап – выполнение студентами курсовых и выпускных квалификационных работ, предполагающих представление ими вариантов самостоятельного, собственного видения решения педагогических задач. Они осуществляют создание своих образовательных практик на основе выявленных в ДОО условий и уровня развития детей. А также опираясь на авторитетные образовательные практики, создавать свои комбинации решения педагогических задач в работе с конкретными детьми и их родителями. Этот этап дает возможности преобразования осваиваемых студентами образовательных практик и применение их в конкретных условиях, предполагает творческий уровень педагогического мышления обучающихся.

Организация деятельности по направлению подготовки: Педагогическое образование: Дошкольное образование и Дополнительное образование так же привела нас к ряду педагогических находок в отработке образовательных практик и отработке умений студентов презентовать свой педагогический опыт.

Это участие студентов в круглых столах по презентации своего опыта, в студенческих конференциях, во всероссийских конкурсах профессионального мастерства «Твой ход», «Я профессионал», «Яблоко Ньютона», в молодежном форуме «Алтай Территория развития» (АТР), конкурсах НИР и др.

Публичная презентация своего опыта позволяет отработать профессионально значимые качества и умения: уверенно чувствовать себя на аудитории, кратко и развернуто уметь отвечать на профессиональные вопросы.

Хорошо показал себя опыт привлечения студентов к участию в мероприятиях и конкурсах для детей дошкольного возраста на базе стажировочных площадок кафедры дошкольного и дополнительного образования. Студенты выступают в качестве волонтеров на конкурсах для детей («Юный мастер» разного уровня, олимпиадах для детей дошкольного возраста).

Таким образом, становление студента субъектом образовательных практик – непрерывный, системный, целенаправленный и деятельностный процесс, который требует от преподавательского состава создания контекстов не только для освоения, но и практического применения профессионально-значимых умений и технологий в конкретное педагогическое взаимодействие с детьми, их родителями, коллегами в пространстве реального дошкольного образования.

Список источников

1. Батищев, Г. С. Найти и обрести себя / Г. С. Батищев // Вопросы философии. – 1995. – № 3. – С. 18.
2. Лучшие практики введения и реализации ФГОС общего образования: сб. ст. межрегион. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Жолована, И. В. Муштавинской, О. Н. Крыловой. – Санкт-Петербург, 2016.



3. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/about/> (дата обращения: 06.04.2024).
4. Пинчук, А. Н. образовательные практики в концептуальном поле социологии / А. Н. Пинчук // Знание. Понимание. Умение. – 2016. – № 4. – URL: <https://journals.mosgu.ru/zpu/article/view/372> (дата обращения: 11.04.2024).
5. Практика. Большой энциклопедический словарь. – URL: <https://rus-big-enc-dict.slovaronline.com/search?s=%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0> (дата обращения: 06.04.2024).
6. Слободчиков, В. И. О нормативном статусе учебной деятельности / В. И. Слободчиков // Развивающее образование. – Москва: ПК ПРО, 2003. – Т. 2. – С. 18.



Чанчикова Вероника Александровна, Лазутина Наталья Александровна

*Красноярский институт железнодорожного транспорта – филиал ФГБОУ ВО ИрГУПС в г.
Красноярск, Россия;*

научный руководитель: Эрлих Екатерина Викторовна,
преподаватель первой категории

ПРОБЛЕМЫ ЭТИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА

Аннотация. В современных условиях особую актуальность приобретает проблемы этики и психологии общения преподавателя и студента. Авторы рассматривают понятие «этика», выделяют компоненты педагогического общения, определяют причины нарушения норм этики общения между преподавателем и студентом, выделяют условия их успешного сотрудничества.

Ключевые слова: общение, преподаватель, студент, взаимоотношения.

Chanchikova V.A., Lazutina N.A.

PROBLEMS OF ETHICS AND PSYCHOLOGY OF COMMUNICATION BETWEEN A TEACHER AND A STUDENT

Abstract. In modern conditions, the problems of ethics and psychology of communication between a teacher and a student are of particular relevance. The authors examine the concept of "ethics", highlight the components of pedagogical communication, determine the reasons for violating the norms of ethics of communication between a teacher and a student, and highlight the conditions for their successful cooperation.

Keywords: communication, teacher, student, relationships.

Важной частью педагогического общения являются отношения между педагогом и учащимися. Они способствуют не только успешному усвоению знаний детьми, но и их личностному развитию. Сотрудничество педагога и учащихся можно охарактеризовать как совместную деятельность в процессе образования, направленную на усвоение знаний, развитие умений студентов и повышение их мотивации к обучению [1]. Благодаря взаимопониманию в педагогическом процессе начинают развиваться самоуправление, равноправие и равноценность личностных позиций всех участников.

Важнейшее место в системе сотрудничества занимают отношения «преподаватель – студент». Традиционное обучение основано на то, что преподаватель является субъектом, а студент – объектом педагогического процесса [2]. Отсюда следует, что два субъекта должны взаимодействовать, представляя собой содружество более старшего и опытного с менее опытным.

В нашей работе мы поставили цель – выявить причины, способствующие нарушению норм этики общения между преподавателем и студентом; определить, что является значимой частью



педагогического общения и его формы – сотрудничества; как должен относиться преподаватель к студенту, а студент к преподавателю.

Мы предполагаем, что нарушение этических норм и конфликты преподавателя и студента нарушаются из-за педагога, который относится к студентам по-разному и разделяет их на хороших и плохих, а студент, в свою очередь, бывает вспыльчив из-за того, что его знания недооценивают. Для этого мы изучим существующие исследования по теме в нашей проектной работе.

Для нас важным стало изучение вопросов этики и взаимоотношения педагога и учащегося, изучение педагогического общения, а также проведения опроса.

Этика – это философское учение о морали, ее развитии, принципах, нормах и роли в обществе и совокупность норм поведения

Педагогическое общение – это профессиональное общение преподавателя со студентами,. С помощью педагогического общения передаются знания и умения и изменяются свойства личности учащихся, устанавливается взаимопонимание, меняются мнения и установки.

Общение – это взаимная связь между людьми. Преподаватель влияет на студента, и студент влияет на преподавателя.

Охарактеризуем отношения между студентами и преподавателями.

Общение с преподавателями, безусловно, отличается от разговоров со сверстниками. Обычно диалоги возникают на лекциях и касаются материала изучаемого предмета, но если вы хотите поговорить лично, то возникает необходимость изучить понятие этики. Из определения данного понятия выведены несколько основных правил при общении между преподавателем и студентом:

С преподавателем нужно общаться уважительно, отдавая отчет, что от этого человека не только зависят ваши оценки, но и так как старше вас.

Не перебивайте во время разговора, спокойно высказывайте свои возражения.

Будьте компетентны в обсуждаемых вопросах. Возможно, вам следует сначала ознакомиться с темой, которую вы хотите поднять, чтобы не ставить себя в неловкое положение.

В 1980-х годах XX века возникла концепция «Педагогики сотрудничества», разработанная группой инноваторов в области образования. Они объединили лучшие практики советской школы, достижения российской и зарубежной психолого-педагогической науки. Этот новый подход к педагогике проникает во все образовательные учреждения, включая структурные элементы учебно-воспитательного процесса и производственное обучение.

В зависимости от конкретной учебной дисциплины и требований подход к взаимодействию между преподавателем и студентом может различаться. Для успешного сотрудничества необходимо наличие



позитивных эмоций и хороших отношений. Когда студент заинтересован, обмен знаниями с преподавателем становится более результативным. Студент учится самостоятельно принимать решения при поддержке опытного наставника.

Сотрудничество в образовании меняется в зависимости от возраста учащихся. Например, для дошкольников и учеников младших классов используется игровая форма обучения, где игровые задания и упражнения постепенно переходят в обучающие. В старших классах важно проводить педагогический диалог с учениками, чтобы показать практическую значимость научных законов и правил в таких предметах, как математика, физика, химия и другие. В профессионально-технических учебных заведениях главное – мотивация обучения. Педагогу важно объяснить студентам, что знания необходимы для их развития как личностей и будущих специалистов.

Следовательно, сотрудничество учащихся и педагога – это взаимодействие и совместная деятельность субъектов. Для этой системы характерны: пространственное и временное соприкосновение; совместные цели; организация и управление деятельностью; разделение обязанностей, функций, действий, операций; наличие позитивных межличностных отношений. В процессе сотрудничества педагога и студента происходит формирование коллективного взаимодействия [3]. Разные методы и приемы помогают в организации учебного процесса [4]. Например, обсуждения, решения проблемных вопросов и т. д.

Важна и психологическая дистанция. Если она чрезмерна, возникает барьер между студентами и преподавателем, который будет постоянно мешать реализации целей обучения. А ее отсутствие или очень малая дистанция ведет к панибратству в отношениях, при этом резко снижается эффективность влияния преподавателя на студентов.

Установка преподавателя по отношению к студенту может быть и позитивной, и негативной. В случае негативной установки (например, по отношению к слабому студенту), ему дается меньше времени на ответ («все равно не ответит»). При неверной направленности ответа вопрос не повторяется и не уточняется («все равно не поймет»).

Преподаватель чаще за неправильный ответ критикует студентов, чем хвалит за правильный. Слабым студентам уделяется меньше внимания на занятиях. В случае позитивной установки (например, по отношению к сильному студенту), даже возможна положительная оценка за не совсем правильный ответ. В обоих случаях отношение преподавателя к студентам избирательно, а значит, не всегда объективно.

Возникает еще один вопрос, также относящийся к сфере преподавательской этики: как реагировать на ошибки, возникающие в процессе самостоятельно-умственной работы студента? Представляется, что первая реакция должна быть одобрительной. Важнее всего то, что студент сам пришел к какому-то выводу. Что же касается ошибочности вывода, то, как известно, на ошибках учатся. Поэтому лучше всего сначала порадоваться самостоятельности умозаключения, а потом уже указать на ошибки.



Самое первое, самое обязательное нравственное требование к педагогу – он должен уважать своих студентов. Причем любить всех, и хороших, и плохих, и слабых, и сильных. Преподаватель, не любящий студентов, профессионально непригоден. Существуют такие работники – квалифицированные, добросовестные, но не любящие студентов. Для них лекция, каждое занятие подобно пытке, а для студентов пытка – общение с ними.

Таким образом, необходимо отметить значение соблюдения этических норм как в процессе обучения, так и в обычной жизни человека: этика не только отражает реальную мораль, но и дает ценностную основу человеческой жизни, определяя, на что она должна быть направлена, поэтому этику надо изучать не только для того, чтобы знать мораль, но и для того, чтобы стать моралью.

Список источников

1. Бороздина, Г. В. Психология и этика деловых отношений : учебное пособие / Г. В. Бороздина. – 4-е изд., испр. и доп. – Минск : РИПО, 2015. – 164 с.
2. Буланова-Топоркова, М. В. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов, 2002. – 544 с.
3. Егоров, В. П. Этика деловых отношений: учебное пособие / В. П. Егоров. – Москва : РИО Юридического института, 2016. – 142 с.
4. Кузнецова, Е. Е. Проблемы общения преподавателя и студента в организации среднего профессионального образования / Е. Е. Кузнецова // Наука и практика в образовании: электронный научный журнал. – 2021. – № 1 (3). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-obscheniya-prepodavatelya-i-studenta-v-organizatsii-srednego-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2024).



Чечулина Ангелина Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Григорьева Оксана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ МОДЕЛЬНОГО МЕТОДА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию процесса формирования критического мышления у учащихся на уроках математики в системе профессионального образования средствами модельного метода. В статье рассматривается применение модельного метода как эффективного метода обучения, способствующего развитию критического мышления у учащихся. В итоге статьи делаются выводы об эффективности использования в учебном процессе моделей для развития критического мышления у учащихся и их успешной учебной деятельности.

Ключевые слова: критическое мышление, развитие, процесс обучения, модельный метод, метод обучения.

Chechulina A. A.

FORMATION OF CRITICAL THINKING OF STUDENTS USING THE MODEL METHOD IN THE PROCESS OF TEACHING MATHEMATICS

Abstract. This article is devoted to the study of the process of developing critical thinking among students during mathematics lessons in the vocational education system using the model method. The article discusses the use of the model method as an effective teaching method that promotes the development of critical thinking in students. As a result, the article draws conclusions about the effectiveness of using games for the development of critical thinking in students and their successful educational activities.

Keywords: critical thinking, development, learning process, model method, teaching method.

Актуальность исследования бесспорна, так как человек нуждается в адаптации своего мышления к мышлению другого, но и в одновременном сохранении его ясности, точности и тщательности. Никогда прежде система образования не готовила студентов к такой динамике изменений в мышлении. Напротив, она придерживалась одного («генерального»), репродуктивного по характеру, направления. Однако, сегодня личность, обладающая критическим мышлением: умеющая подвергнуть сомнению устоявшиеся мнения и суждения, способная вести диалог, определять суть проблемы и альтернативные пути ее решения, отличать факт, который всегда можно проверить, от предположения и личного мнения, – выходит из тени, и поэтому формирование такой личности стало одной из ведущих проблем российского образования.

Проблемой исследования является проблема формирования критического мышления в педагогической науке представлена недостаточно. Так процесс обучения в системе общего образования был направлен на овладение обучающимися обобщенным и систематизированным опытом социальной практики. Выявилось противоречие между потребностью профессиональной образовательной практики в



системе среднего профессионального образования в научно-методическом обеспечении формирования критического мышления и недостаточной разработанностью вопроса в педагогической науке.

Целью нашего исследования является выявление условия формирования критического мышления учащихся средствами модельного метода в процессе обучения математике в системе среднего профессионального образования [3].

Мы предположили, что формирование критического мышления будет эффективным, если:

- 1) разработана и внедрена система заданий, способствующих овладению учащимися навыков моделирования; активному участию в самостоятельном подборе, построении и преобразовании моделей учащимися для решения задач;
- 2) разработаны критерии и показатели сформированности критического мышления у учащихся в процессе реализации метода моделирования на уроке математики в системе среднего профессионального образования;
- 3) выделены уровни сформированности и организовано отслеживание динамики сформированности критического мышления учащихся в процессе реализации метода моделирования на уроке математики.

Критическое мышление – это важный навык, который необходимо применять в рамках учебной программы и за ее пределами. Эти навыки позволяют учащимся целенаправленно мыслить и эффективно работать в независимом и групповом контексте, например, учащиеся способны ставить индивидуальные и совместные учебные цели и принимать решения для контроля за своим обучением [1,2].

На рисунке 1 представлена разработанная нами методическая система формирования критического мышления у обучающихся посредством метода моделирования на уроках математики, состоящая из следующих блоков: целевой блок, содержательный блок, организационно-технологический и оценочно-результативный блок.

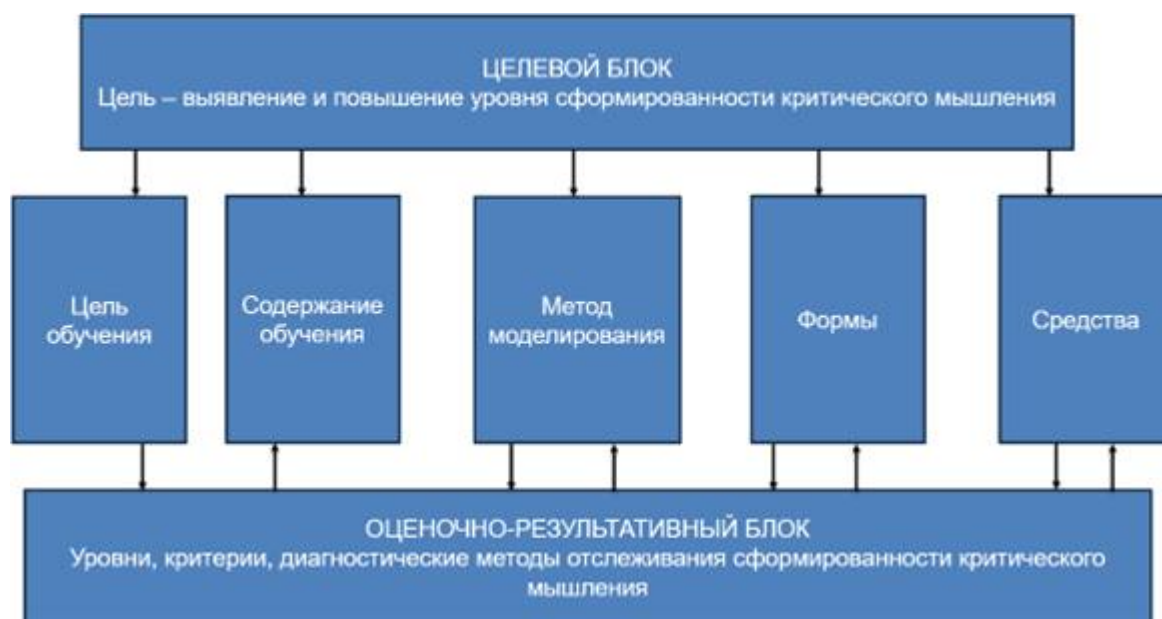


Рис. 1. Методическая система формирования критического мышления



В целевом блоке методической системы – цель в широком смысле как цель самой системы – формирование критического мышления у обучающихся. В содержательном блоке методической системы входят различного типа задачи по математике, соответствующие уровнями критического мышления учащихся и решаемые при помощи метода моделирования. При использовании метода моделирования на уроках математики учитель создает условия для формирования таких приемов, как классификация, анализ, синтез и обобщение. Также данный метод имеет значимое воздействие на реализацию основных требований к результатам обучения.

Далее определим содержание методической системы в организационно-технологическом блоке, в основе которого и положен процесс реализации метода моделирования, способствующего формированию критического мышления у учащихся. Также в данном блоке системы выделяем еще такие компоненты как формы, средства, реализуемые в соответствии с методом моделирования обучения.

Они также взаимодействуют с целью и содержанием обучения, но при этом для каждого занятия в соответствии с его целью и содержанием можно применить различные виды моделей (графические, табличные, схемы, чертежи и т.д.), формы и средства, соответствующие уровням сформированности критического мышления.

Средствами обучения являются учебник, наглядные пособия (чертежи, графики, то есть графические модели), дидактические материалы (карточки с заданиями, тесты и т.п.), специальное оборудование кабинета математики для проведения практических работ (компьютер, проектор и др.), технические средства обучения (презентации, видео, компьютерные математические программы для построения графиков функций и др.).

В оценочно-результативный блок мы включили уровни, критерии, и диагностические методы отслеживания уровня сформированности критического мышления у обучающихся.

Реализация системы формирования критического мышления у учащихся средствами модельного в процессе обучения математике в системе профессионального обучения осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный этап.

В рамках проведения констатирующего этапа эмпирического исследования, направленного на оценку уровня сформированности критического мышления у старших подростков, были применены два методологических инструмента, а именно: тест критического мышления Л. Старки (в адаптации Е. Л. Луценко) [7] и тест оценки критического мышления, разработанный Ю. Ф. Гуциным и И. И. Ильясовым [5; 6].

Вторая методика – тест оценки критического мышления, разработанный Ю. Ф. Гуциным и И. И. Ильясовым, включает в себя задания, позволяющие оценить различные виды умений, такие как способность делать и оценивать логические умозаключения, оценивать последовательности умозаключений, находить недостающую информацию, рефлексивно оценивать содержание текста и выделять главную информацию на фоне избыточно.

Далее, нами был организован формирующий этап опытно-экспериментальной работы, где была реализована система формирования критического мышления учащихся, направленная на формирования критического мышления в процессе обучения математике средствами модельного

метода в процессе обучения математике. На данном этапе проводилась серия уроков по разделу «Производная функции». На каждом уроке формулировались цели (в узком смысле), формулировка которых направлена на изучение тем, направленных на конструирование моделей, приводящих к понятию производной функции, вычислению производной функции в точке, прикладных задач.

Третий этап организован с целью проверки эффективности условий гипотезы, с учетом которых строилась работа на первом и втором этапе по использованию задач как средства формирования критического мышления средствами модельного метода в процессе обучения математике.

Экспериментальная работа демонстрирует значительное улучшение в уровнях критического мышления среди учащихся после внедрения и применения специально разработанной системы упражнений и заданий, основанных на модельном методе. Исходя из представленных данных, наблюдается явное повышение доли учащихся, достигших высокого уровня критического мышления, что свидетельствует о высокой эффективности примененных методических подходов и упражнений.

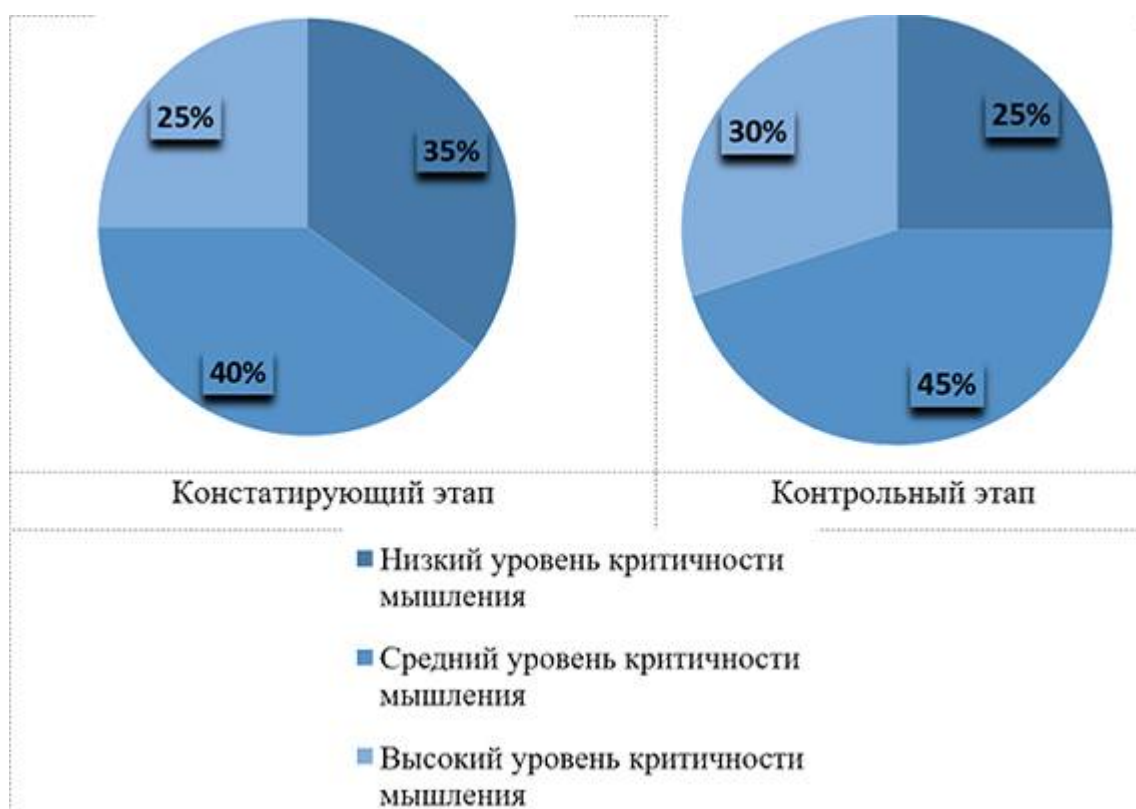


Рис. 2. Сравнение результатов сформированности критического мышления у учащихся

Внедрение модельного метода, предусматривающего активное использование моделирования для анализа, синтеза, оценки и применения полученных знаний в новых условиях, способствовало формированию и развитию критического мышления у учащихся.

Список источников

1. Афанасьева, В. Ю. Формирование критического мышления учащихся на уроках математики / В. Ю. Афанасьева // Сравнительная педагогика и психология и проблемы образования в современном мире. – 2020. – № 11. – С. 18–22.



2. Ахвердян, С. Г. Основные подходы к пониманию понятия критического мышления / С. Г. Ахвердян // Математическое и информационное моделирование. – 2020. – № 1. – С. 424–432.
3. Борович, Ю. А. Развитие критического мышления на уроках математики / Ю. А. Борович // Вестник Северо-Казахстанского университета им. М. Козыбаева. – 2023. – № 3 (59). – С. 67–71.
4. Волков, Е. Н. Тесты критического мышления: вводный обзор / Е. Н. Волков // Психологическая диагностика. – 2015. – № 3. – С. 5–23.
5. Гуцин, Ю. Ф. Опыт разработки теста оценки критического мышления школьников / Ю. Ф. Гуцин, И. И. Ильясов. – URL: <http://psyhoinfo.ru/opyt-razrabotki-testa-ocenki-kriticheskogo-myshleniya-shkolnikov> (дата обращения: 13.03.2024).
6. Гуцин, Ю. Ф. Оценка уровня развития критического мышления учащихся / Ю. Ф. Гуцин, Н. В. Смирнова. – URL: <http://psyhoinfo.ru/ocenka-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-uchashchih-sya> (дата обращения: 13.03.2024).
7. Луценко Е. Л. Адаптация теста критического мышления Л. Старки / Е. Л. Луценко // Вісник Харк. нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2014. – № 1110. – С. 65–70.



РАЗДЕЛ 2. НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Адыякова О. А. Трансформация экологической составляющей содержания среднего профессионального образования в области мотивации к теплоэнергосбережению и энергоэффективности

Блейхер Ж. А. Проектирование методического пространства профессионального развития педагогов дошкольной образовательной организации

Власенко Ю. Р., Крупина Ю. В. Развитие творческого потенциала начинающего педагога дошкольной образовательной организации игровыми методами

Гусякова А. В. Особенности образования в современном Казахстане

Заботина Е. С. Формирование познавательной активности обучающихся во внеурочной деятельности

Карпов В. А. Особенности формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу

Колосова Н. Н. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагога

Курзакова С. Ю. Обеспечение мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

Николаева С. С. Непрерывное педагогическое образование как условие профессионального развития педагога

Ретивых П. А. Методическое сопровождение педагогов дополнительного образования

Сенаторова Ю. Н. Мотивация как фактор стимулирования инновационных процессов в условиях ДОУ

Сулова Е. А. Роль социальных сетей в работе педагогов

Шуваева Е. А. Готовность молодых специалистов в школе к организации совместной деятельности на уроке



Адьякова Оксана Андреевна

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан;

научный руководитель: Халимова Надежда Михайловна

доктор педагогических наук, профессор

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СОДЕРЖАНИЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ МОТИВАЦИИ К ТЕПЛОЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ И ЭНЕРГОЭФФЕКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы трансформации экологической составляющей содержания среднего профессионального образования в области мотивации к теплоэнергосбережению у студентов путем использования авторских анкет и известных психологических методик. По результатам исследования выявлен слабый уровень мотивации обучающихся к данной проблеме; отсутствие понимания взаимосвязи между тепло- и энергосбережениями и качеством жизни людей; представлен комплекс мероприятий в рамках формирования энергоэкологического мировоззрения; расширения знаний и операциональной сферы профессиональной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: трансформация, теплоэнергосбережение, мотивация, анкета, энергоресурсы, среднее профессиональное образование.

Adyyakova O.A.

TRANSFORMATION OF THE ENVIRONMENTAL COMPONENT OF THE CONTENT OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN THE FIELD OF MOTIVATION FOR HEAT, ENERGY SAVING AND ENERGY EFFICIENCY

Abstract. The article examines the issues of transforming the environmental component of the content of secondary vocational education in the field of motivation for heat and energy conservation among students through the use of author's questionnaires and well-known psychological techniques. According to the results of the study, a weak level of motivation of students to this problem was revealed; lack of understanding of the relationship between heat and energy savings and people's quality of life; a set of measures is presented within the framework of the formation of an energy-ecological worldview; expanding the knowledge and operational scope of students' professional activities.

Keywords: transformation, heat and energy saving, motivation, questionnaire, energy resources, secondary vocational education.

Реализация государственной политики в области теплоэнергосбережения и энергоэффективности требует трансформации содержания в образовательной системе среднего профессионального образования, направленного на подготовку специалистов, способных применять энергосберегающие подходы в быстро меняющихся условиях развивающейся профессиональной среды. Формирование готовности к теплоэнергосбережению зависит от наличия у студентов экологического мировоззрения, формирующегося в процессе обучения.



В стратегии экологической безопасности Российской Федерации на период до 2025 года указано на низкий уровень экологического образования и экологической культуры населения, т.к. «неблагоприятная окружающая среда является причиной ухудшения здоровья и повышение смертности населения, особенно той его части, которая проживает в промышленных центрах и вблизи производственных объектов». Поэтому «целями государственной политики в сфере обеспечения экологической безопасности является развитие системы экологического просвещения и повышения квалификации кадров» [1].

Анализ образовательных стандартов и отечественного опыта разработки и внедрения учебных программ, направленных на формирование культуры ресурсосбережения, позволило выделить целевые ориентиры системы среднего профессионального образования в области теплоэнергосбережения, которые базируются на принятии общечеловеческих ценностей и потребностей. На самом деле удовлетворение таких базовых физиологических потребностей, как тепло, сон, питание, уют, комфорт и т.д., обеспечиваются продуктами теплоэнергоресурсов, и человек в последнее время находится в прямо пропорциональной от них зависимости. Поэтому необходимо анализировать изменения окружающей среды, прогнозировать их последствия и помнить, что сегодняшняя образ нашей жизни повлияет на жизнь последующих поколений.

На начальных этапах обучения должно формироваться энергоэкологическое мировоззрение как фундамент целостной картины мира, затем осознание понятийного аппарата в области теплоэнергосбережений, включающего бережное отношение к энергетическим ресурсам.

На стадии профессиональной подготовки должна исследоваться мотивация энергоэкологической направленности профессионального мировоззрения будущего специалиста: развитие экологических ценностных ориентаций, понимание ценности теплоэнергосбережения, расширение знаний и представлений о нормах, правилах производства и потребления энергии, а также формирование операциональной сферы профессиональной деятельности, связанной с принятием теплоэнергосберегающих решений.

Так, например, в Республике Хакасия на сегодняшний день наблюдается чрезвычайно опасная ситуация загрязнения воздуха газами бензапирена, выделяющимися при сжигании каменного угля в котлах, печах и небольших котельных жителей частного сектора. В зимнее время в городах республики объявляется режим «Черного неба». Жители частного сектора недостаточно заботятся о теплоэнергосбережении в своих домах и не всегда понимают, что сжигание огромного количества угля в «дырявых жилищах» напрямую влияет на загрязнение воздуха и их собственное здоровье. Поэтому для снижения нагрузки на воздушный бассейн зимой необходимо, в первую очередь, утеплять здания, а не бездумно увеличивать количество сжигаемого топлива.

Для актуализации данной проблемы на кафедре педагогики и психологии Хакасского госуниверситета проводятся научные исследования с целью исследования и формирования экологической мотивации к теплоэнергосбережению у жителей частного сектора, студентов, школьников, воспитателей, родителей и детей дошкольных образовательных учреждений [5; 6]. Мотивация к теплоэнергосбережению обоснована в трудах ученых Е. Г. Гущиной, Н. И. Бадрак, К.Ю., Багратуни, С. Н. Бобылева, которые утверждали, что она должна формироваться в детской и молодежной среде. Это возможно лишь при преобладании духовно-нравственной мотивации над материальной – агрессивно-потребительской [3].



Экологическая мотивация – это совокупность причин социально-психологического характера, объясняющих поведение человека, направленное на активное и целенаправленное решение экологических проблем [2].

Широкий диапазон научных исследований, связанных с мотивацией человека, нашел отражение в работах З. Фрейда, К. Левина, И. П. Павлова, Э. Торндайка, А. Маслоу, В. Г. Леонтьева и многих других отечественных и зарубежных ученых.

Задачами наших исследований последних лет явились:

- актуализация необходимости борьбы с загрязнениями воздушного бассейна угарными газами в Хакасском регионе;
- выявление, на основе психологического и эмпирического анализа, уровня сформированности мотивации у студентов системы среднего профессионального образования к теплоэнергосбережению;
- разработка просветительской программы «За чистый воздух Хакасии» по снижению загрязнения воздушного бассейна при сжигании угля домами частного сектора.

Были разработаны анкеты, которые состояли из нескольких компонентов: *персональные данные* респондентов; *когнитивный компонент* (осведомленность и информированность респондентов о технологиях теплоэнергосбережения); *поведенческий компонент* (применение инновационных технологий теплоэнергосбережения в быту и готовность применять их в ближайшем будущем); *отношение к правительственным мерам* (ожидание изменений от органов власти и правительства на региональном и федеральном уровне).

Выборка формировалась стратометрическим способом. В качестве страт выступали: место проживания респондентов; отношение к использованию бытовых приборов экономии электроэнергии; возможность применения альтернативных источников тепла; осведомленность в области политики теплоэнергосбережения. В исследовании использовались эмпирические и социологические методы (анкетирование, интервьюирование) [5].

В опросе участвовали студенты младших курсов и педагоги системы среднего профессионального образования. Наибольшую выраженность мотивации к теплоэнергосбережению и готовности к принятию энергосберегающих решений продемонстрировали студенты, обучающиеся по профилю «Строительство», наименьшую – студенты других профессий. К числу мотиваторов энергосберегающего поведения респонденты отнесли: экономию денежных средств (76%); желание решать экологические проблемы (23%); влияние социальных норм (7%) и политики энергосбережения (3%).

Среди основных барьеров теплоэнергосбережения указали: финансовый (18%); отсутствие культуры использования бытовых приборов (59%); боязнь потерять комфортность проживания (11%). В ходе дальнейшего обсуждения 73 % опрошенных признали полную неосведомленность относительно проводимых мероприятий.

Понимая значимость проблемы энергосбережения, студенты технических специальностей проявили интерес к применению энергосберегающих технологий как в повседневной жизни, так и в профессиональной сфере, и выразили желание принимать участие в специальных курсах и семинарах по данной тематике.



Около трети опрошенных из данной подвыборки характеризовали энергоресурсы как принципиально неисчерпаемые и бесплатные, а, следовательно, не считали необходимой экономию энергии в быту. Больше половины респондентов не проявили интереса к получению дополнительных знаний в сфере теплоэнергосбережения. Они считают, что проблема кажется им «надуманной» и слишком часто обсуждаемой, а ее решение потребует значительных усилий и финансовых затрат.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что энергосберегающее поведение не находит понимания среди студенческой молодежи в силу возрастных особенностей и сложившегося отношения к теплоэнергоресурсам как легкодоступным и неисчерпаемым.

Таким образом, задача формирования энергосберегающего сознания за счет мотивации рационального теплоэнергоиспользования может быть решена путем систематической работы сразу в нескольких направлениях. Наиболее очевидным из них представляется прямое информирование участников образовательного процесса посредством проведения инструктажей, тематических семинаров, конференций, открытых лекций, посвященных проблемам тепло энергосбережения и энергоэффективности.

Решающее значение в обеспечении этого процесса на всех уровнях принадлежит педагогам, обладающим соответствующей психолого-педагогической подготовкой. Отправной точкой в развитии энергосберегающей компетентности должна являться постоянная и своевременная диагностика уровня ее формирования.

Существует большое количество подходов, теорий и концепций, объясняющих экологически мотивированное поведение [3]. Сегодня одним из элементов формирования экологического мотивационного механизма является убеждение по поводу того, какие люди или вещи будут подвергаться воздействию ухудшающихся условий окружающей среды, и есть ли такие действия, которые могут облегчить эту угрозу.

На сайте компании по Энергетическому Образованию, приведен перечень мотивов, которые подталкивают людей к теплоэнергосбережению. Это: демонстрация заботы о комфортном проживании людей; защите окружающей среды и сбережении финансовых средств; демонстрация социальной ответственности людям, о которых ты заботишься; выполнение нужной и важной работы [4].

Формированию экологической мотивации к теплоэнергосбережению в республике Хакасия в рамках системы экологического воспитания и просвещения будет способствовать представленный ниже комплекс мероприятий:

- организация выпуска периодических изданий энергосберегающей тематики, распространяемых бесплатно во все почтовые ящики;
- издание брошюр по экологизации образа жизни и деятельности людей в мегаполисе, направленной на снижение загрязнения воздушного бассейна выхлопными газами от машин и сжигания угля домами частного сектора;
- проведение регионального сетевого творческого конкурса научно-исследовательских проектов студентов «Теплоэнергосберегающие технологии в быту»;



- содействие формированию научного мировоззрения жителей Республики, граждан всех возрастов (и прежде всего молодежи), на проблему тепло и энергосбережения, адекватного современным реалиям жизни в Республике Хакасия;
- всемерное использование национальный и международный опыт просветительской и образовательной деятельности для оказания влияния на жителей частного сектора, загрязняющих экологию Хакасии угарными газами от печного отопления;
- организация виртуальной выставки творческих работ «Технологии энергосбережения», выставки-конкурса графических идей студентов «Энергосбережение и ресурсосбережение XXI века».

Информационно-образовательная среда среднего профессионального образования призвана обеспечить возможность получения актуальных и своевременных сведений о позитивных опытах внедрения теплоэнергосберегающих устройств и технологий в России и Хакасии, об обновлении нормативно-правовой базы тепло и энергосбережения.

Особого внимания заслуживает применение интернет-технологий. Официальный сайт образовательной организации может играть роль связующего звена между обучающимися и общественными организациями региона и страны, вовлеченных в разрешение глобальных экологических проблем современности. Новостной раздел сайта будет использоваться для оперативного информирования всех участников образовательного процесса о программах в области энергосбережения, об изменениях и дополнениях в действующем законодательстве данной области.

Актуализацию имеющихся представлений и знаний в рамках читаемых дисциплин целесообразно проводить в форме установочных занятий, круглых столов и тематических дискуссий, позволяющих не только выявить у участников отношение к теплоэнергосбережению, но и стимулировать интерес к дальнейшему изучению проблемы.

Перспективным направлением повышения энергоэкологической культуры обучающихся и педагогов является их совместное участие в проектной деятельности. К настоящему времени существует опыт проведения интернет-конкурсов, нацеленных на отбор лучших рацпредложений в сфере энергосбережения и энергоэффективности среди студентов. Безусловно, эффект от разовых мероприятий не будет значимым и стойким. Нужна плановая, систематическая работа по формированию всех структурных составляющих экологической мотивации к теплоэнергосбережению (мотивационно-ценностной, когнитивной, деятельностной и рефлексивной).

Таким образом, система среднего профессионального образования призвана обеспечить процессы по усилению экологической составляющей образования за счет изучения и внедрения инновационных технологий с целью мотивации студентов к теплоэнергосбережению и повышению качества их подготовки.

К сожалению, сегодня образование в области теплоэнергосбережения не является включенным в основную образовательную программу средней профессиональной школы Хакасского региона. Оно либо игнорируется, либо рассматривается как дополнение, факультативное к основным образовательным программам.

Поэтому, в целях трансформации экологической составляющей содержания среднего профессионального образования, необходимо создать у обучающихся целостное представление о



мотивации к теплоэнергосбережению, как единой системе процессов рационального расходования ресурсов; раскрыть сущность государственной политики в области энергосбережения; содействовать формированию культуры пользования тепло и энергоносителями.

Список источников

1. Федеральный Закон от 23 ноября 2009г. № 261-ФЗ «Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» // Российская газета. – 2009. – 27 ноября.
2. Губницкая, О. В. Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых основной школы / О. В. Губницкая // Проблемы и перспективы развития образования : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 121–123. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/448/> (дата обращения: 06.02.2024).
3. Гущина, Е. Г. Мотивация энергосбережения: проблемы формирования и опыт внедрения через образование / Е. Г. Гущина, Н. Ю. Бадрак // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – URL: www.scienceeducation.ru/105-7009 (дата обращения: 23.08.2013).
4. Калашников, Д. В. Основные направления энергосбережения и повышения энергоэффективности в российских школах / Д. В. Калашников // Международный школьный научный вестник. – 2017. – № 2 – С. 159–164.
5. Халимова, Н. М. Мотивация к теплоэнергосбережению у обучающихся общеобразовательных школ города Абакана Республики Хакасия / Н. М. Шалимова, Н. А. Шубина // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – Абакан, 2022. – С. 132–137.



Блейхер Жанна Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

Научный руководитель: Богославец Лариса Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ПРОЕКТИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлены основные подходы к созданию методического пространства в системе деятельности дошкольной образовательной организации (далее – ДОО), способствующее профессиональному развитию педагогов; выделяются его компоненты и их содержание, включающее активные формы методической работы.

Ключевые слова: методическое пространство дошкольная образовательная организация, педагог, методическая служба.

Bleicher J.A.

DESIGNING METHODOLOGICAL SPACE FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article presents the main approaches to creating a methodological space in the system of activities of a preschool educational organization (hereinafter referred to as a pre-school educational institution), contributing to the professional development of teachers; its components and their content, including active forms of methodological work, are highlighted.

Keywords: methodical space preschool educational organization, teacher, methodical service.

Реализация требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и введение в образовательную деятельность дошкольной образовательной организации Федеральной образовательной программы определяет содержание деятельности педагогов дошкольного образования всех уровней и иной подход к развитию их профессиональной компетентности, непрерывное образование, значимым инструментом которого может стать создание методического пространства в локациях учреждения, позволяющее педагогам выбрать наиболее интересные для них формы работы, что позволит полно раскрыть педагогические инициативы и творчество, поддержать их потенциальные возможности.

М. М. Поташник отмечает, что методическое пространство – это «система взаимосвязанных мер, ориентированных на всестороннее повышение квалификации и профессионального мастерства каждого воспитателя, педагога на развитие и совершенствование творческого потенциала педагогического коллектива, а в конечном показателе, – повышение качества и эффективности образовательного процесса»[2].



Методическое пространство МБДОУ «Детский сад № 43» г.Славгорода осуществляет координацию и интеграцию деятельности на территории его филиалов – МБДОУ «Детский сад № 43» – «детский сад № 33», МБДОУ «Детский сад № 43» – «детский сад № 40», МБДОУ «Детский сад № 43» – «детский сад № 41», МБДОУ «Детский сад № 43» – «детский сад «Колосок», обеспечивает условия и методические ресурсы развития, основные задачи которого:

- сетевое взаимодействие филиалов и городского методического кабинета комитета администрации по образованию муниципального округа;
- определение приоритетных направлений деятельности дошкольной образовательной организации;
- обучение педагогов современным формам организации образовательного процесса;
- оказание консультативных и консалтинговых услуг по различным вопросам обучения, воспитания и личностного развития детей;
- обобщение и диссеминация опыта работы педагогов и дошкольных образовательных организаций, распространение его через конкурсы, конференции, творческие выставки, публикации;
- выстраивание и планирование сети методических мероприятий для организации педагогов к эффективной педагогической деятельности: питч-сессии, коммуникативные площадки, методические стартапы, панорамы открытых показов детских видов деятельности, проектные интенсивы, коуч-сессии к процедуре аттестации.

Моделируя методическое пространство, мы учитывали его пространственные, временные, содержательные компоненты:

- пространственная направленность предполагает выход педагогов за рамки дошкольной образовательной организации на муниципальный, региональный, федеральный уровни;
- временная составляющая включает непрерывность профессионального развития педагогов через самообразование по индивидуальным методическим темам, их участия в активных формах методической работы;
- содержательная составляющая направлена на реализацию потребностей и затруднений профессиональных дефицитов педагогов дошкольного образования и их профессиональное развитие. Так, в рамках данного направления создания методического пространства востребованы такие виды консультирования, как консультация «вопрос-ответ» по проблеме, «консультация-ситуация», «анализ ситуаций в деятельности», «консультация по методическим ошибкам» (по результатам контроля), «консультация-поиск» (модульная технология, работа с методической литературой) [1].

Модель методического пространства МБДОУ «Детский сад № 43» включает в себя различные содержательные методические мероприятия, профессионально-методические объединения, «площадку» профессиональной успешности деятельности педагогов, презентации опыта педагогической деятельности, «открытый микрофон» по вопросам планирования и организации детских видов деятельности, взаимодействия с родителями воспитанников, педагогическое движение наставничество, форумы и фестивали.



Обозначенные структурные компоненты методического пространства в локациях филиалов МБДОУ «Детский сад № 43» определяют способ конструктивного взаимодействия педагогов и специалистов, и позволяют им проявить и укрепить навыки самовыражения, самореализации, самоактуализации в профессии.

Выбор той или иной формы участия зависит от решения проблем собственных профессиональных дефицитов в деятельности педагога, мотивации получить новые знания, уточнить собственные педагогические идеи и находки, оценить полезность образовательных практик в работе с детьми.

Структурные компоненты методического пространства и содержание деятельности педагогов в них определяются анализом работы педагогических коллективов филиалов за прошедший учебный год и определением задач на новый, результатами проведенного самообследования деятельности и процедур внутренней системы оценки качества дошкольного образования, опросами родителей о результатах удовлетворенности услугами дошкольных образовательных организаций.

Коммуникативные площадки позволяют педагогам конкретного филиала ДОО поделиться опытом работы по вопросам реализации Федеральной образовательной программы дошкольного образования, организации прогулок, самостоятельной деятельности детей, основам технологии планирования образовательной деятельности, организации творческих выставок, досугов, праздников совместно с родителями детей; сценарием корпоративных мероприятий «Юбилей детского сада», «Чествование ветеранов»; спортивных соревнований «Движение – это жизнь».

Целевая аудитория – это специалисты, педагоги, руководители филиалов дошкольных образовательных организаций, посещаемость мероприятий площадок всегда высокая – до 40 человек. Активными участниками методического пространства выступают все старшие воспитатели филиалов ДОО, учителя-логопеды, педагоги психологи, учителя-дефектологи, тьюторы, педагоги, имеющие высшую квалификационную категорию.

Совместные семинары-практикумы, мастер-классы, наблюдение за практической деятельностью воспитателей, педагогические дебаты, взаимные консультации по различным актуальным направлениям работы помогают обозначить в деятельности общие проблемы и найти рациональные пути их решения.

Таким образом, методическое пространство создает оптимальные условия для повышения профессиональной активности, профессионального развития и педагогической компетентности его участников.

Список источников

1. Богославец, Л. Г. Организация методической работы с использованием инновационных педагогических технологий в ДОО / Л. Г. Богославец // Сопровождение профессионально-личностного развития участников образовательного процесса : материалы Международной научно-практической конференции. – Невинномысск : Невинномысский гуманитарно-технический университет, 2023. – С. 28–31.
2. Поташник, М. М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе : методическое пособие / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 2010. – 448 с.



Власенко Юлия Руслановна, Крупина Юлия Вячеславовна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сазонова Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА НАЧИНАЮЩЕГО ПЕДАГОГА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ИГРОВЫМИ МЕТОДАМИ

Аннотация. В настоящее время перед системой образования стоит такая задача как подготовка всесторонне развитого педагога, способного применять в своей работе как традиционные, так и инновационные методы работы, что влечет за собой особую важность развития творческого потенциала начинающих педагогов. Одним из методов развития данного качества является игровой метод.

Ключевые слова: творческий потенциал педагога, начинающий педагог, игровые методы, деловая игра.

Vlasenko Yu.R., Krupina Yu.V.

DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF A BEGINNING TEACHER OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION BY GAME METHODS

Abstract. Currently, the education system faces such a task as training a comprehensively developed teacher who is able to apply both traditional and innovative methods of work in his work, which entails the special importance of developing the creative potential of novice teachers. One of the methods of developing this quality is the gaming method.

Keywords: the creative potential of a teacher, a novice teacher, game methods, a business game.

В настоящее время система образования в Российской Федерации переживает глубокую модернизацию, которая обусловлена политическими, социально-экономическими и культурными изменениями. В век глобализации и постоянной модернизации меняются все сферы жизни общества, что не может не сказаться на системе образования. Согласно ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: «Педагогические работники обязаны: осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне на основе традиционных российских духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства, обеспечивать в полном объеме реализацию рабочей программы учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), рабочей программы воспитания» [3].

Исходя из этого, одним из актуальных вопросов современного образования является подготовка не просто высококвалифицированного специалиста, а педагога, готового внедрять в свою работу инновационные методы, способного творчески реализовывать формы и способы обучения в новых жизненных условиях, быстро приспосабливаться к постоянно меняющимся реалиям. Современное образование требует от педагогов не только знаний и навыков, но и способности к творческому мышлению, креативности и инновационности.



Важность развития творческого потенциала педагога дошкольной образовательной организации с каждым годом становится всё более актуальной, в связи с возрастанием уровня запросов общества, предъявляемых педагогу. Именно поэтому особое внимание уделяется развитию творческого потенциала начинающих педагогов.

Многие отечественные ученые занимались исследованием понятия «творческий потенциал педагога». Так, А. М. Матюшкин рассматривает творческий потенциал как интегративное личностное свойство, выражающееся в отношении человека к творчеству. В свою очередь, Л. Г. Устинова характеризует его как систему личностных характеристик, способностей человека, его знаний, умений, убеждений, которые являются условием актуализации ее к самореализации и саморазвитию в творчестве [2]. Таким образом, творческий потенциал педагога – это интегративное качество личности, являющееся ресурсом для его профессиональной активизации и неотъемлемой частью педагогического профессионализма.

Данная тема наиболее актуальна для начинающего педагога дошкольной образовательной организации. Молодые педагоги чаще нуждаются в поддержке со стороны методиста и старших коллег. Как говорилось ранее, творческий потенциал – одна из основных составляющих профессионального имиджа педагога. В среде дошкольного образования творчество – это одна из основных частей рабочего процесса. Концепция творческого потенциала педагога предполагает не только способность генерировать новые идеи и решения, но и умение преодолевать трудности и нестандартно мыслить. Начинающим педагогам важно осознать свои сильные стороны и развивать их, а также работать над улучшением слабых сторон через использование различных приемов.

Для развития и поддержания творческого потенциала как начинающих педагогов, так и педагогов со стажем, принято применять различные методы работы. Нами был рассмотрен один из них – игровой метод.

Развитие творческого потенциала молодых педагогов дошкольных образовательных организаций с помощью игровых методов играет важную роль в подготовке качественных, инновационных и творческих специалистов в сфере образования. Игровые методики способствуют раскрытию креативности, фантазии и индивидуальной природы каждого педагога, а также помогают повысить качество образования и эффективность профессиональной деятельности.

Для развития творческого потенциала молодых педагогов в ДООУ с помощью игровых методов принято проводить специальные тренинги, семинары, мастер-классы, деловые игры, что способствует развитию не только креативного мышления, но и таких черт педагога как творческая активность, самоорганизованность, открытость к нововведениям, способность работать в коллективе, открытость и раскрепощенность. Также важно создать условия для саморазвития и самореализации педагогов, организовывать творческие лаборатории, конкурсы, выставки детских работ, где они смогут проявить свои таланты и умения.

Следует отметить, что игровые методы помогают снять напряжение и стресс, создать доверительные отношения между педагогами.

В целом, развитие творческого потенциала молодых педагогов дошкольных учреждений с помощью игровых методов является одним из ключевых аспектов повышения качества образования,



стимулирования креативного мышления и развития личности каждого участника образовательного процесса.

Одним из инструментов игрового метода работы с педагогами является деловая игра. Деловая игра как разновидность имитационного моделирования является групповым упражнением по выработке последовательных решений в искусственно созданных условиях. Она задает предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, служит условием формирования личности специалиста, моделирует условия реализации умений, навыков его социального взаимодействия, ценностные ориентации и установки, стимулирует развитие профессионально направленного творческого мышления, обеспечивает появление профессиональной мотивации, способствует приобретению специалистом опыта как предметно-профессионального, так и социального, формирует и развивает важнейшие компетенции педагога.

По мнению В. П. Галушко, деловая игра – это своеобразная система воспроизведения управленческих процессов, имеющих место в прошлом, или, возможно, в будущем, в результате которой устанавливаются связь и закономерности взаимодействия существующих методов выработки решений [4].

Деловая игра как метод работы с педагогами всегда имеет свою цель. В работе с молодыми педагогами деловая игра всегда формируется из задач обучения, содержит в себе теоретические проблемы и умения, которыми должен обладать педагог дошкольного образования. Такой вид игр подразумевает под собой искусственно созданную задачу, которая в своем решении подразумевает применение всех уже имеющихся знаний, умений, навыков педагога, а также активизацию творческого, нестандартного подхода к решению определенной проблемы [1].

Деловая игра как метод работы с педагогами имеет следующие этапы:

1. Информационный – подразумевает под собой процесс усвоения определенных знаний, умений, навыков.
2. Проблемы – переход теоретических знаний в практические навыки.
3. Поведенческий – процесс обучения участников активному самостоятельному принятию решений в определенной ситуации.
4. Оценочный – выбор оптимального решения поставленной проблемы.

Основной формой проведения деловой игры как метода работы с начинающими педагогами выступает педагогический совет. Следует отметить, что работа с молодыми педагогами подразумевает не индивидуальные занятия с ними, а групповое взаимодействие, что способствует развитию творческого потенциала как молодых специалистов, так и опытных педагогов.

Деловая игра – это активный метод работы, в процессе ее проведения педагог должен постоянно включаться в процесс, активно взаимодействовать с коллегами. Именно активность влечет за собой постоянное развитие творческих качеств, того потенциала молодого педагога, который он не всегда может применять в своей работе по тем или иным причинам.



Таким образом, можно сделать вывод, что игровые методы способствуют раскрытию творческого потенциала педагога, помогают ему увереннее выступать перед детьми и родителями, создавать интересные и эффективные образовательные программы. Использование игровых методов позволяет начинающему педагогу развить умение принимать важные решения, учитывать интересы детей и развивать свою творческую мысль. Важно продолжать использовать игровые методы как один из инструментов развития творческого потенциала начинающего педагога, поскольку они помогают ему стать настоящим профессионалом и успешно реализовать свои задачи в дошкольной образовательной организации.

Список источников

1. Габрусевич, С. А. От деловой игры – к профессиональному творчеству : учебно-метод. пособие / С. А. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Минск : Университетское, 1989. – 125 с.
2. Матюшкин, А. М. Мышление. Обучение. Творчество / А. М. Матюшкина – Москва : издательство московского психолого-социального института, 2003. – 720 с.
3. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 268 с.
4. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. – 3-е изд. – Москва : Академия, 2010. – 368 с.



Гуслякова Анна Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сигитова Людмила Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности современного образования в Республике Казахстан, анализируются инновационные методы обучения и влияние цифровизации на образовательный процесс. Освещаются проблемы доступности и качества образования в различных регионах страны, а также перспективы развития высшего образования и науки.

Ключевые слова: образование, Казахстан, инновационные методы обучения, цифровизация, доступность образования, качество образования, международное сотрудничество, высшее образование, наука.

Guslyakova A.V.

FEATURES OF EDUCATION IN MODERN KAZAKHSTAN

Abstract. This article examines the features of modern education in Kazakhstan, analyzes innovative teaching methods and the impact of digitization on the educational process. The problems of accessibility and quality of education in various regions of the country, as well as the prospects for the development of higher education and science, and highlighted.

Keywords: education, Kazakhstan, innovative teaching methods, digitization, education accessibility, quality of education, international cooperation, higher education, science.

Современный этап развития Республики Казахстан требует подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к инновационной деятельности, что невозможно без глубокой трансформации образовательной системы. В этом контексте важно учитывать мировой опыт и интеграцию в международное образовательное пространство, а также особенности национальной системы образования.

Современная система образования Казахстана демонстрирует заметный прогресс в интеграции инновационных методов и технологий в образовательный процесс, что способствует повышению качества образования и его соответствия международным стандартам. Примером такой интеграции является внедрение цифровых образовательных ресурсов и платформ, таких, как система Bilimland, предназначенная для дистанционного обучения. Эта платформа позволяет студентам и преподавателям из разных регионов страны взаимодействовать онлайн, обеспечивая доступ к образовательным ресурсам независимо от географического положения [4].

Несмотря на значительные инвестиции в расширение образовательной инфраструктуры, в некоторых отдаленных районах страны по-прежнему не хватает квалифицированных учителей и современного оборудования. Данное обстоятельство требует дополнительных усилий со стороны государственных и частных структур по обеспечению равного доступа к образовательным ресурсам для всех групп населения.



Важным достижением казахстанской системы образования является реализация программы «Болашак», которая позволяет талантливым студентам и специалистам проходить обучение и стажировку в ведущих учебных заведениях и организациях мира. Данная программа способствует обмену опытом и лучшими практиками между казахстанскими и зарубежными специалистами, что оказывает положительное влияние на развитие национальной образовательной и научной сферы.

В казахстанских школах и вузах активно внедряются инновационные методы обучения, которые направлены на повышение качества и доступности образовательных услуг. Одним из ярких примеров является использование обратного класса, когда учащиеся знакомятся с новым материалом дома через видео уроки и другие цифровые ресурсы, а классное время посвящается углубленной работе над задачами и проектами под руководством учителя. Этот подход позволяет оптимизировать учебный процесс, сделать его более целенаправленным и индивидуализированным.

Применение игровых технологий и геймификации в образовательном процессе также заслуживает внимания. Школы и вузы Казахстана интегрируют обучающие игры и симуляции, которые способствуют лучшему усвоению материала, развитию критического мышления и командной работы среди студентов. Например, казахстанские учебные заведения активно используют платформу Moodle для создания интерактивных курсов, которые включают в себя элементы геймификации [6].

Кроме того, внедрение проектного обучения, когда учебный процесс строится вокруг реальных проектов и задач, позволяет студентам приобретать практические навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности. Этот подход находит широкое применение в технических вузах Казахстана, таких, как Казахстанский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатбаева, где студенты работают над инженерными проектами, разрабатывая реальные технологические решения [2].

Эффективность этих инновационных методов обучения подтверждается не только улучшением академических показателей студентов, но и повышением их мотивации и заинтересованности в обучении.

Внедрение цифровых технологий в образовательную сферу охватывает широкий спектр направлений, начиная от электронных журналов и дневников, обеспечивающих оперативное взаимодействие между учителями, учениками и родителями, и заканчивая сложными образовательными платформами и ресурсами для дистанционного обучения. Примером масштабного проекта в данной области является разработка и внедрение национальной образовательной платформы Bilimland, предоставляющей доступ к широкому ассортименту учебных материалов и курсов для учащихся всех уровней.

Важной задачей цифровизации является устранение образовательного неравенства, позволяя учащимся из отдаленных и малообеспеченных регионов получить качественное образование наравне с жителями крупных городов. Цифровые технологии предоставляют уникальные возможности для индивидуализации обучения, учета личных интересов и потребностей каждого ученика, что способствует повышению эффективности учебного процесса и мотивации учащихся [7].

Несмотря на значительный прогресс в цифровизации образования, Казахстан сталкивается с рядом вызовов, среди которых – необходимость обеспечения высокоскоростного интернета во всех учебных заведениях, подготовка педагогических кадров к работе с новыми технологиями и обеспечение кибербезопасности образовательных ресурсов.



Международное сотрудничество принимает различные формы, включая обмен опытом и лучшими практиками, совместные исследовательские проекты, стипендиальные программы и партнерство с ведущими зарубежными образовательными учреждениями. Программа «Болашак», например, предлагает казахстанским студентам уникальную возможность обучения в лучших университетах мира, что способствует не только развитию человеческих навыков, но и обмену культурными и образовательными ценностями [8].

Особое значение имеет участие Казахстана в международных образовательных организациях и программах, таких, как Болонский процесс, целью которого является создание единого европейского образовательного пространства. Участие в этом процессе потребовало от казахстанских вузов пересмотра своих учебных программ, нужно было ввести кредитную систему обучения и обеспечить признание дипломов за рубежом, что, в свою очередь, повысило качество образования и его конкурентоспособность.

Сотрудничество с зарубежными образовательными и научными учреждениями в рамках совместных исследовательских проектов и программ обмена преподавателями и студентами способствует интеграции казахстанской науки в мировое научное сообщество. Подобные проекты не только расширяют научный кругозор участников, но и способствуют разработке инновационных решений актуальных проблем.

В регионах Казахстана существует проблема доступности и качества образования. Многие отдаленные и сельские районы страны страдают от нехватки образовательной инфраструктуры, что отражается в ограниченном доступе к современным учебным ресурсам и квалифицированным учителям. Такая ситуация приводит к ухудшению качества образования и увеличению разрыва в образовательных возможностях между городскими и сельскими жителями.

Кроме того, региональные различия в финансировании образовательных учреждений приводят к значительным различиям в качестве предлагаемого образования. В некоторых регионах Казахстана в школах остро не хватает средств на модернизацию учебного оборудования, ремонт зданий и создание комфортных и безопасных условий обучения.

Особую тревогу вызывает проблема квалификации педагогических кадров в регионах. Несмотря на усилия по повышению привлекательности профессии учителя и внедрению программ обучения, в некоторых отдаленных районах ощущается нехватка высококвалифицированных специалистов. Это связано как с экономическими факторами, так и с отсутствием достаточных стимулов для привлечения молодых и талантливых преподавателей в эти регионы [5].

Для решения этих проблем необходимы целевые государственные программы, направленные на улучшение материально-технической базы образовательных учреждений, привлечение и удержание квалифицированных педагогических кадров в регионах, обеспечение равного доступа к качественному образованию для всех групп населения.

Основой для развития высшего образования и науки в Казахстане является активное внедрение инновационных подходов в учебный процесс, укрепление научно-исследовательской базы и углубление международного сотрудничества. Важным шагом на этом пути стало присоединение Казахстана к Болонскому процессу, что предполагает гармонизацию образовательных стандартов и усиление академической мобильности.



Развитие научных исследований в казахстанских университетах, таких, как Казахстанский национальный исследовательский технический университет имени К. И. Сатпаева, свидетельствует о стремлении к повышению качества научных разработок и их практического применения. Внедрение кластерного подхода к организации научных исследований и разработок, а также создание инновационных научно-технических парков призвано стимулировать развитие прикладных научных исследований и коммерциализацию их результатов [3].

Перспективы развития высшего образования также неразрывно связаны с цифровизацией и внедрением новых информационных технологий в образовательный процесс. Развитие электронного обучения, открытых онлайн-курсов и виртуальных лабораторий способствует повышению доступности и качества образования, а также расширению возможностей для обучения на протяжении всей жизни.

Таким образом, среди ключевых проблем стоит выделить неравномерность доступа к качественному образованию в различных регионах страны, нехватку квалифицированных педагогических кадров, особенно в сельских районах, и необходимость интеграции современных информационных технологий в учебный процесс. По мнению Л. И. Жариковой, «Социально-экономические процессы, происходящие в нашей стране и во всем мире, требуют формирования человека нового типа, способного получать образование опережающими темпами» [1, с. 122]. Кроме того, актуальной задачей является развитие научно-исследовательской деятельности в вузах и налаживание эффективного взаимодействия между научными учреждениями и промышленным сектором для коммерциализации научных разработок. Важным направлением исследований является разработка стратегий привлечения и удержания квалифицированных учителей в регионах с дефицитом педагогических кадров.

Список источников

1. Жарикова, Л. И. Педагогика непрерывного образования в системе наук о человеке / Л. И. Жарикова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 7 (85). – С. 122–126.
2. Кукубаева, А. Х. Особенности развития образования в Казахстане / А. Х. Кукубаева, А. М. Кабышева // Психолого-педагогическая деятельность: сферы сотрудничества и взаимодействия : Материалы VII межрегиональной заочной научно-практической интернет-конференции с международным участием, Кострома, 25–30 октября 2021 года / сост. З. В. Даниелян, науч. редактор Ж. А. Захарова. – Кострома : Костромской государственный университет, 2021. – С. 159–163.
3. Назарбаев, Н. Стратегия «Казахстан 2050». Послание Президента Республики Казахстан народу Казахстана / Н. Назарбаев // Казахстанская правда. – 2012. – 14 декабря.
4. Нуридинова, Г. А. Особенности развития образования в современном Казахстане / Г. А. Нуридинова, А. А. Садыкова // Научно-практические исследования. – 2020. – № 5–2(28). – С. 174–178.
5. Нурлигенова, З. Н. Роль и значение высшего образования в современном Казахстане / З. Н. Нурлигенова, Н. Н. Коровина, Д. М. Васютенко, А. С. Кривогузова // Теоретические и практические аспекты научных исследований : материалы Международной (заочной) научно-



практической конференции, София, 19 апреля 2019 года. – София : Научно-издательский центр «Мир науки» (ИП Вострецов Александр Ильич), 2019. – С. 199–204.

6. Самонина, А. Н. Современная образовательная система Казахстана: традиции, опыт, инновации / А. Н. Самонина // Профессиональное образование: методология, технологии, практика : Сборник научных статей. – Челябинск : «ЗАО Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 117–121.

7. Тулеубеков, А. С. Современное казахстанское образование в свете глобальных педагогических принципов / А. С. Тулеубеков, А. Б. Доскожанова // Педагогическое образование в XXI веке: приоритеты и поиски : сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной памяти профессора А. А. Молдажановой, Астана, 07 октября 2022 года. – Астана: Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, 2022. – С. 127–131.

8. Янгирова, В. М. Модернизация системы образования Республики Казахстан: современное состояние и перспективы развития / В. М. Янгирова, А. Б. Нурушова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2016. – № 3(64). – С. 110–114.



Заботина Екатерина Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сигитова Людмила Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В современном образовательном процессе особое внимание уделяется не только учебной программе, но и внеурочной деятельности обучающихся. Внеурочные занятия предоставляют возможность расширить кругозор, развить интересы и способности учеников, а также сформировать познавательную активность, которая является важной составляющей полноценного развития личности.

Ключевые слова: познавательный интерес, внеурочная деятельность, уровни развития познавательной активности.

Zabotina E.S

FORMATION OF COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

Abstract. In the modern educational process, special attention is paid not only to the curriculum, but also to the extracurricular activities of students. Extracurricular activities provide an opportunity to broaden the horizons, develop the interests and abilities of students, as well as form cognitive activity, which is an important component of full-fledged personal development.

Keywords: cognitive interest, extracurricular activities, levels of development of cognitive activity.

Внеурочная деятельность играет важную роль в формировании познавательной активности учащихся. Это время, когда дети могут расширять свои знания и навыки вне рамок учебной программы. Внеурочные занятия предоставляют возможность развивать интересы, учиться самостоятельности и критическому мышлению, а также расширять кругозор.

Одним из ключевых аспектов формирования познавательной активности во внеурочной деятельности является создание стимулирующей и интересной образовательной среды. Занятия должны быть организованы таким образом, чтобы дети чувствовали себя активными участниками процесса обучения. Важно предоставить им возможность самостоятельно исследовать, задавать вопросы и искать ответы. Роль внеурочной деятельности в формировании познавательной активности: внеурочная деятельность предоставляет учащимся возможность практического применения полученных знаний и навыков, а также исследования интересующих их тем; школьные кружки, секции, клубы и другие формы внеурочной деятельности помогают развивать любознательность, интерес к науке, искусству, спорту и другим областям знания.

Для формирования познавательной активности необходимо использовать разнообразные методы и подходы. Во-первых, это может быть работа в группах, где дети могут обмениваться идеями и опытом.



Во-вторых, важно использовать практические задания и проекты, которые позволяют учащимся применять полученные знания на практике. В-третьих, можно использовать игровые элементы, которые делают процесс обучения более увлекательным и интересным [1].

Одним из примеров успешной внеурочной деятельности, способствующей формированию познавательной активности, является научно-исследовательская работа. Учащиеся могут выбрать интересующую их тему и провести исследование, анализируя полученные данные и делая выводы. Такой подход позволяет развивать навыки анализа, критического мышления и самостоятельности.

Во внеурочной деятельности школьникам предоставляется возможность расширить свои знания и навыки в различных областях. Одной из важных составляющих внеурочной деятельности является познавательная активность, которая способствует развитию интеллектуальных способностей и формированию интереса к учебе.

Виды познавательной активности во внеурочной деятельности могут быть разнообразными и зависят от предпочтений и интересов учащихся. Рассмотрим некоторые из них.

1. Научные кружки и клубы. В рамках таких кружков учащиеся могут заниматься исследовательской деятельностью, проводить эксперименты, изучать научные теории и законы. Это помогает развить аналитическое мышление, умение работать с информацией и формулировать гипотезы.
2. Литературные кружки. В таких кружках учащиеся могут изучать литературные произведения, анализировать их содержание, обсуждать их темы и символику. Это способствует развитию критического мышления, литературного вкуса и эмоционального интеллекта.
3. Математические кружки. В рамках таких кружков учащиеся могут изучать различные математические концепции, решать сложные задачи и участвовать в математических соревнованиях. Это помогает развить логическое мышление, абстрактное мышление и умение решать проблемы.
4. Информационно-технологические кружки. В таких кружках учащиеся могут изучать основы программирования, создавать сайты, разрабатывать компьютерные игры и другие проекты. Это способствует развитию компьютерной грамотности, творческого мышления и умения работать в команде [3].
5. Искусствоведческие кружки. В рамках таких кружков учащиеся могут изучать искусство разных эпох и направлений, анализировать произведения искусства, создавать свои собственные произведения. Это способствует развитию эстетического вкуса, творческого мышления и воображения [4].

Внеурочная деятельность с познавательной направленностью играет важную роль в развитии учащихся. Она помогает им раскрыть свой потенциал, развить интерес к учебе и саморазвитию, а также подготовиться к будущей профессиональной деятельности. Поэтому школа и родители должны стимулировать учащихся к участию в таких видах внеурочной деятельности и создавать условия для их развития.

Во внеурочной деятельности школьники имеют возможность заниматься различными видами познавательной активности, которые могут значительно расширить их кругозор и навыки. Одним из таких видов является чтение книг. Чтение не только способствует увеличению словарного запаса и



развитию мышления, но и позволяет познакомиться с различными жанрами литературы и культурными особенностями разных стран.

Познавательная активность имеет в своей основе познавательный интерес. Выделяют различные уровни развития познавательного интереса у учащихся. Чаще опираются на уровни познавательного интереса предложенные Т. И. Шамовой.

1. Высокий уровень – проявление активности, желание решать познавательные задачи и самостоятельность. Ученик проявляет настойчивость и упорство для достижения результата, стремится не только глубже проникнуть в суть явления, но и найти для поставленной цели новый способ действия.

2. Средний уровень – ученик проявляет заинтересованность, только в определенной ситуации, активность, может, проявляется только при наличии эмоциональной привлекательности, овладевает способами применения знаний в изменившихся условиях.

3. Низкий уровень – ученик не проявляет активности в деятельности, ожидает помощи, ему сложно включиться в учебно–познавательный процесс, не проявляет самостоятельности, заинтересованности, не ищет новых путей решения поставленной задачи, только пользуется готовым образцом [5].

Другим важным видом познавательной активности является участие в научно-познавательных конкурсах и олимпиадах. Это не только помогает школьникам проверить свои знания и умения, но и поощряет их стремление к саморазвитию и достижению новых высот.

Однако, при организации внеурочной деятельности необходимо учитывать возрастные особенности обучающихся и их интересы. Например, для младших школьников могут быть организованы игры, творческие задания и проекты, связанные с изучением окружающего мира и природы. Для старших школьников могут быть предложены более сложные задачи, связанные с исследовательской работой или проектной деятельностью.

Важно отметить, что формирование познавательной активности во внеурочной деятельности требует активного участия педагогов. Они должны быть готовы поддерживать и стимулировать интересы учащихся, создавать условия для их саморазвития и самореализации. Педагоги могут предлагать различные темы и задания, проводить обсуждения и дискуссии, а также оказывать помощь и поддержку в процессе обучения [2].

В заключение, формирование познавательной активности обучающихся во внеурочной деятельности является важным аспектом их образования. Это время, когда дети могут развивать свои интересы, учиться самостоятельности и критическому мышлению. Педагоги должны создавать стимулирующую образовательную среду, использовать разнообразные методы и подходы, а также активно поддерживать и стимулировать интересы учащихся. Только так можно достичь положительных результатов в формировании познавательной активности учащихся.

Список источников

1. Дейкина, А. Ю. Познавательный интерес: сущность и проблемы изучения / А. Ю. Дейкина. – Москва, 2012. – 345 с.



2. Морозова, Н. Г. Учителю о познавательном интересе / Н. Г. Морозова. – Москва : Знание, 2016. – 47 с.
3. Сигитова, Л. И. Развитие познавательного интереса к обучению младших школьников посредством информационно-коммуникационных технологий / Л. И. Сигитова, М. Д. Рачковская // Современное образовательное пространство в условиях информационного общества : материалы Международной научно-практической конференции. – Барнаул, 2018. – С. 103–108.
4. Сигитова, Л. И. Социализация обучающихся во внеурочной деятельности (на примере клуба любителей кино) / Л. И. Сигитова, С. С. Сидоровъ // Философские, социологические и психолого-педагогические проблемы современного образования. – 2021. – № 3. – С. 306–309.
5. Шамова, Т. И. Управление образовательными системами: избранные труды / Т. И. Шамова ; вст. ст. С. Г. Воровщикова. – Москва : ЦО «Перспектива», 2009. – 272 с.



Карпов Владислав Алексеевич

*Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С. П. Королева, г. Самара, Россия;*

научный руководитель: Куриленко Людмила Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ТРЕНЕРОВ ПО БАСКЕТБОЛУ

Аннотация. В статье автор анализирует особенности формирования педагогического мастерства современных тренеров по баскетболу. На основе анализа профессиональных функций тренеров по баскетболу выявляется зависимость формирования педагогического мастерства от единства ценностных установок и профессиональной подготовки тренеров по баскетболу. Анализ структуры компонентов педагогического мастерства показал, что приоритетным компонентом является педагогическая техника, под которой понимается совокупность необходимых навыков и умений тренеров по баскетболу эффективно использовать методы педагогического воздействия на игроков. Автор отмечает, что педагогическая техника включает себя две группы основных элементов, которые можно условно поделить на субъективные и объективные. Данные элементы определяют успех выполнения педагогических целей и задач.

Ключевые слова: баскетбол, тренер, педагогическое мастерство, педагогическая техника.

Карпов V.A.

SPECIFICITIES OF FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILL OF BASKETBALL COACHES

Abstract. The article analyzes specificities of formation of modern basketball coaches' pedagogical skill. The dependence of formation of pedagogical skill and unity of values and professional prep of basketball coaches is revealed on the base of analysis of functions of basketball coaches. Analysis of component's structure of pedagogical skill shows off peddogical technique is the major component which is understood as combination of necessary skills and abilities of basketball coaches to effective use methods of pedagogical impact on players. Authors resumes pedagogical technique includes two groups of main elements which may be separated as subjective and objective. These elements define a success of release of pedagogical aims and issues.

Keywords: basketball, coach, pedagogical skill, pedagogical technique

Представление современного человека о важности здорового образа жизни позволяет представлять спорт как важный компонент в благосостоянии населения страны. Вместе с тем спорт выдвигает новые, более серьёзные требования к квалификации спортивных педагогов, а точнее – тренеров. Помимо этого, данные требования возрастают на фоне увеличения рынка молодых специалистов, а также развития многоуровневого образования. Причём такая актуализация профессионализма касается тренеров всех уровней: детских и взрослых, любительских и профессиональных. Это относится и к деятельности тренеров по баскетболу, среди которых наблюдается сильное увеличение количества молодых специалистов. Одним из главных критериев их профессиональной подготовки, сформированности компетенцией, наличия способностей эффективно и педагогически правильно



вести тренировочный и игровой процессы может выступить педагогическое мастерство, формирование которого становится важной педагогической проблемой.

Среди известных учёных, чьи идеи внесли значимый вклад в развитие проблемы формирования педагогического мастерства, можно отметить отечественного исследователя Н. В. Кузьмину, создавшую акмеологическую теорию в педагогике [1], учёного-педагога И. А. Зязюна, решавшего вопросы педагогического мастерства и разработавшего его структуру и элементы [2], А. С. Макаренко, поднявшего вопрос о педагогической технике [3].

Важность педагогического мастерства как основополагающего элемента педагогической деятельности является неоспоримым фактом среди современных ученых-педагогов. Для дальнейших рассуждений о педагогическом мастерстве тренера по баскетболу в данной работе будет использовано понятие «педагогического мастерства» И. А. Зязюна, который выработал одно из самых актуальных на сегодняшний день определений: «педагогическое мастерство – это комплекс свойств и качеств личности учителя, которые обеспечивают высокий уровень организации его профессиональной деятельности» [2, с. 128]. Такие качества и свойства основываются на профессиональных знаниях педагога, которые, в свою очередь, состоят из знаний предмета преподавания, методике, педагогики и психологии. «Уровень профессионального знания оценивается уровнем обобщенности всех частичных знаний, глубиной усвоения, умением использовать их на практике репродуктивно и творчески» [4, с. 97]. Как отмечал А. С. Макаренко, мастерство – это высокий уровень профессионализма, который основывается на реализации творческого потенциала личности педагога [5], что говорит о его важности не только знать и владеть определёнными знаниями и методиками, но и способностью задействовать своё творческое мышление в решении педагогических задач. Стоит добавить, что в отношении тренеров по баскетболу зачастую к таким знаниям добавляются управленческие способности, умение поддержать своих воспитанников в трудные игровые и даже жизненные моменты, а также умение оказать при необходимости первую медицинскую помощь. Данные способности и умения, основанные на знаниях вышеперечисленных аспектов, актуализируют важную проблему формирования педагогического мастерства тренеров по баскетболу.

Формирование педагогического мастерства тренеров по баскетболу характеризуется готовностью к реализации профессиональных тренерских функций. Помимо этого, педагогическое мастерство подразумевает гармоничное единство ценностных установок тренера и психолого-педагогической подготовки, что выражается в уровне профессиональной компетентности тренера.

Так же, как и работе любого педагога, формирование педагогического мастерства у тренеров по баскетболу неразрывно связано с овладением приемами тренерской деятельности. Для реализации совершенного владения такими приемами требуется соответствующий комплекс умений, навыков, знаний, которыми сможет пользоваться тренер-мастер в тренировочном и игровом процессах. При этом современный тренер принимает на себя комплекс ролей, помогающих при решении поставленных педагогических задач. К таким можно отнести и мастерство организовать обучающую деятельность для подопечных, и мастерство создания благоприятного климата в команде, и мастерство выстроить и поддерживать социальный контакт с игроками. Но среди всего разнообразия таких компонентов мастерства отдельно стоит отметить педагогическую технику как наиболее важный компонент как в педагогической деятельности в целом, так и в тренерской деятельности в частности [6]. Педагогическая техника состоит из суммы необходимых умений и навыков, которые направлены на эффективное использование педагогических методов. Профессор Г. М. Коджаспирова отмечает, что



«педагогическая техника – это комплекс общепедагогических умений и навыков педагога, обеспечивающих владение им собственным психофизиологическим состоянием, настроением, эмоциями, телом, речью и организацию педагогически целесообразного общения, т.е. оптимальное поведение педагога и его эффективное взаимодействие с воспитанниками в различных педагогических ситуациях» [7, с. 364]. Как правило, педагогическая техника включает себя две группы основных элементов, которые можно условно поделить на субъективные и объективные.

Первая группа элементов включает в себя невербальные средства коммуникации (мимика и пантомимика, жестикация), вербальные (темп речи, дыхание, дикция, интонация, постановка пауз и некоторые другие) а также психо-эмоциональный настрой и способности тренера, которые помогают управлять своим поведением в тренировочном или игровом процессе (снятие чрезмерного психического напряжения в команде, создание нужной мотивации для игроков).

Во вторую группу компонентов можно отнести профессиональные умения тренера: «дидактические, организаторские, конструктивные, коммуникативные умения; технологические приемы предъявления требований, управления педагогическим общением, организации коллективных творческих дел и пр.» [5, с. 208]. К этой группе элементов можно отнести умение организовать команду, выстроить индивидуальный контакт с каждым из игроков, умение донести суть упражнения или комбинации. Необходимо отметить навык умения определения педагогической проблемы (в нашем случае – выделение ошибки или недочёта в игровой ситуации или тренировочном упражнении), отбор дидактического материала и умение его преподавания, а также понимание внутренней позиции и состояния игроков.

Кроме того во вторую группу можно отнести такие обучающие навыки, как: обучение самостоятельному выражению мысли и видению игровой или тренировочной ситуации, обучение обоснованию и доказательству тренеру своей позиции, обучение самостоятельному поиску нужной теоретической и практической информации. Такой интерактивный подход способствует развитию самостоятельности игроков и умению показать своё видение игровой или тренировочной ситуации со своей стороны.

Все перечисленные элементы определяют успех выполнения педагогических целей и задач, поэтому пренебрежение любым из них может снизить эффективность педагогического воздействия на игроков, что также может повлиять и на игровой или тренировочный результат.

В то же время стоит сказать, что так как педагогическая деятельность реализуется только в непосредственном социальном взаимодействии с обучающимися или подопечными, то тренерская деятельность возможна только в условиях непосредственного взаимодействия тренера и игроков. Поэтому в мастерстве владения педагогической техникой также большую роль играют и личностные характеристики тренера (например, пол, возраст особенности характера и т.д.), которые способны оказать влияние на педагогическую деятельность и педагогический процесс.

Таким образом, мастер-педагог, в нашем случае – тренер по баскетболу, – это специалист с высоким уровнем мастерства в педагогической деятельности. Такой специалист умеет показывать высокий уровень профессиональных знаний, умений и навыков, что выражается в его педагогическом мастерстве. Но на качество его педагогической деятельности будут влиять не только уровень теоретических знаний о баскетболе, способность к постоянному самообучению, наличие потребности



в достижениях и т.д, но и личностные и индивидуальные характеристики, а также способность управлять эмоциональным настроем.

Педагогическое мастерство является неотъемлемым комплексом качеств современного тренера по баскетболу. Формирование педагогического мастерства баскетбольного тренера актуализируется и раскрывается с анализом его компонентов, среди которых одним из самых важных становится компонент педагогической техники.

Педагогическая техника включает в себя группу невербальных и вербальных элементов, среди которых мимика, пантомимика, голос, темп, дыхание, дикции и т.д. Ко второй группе относятся профессиональные умения: организаторские, коммуникативные и пр. Педагогическое мастерство баскетбольного тренера основано на системе знаний и умений, среди которых не только профессиональные навыки, но и способности управлять эмоциональным своим и командным настроем с помощью конкретных средств. Все эти навыки помогают эффективно осуществлять тренерскую деятельность на высоком уровне и достигать поставленных спортивных результатов.

Список источников

1. Кузьмина, Н. В. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина ; под ред. Н. В. Кузьминой. – 2-е изд. – Москва : Народное образование, 2002. – 752 с.
2. Зязюн, И. А. Педагогика добра: идеалы и реалии : науч.- метод. пособие / И. А. Зязюн. – Киев : МАУП, 2000. – 309 с.
3. Макаренко, А. С. Некоторые выводы из моего педагогического опыта / А. С. Макаренко. – Т. 4. – Москва, 1984. – 243 с.
4. Пшеничная, Л. Ф. Педагогика в сестринском деле / Л. Ф. Пшеничная. – Москва : Феникс, 2002. – 354 с.
5. Павленко В. В. Проблема педагогического мастерства учителя в педагогике прошлых лет // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 3 (3). – С. 95–97. – URL: http://edu.tltsu.ru/sites/sites_content/site1238/html/media60279/25_Pavlenko.pdf (дата обращения: 06.02.24)
6. Александрович, П. И. Педагогическое мастерство преподавателя вуза / П. И. Александрович // Труды БГТУ. Серия 6: История, философия. – 2013. – № 5. – С. 61–63. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-masterstvo-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 06.02.2022).
7. Коджаспирова, Г. М. Педагогика : учебник / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2004. – 528 с.



Колосова Наталия Николаевна, Озерова Виктория Станиславовна,

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского

(Евпаторийский институт социальных наук), г. Евпатория, Россия

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГА

Аннотация. Тенденции развития российского общества выдвигают требования к личности современного педагога. В первую очередь речь идет о творческом потенциале, играющем решающую роль в профессиональной деятельности и нуждающемся в определенных условиях развития. В статье уточнено понятие «творческий потенциал педагога», обоснованы психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагога.

Ключевые слова: педагог, творческий потенциал, психолого-педагогические условия.

Kolosova N.N., Ozerova V.S.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE POTENTIAL OF PRESCHOOL EDUCATORS

Abstract. The trends in the development of Russian society put forward requirements for the personality of a modern teacher. First of all, we are talking about creative potential, which plays a crucial role in professional activity and needs certain conditions of development. The article clarifies the concept of “creative potential of a teacher”, substantiates the psychological and pedagogical conditions for the development of a teacher’s creative potential.

Keywords: teacher, creative potential, psychological and pedagogical conditions.

Приоритетным для современного российского общества является запрос на творческого педагога, который не только умеет эффективно решать профессиональные задачи, использовать наиболее оптимальные формы, методы, средства обучения и воспитания детей, но и обеспечивает, благодаря своему потенциалу, инновационное развитие образования.

Вопросы развития профессионального творчества педагогов, пути его формирования и совершенствования стали предметом научных поисков В. И. Андреева, Д. Б. Богоявленской, О. М. Дьяченко, В. И. Загвязинского, В. А. Кан-Калика, Т. С. Комаровой, Н. В. Кухарева, Н. Е. Мажар, Н. Д. Никандрова, Н. Н. Поддьякова, Я. А. Пономарева, М. М. Поташника, В. Г. Рындак, Б. М. Теплова и др.

Исследуя творческий потенциал, ученые рассматривают его в достаточно широком диапазоне: от способности генерировать новые идеи и умения это новое воплощать в жизнь до понимания как сложного интегративного феномена, включающего многообразие характеристик (А. Н. Виноградова, Л. А. Друбецкая, Г. Г. Колесникова, В. И. Сахарова, О. А. Соломенникова, О. Н. Сомкова, Н. Е. Татаринцева и др.).



Под творческим потенциалом педагога мы понимаем интегративное системное качество личности, которое включает в себя знания, умения, качества и которые при условии высокого уровня сформированности стимулируют к активной профессионально-творческой деятельности. Важность развития творческого потенциала педагогов обуславливает необходимость обоснования и реализации специальных психолого-педагогических условий, детерминирующих успешность этого процесса.

В современной науке большинство авторов в трактовке понятия «психолого-педагогические условия» видят, прежде всего, эффективность и результативность образовательного процесса. Поэтому можно считать, что психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагогов – это совокупность внешних и внутренних факторов, обстоятельств, влияющих на процесс и обеспечивающих его эффективность и результативность.

С учетом специфики педагогической деятельности и результатов научных исследований, нами были определены психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагога, представленные на рисунке (Рис. 1).

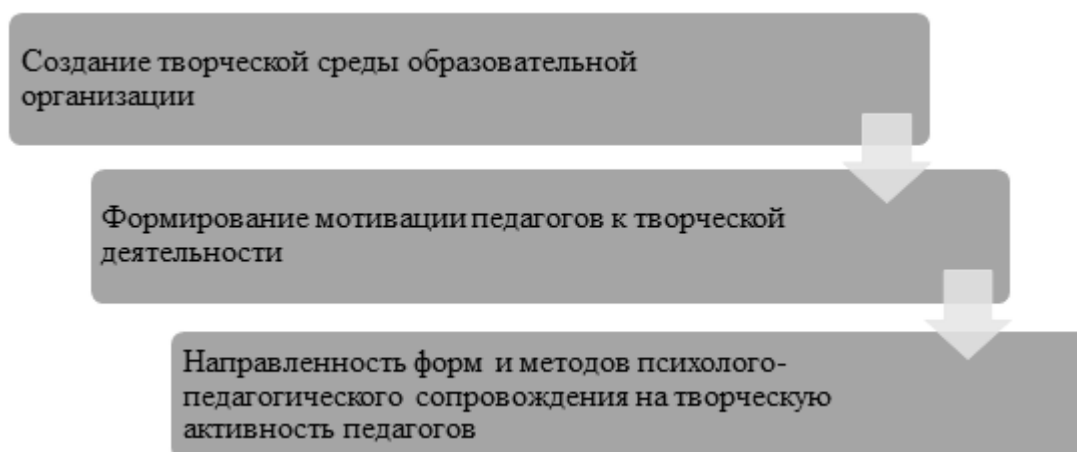


Рис. 1. Психолого-педагогические условия развития творческого потенциала педагога

Рассмотрим выделенные условия более подробно.

В качестве первого психолого-педагогического условия выступает создание творческой среды образовательной организации. Как подчеркивает Н. А. Соколова, именно творческая среда «побуждает к поиску, созданию нового, к преобразованию и развитию любой деятельности» [3, с. 37]. Следовательно, необходимо преобразовать среду образовательной организации таким образом, чтобы она способствовала самостоятельной творческой деятельности педагогов, предполагала альтернативность и вариативность профессиональных решений в постоянно меняющихся условиях. Все компоненты творческой среды (социальные, культурные, материальные условия; характер взаимодействия субъектов образовательного процесса; духовно-нравственная атмосфера) должны быть направлены на обеспечение педагогу возможностей для самоопределения и профессионального самосовершенствования, саморазвития в контексте качеств, образующих творческий потенциал.



Второе психолого-педагогическое условие – это формирование мотивации педагогов к творческой деятельности. Мы согласны с мнением исследователей, что мотивацию творческой деятельности можно определить как «сложный психологический механизм в сфере профессиональной педагогической деятельности, позволяющий формировать основные жизненные отношения к профессиональной трудовой деятельности, к взаимодействию с коллегами, к сфере познания, а так же к выработке новых подходов в процессе решения профессиональных творческих задач» [2].

Мотивация, представляя собой внутренний движущий фактор, побуждающий педагога к творчеству. Это и его профессиональные мотивы, и интерес к профессии, и осознание актуальных потребностей личности (саморазвитие, карьерный рост, повышение социального статуса и т.д.).

О. В. Маняхина в качестве мотивирующего фактора выделяет «потребность в самопознании, самовыражении, переживании противоречивых чувств», а закрепить такое поведение у педагогов предлагает «...посредством материального поощрения, посредством административных и социально-психологических методов стимулирования» [1, с. 734].

Третье психолого-педагогическое условие реализуется через систему форм и методов, психолого-педагогического сопровождения, направленных на творческую активность педагогов (рис. 2).

Диагностика	Консультирование и просвещение	Развивающая и коррекционная работа	Профилактика
<ul style="list-style-type: none">• диагностические методы	<ul style="list-style-type: none">• дискуссионные методы;• ситуационные диалоги;• консультации;• размещение информации на web-сайтах;• метод актуализации знаний.	<ul style="list-style-type: none">• семинары;• мастер-классы;• тренинги;• игровые методы;• творческие задания и упражнения;• практикумы;• творческая мастерская;• рефлексивные упражнения.	<ul style="list-style-type: none">• метод супервизии;• анализ и решение педагогических ситуаций.

Рис. 2. Формы и методы психолого-педагогического сопровождения развития творческого потенциала воспитателей дошкольной образовательной организации

При этом сопровождение рассматривается как динамический, гибкий процесс взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с целью эффективного развития творческого потенциала педагогов в совокупности взаимосвязанных компонентов (мотивационного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного). Психолого-педагогическое сопровождение предполагает сотрудничество, помощь, поддержку, диалогические отношения внутри педагогического коллектива.

Мы считаем, что реализация выделенных психолого-педагогических условий (создание творческой среды образовательной организации; формирование мотивации к творческой деятельности; направленность форм и методов психолого-педагогического сопровождения на творческую



активность) не только даст возможность целенаправленно развивать творческий потенциал педагогов, но станет предпосылкой для эффективной научно-исследовательской работы, систематического совершенствования образовательного процесса, внедрения современных инновационных технологий. Считаю необходимым осуществить экспериментальную проверку психолого-педагогических условий развития творческого потенциала в рамках дальнейшего исследования.

Список источников

1. Маняхина, О. В. Мотивация творческой деятельности в педагогическом коллективе / О. В. Маняхина // Молодой ученый. – 2016. – № 1 (105). – С. 733–735. – URL: <https://moluch.ru/archive/105/24947/> (дата обращения: 29.04.2024).
2. Психологические условия развития проорганизационного поведения работников : монография / под ред. А. В. Кошарного ; рец.: Е. А. Гуськова, Ю. Н. Мяснищева. – Белгород : Политекра, 2010. – 180 с.
3. Соколова, Н. А. Творческая среда как условие педагогической поддержки личности в образовательном процессе / Н. А. Соколова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. – 2006. – № 8. – С. 36–40.



Курзакова Светлана Юрьевна,

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия;

научный руководитель: Голубничая Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОБЕСПЕЧЕНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми ограниченными возможностями здоровья. Раскрываются пути формирования мотивационной готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ и дается описание ресурсно-методического портала по работе с детьми с ОВЗ.

Ключевые слова: мотивационная готовность учителя, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование.

Kurzakova S.Y.

ENSURING THE MOTIVATIONAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO WORK WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article considers the issue of motivational readiness of primary school teachers to work with children with disabilities. The ways of forming a teacher's motivational readiness to work with children with disabilities are revealed and a description of the resource and methodological portal for working with children with disabilities is given.

Keywords: teacher`s motivational readiness, children with disabilities, inclusive education.

В пункте 2 статьи 79 ФЗ «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 № 273-ФЗ указано: «Общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися» [5]. Отсюда вытекает главная задача педагогического коллектива – создание условий, в которых каждый ребенок с ОВЗ может не только обучаться наравне с детьми с нормой развития, но и участвовать в мероприятиях, развлечениях вместе со сверстниками, посещать концерты, участвовать в проектной деятельности и т.д. Участвуя в этих мероприятиях, дети учатся жить в коллективе и общаться с другими детьми. Самое главное, что эти дети не будут чувствовать себя отвергнутыми.

Изучая психолого-педагогическую литературу по проблеме мотивационной готовности педагогов, мы сделали вывод, что мотивационная готовность педагога к работе с детьми с ОВЗ представляет собой интегративное личностно-психологическое образование, включающее в себя совокупность положительных внутренних и внешних, профессиональных мотивов, положительного отношения как к



работе с детьми с ОВЗ, так и к работе в целом, предполагающие способность выявлять актуальные проблемы и особенности обучения детей с ОВЗ.

За основу исследования мы взяли понятие «мотивационной готовности» Ш. И. Булуевой. Она представляет мотивационную готовность как совокупность внутренних осознанных побуждений, положительного отношения к осуществляемой деятельности, являющейся действительной основой профессионального развития педагога [1].

Д. В. Воробьева рассматривает готовность как целостное профессионально важное качество личности и выделяет её компоненты: когнитивный; операционно-деятельностный; ценностно-смысловой; мотивационный [2]. В рамках нашей работы наибольшую значимость представляет последний компонент – мотивационный, который выражает осознанное отношение педагога к необходимости и условиям организации инклюзивного образования, указывает на сформированное качество личности, что проявляется в интересе к деятельности, стремлении добиться успеха, обнаруживает готовность специалиста актуализировать и обеспечивать необходимые условия для организации обучения в заданном режиме и успешно выполнять поставленную задачу.

В. В. Крюковская предлагает следующие психолого-педагогические пути формирования мотивационной готовности учителя к работе с детьми с ОВЗ [3]:

- активация механизмов её формирования, то есть восполнение дефицита психолого-педагогических знаний и умений;
- развитие умения педагогов реализовывать учебно-воспитательный процесс, где обучаются дети с ОВЗ и с нормой развития в практической работе;
- актуализация у педагогов истинных педагогических ценностей: любовь к детям, признание уникальности и самоценности каждого ребенка с ОВЗ, право ребенка на полноценное развитие, на образование.

Для выявления особенностей мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ОВЗ, мы использовали следующие эмпирические методы исследования: анкета «Диагностика готовности педагогов к работе с детьми с ОВЗ», И. В. Цыретаровой; методика «Опросник для педагогов», взятый с сайта infourok.ru; методика оценки работы учителя (МОРУ), Л. Н. Горбуновой, И. П. Цвелюх; провели их на базах МБОУ г. Абакана: СОШ № 7, СОШ № 19, СОШ № 22, СОШ № 25, СОШ № 31, Лицей имени Н. Г. Булакина среди учителей начальных классов. Выборку составили учителя начальных классов в количестве 60 человек.

Проведенное эмпирическое исследование подтверждает нашу гипотезу о том, что создание условий для обеспечения мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья возможно при низком уровне профессиональных затруднений у учителей, но невозможно при высоком уровне профессиональных затруднений у учителей.

Для формирования мотивационной готовности учителей начальных классов к работе с детьми с ОВЗ мы предлагаем модель информационно-методического портала с ресурсно-методическими материалами, работающего согласно запросам педагогического сообщества.



Созданный нами портал актуален тем, что в сети Интернет очень много материала, касающегося детей с ограниченными возможностями здоровья и их обучения, но все материалы разрознены, находятся на разных сайтах. Нет сайта или портала, на котором была бы информация только о детях с ОВЗ и инклюзивном образовании в соответствии с запросами конкретного педагогического сообщества.

Данный информационно-методический портал выполняет функцию оказания консультационной поддержки учителей, способствующей их профессиональному развитию в области работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

На портале будут разделы в соответствии с категориями детей с ОВЗ и отдельный раздел с нормативно-правовой базой, а так же веб-форум, где учителя смогут задавать интересующие вопросы или просить совета у своих коллег – посетителей сайта, прошедших авторизацию на портале. А так же будет возможность получить консультацию лично у наших специалистов.

В качестве консультантов планируется привлечение различных профессиональных специалистов в области инклюзивного образования, имеющих большой опыт работы с детьми с ОВЗ.

Мы полагаем, что данный сайт позволит сформировать мотивационную готовность учителей к работе с детьми с ОВЗ путем углубления знаний о детях с ОВЗ и особенностях обучения и воспитания таких детей.

Таким образом, наш портал позволит учителям:

- ознакомиться с нормативно-правовыми документами, касающимися обучения и воспитания детей с ОВЗ или их изменениями;
- находить на портале электронные методички, книги, статьи по работе с детьми с ОВЗ;
- обмениваться с учителями информацией или получать советы и ответы на интересующие вопросы от коллег;
- получать консультации от специалистов, имеющих опыт работы с детьми с ОВЗ.

Список источников

1. Булуева, Ш. И. Мотивационная готовность педагогов к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. / Ш. И. Булуева // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 25 (159). – С. 274–277. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=54268294> (дата обращения: 24.10.2023).
2. Кетриш, Е. В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования: монография / Е. В. Кетриш. – Екатеринбург : Рос.гос. проф.- пед. ун-та, 2018. – 120 с.
3. Крюковская, В. В. Формирование профессиональной готовности учителей к работе с детьми с ОВЗ в условиях общеобразовательной школы / В. В. Крюковская. – URL: <https://urok.1sept.ru/articles/675126> (дата обращения: 02.02.2024).
4. Малярчук, Н. Н. Готовность педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / Н. Н. Малярчук, Л. М. Волосникова // Вестник Тюменского государственного университета.



Гуманитарные исследования. – 2015. – Т. 1, № 4 (4). – С. 251–267. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25715772> (датаобращения: 02.02.2024).

5. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ: [принят Государственной думой 21 декабря 2012 года; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (датаобращения: 24.10.2023).



Николаева Светлана Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Давыдова Ольга Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент

НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

Аннотация. В данной статье дано определение понятиям: педагогическая деятельность, непрерывное образование, непрерывное педагогическое образование. Непрерывное педагогическое образование рассматривается в двухвекторном развитии: теория – с точки зрения научного образования, и практика – с точки зрения саморазвития. Показывая значимость непрерывного образования, автор кратко представляет формы и способы самообразования, мотивирующие педагога к профессиональному развитию.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, непрерывное педагогическое образование, непрерывное образование, самообразование, сетевое взаимодействие.

Nikolaeva S.S.

CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION AS A CONDITION FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

Abstract. This article defines the following concepts: pedagogical activity, continuing education, continuing pedagogical education. Continuous pedagogical education is considered in two-vector development: theory – from the point of view of scientific education, and practice – from the point of view of self-development. Showing the importance of continuing education, the author briefly presents the forms and methods of self-education that motivate a teacher to professional development.

Keywords: pedagogical activity, continuing pedagogical education, continuing education, self-education, networking.

Педагогическая деятельность как вид профессиональной деятельности, основным содержанием которой является воспитание, обучение, образование и развитие учащихся и воспитанников [3]. В контексте этого определения такая деятельность, пройдя сложный путь преобразований, сохранила свою значимость и необходимость до настоящего времени. Многовековая актуальность говорит о том, что, всё новое, созданное человеком, создано благодаря знаниям и опыту, полученным в процессе обучения. Главенствующую роль в этом играет педагог. Педагог это носитель знаний, это тот, кто может и имеет желание передать свои знания и опыт. Находясь в постоянном поиске интересного и научного подхода к педагогической деятельности, педагог сам становится «учеником», другими словами, являясь педагогом профессионалом стремиться повышать свою квалификацию. Сегодня образование это гибкая система изменений, открытий, модернизаций и инноваций, а это значит, что образование одно из важнейших сфер жизни и носит непрерывный характер.

Непрерывное образование трактуется как процесс повышения общего и профессионального образовательного уровня личности, развития соответствующих способностей в течение жизни [4]. Александр Андреев, доктор педагогических наук рассматривает непрерывное образование как «новый



подход, некую философию, предусматривающую появление многообразных возможностей для обучения граждан, предоставляемых различными институтами общества», а так же как «модель (вариант) эффективного существования в современном мире, а, скорее, в будущем» [1]. В этой связи, непрерывное образование педагога выступает как условие для повышения своего уровня профессиональных компетенций, прежде всего для того, чтобы иметь возможность приобщать детей к современным тенденциям и требованиям современного мира, и для того, чтобы быть успешным в своём деле. Отсюда следует, что непрерывное педагогическое образование определяется как системный процесс, направленный на профессиональное и личностное развитие педагога. И благодаря этому процессу педагогическая мотивация у работников сферы образования становится более устойчивой, появляется индивидуальный стиль педагогической деятельности [2].

Если рассматривать *непрерывное педагогическое образование* как систему, то сейчас оно имеет достаточно широкое двухвекторное взаимодополняемое развитие. В одном направлении – научном, существует огромный потенциал, обусловленный наличием ступеней образования, педагогических ВУЗов более чем в 50 городах России, и более чем в 200 ВУЗов с педагогическими специальностями, а так же учебных заведений средне-специального педагогического образования. В каждом существует система повышения квалификации для педагогов, программы профессиональной переподготовки. В АлтГПУ курсы повышения квалификации осуществляются по 15 направлениям и 49 программам, а так же действуют 28 программ профессиональной переподготовки. Наряду с этим, существуют дистанционные онлайн курсы по разным направлениям. Для педагогов это необходимый ареал теоретических и научных знаний, без которых очевидно невозможна практика, а практика в свою очередь мотивирует педагогов к профессиональному росту. В другом направлении – практическом, педагог самостоятельно добывает актуальную информацию, осваивает разнообразные методы педагогической деятельности, путём самообразования, используя любые доступные ресурсы.

К таким ресурсам относятся формы и способы самообразования. Изучая различные методические рекомендации, активно посещая пространства сети интернет педагогу не сложно повторить практическую составляющую. Но наиболее эффективной формой саморазвития выступает, как показала современная практика, система сетевого взаимодействия образовательных организаций, организованная в виде проведения форумов, конференций, семинаров, семинаров-практикумов, где происходит обмен опытом и технологиями между разными образовательными организациями. У педагога появляется возможность взять на вооружение для своей деятельности какие-либо педагогические приёмы, представить то, что он умеет, другими словами показать себя и свою деятельность, а это очень хорошая мотивация для того, чтобы развиваться, и «шагать в ногу со временем». Ещё одной не менее эффективной формой саморазвития, является, участие педагога в различных конкурсах, как личного характера, так и подготовка к участию обучающихся или воспитанников.

Таким образом, можно говорить о том, что в России есть огромные возможности для непрерывного педагогического образования, и как явление оно не новое, но объективно необходимое как некая научно-практическая основа для дальнейшего благополучия нашей страны.

Список источников

1. Андреев, А. А. Непрерывное образование и дистанционное обучение / А. А. Андреев. – URL: <http://www.relga.ru> (дата обращения: 13.05.2024).



2. Квеквескири, Д. В. Непрерывное педагогическое образование как фактор профессионального развития педагога / Д. В. Квеквескири // Молодой ученый. – 2023. – № 26 (473). – С. 160–162. – URL: <https://moluch.ru/archive/473/104289/> (дата обращения: 13.05.2024).
3. Никитина, Н. Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. – Москва : Академия, 2007. – 222 с.
4. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад, М. М. Безруких, В. А. Болотов и др. – Москва : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.



Ретивых Полина Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сазонова Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается важность методического сопровождения педагогов дополнительного образования. Освещаются ключевые аспекты и составляющие этого процесса, включая обучение, консультирование, диагностику, информирование и психологическую поддержку. Особое внимание уделено роли наставничества и системы повышения квалификации в профессиональном росте педагогов. Статья подчеркивает значимость методического сопровождения для обеспечения высокого качества образовательного процесса и удовлетворения потребностей обучающихся.

Ключевые слова: методическое сопровождение, дополнительное образование, педагог, конкурентоспособность, образовательное учреждение.

Retivykh P.A.

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR TEACHERS OF ADDITIONAL EDUCATION

Abstract. The article discusses the importance of methodological support for teachers of additional education. The key aspects and components of this process are highlighted, including training, counseling, diagnosis, information and psychological support. Special attention is paid to the role of mentoring and the professional development system in the professional growth of teachers. The article emphasizes the importance of methodological support to ensure the high quality of the educational process and meet the needs of students.

Keywords: methodological support, additional education, teacher, competitiveness, educational institution.

В современном образовательном пространстве дополнительное образование играет ключевую роль в формировании и развитии творческих способностей детей. Оно предоставляет уникальную возможность для самореализации и самовыражения, способствует развитию креативности и нестандартного мышления. Однако успешная реализация творческого потенциала детей невозможна без квалифицированного и методически грамотного сопровождения педагогов.

Методическое сопровождение педагогов дополнительного образования представляет собой комплекс мер, направленных на повышение профессиональной компетентности, развитие методических навыков и умений, а также поддержку в реализации творческих проектов и программ. Оно включает в себя разнообразные формы и методы работы, такие как семинары, тренинги, консультации, мастер-классы, стажировки и обмен опытом [5].

Актуальность темы методического сопровождения обусловлена необходимостью постоянного обновления и совершенствования содержания и методов дополнительного образования, а также адаптации к изменяющимся условиям и требованиям современного общества. В условиях динамично



развивающегося мира важно обеспечить педагогов необходимыми знаниями, умениями и навыками для успешной работы с детьми, способствуя тем самым развитию их творческих способностей и формированию активной жизненной позиции [3]. Важную роль в данном процессе играют функции методического сопровождения, они способствуют профессиональному росту педагогов, их мотивации и удовлетворенности своей работой [1]:

- Обучающая функция – направлена на повышение профессионального уровня педагогов через организацию курсов, семинаров, мастер-классов и тренингов.
- Консультационная функция – предполагает оказание индивидуальной или групповой помощи педагогам по вопросам, связанным с их профессиональной деятельностью.
- Диагностическая функция – включает оценку уровня профессиональной компетентности педагогов и выявление их потребностей в обучении.
- Информационная функция – обеспечивает доступ к актуальным знаниям и информации о новых методиках и технологиях обучения.
- Психологическая функция – направлена на создание благоприятного психологического климата в коллективе и поддержку эмоционального состояния педагогов.

При организации методического сопровождения педагогов дополнительного образования необходимо учитывать несколько ключевых аспектов [4]. Во-первых, необходимо провести анализ потребностей педагогов, чтобы определить, какие именно знания и навыки им необходимы для успешной работы. Это может включать в себя оценку текущего уровня профессиональной подготовки, выявление слабых мест и определение приоритетных направлений развития.

Во-вторых, следует разработать программу методического сопровождения, которая будет соответствовать выявленным потребностям педагогов. Программа может включать в себя различные формы обучения и поддержки. Важно, чтобы программа была гибкой и позволяла адаптировать ее под изменяющиеся потребности педагогов.

Так, в качестве примера, обучающие семинары и мастер-классы могут быть посвящены различным темам, таким как использование современных технологий в обучении, методы мотивации учащихся, развитие креативности и другие. Они проводятся как внутри образовательного учреждения, так и за его пределами, например, на базе других образовательных учреждений или специализированных центров [2].

Консультации по вопросам разработки и реализации творческих проектов помогают педагогам создавать интересные и познавательные проекты, которые будут способствовать развитию учащихся. Консультации могут проводиться индивидуально или в группах, в зависимости от потребностей педагогов. Они могут включать обсуждение идей проектов, разработку планов реализации, выбор методов и технологий обучения, а также оценку результатов.

В-третьих, необходимо обеспечить доступность и удобство получения методической поддержки. Это может быть достигнуто путем использования различных каналов коммуникации, таких как электронная почта, социальные сети, мессенджеры и т. п. Также важно создать условия для обмена опытом и сотрудничества между педагогами, чтобы они могли делиться своими знаниями и навыками друг с



другом. Профессиональные сообщества и ассоциации могут проводить встречи, конференции, вебинары и другие мероприятия, на которых педагоги могут обмениваться опытом, обсуждать проблемы и находить решения.

В-четвертых, следует регулярно оценивать эффективность методического сопровождения и вносить коррективы в программу, если это необходимо. Оценка может проводиться с помощью анкетирования, опросов, анализа результатов работы педагогов и других методов.

Наконец, необходимо создать атмосферу поддержки и сотрудничества в коллективе педагогов. Это поможет педагогам чувствовать себя уверенно и мотивированно, а также будет способствовать их профессиональному росту и развитию.

В свою очередь, грамотная организация методического сопровождения в учреждении, образует ряд перспектив для будущего его развития [6]:

1. Внедрение новых методик и технологий обучения, что способствует повышению качества образования и развитию творческих способностей учащихся. Инновационные подходы к обучению могут включать использование современных технологий, таких как онлайн-платформы, мобильные приложения, VR/AR-технологии и другие инструменты, которые делают процесс обучения более интерактивным и увлекательным;
2. Повышение конкурентоспособности учреждения на рынке образовательных услуг. Образовательные учреждения, которые предлагают современные и эффективные методики обучения, могут привлекать больше учащихся и получать дополнительные ресурсы для развития. Это, в свою очередь, способствует укреплению имиджа и репутации образовательного учреждения, что может привести к увеличению количества партнеров и спонсоров;
3. Укрепление имиджа и репутации образовательного учреждения. Педагоги, которые постоянно совершенствуют свои навыки и знания, могут передавать свой опыт учащимся, что способствует формированию положительного образа учреждения. При этом учреждению предоставляется возможность участвовать в различных образовательных проектах и мероприятиях, что также способствует укреплению его имиджа.

Таким образом, методическое сопровождение играет ключевую роль в развитии профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования, обеспечивая их необходимыми инструментами и ресурсами для эффективного выполнения своих обязанностей. Оно включает в себя разнообразные формы и методы работы, направленные на расширение профессиональных знаний и умений педагогов, формирование профессионального сообщества и повышению мотивации к саморазвитию.

Особое внимание уделяется анализу потребностей педагогов и разработке индивидуальных траекторий профессионального роста. Это позволяет адаптировать методическое сопровождение под конкретные запросы и возможности каждого педагога, обеспечивая тем самым максимальную эффективность и результативность процесса обучения.

В целом методическое сопровождение является неотъемлемой частью системы дополнительного образования, способствуя непрерывному профессиональному развитию педагогов и повышению качества предоставляемых образовательных услуг.



Список источников

1. Баранников, А. А. Дополнительное образование детей: учебник для вузов / А. А. Баранников, Н. Г. Гороховская; под ред. А. А. Баранникова. – Москва : Академия, 2014. – 336 с.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 320 с.
3. Гончаров, М. В. Дополнительное образование детей: теория и практика : учеб. пособие / М. В. Гончаров. – Екатеринбург : Сократ, 2006. – 236 с.
4. Загвязинский, В. И. Теория обучения: современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 187 с.
5. Коджаспирова, Г. М. Словарь по педагогике (междисциплинарный) / Г. М. Загвязинский. – Москва : МарТ, 2005. – 448 с.
6. Куличенко, Р. В. Дополнительное образование детей: опыт, проблемы, перспективы : монография / Р. В. Куличенко. – Екатеринбург : Сократ, 2006. – 224 с.



Сенаторова Юлия Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Поданёва Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

МОТИВАЦИЯ КАК ФАКТОР СТИМУЛИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В УСЛОВИЯХ ДОУ

Аннотация. В статье рассматриваются регуляторы мотивации труда педагогов; мотивы, повышающие и понижающие уровни удовлетворенности членов коллектива в дошкольного образовательного учреждения (далее – ДОУ); приводится результат микроисследования по выявлению групп педагогов по ведущим потребностям мотивации в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: педагог, мотивация, дошкольная образовательная группа, морально-психологическое стимулирование.

Senatorova Yu.N.

MOTIVATION AS A FACTOR OF STIMULATING INNOVATIVE PROCESSES IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION

Abstract. The article examines the regulators of motivation of teachers; motives that increase and decrease the levels of satisfaction of team members in a preschool educational organization (hereinafter referred to as a pre-school educational institution); the result of a micro-study to identify groups of teachers according to the leading motivation needs in professional activity is presented.

Keywords: teacher, motivation, preschool educational group, moral and psychological stimulation.

В период модернизации дошкольного образования, обновления его содержания, повышения требований к профессионализму педагогов, наметился ряд общественных тенденций, способствующих возникновению инноваций:

- требования гуманизации целостного образовательного процесса;
- качественное обеспечение организации детских видов деятельности и личностного развития детей дошкольного возраста;
- ориентация на культурно-нравственные и гражданско-патриотические ценности;
- конкурентные отношения между коллективами ДОУ в социуме, городе, поселке.

При внедрении инновационных процессов в ДОУ главными становятся педагогический коллектив и воспитанники, их запросы, потребности, творческие инициативы.

Сегодня не административные установки выступают движущей силой развития деятельности коллектива ДОУ, а реальный творческий потенциал педагогов, их профессиональное мастерство, уровень развития педагогических компетенций, способность раскрыть возможности детей и



поддержать их интересы и инициативы. Сегодня ДОУ требуется педагог, способный проектировать образовательный процесс с дошкольниками на основе современных технологий, разделов содержания Федеральной образовательной программы.

В этой связи значимым фактором успешного управления становится мотивация труда персонала ДОУ.

Наиболее устойчивыми мотивами трудовой деятельности выступают содержание труда; особенности присутствия в нем творческих начал; перспектива карьерного и профессионального роста; материальные стимулы.

По мнению ученых-исследователей в области менеджмента, руководитель имеет возможность и должен, прежде всего, снизить уровень неудовлетворенности в коллективе сотрудников, улучшив положение регуляторами мотивации [1; 3].

К регуляторам мотивации, которые снижают уровень неудовлетворенности персонала, относятся:

- рабочая среда – комфортное рабочее место, достаточный режим освещения и температуры помещения, чистота, хорошие условия работы;
- вознаграждения – справедливое вознаграждение по результатам труда, проявление благодарности членам коллектива;
- безопасность – ощущение своей принадлежности к коллективу, нужности и важности своей работы, уважение, признание, одобрение со стороны коллег и администрации ДОУ, позитивные межличностные отношения и благоприятный микроклимат в коллективе.

К регуляторам мотивации, повышающим уровень удовлетворенности у персонала, относятся:

- личностный рост – предоставление возможности для обучения, организации мероприятий с детьми и их родителями, самовыражение, самоактуализации в профессиональной деятельности членов коллектива;
- чувство приверженности к своему коллективу, своему учреждению, информированность, включенность в дела, события, учет руководителем личных мнений педагогов, совместное принятие решений и делегирование полномочий в коллективе;
- интерес – творческая работа, требующая совершенствования профессионализма и мастерства, создание эффекта соревнования в коллективе.

Используя методики «Диагностика мотивационной структуры личности» (В. Мильман), «Оценка характеристики коллектива» (В. С. Лазарев) мы предприняли попытку выбрать наиболее продуктивные регуляторы мотивации инновационной деятельности в ДОУ [2].

В результате были определены группы педагогов по ведущим потребностям (по А. Маслоу).

1 группа (27%) – педагоги, имеющие потребность в самовыражении. У них доминируют такие внутренние регуляторы мотивации, как личностный рост, возможность экспериментировать, творческий поиск, проявление инициатив; для них главное – интересная работа, включение в решение творческих и управленческих задач, они готовы брать на себя ответственность.



2 группа (33%) – педагоги, которым присуща потребность в признании и самоутверждении. Им важно знать, что их работа, творческие педагогические находки будут приняты и оценены по достоинству в коллективе. Они стремятся к повышению квалификации через процедуру аттестации, участвуют в открытых, модельных показах видов детской деятельности с детьми, конкурсах, но при этом особенно значимо для них публичные признания коллег и родителей воспитанников.

3 группа (25%) – педагоги, основная потребность которых – потребность в принадлежности. Им важно ощущать себя частью коллектива, группы. Они охотно участвуют в коллективных видах деятельности, творческих мероприятиях, они привязаны к своему рабочему месту, им важно знать, что их деятельность принесет пользу всему коллективу.

4 группа (15%) – педагоги, чьи потребности определяются как потребности низкого уровня.

Вместе с тем, потребности последней группы педагогов являются немаловажными регуляторами мотивации деятельности педагогов остальных групп.

Гарантии, способные обеспечить стабильную работу в условиях малого города, отсутствие стрессобразующих, конфликтных факторов, удобный график сменной работы, благоприятный психологический климат важен всем: как педагогам, ориентированным на инновационную деятельность, так и педагогам с устоявшимся, традиционным подходом к воспитанию и обучению детей.

В коллективе филиала МБДОУ "Детский сад № 43" – "детский сад № 41" г. Славгорода применяются активные формы морально-психологического стимулирования:

- для 1 группы педагогов:
 - ✓ участие в работе творческих, проблемных, проектных группах;
 - ✓ содействие в разработке собственных авторских программ и методических находок;
 - ✓ публикация работ в СМИ, участие в научно – практических конференциях, фестивалях;
 - ✓ передача дополнительных полномочий при организации видов контроля в ДОО;
 - ✓ предоставление возможности реализовать себя в качестве лидера;
 - ✓ перевод на самоконтроль и доверие в деятельности.
- для 2 группы:
 - ✓ почетная грамота муниципального органа управления образованием;
 - ✓ публичная похвала;
 - ✓ именной пирог;
 - ✓ аттестация на более высокую категорию;
 - ✓ поздравление в местных СМИ;



- ✓ привлечение к управленческой деятельности;
- ✓ занесение за заслуги деятельности на Доску Почета ДООУ.
- для 3 группы:
 - ✓ поощрение за вклад в коллективную деятельность;
 - ✓ разработка ритуалов и атрибутов ДООУ;
 - ✓ поздравление с важными событиями в жизни;
 - ✓ совместное проведение досуга (вечера, КВН, экскурсии)
- ✓ привлечение к общественной работе.
- для 4 группы:
 - ✓ четкий функционал должностных инструкций;
 - ✓ своевременное предоставление информации о проведении контроля в ДООУ;
 - ✓ наличие четко определенной системы материального стимулирования, системы доплат и надбавок;
 - ✓ удобный график двухсменной работы;
 - ✓ создание уюта во всех локациях и помещениях ДООУ, наличие места для психологической разгрузки.

Педагоги первой группы привлекаются к участию в инициативной деятельности, им поручаются ответственные задания, они включаются в команды по разработке проектов, руководят творческими группами, обеспечивающими развитие приоритетных направлений деятельности ДООУ.

Результатом их работы становятся документы, методические материалы, пособия, игровые упражнения, проекты характеризующие деятельность ДООУ в режиме развития. Наиболее активные педагоги реализуют себя через руководство профессиональными объединениями учителей-логопедов в городе, объединениями родительского просвещения: клуб «Здоровый образ жизни», клуб «Молодые родители», клуб «Бабушки – цветоводы».

Хорошей традицией стали конкурсы профессионального мастерства, педагогические КВН и дискуссий, смотры развивающих Центров возрастных групп, конкурсы методических идей, панорамы открытых видов детской деятельности, педагогический баттл с родителями воспитанников. Подготовка к конкурсам в рамках творческих микрогрупп позволяет педагогам почувствовать себя коллективом единомышленников, единой командой, предоставляет возможность самореализации в профессиональной деятельности в соответствии со своими способностями и инновационным потенциалом.

Таким образом, реализация мотивационно-целевого компонента в управленческой деятельности руководителя ДООУ позитивно влияет на становление и развитие инновационных процессов в педагогическом коллективе и способствует росту уровня готовности педагогов к реализации инноваций в коллективе.



Список источников

1. Майер, А. А. Управление инновационными процессами в ДОУ : методическое пособие / А. А. Майер. – Москва : ТЦ «Сфера», 2016.
2. Лазарев, В. С. Управление образованием на пороге новой эпохи / В. С. Лазарев // Педагогика. – 2000. – № 5. – С. 11.
3. Инновационные процессы в образовании / под ред. В. И. Загвязинского. – Тюмень, 1990.
4. Концепция Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. – Москва : ТЦ «Сфера», 2015. – 65 с.



Суслова Екатерина Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Демина Елена Серафимовна

кандидат педагогических наук, доцент

РОЛЬ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В РАБОТЕ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с изучением роли социальных сетей в работе педагогов. В статье рассматривается сущность понятия «социальные сети», кратко представлен исторический аспект развития социальных сетей, приведен перечень нормативно-правовых актов, регулирующих процесс цифровизации образования в Российской Федерации, дан примерный список возможных целей использования Социальных сетей в образовательной деятельности педагога.

Ключевые слова: социальные сети, цифровизация, медиа платформы, цифровая образовательная среда, онлайн платформа, образовательный процесс.

Suslova E.A.

THE ROLE OF SOCIAL NETWORKS IN THE WORK OF TEACHERS

Abstract. The article is devoted to topical issues related to the study of the role of social networks in the work of teachers. The article examines the essence of the concept of "social networks", briefly presents the historical aspect of the development of social networks, provides a list of normative legal acts regulating the process of digitalization of education in the Russian Federation, gives an approximate list of possible purposes for using Social networks in the educational activities of a teacher.

Keywords: social networks, digitalization, media platforms, digital educational environment, online platform, educational process.

Социальные сети набирают свою популярность с каждым годом. С помощью социальных сетей люди знакомятся, находят круг единомышленников, общаются со своими друзьями и родственниками, рекламируют свои достижения, продукты собственной деятельности, принимают участие в обсуждении различных значимых общественных проблем и т.д. [2].

По данным исследовательской компании comScore, Социальные сети используют около 85% от всех Интернет – пользователей мира [3, с. 650]. По данным исследования AdobeSocial, исходя из количества зарегистрированных аккаунтов, в 2014 г. первое место в мире занимает социальная сеть Facebook (организация признана экстремистской, деятельность запрещена на территории РФ) с 1,4 млрд аккаунтов, второе место у YouTube с 1 млрд, третья китайская социальная сеть Qzone (623 млн аккаунтов). Помимо того, в своем исследовании AdobeSocial отмечает, что общее количество зарегистрированных пользователей в 21 социальной сети из рейтинга почти достигло количества людей на Земле, а Китаю принадлежат 3 социальные сети, которые считаются одними из самых больших и влиятельных [1, с. 543].

Согласно результатам всероссийского интернет-опроса «ВЦИОМ – Онлайн», проведенного с 22 по 24 июля 2023 г., в котором приняли участие 16000 россиян в возрасте от 18 лет: 86% россиян пользуются



социальными сетями и мессенджерами ежедневно, чаще всего пользователи посещают новостные сообщества – 77% и образовательные сообщества – 41% [7]. Среди молодежи 18 – 24 лет доля ежедневных пользователей – 92%, а среди молодежи 25 – 34 лет – 94%. Сервисы общения и просмотра контента по регулярности пользования заметно опережают вовлеченность в такие повседневные практики, как просмотр телевизора (50%), пешая прогулка (48%), чтение книг (27%) и занятия спортом (15%). Регулярные пользователи социальных сетей и мессенджеров, в среднем, тратят на них 272 минуты, или 4,5 часа в день. Показатель значительно выше среди молодежи 18–24 лет – на обмен сообщениями, чтение ленты новостей, звонки и другие активности молодые люди в среднем тратят 493 минуты, или более восьми часов в день. Больше всего времени в сети проводят пользователи ВКонтакте – 129 минут в сутки.

Согласно результатам опроса, опубликованным ВЦИОМ в марте 2019 г., подавляющее большинство подростков (98%) отметили, что пользуются интернетом ежедневно, кроме того, 89% заходят в социальные сети практически каждый день [10].

Кроме того, нельзя не упомянуть, что на период пандемии Социальные сети стали основным источником связи между людьми, а в некоторых случаях даже единственным и, что не менее важно, продолжили экспансию на сферу образования, так как образовательный процесс осуществлялся благодаря Социальным сетям. Это подтверждают результаты опроса, опубликованного ВЦИОМ в ноябре 2022 г.: школьные вопросы в соцсетях и мессенджерах обсуждают 86% учителей, 71% школьников и 59% родителей. В топ-3 самых популярных мессенджеров у школьников вошли «ВКонтакте» и/или «VK Мессенджер» [8].

Представленные статистические данные подтверждают степень популярности социальных сетей в современном обществе и актуализируют проблему, связанную с изучением роли социальных сетей в развитии любой профессиональной деятельности, в том числе и педагогической.

В науке категория «Социальные сети» имеет два определения. Впервые термин введен британским и австралийским социальным антропологом Дж. Барнсом в 1954 г. Под Социальными сетями он понимал совокупность множественных устойчивых однородных связей в обществе, выделяемых из разносторонних отношений между акторами (индивидами, группами, организациями, другими общностями), выступающими в качестве узлов.

Возникновение Интернета позволило создать виртуальные Социальные сети, под ними стали подразумевать интерактивные многопользовательские сайты или онлайн-сервисы (данный термин появился в 2000-х гг.) для построения, репрезентации и поддержания социальных отношений. Контент виртуальных Социальных сетей наполняется самими участниками. Отличительными признаками Социальных сетей являются создание персональных профилей и списков контактов («друзей»), допускаемых к персональной информации, а также возможность смотреть списки контактов, сформированные другими участниками данного сервиса.

Первым социально-сетевым ресурсом принято считать американский портал classmates.com, созданный в 1996 г. Р. Конрадсом, который предоставлял всем желающим возможность найти своих одноклассников, однокурсников и сослуживцев. В 1997 г. Э.Вейнрейхом создан SixDegrees.com закрывшейся в 2001 г., который изначально предоставил пользователям создавать личные профили, списки своих друзей [11]. В 2003–2004 гг. запущены сети LinkedIn, MySpace и Facebook (организация признана экстремистской, деятельность запрещена на территории РФ). И если



LinkedIn создавалась с целью установления и поддержания деловых контактов, то владельцы MySpace и Facebook (организация признана экстремистской, деятельность запрещена на территории РФ) сделали ставку, в первую очередь, на удовлетворение человеческой потребности в самовыражении. В 2006 г. открылся проект Twitter. Проект «Одноклассники» был запущен 4 марта 2006 г. Альбертом Попковым. Главной задачей социальной сети был поиск одноклассников, однокурсников, бывших выпускников, друзей, знакомых, а также родственников, с которыми после распада Советского Союза и массовой миграции населения была потеряна связь. Самая известная и популярная социальная сеть в СНГ «ВКонтакте» была запущена 10 октября 2006 г. и позиционировала себя как социальная сеть для выпускников ВУЗов [1. с. 543].

Параллельно с развитием Социальных сетей в мире, в России с 2002 г. начался процесс цифровизации, запущенный на основании ФЦП «Электронная Россия (2002–2010 годы)». Целями программы было:

- повышение качества взаимоотношений государства и общества путем расширения возможности доступа граждан к информации о деятельности органов государственной власти, повышения оперативности предоставления государственных и муниципальных услуг, внедрения единых стандартов обслуживания населения;
- повышение эффективности межведомственного взаимодействия и внутренней организации деятельности органов государственной власти на основе организации межведомственного информационного обмена и обеспечения эффективного использования органами государственной власти информационных и телекоммуникационных технологий, повышения эффективности управления внедрением информационных и телекоммуникационных технологий в деятельность органов государственной власти;
- повышение эффективности государственного управления, обеспечение оперативности и полноты контроля за деятельностью органов государственной власти [12].

Как видно из списка целей программы, цифровизация сферы образования не входила в перечень приоритетных целей цифровизации страны в тот период. Однако, несмотря на это, она затронула и ее. Специалисты выделяют в процессе цифровизации образования три этапа.

Первый этап охватил середину 80-х и начало 90-х гг. Во время этого этапа в учебных заведениях только появлялась компьютерная техника, поэтому цифровизация системы образования в тот момент предполагала лишь наличие компьютеров и развитие базовых умений по их использованию в учебном процессе. Второй этап проходил с середины 2000-х гг. до 2018 г. Цифровые технологии постепенно внедрялись в учебный процесс – в этот период стал происходить постепенный отказ от бумажных носителей и появляться первые электронные библиотеки. Стали необходимы не только базовые умения работы с компьютерами, но и их активное использование в образовательном процессе. Цифровые технологии начали применяться не только в сфере информатики, но и при изучении других учебных дисциплин. Третий этап цифровизации начинался с 2018 года. Он предполагает цифровую трансформацию, при которой цифровые технологии активно будут применяться во всех процессах в образовании [6].

На данный момент процесс цифровизации образования регулируется следующими нормативно правовыми актами:



- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития России на период до 2024 года»;
- Государственную программу развития образования 2018–2025 гг. (утверждена Постановлением Правительства России от 26 декабря 2017 г. № 1642);
- Приказ Министерства образования и науки РФ от 01.11.2016. № 1368 «Об организации в Министерстве образования науки России проектной деятельности в рамках стратегического направления «Образование»; Федеральные государственные образовательные стандарты (вузы и школы) [9, с. 16 –17].

Изучение научной литературы позволило нам составить список преимуществ использования социальных сетей непосредственно в образовательном процессе. Так, в настоящее время педагоги могут использовать службы сетевого общения при реализации следующих профессиональных целей:

- повышения уровня квалификации специалиста;
- создания платформы для взаимопомощи коллегам и обмена передовым профессиональным опытом;
- создания платформ для проведения консультаций по учебным предметам, организации индивидуальной работы, организации как учебного процесса, так и внеучебной деятельности;
- создания и дальнейшее непрерывное пополнение педагогической копилки методическими разработками;
- организации дистанционной проверки знаний учащихся по предмету;
- изучение мнения учащихся и их родителей по разным проблемам и вопросам через различные дистанционные формы опроса;
- создание групп, клубов учеников или студентов по интересам;
- повышение авторитета педагога среди обучающихся и их родителей и т. д. [4; 5].

Данный список, безусловно, может быть пополнен. Вместе с тем, перечисленные преимущества можно рассматривать как причину все более возрастающей популярности соцсетей как среди школьников и студентов, так и педагогов.

Таким образом, социальные сети постепенно становятся неотъемлемой частью образовательного процесса и начинают играть одну из ключевых ролей в его осуществлении, причем на всех уровнях образования. Данный факт свидетельствует о необходимости повышения качества профессиональной подготовки педагогов, в частности, в овладении умениями и навыками использования соцсетей в своей педагогической деятельности.

Список источников

1. Абдуллаева, Р. А. Анализ влияния социальных сетей на жизнь современного общества / Р. А. Абдуллаева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2015. – № 9. – С. 542–546.



2. Борзова, Е. С. Социальные сети – действенный инструмент в работе педагога / Е. С. Борзова // Наука и школа. – 2019. – № 5. – С. 205–208.
3. Воронкин, А. С. Социальные сети: эволюция, структура, анализ / А. С. Воронкин // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17, № 1. – С. 650–675.
4. Демина, Е. С. Реализация требований к качеству образования в Российской педагогической системе / Е. С. Демина // Горизонты образования : материалы I Международной научно-практической конференции. – Омск : ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет», 2020. – С. 254–257.
5. Demina, E. Problems of Introducing Modern Technologies into the Practice of Preschool Education / E. Demina, Y. Atemaskina. – URL: <https://www.atlantis-press.com/proceedings/iceder-19/125932642> (дата обращения: 27.04.2024).
6. Дмитриева, Е. К. Цифровизация образования в России / Е. К. Дмитриева, Е. А. Пигарева // Вестник науки. – 2022. – Т. 4, № 11 (56). – С. 75–81.
7. ВЦИОМ рассказал, сколько россиян ежедневно пользуются соцсетями. – URL: <https://ria.ru/20230810/sotsseti-1889278587.html> (дата обращения: 27.04.2024).
8. Мессенджеры в школе: новый каркас учебного процесса? – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/messendzhery-v-shkole-novyi-karkas-uchebnogo-processa> (дата обращения: 28.04.2024).
9. Певцова, Е. А. Правое регулирование «цифровизации» образовательных отношений / Е. А. Певцова // Народное образование. – 2018. – № 10. – С. 15–20.
10. Подросток в социальной сети: норма жизни – или сигнал опасности? – URL : <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/podrostok-v-soczialnoj-seti-norma-zhizni-ili-signal-opasnosti> (дата обращения: 28.04.2024).
11. Сети социальные. – URL : <https://old.bigenc.ru/philosophy/text/3659470> (дата обращения: 28.04.2024).
12. ФЦП «Электронная Россия (2002–2010 годы)». – URL: https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/6/?utm_referrer=https%3a%2f%2fyandex.ru%2f#section-targets (дата обращения: 29.04.2024).



Шуваева Евгения Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Никитина Любовь Андреевна,

доктор педагогических наук, доцент

ГОТОВНОСТЬ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ШКОЛЕ К ОРГАНИЗАЦИИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ

Аннотация. В современной системе образования ведущим способом организации обучения является системно-деятельностный подход. Важно оказать методическую поддержку молодым специалистам в школе, а также определить их готовность к организации совместной деятельности на уроке. Выявление предпочитаемых способов методической организации урока является ресурсом изучения потенциала выпускников учебных заведений.

Ключевые слова: совместная деятельность, исследование, способ методической организации урока, методическая деятельность, молодой специалист.

Shuvaeva E. A.

THE READINESS OF YOUNG SCHOOL SPECIALISTS TO ORGANIZE JOINT ACTIVITIES IN THE CLASSROOM

Abstract. In the modern education system, the leading way of organizing learning is the system-activity approach. It is important to provide methodological support to young professionals at school, as well as to determine their readiness to organize joint activities in the classroom. Identifying preferred methods of methodical lesson organization is a resource for studying the potential of graduates of educational institutions.

Keywords: joint activity, research, method of methodical organization of the lesson, methodical activity, young specialist.

Одной из наиболее острых современных проблем в образовании России на сегодняшний день является привлечение и создание условий для успешной социализации и полноценной самореализации молодых кадров. Согласно выводам международных сопоставительных исследований, а также отечественных социологических исследований, динамика роста престижа и статуса учительской профессии в российском обществе пока невысока, а кадровый дефицит учителей продолжает расти [4]. Фактическое отсутствие в штате школы одного или нескольких учителей-предметников для многих регионов Российской Федерации стало почти нормой. Экспертами ОНФ в 2018 г. совместно с Фондом «Национальные ресурсы образования» проведен мониторинг, по результатам которого нехватку кадров констатировали почти в 40 % российских школ.

Отдельная проблема – снижение темпов омоложения учительского корпуса: по данным TALIS-2018, средний возраст российского учителя в течение последних лет сохраняется на уровне 45–46 лет, но доля учителей старшего возраста (50 лет и старше) – 42 % , доля молодых (до 25 лет) учителей снизилась с 4,7 % в 2013 году до 3,9 % в 2018 году [2].

Система образования нуждается в компетентном, ответственном педагоге, действующем в соответствии с государственной политикой и принципами психолого-педагогической науки. Система образования стремительно «стареет», поэтому необходим приток «свежих сил» – молодых, активных и



компетентных педагогов. И от того, насколько хорошо они сумеют адаптироваться к своей профессиональной деятельности и условиям жизни, требованиям образовательных стандартов, зависит будущее нашей страны.

К сожалению, на сегодняшний день, часть выпускников бакалавриата остаются в знаниево-ориентированной области, не имея при этом практических, исследовательских и рефлексивных умений. Выпускникам педагогических вузов предоставляется сложным организовывать собственную исследовательскую деятельность, отказаться от имеющихся схем уроков, передачи знаний и умений детям через трансляцию. Именно поэтому участникам педагогического сообщества в школе важно оказывать поддержку молодым специалистам для того, чтобы они умели вычленять из своего опыта исследовательскую ситуацию.

Становление учителя в личностном и профессиональном плане происходит, когда он приступает к самостоятельной работе. Для поддержки начинающих педагогов в школе функционирует методическое объединение, которое назначает наставника. Однако, в реальных условиях свою функцию опытный педагог выполняет формально: он существует только в документах, а реальной помощи не оказывается.

Отсутствие поддержки в школе не позволяет новым кадрам в школе работать продолжительное время, формировать собственный стиль преподавания, развивать профессиональное мастерство и удовлетворять заказ общества. При этом, современное общество в сфере образования требует компетентного профессионала, психологически и технически способного, готового самостоятельно мыслить, включаться в происходящие изменения, обеспечивать высокое качество знаний и методическое содержание урока.

Для выпускника образовательного учреждения вхождение в новую деятельность сопровождается высоким эмоциональным напряжением, требующим мобилизации всех внутренних ресурсов. В связи с этим, содержание уроков сводится к выполнению тех или иных упражнений из учебника, так как у начинающих педагогов не остается сил и времени на поиск нового материала, организацию проблемных заданий, привлечение детей в ход урока.

Таким образом, молодые специалисты в большинстве случаев редко прибегают к организации исследования до, на и после уроков и используют готовые методические разработки. Как следствие, они часто «не видят» учеников, ведь методическая деятельность начинающего учителя направлена на выдачу всего подготовленного материала, сохранение последовательности вопросов в течение урока и доведении до конца используемого методического приема. В области предмета подготовки выступает передача знаний, а продуктом деятельности является сформированность у учащихся знаний, умений и навыков.

Так как качество методической подготовки проявляется в готовности учителя исследовать условия организации урока и использовать методические средства, то одним из показателей качества методической подготовленности выступает организация исследования в деятельности педагога до, на и после урока. Исследование – это сложный глубокий внутренний процесс, направленный на поиск средств и способов организации методической деятельности. Оно содержит исследование способов включения учеников в совместную деятельность, преобразование используемых методических приемов, исследование учебного материала, изучение и анализ собственной позиции и способа обучения.

Мы обратились к изучению понимания сущности исследования. Было организовано заседание фокус – группы из молодых специалистов. В результате обсуждения понятия «исследование» было представлено несколько точек зрения:



- исследование как область научного познания (изучение чего-либо, научный труд, написание статьи);
- исследование как организация деятельности учеников (создание рефератов, исследовательских проектов учащимися);
- исследование как один из способов организации урока (организация исследования нового материала учениками).

Исследование в понимании молодых специалистов сводится к разным областям организации обучения, кроме методической деятельности учителя и процесса организации им исследования до, на и после урока. В связи с этим, мы обратились к изучению предпочитаемого способа методической организации урока начинающими учителями.

Средством изучения выступало анкетирование педагогов. Обработка велась на основе частоты выбранных ответов. В зависимости от выбранного предмета деятельности на разных этапах урока, участия детей в процессе образовательной деятельности, можно определить способ методической организации совместной деятельности на уроке (таблица 1) [1].

Таблица 1

Результаты анкеты «Делаю чаще всего»

Этап организации деятельности	Способ методической организации совместной деятельности		
	Поведенческо-ориентированный способ методической организации СД	Деятельностно-ориентированный способ методической организации СД	Исследовательски-ориентированный способ методической организации СД
Погружение	51 %	30 %	19 %
Развертывание	52 %	28 %	20 %
Рефлексия	59 %	20 %	21 %

Обработка результатов показала, что подавляющее большинство учителей начальной школы в организации методической деятельности на уроке реализуют поведенческо-ориентированный способ методической организации совместной деятельности [1]. На фоне положительных и отрицательных сторон данного способа можно сделать вывод, что он является наиболее простым для учителя в плане подготовки. Данный способ ориентирован на трансляцию знаний учащимся, которые соблюдают правила поведения, реализацию подготовленного хода урока и используемых схем методических приемов. Педагог реализует авторитарную модель совместной деятельности, результатом которой выступает достижение поставленной учителем цели, предметные умения учеников. В данном случае педагог не включается в организацию исследования, так как он четко выдерживает и исполняет структуру схемы урока, не реагируя на ситуации неопределенности. Деятельностно-ориентированный и исследовательски-ориентированный способы являются наименее предпочтительными при организации методической деятельности [1]. Как правило, они требуют большей подготовки учителя к уроку, изменения и трансформации методических приемов и схем уроков, организации более глубокого исследования до урока. Так, меняется и роль учителя на уроке: от транслятора знаний к соучастнику совместной деятельности.

Стоит отметить, что изменяется способ методической организации урока, который хотели бы организовывать педагоги.

Результаты анкеты «Хотелось бы делать чаще»

Этап организации деятельности	Способ методической организации совместной деятельности		
	Поведенческо-ориентированный способ методической организации СД	Деятельностно-ориентированный способ методической организации СД	Исследовательски-ориентированный способ методической организации СД
Погружение	21%	37 %	42 %
Развертывание	14 %	43 %	43 %
Рефлексия	38 %	23 %	39 %

Как мы видим, наиболее предпочтительными в изменении методической деятельности выступают деятельностно-ориентированный и исследовательски-ориентированный способы методической организации совместной деятельности на уроке [1]. Педагоги понимают важность включения учащихся в организацию урока, передачи им части своих функций, а также изменения содержания самого урока. Данные способы требуют совместного построения с детьми процесса работы на уроке, преобразование методических приемов, гибкой схемы урока. Меняется цель деятельности – формирование метапредметных и личностных результатов, организация совместной учебно-познавательной исследовательской деятельности. Трансформируется организация педагогом исследования до и на уроке: он изучает методические средства и условия их реализации, преобразует в зависимости от отклика учащихся, анализирует ситуации неопределенности во время образовательного процесса.

При этом наименьшая доля учителей не готова к изменению собственной деятельности, так как они не хотели бы на этапе погружения предлагать конфликтные задания, план работы и разъяснять необходимость каждого пункта плана. На этапе развертывания разъяснять алгоритмы и выслушивать предложения детей по выбору упражнений для решения цели. На этапе рефлексии предлагать критерии оценки выполнения детьми каждого упражнения и организовывать деятельность учащихся по предложению ими критериев и показателей в оценке достижения цели урока.

В связи с этим, мы обратились к изучению деятельности учителя на уроке и предпочитаемой модели совместной деятельности [3].

МОДЕЛИ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

■ Авторитарная ■ Лидерская ■ Партнерская

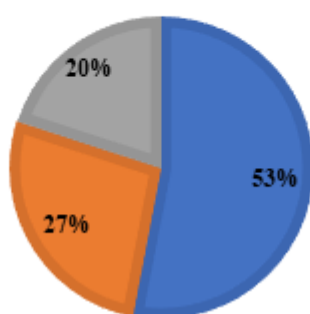


Рис. 1. Результаты теста идентификации и диагностики «Моя деятельность на уроке»



Анализ теста Г. Н. Прокументовой [3] показал, что деятельность учителей в 53 % направлена на объяснение, рассказ, контроль, отработку, опрос учащихся по теме урока. Для них предоставляется важным требовательность, дисциплинированность, четкость работы учащихся. Уроки являются средством отработки предметных знаний, «дрессировки» учащихся по выполнению различных заданий и контроля по их выполнению. Учителям предоставляется сложным отказаться от имеющегося плана урока, инициативы детей игнорируются, не создаются условия для вовлечения учащихся в совместную деятельность. При этом педагоги указали действия, которые они хотели бы делать чаще: предоставлять детям возможность выбирать интересные для них задания (11 %), организовывать ситуации эмоционального погружения детей в деятельность (8 %), проводить с учащимися анализ совместной работы, ее эффективность и успешность (8 %), организовывать обсуждение разных вопросов в группах (8 %), создавать ситуации высказывания каждым своих чувств, переживаний и точек зрения (8 %). Это позволяет сделать вывод о том, что педагоги готовы к переходу от авторитарной к лидерской или партнерской модели совместной деятельности.

Таким образом, вовлеченность начинающих педагогов в исследование несет за собой изменение в их профессиональной деятельности, способе методической организации урока, а также собственного стиля и систему работы. К сожалению, молодой учитель стремится воспроизвести готовый вариант урока, не реагирует на изменяющуюся ситуацию на уроке и инициативу учащихся. Именно поэтому в современном педагогическом обществе необходимо оказывать поддержку выпускникам учебных заведений с целью совершенствования их методической деятельности. Целенаправленная, а не формальная работа методических объединений и наставников по оказанию поддержки молодым специалистам может поспособствовать раскрытию их внутреннего потенциала, реализации системно-деятельностного подхода в обучении, трансформации собственной позиции на уроке и, как следствие, изменение в выбираемом и реализуемом способе методической организации урока.

Список источников

1. Никитина, Л. А. Методическая организация совместной деятельности: проблемные точки деятельности педагога начальной школы / Л. А. Никитина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2017. – № 4 (18). – С. 120–125.
2. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Часть 1. Непрерывное обучение учителей и директоров школ. – Москва, 2019.
3. Поздеева, С. И. Начальная школа пространство совместной деятельности / С. И. Поздеева // Вестник ТГПУ. – 2003. – № 2. – С. 58–67.
4. Филиппов, А. А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современном российском обществе / А. А. Филиппов / Известия вузов. Поволжский регион. Общественные науки. – 2011. – № 2. – С. 89–97.



РАЗДЕЛ 3. АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Вязникова В. А. Влияние личностных особенностей старшеклассников на мотивацию к успеху

Гребенникова Н. В. Ценностное отношение к педагогической профессии у старшеклассников

Калягин Н. С. Исследование личностного адаптационного потенциала педагогов

Кашкарова И. В. Когнитивная регуляция эмоций у студентов педагогического университета

Мартель М. Ю. Ценностно-смысловая сфера и эмоциональный интеллект студентов университета

Сорвачева И. Д., Смаилова М. М. Особенности проявления темперамента у младших школьников

Сташук Ю. А. Сравнительный анализ копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей



Вязникова Виктория Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Дарвиш Олеся Борисовна,

кандидат психологических наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА МОТИВАЦИЮ К УСПЕХУ

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния личностных особенностей старшеклассников на их мотивацию к успеху. Автором представлено исследование личностных особенностей старшеклассников по методике Р. Кеттелла, а также изучение мотивации личности к успеху при помощи диагностики Т. Элерса.

Ключевые слова: мотивация, черты личности, уровень направленности мотива успех, ценность.

Vyaznikova V.A.

THE INFLUENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS' PERSONAL CHARACTERISTICS ON MOTIVATION FOR SUCCESS

Abstract. The article is devoted to the study of the influence of personal characteristics of high school students on their motivation for success. The author presents a study of the personal characteristics of high school students using R. Cattell's method, as well as a study of the motivation of an individual for success using T. Ehlers' diagnostics.

Keywords: motivation, motive, success, achieving success, motives for avoiding success.

Старший школьный возраст является этапом выработки взглядов и убеждений, формирования мировоззрения, созревания его личностных предпосылок. Старшеклассники начинают задумываться о смысле жизни, определении перспективы своего существования и развития. Характерной чертой является появление у старшеклассников способности и потребности в познании самого себя как личности, обладающей индивидуальными качествами, присущими именно ей. Увеличение уровня самосознания у старшеклассника ведет к усилению рефлексии. Старшеклассники предпочитают больше высказываться о своих недостатках, чем о достоинствах, т.е. появляется самокритичность.

Старшеклассники стремятся основательно разобраться в своем характере и в своих чувствах, стараются адекватно оценить свои способности и особенности. Это побуждает их к решительным действиям по изменению и улучшению определенных черт своего характера, стимулирует непреодолимое желание заниматься собой, обозначить свою позицию в жизни. Данный возраст направлен на будущее, характеризуется попытками осознать и переосмыслить свое настоящее. В этом возрасте ярко выражено увлечение общественными проблемами, а также разнообразной практической деятельностью, творчеством, спортом. Стремление к выбору будущей профессии, потребности в самообразовании [6].

Современными психологами сделан вывод о том, что проблема формирования устойчивости личности, прежде всего, проблема становления социальных по своему происхождению и нравственных по содержанию мотивов поведения [6].



Мотивационный аспект поведения старшеклассника проявляется в его отношении к миру, обществу, человеку, самому себе, видам деятельности, механизмам саморазвития личности. Главное содержание мотивации в этом возрасте – овладеть приемами учения и самообразования, формами взаимодействия с другим человеком для подготовки к будущей профессии [8]. Мотивация как структурное образование рассматривается В. И. Ковалевым, Л. И. Анцыферовой как многомерное психическое образование, строящееся личностью на основе рефлексивных процессов. Она связывает мотивацию с уровнем развития личности. На первом уровне человек недостаточно осознает собственные побуждения. На втором личность выступает как субъект, сознательно соотносящий цели и мотивы действий. На третьем уровне личность становится субъектом своего жизненного пути.

Рассмотрение мотивации как процесса можно встретить в работах Д. Н. Узнадзе, С. Л. Рубинштейна. Согласно С. Л. Рубинштейну, мотивация – это опосредованная процессом ее отражения субъективная детерминация поведения человека миром, соотношение внутренних и внешних условий. Термин «мотивация» в психологии применяют для определения всей совокупности причин психологического характера, объясняющих поведение человека.

В трактовке этого термина у психологов отсутствует единство. Разнообразные определения термина «мотивация» можно отнести к двум направлениям. Первое рассматривает мотивацию со структурных позиций, как совокупность факторов или мотивов, детерминирующих поведение. Второе направление рассматривает мотивацию как динамичное образование, как процесс, стимулирующий и поддерживающий поведенческую активность. Одно из современных определений мотивации дает Т. О. Гордеева: «Под мотивацией мы понимаем относительно устойчивое системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения деятельности». Мотив – побуждение к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта, совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность [1]. Мотив – сложное психологическое образование, которое должен построить сам субъект.

В процессе социализации личности формируется тот строительный материал, который будет в дальнейшем использоваться для мотивации того или иного действия или поступка. Этим материалом являются такие личностные образования, как интересы и склонности, нравственные принципы, установки и самооценка, формирование которых является задачей педагогики. Следовательно, извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними – мотивационная сфера личности) [5]. Продолжают развиваться широкие познавательные мотивы – интерес к новым знаниям, преодоление трудностей в ходе их добывания. Интерес к знаниям становится более глубоким, затрагивает не только закономерности учебного предмета, но и основы наук. Существенно развиваются мотивы и способы самообразовательной деятельности. На этом этапе самообразования доминируют далекие цели, связанные с жизненными перспективами, выбором профессии и самовоспитанием. Эти мотивы вызывают осознание старшеклассниками особенностей своей учебной деятельности, соотношение их с требованиями общества, оценка этих особенностей и их преобразование, поиск и выработка новых способов познавательной деятельности, выработка новых личностных позиций, осознание самообразования как особой деятельности, соотношение задач и способов самообразования, развернутые самоконтроль и самооценка, выражающиеся в самопланировании и разумном самоограничении своей деятельности.



В старшем школьном возрасте возрастает роль широких социальных мотивов гражданского долга, отдачи обществу. Но не у всех школьников они развиты, что проявляется в элементах социальной незрелости, иждивенчества, потребительского отношения к обществу, нежелание и неумение вносить свой вклад в социальную практику. Социальные позиционные мотивы, складываются в отношениях с окружающими, так же изменяются. Отношения со сверстниками продолжают играть большую роль, непринятие старшеклассника в классном коллективе вызывает неудовлетворенность, беспокойство, отрицательные эмоции [8]. Мотивы самообразования сливаются с мотивами самовоспитания свойств личности и отдачи обществу. В целом это способствует гармоническому развитию личности старшеклассника. Происходит обогащение личностным смыслом как социальных, так и познавательных мотивов, т. е. превращение их в смыслообразующие. В связи с этим возрастают действенность, осознанность, самостоятельность проявления всех видов мотивов [7].

В психологической литературе, как зарубежной, так и отечественной, представлены структурные и содержательные компоненты мотивации (Дж. Роттер, А. Бандура, Б. Вайнер, М. Салигман и др.), процессуальные параметры и системные составляющие (М. Ш. Магомед-Эминов, Т. О. Гордеева). Изучена роль мотива достижения в мотивационной сфере личности, детерминированную обусловленность деятельности этим мотивом (А. А. Реан, Т. В. Корнилова, М. В. Куприна, и др.) [2].

Психологами выдвинуты гипотезы, что самым сложным периодом становления и развития личности с позиции мотивационной составляющей является возраст старшеклассников, который сопровождается трансформацией всей мотивационной системы. Выстраиванием сложных иерархий мотивов и ценностных ориентаций, что в свою очередь детерминировано предстоящей профессионализацией личности, стремлением к достижениям намеченных целей, эффективность процесса овладения разными типами компетентностей, определением своего места в жизни. Внутренняя мотивация является основой воли, саморегуляции.

Для проведения исследования мотивации достижения и определения взаимосвязи личностных характеристик старшеклассников нами была проведена экспериментальная работа на базе Лицея № 86 города Барнаула. В исследование приняли участие старшеклассники, средний возраст испытуемых составил 17 лет. В ходе проведения исследования использовалась методика: Подростковый вариант многофакторной методики Р. Б. Кеттелла

С помощью опросника мы выяснили интеллектуальные, эмоционально-волевые особенности, коммуникативные свойства и особенности межличностного взаимодействия. Данные представлены в таблице 1. «Факторные показатели личностных особенностей старшеклассников Лицея № 86».

Таблица 1

Факторные показатели личностных особенностей старшеклассников Лицей № 86

№ испытуемого	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	Q	Q2	Q3	Q4
1	14	5	9	10	11	15	14	16	6	7	8	11	10	9
2	14	5	14	7	6	15	15	13	9	7	5	9	8	12
3	13	5	14	8	9	16	14	13	6	8	8	7	5	9
4	12	5	12	6	6	14	16	14	6	8	7	6	10	8
5	14	5	11	7	7	13	15	12	5	6	6	8	9	11
6	12	4	10	9	8	14	15	12	5	7	7	8	10	7
7	12	6	13	7	10	15	14	13	4	6	7	8	11	10
8	13	7	12	6	7	15	15	13	7	6	7	9	10	9
9	11	7	11	9	7	15	15	14	8	6	7	6	11	9



10	10	6	11	9	8	14	15	14	6	7	8	6	8	8
11	12	4	10	7	10	13	14	16	6	8	7	6	9	8
12	13	4	9	8	9	14	14	15	6	8	7	7	9	8
13	14	5	13	7	9	15	14	14	6	7	5	7	9	7
14	11	5	12	7	11	14	15	14	6	7	6	7	9	7
15	15	5	12	14	12	11	16	15	6	11	4	13	16	10
16	14	4	11	14	10	8	15	15	7	12	7	13	14	9
17	13	6	12	14	6	10	17	17	6	14	11	13	16	11
18	14	4	11	15	11	8	15	16	6	14	9	11	18	10
19	13	4	8	14	9	11	16	15	6	15	7	9	16	11
20	14	4	10	16	10	10	15	17	5	13	10	10	15	11
21	13	4	11	16	9	9	17	16	5	17	10	10	19	11
22	14	4	9	16	8	11	17	18	7	14	8	11	18	9
23	14	4	9	16	11	11	15	15	6	12	7	13	16	7
24	14	4	9	15	7	9	15	16	6	14	7	13	18	9
25	14	4	10	15	11	12	16	16	6	13	7	10	16	11
26	15	5	10	15	10	10	19	15	8	12	9	11	19	10
27	13	5	10	16	8	10	19	15	6	12	9	9	18	7
28	15	5	12	15	9	7	17	16	6	11	9	9	18	7
29	14	5	11	16	9	9	17	16	6	13	11	9	16	11
30	13	5	8	10	11	8	17	16	6	16	8	11	16	10
31	13	5	8	14	10	11	16	15	5	12	8	11	18	10
32	14	4	8	10	9	11	16	16	7	13	11	13	18	9
33	13	4	9	10	8	11	18	15	7	12	9	9	16	9
34	14	2	9	15	12	10	15	15	7	14	7	9	16	9
35	15	2	9	15	9	10	18	16	5	12	11	9	19	7

Понятие личности в интерпретации Р. Кеттелла охватывает наиболее существенные поведенческие и психические проявления, оно включает в себя такие категории как «темперамент», «характер», «индивидуальность» и т.д. В структуре личности в первую очередь выделяются наиболее устойчивые ее компоненты, относительно независимые от мотивационных факторов и внешней ситуации. Р. Кеттеллом личность описывается фундаментально независимыми и психологически содержательными факторами. Каждый фактор имеет условное название и предполагает устойчивую вероятностную связь между отдельными чертами личности. Структура факторов у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать ее реальное поведение в определенных жизненных ситуациях. Согласно Р. Кеттеллу, выделенные пары прилагательных соответствуют «поверхностным чертам» личности. «Исходные черты», составляющие основу поверхностного поведения, он определял путем дальнейшего факторного анализа экспертных данных, в результате которого удалось выделить основные личностные черты.



А для оценки силы стремления к успеху, достижению цели мы взяли методику диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса. Данные представлены в таблице 2 «Данные исследования мотивации достижения успеха по методике Т. Элерса». Сравнительный анализ полученных показателей личностных характеристик старшеклассниц Лицея № 86 показал следующее:

По фактору «А», «С» – высокий показатель. Их можно охарактеризовать, как легких в общении, доброжелательных, эмоционально богатых. Они склонны к сотрудничеству. Хорошо приспосабливается, им присущи гибкие установки, которые легко меняются. По фактору «В» – оценки по данному фактору отражают хороший уровень развития интеллекта. Анализируя факторы «D», «E» – низкий показатель, это свидетельствует о сдержанности, осторожности. Они спокойные. Способны проявлять упорство в достижении цели. По факторам «F», «G», «H», «I» были получены высокие показатели. Это указывает на способность быть душой общества. Легко переключаться с одной деятельности на другую, склонности к перемене мест. Им свойственна высокая производительность труда. Они обладают высокой эмоциональной чувствительностью. У них выражена тенденция к избеганию ответственности в работе и личных отношениях. Свойственная беспричинная тревога. Констатируя полученные данные по факторам «J», «Q», «Q2», «Q3», «Q4», по этим факторам имеет низкий показатель. Низкие показатели по данным факторам говорят о предприимчивости. Старшеклассницы предпочитают групповые действия, доверчивы, невозмутимы. Способны работать в группе. Любят процесс общения. Любят, когда ими восхищаются. Но им не хватает решительности. Легко адаптируются к новым обстоятельствам. Уровень мотивации достижения успеха у 5% старшеклассниц низкий уровень мотивации достижения успеха, у 50% средний уровень мотивации достижения успеха, у 2,5 % – умеренно высокий уровень мотивации достижения успеха.

Юноши же, напротив, несколько аморфны. По факторам «А», «D», «G», «H», «I», «J», «Q3», для них характерны высокие показатели. Это свидетельствует о таких особенностях, как хорошая приспособляемость, присущи гибкие установки, которые легко меняются. Легко включаются в активные группы. Возбудимые, нетерпеливые, требовательные, несдержанные. Испытывают сложности в общении. Педантичны. Исполнительны. По фактору «В» – оценки по данному фактору отражают хороший уровень развития вербального интеллекта, таких его функций, как обобщение, выделение частного из общего, овладение логическими и математическими операциями, легкость усвоения новых знаний.

По факторам «С», «E», «F», «O», «Q2», «Q4», – низкие показатели, что свидетельствует о чувствительности, эмоциональной неустойчивости. Легко расстраиваются. Они изменчивы в поведении, в эмоциях. Зависят от других. Стремятся исповедоваться, раскрыться другим. На второстепенных ролях функционируют очень хорошо. Они зависимые, ведомые, идущие на зов, присоединяющиеся. Предпочитают принимать решения вместе с другими людьми. Расслабленность может привести к лени, к низким достижениям. Обычно снижена мотивация деятельности.

Стремление к успеху является побуждающим и направляющим деятельность мотивом, в то время как избегание неудач тормозит деятельность. Полученные результаты исследования дают возможность сделать вывод, что важным фактором, влияющим на формирование мотивации достижения успеха у старшеклассников, являются эмоции и чувства. Они определяют силу и модальность мотива. Из этого следует, что для получения сильной мотивации необходимо, чтобы деятельность сопровождалась положительными эмоциями.



Список источников

1. Афанасьева, Н. В. Структура мотивации достижения: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н. В. Афанасьева. – Москва, 1999. – 23 с.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать? / А. С. Белкин. – Москва : Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Едиханова, Ю. М. Формирование мотивации достижения успеха персонала организации посредством психологического тренинга / Ю. М. Едиханова // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – 2020. – № 12. – С. 77–83. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44458530&> (дата обращения: 26.04.2024).
4. Зейвальд, И. В. Влияние мотивов социального успеха на трудовую адаптацию личности в новой организации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / И. В. Зейвальд ; Рос. гос. соц. ун-т. – Москва, 2008. – 25 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15921569> (дата обращения: 26.04.2024).
5. Валяева, Е. В. Представления учащихся старших классов о факторах, обеспечивающих жизненный успех / Е. В. Валяева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – 2011. – № 4. – С. 11–18.
6. Мошак, И. Ф. Психологическое сопровождение формирования активной жизненной позиции у старшеклассников / И. Ф. Мошак // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. – 2020. – Т. 9, № 1А. – С. 239–245.
7. Подъяков, А. Н. Исследовательское поведение. Стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт / А. Н. Подъяков. – Москва : Эребус, 2000.
8. Сайдуллаев, Ф. Ш. Особенности мотивации к успеху у старшеклассников и студентов / Ф. Ш. Сайдуллаев // Молодой ученый. – 2020. – № 22 (312). – С. 484–485. – URL: <https://moluch.ru/archive/312/70959> (дата обращения: 26.04.2024).



Гребенникова Надежда Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Холодкова Ольга Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

ЦЕННОСТНОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Аннотация. В статье раскрывается понятие ценностного отношения, рассматриваются особенности ценностного отношения к педагогической профессии у старшеклассников. Кроме того, в работе приводятся результаты мини-эссе «Мое отношение к педагогической профессии», в которых проведена качественная и количественная оценка полученных данных.

Ключевые слова: ценность, ценностное отношение, педагогическая профессия, психолого-педагогические классы, контент-анализ.

Grebennikova N.V.

VALUE ATTITUDE TOWARDS THE TEACHING PROFESSION AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Abstract. The article reveals the concept of value attitude, examines the features of value attitude to the teaching profession of high school students. In addition, the paper presents the results of the mini-essay "My attitude to the teaching profession", in which a qualitative and quantitative assessment of the data obtained is carried out.

Keywords: value, value attitude, teaching profession, psychological and pedagogical classes, content analysis.

В современном мире все больше внимания уделяется проблемам ценностей. На данном этапе в России существует острый недостаток в педагогических кадрах, поэтому разрабатываются и реализуются различные программы, направленные на создание и сохранение человеческого капитала в человекоцентрированных областях профессий. Одной из таких программ является создание психолого-педагогических классов. Концепция профильных психолого-педагогических классов была разработана в 2021 году Министерством Просвещения, в которой одной из задач представлено повышение престижа педагогической профессии для системы образования, в целом, и формирование позитивного и осмысленного имиджа педагогической профессии для обучающихся, в частности [2].

Как показал теоретический анализ научной литературы, деятельность и отношение к ней связаны и влияют друг на друга. Однако, проблеме ценностного отношения к педагогической деятельности уделяется недостаточно внимания. При этом, по нашему мнению, формирование ценностного отношения к педагогической профессии является ключевой ценностью будущего учителя. И ее можно и нужно формировать не в тот момент, когда учитель приступает к выполнению своих должностных обязанностей, и даже не на этапе получения профессии, а на допрофессиональном этапе выбора и подготовки к будущей профессии.



Впервые о ценностном отношении как единице психологического анализа заговорил А. Н. Леонтьев [1]. Ценностное отношение к педагогической деятельности часто рассматривается в контексте педагогического анализа. Однако психологический анализ данной категории позволит расширить границы понятия, включив в него становление личностного смысла в отношении к педагогической профессии.

Как отмечают Г. А. Вайзер, А. Н. Леонтьев, В. Э. Чудновский и др., ценностное отношение к педагогической деятельности – это, в первую очередь, любовь к человеку, т.е. мотив, из-за которого ценность становится значимой.

Ценностное отношение к педагогической профессии формируется задолго до начала реализации профессиональной деятельности учителя в школе, поскольку в процессе профессионального самоопределения учащийся «примеряет» каждую профессию на себя, тем самым вступая в процесс проживания системы общечеловеческих ценностей, в которой соединяются педагогические ценности и ценности педагогической деятельности. В процессе этого проживания изменяется внутренняя позиция личности учащегося. Как отмечают Ш. С. Рахимкулов, К. Молдабек, спецификой ценностного отношения является наличие межсубъектных отношений, в которых реализуется педагогическая деятельность [3].

С целью анализа ценностного отношения к педагогической деятельности у старшеклассников было проведено исследование с помощью ответа школьниками на вопрос «Мое отношение к педагогической профессии». Исследование проводилось среди учащихся 10–11 классов школ г. Барнаула. Среди них 110 человек представляли собой учащихся психолого-педагогических классов (далее – ППК), а 50 человек – учащихся общеобразовательных классов или классов другой направленности (далее – не ППК). Часть ребят отвечали односложно, некоторые не отвечали ничего, но большинство учащихся писали развернутый ответ, используя несколько определений и описаний, характеризующих их отношение к педагогической профессии. Важно отметить, что учащиеся психолого-педагогических классов отвечали на вопрос охотнее, их ответ был более структурирован и «соотнесен с собой» (50,9% респондентов из учащихся психолого-педагогических классов отметили желание или не желание получить данную профессию). При этом в группе учащихся не психолого-педагогических классов только 22% обозначили свои ответы в категории «я хочу/я не хочу». Получается, что больше половины учащихся психолого-педагогических классов «примеряли» данную профессию и рассуждали о себе в педагогической профессии.

Самыми часто встречающимися ответами у старшеклассников оказались: «положительное отношение» (38% в группе ППК и 34% в группе не ППК); «очень важна» (34,5% в ППК и 44% не в ППК); «уважительное отношение» (32,7% в группе ППК и 14% в не ППК); «профессия сложная, трудная, отнимает много сил» (29,1% в ППК и 20% в не ППК); «призвание, не для каждого» (17,3% и 12% соответственно); «требует благодарности» (14,5% в группе учащихся психолого-педагогических классов и 20% в группе учащихся других классов); «учитель помогает, учит новому, наставник» (12,7% в группе ППК и 10% в группе не ППК). Были и уникальные ответы, которые встречались только у одного респондента в той или иной группе. Так, например, к таким можно отнести: «широкая душа», «свет», «герои», «фундаментальная роль в обществе», «агенты социализации», «грамотные люди», «неоднозначное отношение», «горят», «ключевая фигура» и др. Несколько учащихся психолого-педагогических классов отметили, что необходимо ужесточить отбор на педагогические специальности.



Для количественного анализа полученных данных был использован метод математической статистики – φ -угловое преобразование Фишера. Было выявлено, что с достоверностью 95% доля лиц в группе учащихся психолого-педагогических классов, планирующих получать педагогическую специальность выше, чем среди учащихся других классов ($\varphi^*_{эмп} = 1.677$). При этом доля лиц точно знающих, что они не хотят получать педагогическую профессию и у них нет способностей к этому, среди учащихся ППК также достоверно выше, чем во второй группе ($\varphi^*_{эмп} = 2.791$, при $p \leq 0,01$). Также старшеклассников, написавших про уважительное отношение, в первой группе больше, чем во второй ($\varphi^*_{эмп} = 2.638$, при $p \leq 0,01$). О востребованности и необходимости профессии говорят в большей степени учащиеся не ППК ($\varphi^*_{эмп} = 2.029$, при $p \leq 0,05$). С достоверностью 95% можно утверждать, что доля лиц среди учащихся ППК, отметивших необходимость для учителя «терпения» больше, чем среди учащихся не ППК ($\varphi^*_{эмп} = 1.911$). По остальным характеристикам отношения достоверных различий выявлено не было.

В целом можно сказать, что преобладают положительные, «ценностные» установки учащихся к педагогической профессии. При этом старшеклассники, обучающиеся в психолого-педагогических классах, больше анализируют и оценивают данную профессию, у них более четко выработано ценностное отношение к профессии, а также определено их личностное отношение к педагогическим специальностям, школьники считают, что данная профессия будет всегда востребована и необходима, что нужно быть благодарным к учителям и что не каждому дано быть педагогом. Благодаря наличию в программе обучения в 10–11 классах курсов «педагогики» и «психологии», учащиеся в большей степени знакомы с этой профессией и теми качествами, которые важны и нужны для нее, в связи с чем четче оценивают свои возможности и способности. Ряд детей, ответивших, что они не хотят связывать свою жизнь с данной профессией, пояснили, что у них нет способностей к педагогике и они не смогут работать с учениками. Получается, что одна из основных задач создания психолого-педагогических классов в школах выполняется.

Список источников

1. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Организация деятельности психолого-педагогических классов : учебно-методическое пособие / сост. Е. В. Астапова, В. С. Басюк, Л. В. Байбородова и [др]. – Москва : Академия Минпросвещения России, 2021. – 392 с.
3. Рахимкулов, Ш. С. Формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности у будущих учителей / Ш. С. Рахимкулов, К. Молдабек // The Scientific Heritage. – Электронный журнал. – 2020. – № 46–4 (46). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-tsennostnogo-otnosheniya-k-professionalnoy-deyatelnosti-u-buduschih-uchiteley> (дата обращения: 12.05.2024).



Калягин Никита Сергеевич

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Колмогорова Лилия Александровна,

кандидат психологических наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ПЕДАГОГОВ

Аннотация. В статье рассмотрен термин «личностный адаптационный потенциал», представлен теоретический анализ подходов к структуре личностного адаптационного потенциала, выделены компоненты личностного адаптационного потенциала: поведенческая регуляция, коммуникативный потенциал и моральной нормативность. Представлены варианты адаптационного расстройства человека. Выделены факторы, препятствующие успешной психологической адаптации педагогов.

Ключевые слова: адаптационный потенциал, личностный адаптационный потенциал, адаптация.

Kalyagin N.S.

STUDY OF PERSONAL ADAPTATION POTENTIAL OF TEACHERS

Abstract. The article considers the term "Personal adaptive potential", presents a theoretical analysis of approaches to the structure of personal adaptive potential, identifies its components: behavioral regulation, communicative potential and moral normativity. The variants of human adaptive disorder are presented. The factors hindering the successful psychological adaptation of teachers are highlighted.

Keywords: adaptive potential, personal adaptive potential, adaptation.

Адаптационный потенциал – это количественное выражение уровня активности организма, его систем, надежно и адекватно реагирующего на ряд неблагоприятных событий за счет экономной траты функциональных резервных возможностей организма, что также способствует предотвратить развитие преморбидного состояния [3].

В психологии существуют различные подходы к пониманию личностного адаптационного потенциала. Н. Л. Коновалова определяет личностный адаптационный потенциал как неотъемлемую особенность психического здоровья. Все это измеряет психологическую адаптивность как целостную систему индивидуальных свойств и как совокупность внутренних факторов, определяющих успешность адаптационных изменений [8]. По мнению Н. Л. Коноваловой, адаптивность – это способность личности противостоять проблемам психологической адаптации. Также адаптивность зависит от различных конституциональных, врожденных и приобретенных факторов, которые определяют структуру личности. Она также тесно связана с периодизацией развития личности [8].

С. Т. Посохова считает, что в адаптационном потенциале есть латентные адаптационные способности, реализация которых будет зависеть от поведения личности [10].



С. Ю. Добряк считает, что «адаптивный потенциал» является синонимом понятия «адаптивность» и используется для описания черт, отражающих эмоциональную адаптивность личности [7].

А. Г. Маклаков ввел понятие, характеризующее адаптационные способности человека, которое назвал личностным адаптационным потенциалом. Личностный адаптационный потенциал – это совокупность психологических особенностей личности, определяющая успешность изменений и сохранение профессионального здоровья. Характеристики адаптационного потенциала личности можно получить путем оценки уровня поведенческой регуляции, коммуникативного потенциала и уровня моральной нормативности [9].

Поведенческая регуляция – это способность человека регулировать свое взаимодействие с окружающей средой. Оно возникает в динамическом, содержательно-смысловом и энергетическом единстве. Основными компонентами поведенческой регуляции являются самооценка, уровень нервно-психической устойчивости и наличие социального одобрения, то есть социальной поддержки со стороны других [3].

Коммуникативные качества человека определяют эффективность процесса социально-психологической адаптации и выступают одним из важнейших факторов личностного адаптационного потенциала [3].

Еще одним важным аспектом процесса адаптации является соблюдение моральных норм поведения, обеспечивающих способность личности адекватно принять отведенную ей социальную роль [3].

В целом можно сделать вывод, что адаптационный потенциал принято рассматривать, как системное свойство, позволяющее личности адаптироваться в ответ на воздействие определенных факторов и условий внешней среды и формирующее характер индивидуальных процессов изменения.

Анализ причин снижения адаптационного потенциала педагогов, сделанный Н. А. Буравлёвым, позволяет выделить следующие препятствия успешной психологической адаптации педагогов: недостаточная профессиональная подготовка, слабая мотивация к профессиональному росту, отсутствия помощи со стороны администрации и педагогов в целом, неразвитость профессионально важных качеств личности [4]. Другая причина психологической дезадаптации заключается в том, что у молодых специалистов есть определенные ожидания и предположения относительно будущей работы. Если они ложны или неточны, возникает так называемый дисбаланс между внутренними ожиданиями и новой социальной ситуацией [5].

Адаптация педагогов – процесс сложный и многогранный. Педагог, входящий в систему образования, должен в первую очередь задуматься над вопросом: «Как менее болезненно и легко влиться в ряды педагогического коллектива, найти подход к своим ученикам и их родителям, чтобы образование (обучение, воспитание, развитие, деятельность) детей проходило наиболее качественно?» [6].

Если в течение длительного времени человек находится в состоянии дезадаптации, то у него могут возникнуть следующие варианты адаптационного расстройства[2]:

- 1) кратковременная депрессия;
- 2) пролонгированная депрессия;
- 3) тревожность;



- 4) нарушение эмоционального фона;
- 5) нарушения поведения.

Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод, что проблема адаптации актуальна в педагогической психологии и требует дальнейших научных исследований. Данный вопрос может занять одно из центральных мест педагогической психологии в области социализации и развитии не только личности обучающегося в разные периоды его обучения, но и личности педагога. Теория личностного адаптационного потенциала может стать методологическим обоснованием новой модели психолого-педагогического сопровождения образовательной системы.

Список источников

1. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–101.
2. Безносков, С. П. Профессиональная деформация личности / С. П. Безносков – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 272 с.
3. Богомоллов, А. М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа / А. М. Богомоллов // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 67–73.
4. Буравлева, Н. А. Особенности психологической адаптации молодых специалистов дошкольных образовательных учреждений / Н. А. Буравлева, Е. А. Уралова // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9). – С. 53–55.
5. Буравлева, Н. А. Приоритетности профилактической деятельности психологической службы современного учреждения образования / Н. А. Буравлева // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 4 (7). – С. 47–49.
6. Вершаловский, С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя / С. Г. Вершаловский, Н. П. Литвинова // Советская педагогика. – 1984. – № 4. – С. 76–81.
7. Добряк, С. Ю. Динамика психологической адаптации курсантов на первом и втором году обучения в военном вузе : специальность 19.00.07 «Педагогическая психология» : Автореферат на соискание кандидата психологических наук / С. Ю. Добряк ; Санкт-Петербургский государственный университет. – Санкт-Петербург, 2004. – 15 с.
8. Коновалова, Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников / Н. Л. Коновалова – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 145 с.
9. Маклаков, А. Г. Личностный адаптационный потенциал : его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 16–24.
10. Посохова, С. Т. Психология адаптирующейся личности / С. Т. Посохова. – Санкт-Петербург : РГПУ им Герцена, 2001 – 240 с.



Кашкарова Инесса Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

КОГНИТИВНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ЭМОЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. Статья посвящена современным подходам к исследованию проблемы регуляции эмоций. Рассматривается концепция когнитивной регуляции эмоций Н. Гарнефски и В. Крайг, влияние стратегий когнитивной регуляции эмоций на адаптацию (деадаптацию) личности.

Ключевые слова: регуляция эмоций, когнитивная регуляция эмоций, стратегии когнитивной регуляции эмоций, студенты педагогического университета.

Kashkarova I.V.

COGNITIVE REGULATION OF EMOTIONS IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article is devoted to modern approaches to the study of the problem of emotion regulation. The concept of cognitive regulation of emotions by N. Garnefsky and V. Kraig and the influence of strategies of cognitive regulation of emotions on the adaptation (maladaptation) of personality are considered.

Keywords: emotion regulation, cognitive regulation of emotions, strategies of cognitive regulation of emotions, students of pedagogical University.

Изучение регуляции эмоций в психологии началось недавно, однако на данный момент эта область исследования представляется весьма актуальной. Прежде всего, это связано с увеличением количества стрессовых ситуаций в жизни современного человека, ростом тревожно-депрессивных расстройств, аддиктивного и антисоциального поведения. В этой связи важным становится понимание процессов и механизмов регуляции эмоциональных состояний человека.

Наряду с понятием «регуляция эмоций» в психологической литературе широко используется термин «эмоциональная регуляция». В исследовании эмоциональной регуляции эмоции рассматриваются как одно из основных средств регуляции психики, поведения и деятельности. Понятие регуляции эмоций связано с совокупностью средств, используемых для регуляции эмоций и способов их выражения [3].

Термин «регуляция эмоций» утвердился в психологии благодаря исследованиям в когнитивной психологии и психотерапии. Рассмотрим основные определения регуляции эмоций, представленные в настоящее время в литературе.

Согласно С. Коул, регуляция эмоций представляет собой процесс, при котором индивид пытается регулировать спонтанный поток своих эмоций [13].

Регуляция эмоций, по мнению Р. Дэвидсона, представляет собой комплекс психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека [8].



Р. Томпсон считает, что регуляция эмоций – это совокупность процессов как внешних, так и внутренних, которые ответственны за отслеживание, оценку и изменение эмоциональных реакций, их продолжительности и интенсивности [17].

Дж. Гросс определяет регуляцию эмоций как процесс, при помощи которого человек влияет на то, какие эмоции и в какое время он испытывает, каким образом их переживает и как проявляет [12]. В последующих работах автор трактует это понятие как процесс, требующий активного целеполагания для того, чтобы усилить или ослабить магнитуды или длительности эмоциональных реакций.

Д. Читетти рассматривает регуляцию эмоций как совокупность внешних и внутренних факторов, под воздействием которых эмоциональное возбуждение может контролироваться, изменяться и перенаправляться, что позволяет человеку адаптивно функционировать в ситуациях, являющихся для него значимыми [11].

Таким образом, регуляция эмоций в исследованиях, выполненных в русле когнитивного подхода, представлена как совокупность неосознаваемых и осознаваемых психических процессов, которые усиливают или ослабляют, изменяют, перенаправляют или удерживают интенсивность эмоциональных реакций индивида, что позволяет ему адаптивно функционировать в ситуациях, являющихся для него значимыми

М. А. Падун определяет регуляцию эмоций как «комплекс психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека» [3, С. 67]. Автор предлагает рассматривать регуляцию эмоцию как системный процесс.

Важнейшим источником представлений о регуляции эмоций явилось изучение стресса и копинг-стратегий [4]. Примером может служить когнитивная модель изучения стресса Р. Лазаруса, где стресс рассматривается как особая связь между личностью и средой. Автор оперирует такими психологическими категориями, как «когнитивная оценка» и «копинг-стратегия» [14].

Когнитивная оценка возникает в результате оценивания индивидом событий и окружающей среды. Требования, предъявляемые средой, соотносятся с доступными человеку возможностями и ресурсами его организма. От результата оценки будет зависеть эмоциональный ответ на актуальное событие, а также его интенсивность. Первичная когнитивная оценка направлена на распознавание последствий, которые актуальное событие несет для человека, вторичная – на выбор определенной копинг-стратегии.

Р. Лазарус и С. Фолкман выделяют два типа копинг-стратегий: проблемно-ориентированные и эмоционально-ориентированные. Проблемно-ориентированный копинг направлен на изменение ситуации, решение проблемы, а эмоционально-ориентированный – на урегулирование эмоциональной реакции на событие [15].

Проблемно-ориентированные стратегии, по мнению авторов, используются в том случае, если ситуация расценивается индивидом как возможная для изменений. Эмоционально-ориентированные стратегии применяются в том случае, если не представляется возможным что-либо предпринять в рамках возникшей ситуации. Считается, что в ситуации стресса используются обе копинг-стратегии.

В своей концепции Р. Лазарус объединяет представления о методах борьбы со стрессом и рассматривает их и как действия, и как эмоциональное реагирование. Исходя из того, что стресс



проявляется на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне, возникает необходимость его преодоления в пространстве поведения, эмоциональной и когнитивной сфер [14].

В дальнейшем, Н. Гарнефски и В. Крайг, опираясь на когнитивную модель копинга Р. Лазаруса, разработали концепцию когнитивной регуляции эмоций [10]. В понимании стресса авторы опираются на когнитивную модель Р. Лазаруса. Однако придерживаются принципиально иной точки зрения относительно разделения копинга на проблемно-ориентированный и эмоционально-ориентированный. При воздействии стрессовой ситуации, по мнению авторов, задействуются оба копинга. Эмоционально-ориентированный копинг предшествует проблемно-ориентированному, а когнитивные стратегии предшествуют поведенческим.

Хотя данная концепция и опирается на концепцию когнитивного копинга, различие между ними заключается в том, что в стратегии когнитивной регуляции эмоций не рассматриваются поведенческие стратегии, а только эмоции в чистом виде.

Когнитивная регуляция эмоций, по определению авторов, это регуляция эмоций посредством когниций, которая позволяет человеку удерживать контроль над своими эмоциями под воздействием стрессогенных событий [10]. Авторы считают, что в процессе психотерапии, консультирования или самостоятельно можно оказывать влияние на определенные когнитивные компоненты – обучаться их использованию или, наоборот, отучаться от использования.

Н. Гарнефски и В. Крайг указывают девять стратегий когнитивной регуляции эмоций. Данные стратегии поделены на две группы – эффективные и деструктивные. Эффективные стратегии способствуют успешной адаптации. К ним относятся:

1. Принятие – это примирение со случившимся, мысленное принятие каких-то событий, фактов.
2. Позитивная перефокусировка – заключается в мысленном обращении к приятным событиям вместо сосредоточения на текущем событии. Данная стратегия предполагает изменение направления мыслей в положительную сторону, для того чтобы не думать о неприятных вещах. Такой способ может быть довольно эффективным в краткосрочном плане, однако в перспективе отнюдь не способствует успешной адаптации.
3. Фокусировка на планировании – эта стратегия предполагает размышления о том, что нужно предпринять для преодоления негативного события. Хотя этот способ направлен на действия, но не предполагается что за ним последует поведенческая реакция.
4. Позитивная переоценка – предполагает пересмотр актуального события, мысленное извлечение позитивного опыта, полезного для личностного роста.
5. Помещение в перспективу – это подчеркивание относительности актуального события в сравнении с другими событиями, мысленная отстраненность от серьезности произошедшего.

К деструктивным стратегиям, препятствующим адаптации, отнесены:

1. Самообвинение – признание того, что вся вина за случившееся целиком и полностью лежит на субъекте.
2. Руминации – навязчивые мысли о событии и чувствах, вызванных событием.



3. Катастрофизация – мысленное преувеличение последствий негативных событий.

4. Обвинение других – возложение ответственности и вины за произошедшие события на других людей или внешнюю среду [10].

В зависимости от ситуаций человеком могут быть использованы разные стратегии когнитивной регуляции эмоций. При этом некоторые способы реализуются чаще остальных. Так формируется индивидуальный стиль когнитивной регуляции эмоций.

В работах разных авторов обозначается роль неадаптивных стратегий когнитивного эмоционального регулирования в возникновении различного рода психологических проблем.

Развитие тревожно-депрессивных, психосоматических расстройств обусловлено применением таких стратегий, как руминация, катастрофизация, самообвинение, обвинение других [1; 2; 58].

Эффективные стратегии – планирование, принятие ситуации, переоценка – взаимосвязаны с соматическим здоровьем [6].

В ряде исследований зарубежных авторов показано влияние неадаптивных стратегий когнитивной регуляции эмоций на возникновение поведенческих расстройств.

Так, Н. Экстремера указывает, что молодые люди, демонстрирующие аддиктивное поведение в отношении использования смартфонов, чаще прибегают к таким стратегиям когнитивной регуляции эмоций, как руминация, обвинение других и катастрофизация [9].

В исследовании Н. Махди, проведенном среди студентов мужского пола, показано, что использование в качестве стратегий регуляции эмоций самообвинения и руминации способно предсказать склонность молодых людей к наркотической зависимости [6; 9].

Результаты исследования А. Аэрбах показывают, что молодые люди, использующие неадаптивные стратегии, чаще демонстрируют рискованное поведение и склонны к зависимости от алкоголя и наркотиков [7].

Данные, полученные Н. Л. Сунгуровой и Д. А. Михайловой, свидетельствуют, что студенты, склонные к интернет-зависимости, в большей степени склонны винить других людей за испытанный негативный опыт, и в меньшей мере обращаются к мыслям о пересмотре актуального события для извлечения личного опыта [5].

Таким образом, изучение регуляции эмоций в психологии представляется весьма актуальной, хотя и сравнительно молодой областью исследования. Регуляцию эмоций, вслед за М. А. Падун, мы рассматриваем как комплекс психических процессов, которые усиливают, ослабляют либо удерживают на одном уровне интенсивность эмоциональных реакций человека. На процесс регуляции эмоций оказывает влияние ряд факторов, в числе которых можно выделить когнитивные компоненты. В этом случае речь идет о когнитивной регуляции эмоций. В нашем исследовании мы опираемся на определение Н. Гарнефски, считающей, что когнитивная регуляция эмоций – это регуляция эмоций посредством когниций, которая позволяет человеку удерживать контроль над своими эмоциями под воздействием стрессогенных событий.



На базе Алтайского государственного педагогического университета нами проведено исследование, направленное на выявление стратегий когнитивной регуляции эмоций у студентов. В исследовании приняло участие 56 студентов первого курса в возрасте от 18 до 20 лет. Для сбора эмпирических данных использовалась методика «Опросник когнитивной регуляции эмоций» (CERQ) в адаптации О. Л. Писаревой.

Исходя из полученных данных, наиболее часто студенты прибегают к такой стратегии когнитивной регуляции эмоций, как позитивный пересмотр. Данная стратегия позволяет рассматривать ситуацию с различных точек зрения, извлекать опыт и использовать его в дальнейшей жизни. Следующей стратегией когнитивной регуляции эмоций, наиболее часто используемой студентами, является перефокусировка на планирование. Эта стратегия предполагает всестороннее обдумывание ситуации для того, чтобы наметить дальнейшие шаги и действия по ее разрешению.

Наименее предпочтительными стратегиями когнитивной регуляции эмоций у молодых людей выступают катастрофизация и обвинение других. Это означает, что юноши и девушки, оказавшись в сложных обстоятельствах, не склонны преувеличивать масштабы проблемы и ожидать худшего развития ситуации. Вместе с тем, они способны объективно оценивать обстоятельства, полагаются на себя и несут ответственность за свои действия, не обвиняя при этом окружающих.

Полученные данные позволяют определить дальнейшее направление исследований и наметить основные направления работы по формированию адаптивных стратегий когнитивной регуляции эмоций у студентов педагогического университета.

Список источников

1. Ларионов, П. М. Дисфункциональная когнитивная регуляция эмоций и тип поведения А как факторы риска психоэмоциональных нарушений / П. М. Ларионов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2020. – № 198. – С. 140–154.
2. Лукашев, А. И. Когнитивная регуляция эмоций и метакогнитивные убеждения во взаимосвязи с симптоматикой расстройства адаптации / А. И. Лукашев, Е. А. Бычкова, Э. Казлаукас, А. Н. Крутолевич // Психосоциальная адаптация в трансформирующемся обществе субъект-субъектная коммуникация как фактор социализации индивида : материалы V Международной научной конференции, Минск, 23–24 октября 2020 года. – Минск : Белорусский государственный университет, 2020. – С. 151–156.
3. Падун, М. А. Регуляция эмоций: процесс, формы, механизмы / М. А. Падун // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 6. – С. 57–69.
4. Первичко, Е. А. Регуляция эмоций: клинко-психологический аспект / Е. А. Первичко. – Москва : Когито-центр, 2020. – 363 с.
5. Сунгурова, Н. Л. Особенности когнитивно-личностной регуляции студентов с разными стратегиями сетевой активности / Н. Л. Сунгурова, Д. А. Михайлова // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 3. – С. 215–220.
6. Уланова, А. Ю. Когнитивная регуляция эмоций и отношение к здоровью в подростковом возрасте / А. Ю. Уланова // Вестник пермского университета. – 2019. – Вып. 3. – С. 379–387.



7. Auerbach, R. P. Understanding risky behavior engagement amongst Chinese adolescents / R. P. Auerbach // Cognitive Therapy and Research. – 2010. – № 34. – P. 159–167.
8. Davidson, R. J. Affective style and affective disorders: perspectives from affective neuroscience / R. J. Davidson // Cognition and Emotion. – 1998. – V. 12. – P. 307–330.
9. Extremera, N. The Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Problematic Smartphone Use: Comparison between Problematic and Non-Problematic Adolescent Users / N. Extremera // International Journal of Environmental Research and Public Health. – 2019. – Vol. 16(17). – P. 43–51.
10. Garnefski, N. CERQ: Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire / N. Garnefski, V. Kraaij, Ph. Spinhoven. – Leiderdorp, the Netherlands : DATEC, 2002. – 356 p.
11. Gross, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects / J. J. Gross // Psychological Inquiry. – 2015. – Vol. 26, No 1. – P. 1–26.
12. Gross, J. J. Emotion regulation: Past, present, future / J. J. Gross // Cognition and Emotion. – 1999. – Vol. 13. – P. 551–573.
13. Koole, S. The psychology of emotion regulation: An integrative review / S. Koole // Cognition & Emotion. – 2009. – Vol. 23, No 1. – P. 4–41.
14. Lazarus, R. S. Stress and emotion: A new synthesis / R. S. Lazarus. – New York: Springer Publishing Company, 2006. – 360 p.
15. Lazarus, R. S. Stress, appraisal and coping / R. S. Lazarus, S. Folkman. – New York : Springer, 1984. – 445 p.
16. Mahdi, N. The Role of Impulsivity and Cognitive Emotion Regulation in the Tendency Toward Addiction in Male Students / Addictive Disorders & Their Treatment. – 2021. – V. 20. – P. 278–287.
17. Thompson, R. A. Emotion regulation: A theme in search of definition / R. A. Thompson // N. A. Fox (Ed.). The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations. Monographs of the Society for Research in Child Development. – 1994. – V. 59. – P. 25–52.



Мартель Мария Юрьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ СФЕРА И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В статье обосновывается актуальность заявленной проблемы исследования, описываются результаты эмпирического исследования взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и ценностно-смысловой сферы студентов. Проведенный корреляционный анализ показал, что студенты, имеющие четкие цели в жизни, обычно обладают более высоким уровнем мотивации, направленности на достижение целей, эмоциональной осведомленности, умением управлять своими эмоциями, эмпатией и распознаванием эмоций других людей. Было выявлено, что студенты, получающие удовольствие от процесса, обычно имеют более высокий уровень внутренней мотивации, саморегуляции, эмпатии и умения управлять своими эмоциями.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, ценностно-смысловая сфера,самомотивация, управление эмоциями, эмпатия, цель.

Martel M.Yu.

VALUE-SEMANTIC SPHERE AND EMOTIONAL INTELLIGENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article substantiates the relevance of the stated research problem and describes the results of an empirical study of the relationship between indicators of emotional intelligence and the value-semantic sphere of students. The correlation analysis showed that students who have clear goals in life usually have a higher level of motivation, focus on achieving goals, emotional awareness, the ability to manage their emotions, empathy and recognition of the emotions of other people. It was also found that students who enjoy the process usually have higher levels of intrinsic motivation, self-regulation, empathy and the ability to manage their emotions.

Keywords: emotional intelligence, value-semantic sphere, self-motivation, emotion management, empathy, goal.

Значимость эмоционального интеллекта признаётся исследователями всего мира (С. Холл, Д. Гоулман, П. Саловэй, П. Экман, Д. В. Люсин и др.). Они говорят о необходимости развития эмоционального интеллекта и его составляющих для личностного развития и профессионального роста человека [1]. Вторая составляющая нашего исследования – это ценностно-смысловая сфера личности студентов. Несмотря на многообразие подходов к трактовке ценностей и смыслов, мнения большинства авторов сходятся в том, что индивидуальные ценности и смыслы являются важнейшими компонентами структуры личности, обуславливающими её направленность, активность, устойчивость, целостность «Я», мировоззрение и обеспечивают взаимосвязь и взаимодействие внутреннего мира личности и внешнего мира, а следовательно, они обуславливают то, как субъект проявляет себя в различных сферах жизни и деятельности (Д. А. Леонтьев, А. Г. Асмолов, М. С. Яницкий, А. В. Серый, Ш. Шварц и др.).

Изучив ценностно-смысловую сферу и эмоциональный интеллект у студентов, можно сделать предположение, что ценности человека могут указывать ему на определенные особенности, «маркеры» взаимодействия и общения с другими людьми и задавать определенный вектор развития тех или иных качеств личности, необходимых для успешности жизнедеятельности [2; 3]. Нами было проведено



эмпирическое исследование, направленное на выявление соотношения эмоционального интеллекта и ценностно-смысловой сферы студентов университета. В исследовании приняло участие 120 студентов 1 курса АлтГПУ, диагностическое обследование которых включало следующие методики: Тест смысло-жизненных ориентаций (разработан Леонтьевым Д. А.) и Тест эмоционального интеллекта Холла. Проведя корреляционный анализ (коэффициент корреляции r-Спирмена), нами были получены результаты, указывающие на ряд значимых взаимосвязей между исследуемыми феноменами, что представлено ниже в таблице 1.

Таблица 1

Достоверные корреляционные связи между показателями эмоционального интеллекта и ценностно-смысловой сферы личности студентов

		цели	процесс	результат	полюс контроля жизнь	осмысленность жизни
Эмоциональная осведомленность	Кoeffициент корреляции	,245**			-,229**	
	знач. (двухсторонняя)	0,006			0,010	
управление своими эмоциями	Кoeffициент корреляции	,264**		,361**		,200*
	знач. (двухсторонняя)	0,003		0,000		0,025
самомотив	Кoeffициент корреляции	,274**	,196*	,332**	-,203*	
	знач. (двухсторонняя)	0,002	0,028	0,000	0,022	
эмпатия	Кoeffициент корреляции	,269**	,256**	,252**	-,185*	
	знач. (двухсторонняя)	0,002	0,004	0,004	0,038	
распознавание эмоций других людей	Кoeffициент корреляции	,299**	,176*	,336**		
	знач. (двухсторонняя)	0,001	0,049	0,000		
общий эмоциональный интеллект	Кoeffициент корреляции	,335**	,221*	,373**	-,221*	
	знач. (двухсторонняя)	0,000	0,013	0,000	0,013	

Примечание: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$, *** $p \leq 0,001$

По шкале «цели» имеются значимые прямые положительные связи со всеми шкалами эмоционального интеллекта. Так, студенты, имеющие четкие цели в жизни, будут демонстрировать более высокий уровень мотивации и направленности на достижение своих целей. Это может способствовать их эмоциональной осведомленности, так как они более осознанно относятся к своим эмоциям и стремлениям. Управление своими эмоциями также может быть более эффективным у студентов с ориентацией к цели, так как они могут использовать свои эмоции в достижении конструктивных целей. Самомотивация также может быть более высокой у студентов, имеющих высокий балл по шкале цели, так как они имеют ясное представление о том, что они хотят достичь, и это может быть сильным источником внутренней мотивации. Эмпатия и распознавание эмоций других людей также могут быть развиты у студентов имеющих высокий балл по шкале цели, так как они могут быть более осведомленными о чувствах и потребностях других людей, что может быть полезным в социальных взаимодействиях и коммуникации. Таким образом, наличие целей в жизни может способствовать развитию показателей эмоционального интеллекта студентов.



По шкале «процесс» имеются значимые прямые положительные связи со следующими шкалами эмоционального интеллекта (самотивация; эмпатия, распознавание эмоций, общий эмоциональный интеллект). Можно предположить, что студенты, которые получают удовольствие от процесса, обычно имеют более высокий уровень внутренней мотивации. Они наслаждаются процессом, а не только конечной целью. Это может способствовать их усилиям в саморегуляции и управлении своими эмоциями, так как они видят ценность в процессе независимо от результатов. Получение удовольствия от процесса также может способствовать развитию эмпатии и распознаванию эмоций других людей. Такие студенты могут быть более осведомленными о чувствах других, так как они ценят важность взаимодействия и поддержки в процессе достижения целей.

Таким образом, получение удовольствия от процесса может быть связано с более высокими показателями эмоционального интеллекта у студентов, так как это может способствовать их мотивации, эмпатии и социальной компетенции. Можно предположить, что студенты, которые ценят процесс, обычно имеют более развитые навыки саморегуляции, эмпатии и умения управлять своими эмоциями. Это может быть связано с их способностью видеть ценность взаимодействия с другими людьми и пониманием их эмоций.

По шкале «результат» имеются значимые прямые положительные связи со следующими шкалами эмоционального интеллекта (управление эмоциями; самотивация, эмпатия; распознавание эмоций, общий эмоциональный интеллект).

Можно предположить, что удовлетворенность самореализацией у студентов может быть связана с их внутренней мотивацией и способностью управлять своими эмоциями. Студенты, которые чувствуют удовлетворение от достижения своих целей и получают удовольствие от процесса учебы, могут иметь более сильную внутреннюю мотивацию, что позволяет им лучше управлять своими эмоциями и сохранять высокий уровень мотивации даже в трудных ситуациях. Такие студенты могут быть более осведомленными о чувствах других, так как они ценят важность взаимодействия и поддержки в процессе достижения целей. Таким образом, удовлетворенность самореализацией может быть связана с более высокими показателями эмоционального интеллекта у студентов, так как это может способствовать их мотивации, эмпатии и социальной компетенции.

По шкале «локус контроля Я» не выявлены значимые связи со шкалами эмоционального интеллекта. Это означает, что представления человека о себе как о сильной личности, обладающей свободой выбора и эмоциональный интеллект не связаны между собой.

По шкале «локус контроля жизнь» имеются значимые обратные отрицательные связи со следующими шкалами эмоционального интеллекта (эмоциональная осведомленность; самотивация; эмпатия ; общий эмоциональный интеллект).

Убеждение в том, что жизнь не подвластна сознательному контролю, может привести к отрицанию ответственности за свои эмоции и поведение. Студенты могут склоняться к мысли, что они не могут ничего изменить в своей жизни, поэтому их эмоции и поведение – это результат внешних обстоятельств, а не их собственного выбора. Такие учащиеся могут считать, что эмоции – это нечто неподконтрольное и непредсказуемое, поэтому они стараются не показывать их и скрывать от окружающих. Это может привести к тому, что они не будут уметь адекватно выражать свои эмоции и не будут понимать их роль в своей жизни. А отрицание и игнорирование своих эмоций приводит к тому, что отсутствует опыт эмоционального восприятия и понимания чужих эмоций. В целом,



убеждение в том, что жизнь не подвластна сознательному контролю, может привести к низкому уровню осознанности и понимания своих эмоций. И наоборот убеждение в том, что жизнь подвластна сознательному контролю, может привести к тому, что студенты изучают свои эмоции и способы их контролировать, управлять ими, способы управлять своим поведением, управляя эмоциями. Задача психолога будет состоять в помощи студентам в осознании важности управления своими эмоциями и развитие навыков саморегуляции.

По шкале «общий уровень осмысленности жизни» имеется значимая прямая положительная связь со шкалой управление своими эмоциями. Можно предположить, что у студентов с более высоким уровнем осмысленности жизни есть больше опыта взаимодействия с разными людьми и понимания их эмоций.

Анализ полученных данных позволил выявить взаимосвязи между показателями эмоционального интеллекта и компонентами ценностно-смысловой сферы личности. Далее нами была разработана коррекционная программа по повышению эмоционального интеллекта студентов университета.

Список источников

1. Гоулман, Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман ; пер. с англ. А. П. Исаевой. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2020. – 544 с.
2. Сергеева, О. А. Теоретико-методологические основы развития эмоционально-чувственной сферы личности / О. А. Сергеева. – Ярославль : Канцлер, 2012. – 72 с.
3. Сухова, А. А. Взаимосвязь уровня развития эмоционального интеллекта и особенностей межличностного взаимодействия в раннем подростковом возрасте / А. А. Сухова, И. С. Морозова // Наука, общество, личность: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: материалы Международной научно-практической конференции» (г. Петрозаводск, 18 октября 2021). – Петрозаводск, 2021. – С. 91–98.
4. Хлевная, Е. А. Экспериментальное исследование возможности развития эмоционального интеллекта / Е. А. Хлевная, В. А. Штроо, Т. С. Киселева // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». – 2012. – № 3.



Сорвачева Ирина Дмитриевна, Смаилова Мерьем Марленовна,

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского

(Евпаторийский институт социальных наук), г. Евпатория, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ТЕМПЕРАМЕНТА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается понятие «темперамент» с позиции различных авторских подходов, дается характеристика особенностей проявления темперамента у младших школьников в контексте классической классификации темпераментов. Авторами выделены наиболее характерные индивидуально-психологические свойства темперамента, оказывающие влияние на образовательный процесс и жизнедеятельность ребенка младшего школьного возраста.

Ключевые слова: темперамент, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик, младший школьник, образовательный процесс.

Sorvacheva I.D., Smailova M.M.

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF TEMPERAMENT IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article examines the concept of "temperament" from the standpoint of various authorial approaches, and provides a description of the characteristics of the manifestation of temperament in primary school children in the context of the classical classification of temperaments. The authors highlight the most characteristic individual psychological properties of temperament that influence the educational process and life of a primary school child.

Keywords: temperament, sanguine, choleric, phlegmatic, melancholic, junior schoolchild, educational process.

В наше время большое значение уделяется личности каждого человека. При изучении индивидуальных особенностей учеников рассматриваются различные характеристики личности, включая темперамент. Именно темперамент влияет на способность адаптироваться к новым условиям в образовательном процессе, на активность и уровень внимания ученика.

Изучением влияния темперамента на человека занимались различные ученые, такие как: Б. М. Теплов, В. С. Мерлин, А. И. Ильина, Е. П. Ильин, Б. Г. Ананьева, С. Л. Рубинштейн, Э. А. Голубева, В. М. Русалов, И. М. Палей и др.

Рассмотрим некоторые определения понятия «темперамент».

Темперамент с латинского языка обозначает «смесь», «соразмерность». Темперамент – это те врожденные особенности человека, которые обуславливают динамические характеристики интенсивности и скорости реагирования, степени эмоциональной возбудимости и уравновешенности, особенности приспособления к окружающей среде [5].

Б. М. Теплов дает следующее определение темперамента: «Темпераментом называется характерная для данного человека совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной



возбудимостью, т. е. быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и силой их – с другой» (Теплов Б. М. , 1985). Таким образом, темперамент имеет два компонента – активность и эмоциональность [4].

Следуя трактовке В. В. Белоуса [1], темперамент является особенной характеристикой индивидуума с позиций динамических особенностей его психической активности, а именно темп, скорость, ритм, насыщенность, яркость. Данные характеристики определяют непосредственно деятельность психических процессов и состояний.

Согласно В. С. Мерлину [2], темперамент выступает особенностью индивидуума, сложившейся в ходе получения персонального опыта личности с опорой на детерминированный природой тип нервной системы. Темперамент значительно обуславливает стиль деятельности индивида. Темперамент представляет собой биологически детерминированную составляющую личности человека.

Научное обоснование происхождения темперамента дал И. П. Павлов .

Он полагал, что комбинации свойств нервных процессов (силы, уравновешенности и подвижности) определяют тип высшей нервной деятельности, от которого в свою очередь зависит тип темперамента: 1) сильный, уравновешенный, подвижный – сангвинистический тип; 2) сильный, уравновешенный, инертный – флегматический тип; 3) сильный, неуравновешенный – холерический тип; 4) слабый – меланхолический тип [3]. На этом основании появились психологические описания – «портреты» различных типов темпераментов.

Например, холерик характеризуется повышенной впечатлительностью, резкими движениями и порывистостью. Он не знает чувства душевного покоя, спокойствие приходит ему лишь в результате насыщенной деятельности. Сангвиники же привлекают внимание своим веселым нравом, они настоящие оптимисты, полные юмора и радости жизни. Люди с флегматическим темпераментом отличаются спокойствием, неспешностью и стабильностью настроения. Они сдержаны в выражении своих эмоций и чувств. Меланхолики же проявляют стеснительность в движениях, осторожность в принятии решений и часто страдают от чувствительности к окружающему миру.

Подводя итоги вышеизложенного, представление о том, каков темперамент у человека обычно формируется на основе характерных для него психологических черт. Каждый тип темперамента имеет определенную долю присущих ему психических характеристик и отличается в основном степенью активности и эмоциональности.

Темперамент, как и все свойства организма, подвержен изменениям в процессе взросления, которые в основном связаны с процессом роста и главным образом связаны с изменениями поведения, вызванными физическим и физиологическим развитием нервной системы и других систем организма.

Этот факт подтверждается результатами исследований, проведенных как с животными, так и с людьми. В каждом возрасте существуют свои особенности темперамента, связанные с активностью, эмоциональностью и моторикой.

У детей младшего школьного возраста наблюдается более слабая нервная система по сравнению со старшим возрастом, что в равной мере относится к процессам возбуждения и торможения.



Ребенок в этот период в чем-то по характеру напоминает холерика. Затем этот дисбаланс, вследствие большей слабости торможения по сравнению с возбуждением, постепенно уменьшается, и в возрасте около 12 лет ребенок уже не заметно отличается в этом отношении от взрослых.

Существуют исследования, посвященные выявлению особенностей проявления темпераментных характеристик у младших школьников в процессе речевых и мыслительных действий, а также в области внимания.

Сангвиник – это крайне живой и подвижный ребенок. Он постоянно в движении, постоянно что-то делает или крутит в руках. Часто он разговаривает с соседом по парте и легко увлекается. Он всегда выражает свои эмоции и впечатления ярко и эмоционально.

На занятиях сангвиник живо реагирует на новые и интересные вещи. Однако его интересы могут быстро сменяться, и он может быстро потерять интерес к делу. Он является активным участником на уроках, но при неинтересной теме может начать мешать и отвлекаться.

Сангвиник всегда легко вступает в контакт со сверстниками и активно участвует в детском коллективе. Настроение его часто меняется. Получив замечание, он может очень расстроиться, даже расплакаться. Однако очень быстро совершенно забывает об этом, начиная бегать, играть с друзьями. Быстро привыкает к новой обстановке, новым требованиям.

Он быстро справляется с задачами, если у него есть необходимые знания. Речь его всегда эмоциональна и оживленна.

Сангвиника характеризует обилие и живость движений. Он не может спокойно сидеть за партой, часто вскакивает, вертится. На переменах такие ученики чаще всего бегают по коридору, устраивают возню и так далее.

Холерик выделяется среди сверстников своей порывистостью. Его движения быстрые и живые, и во время занятий он постоянно меняет позу, разговаривает с другими ребятами и отвечает на любой вопрос учителя, не задумываясь. Говорит громко, быстро, почти никогда не сидит на месте и готов бегать, затевать потасовки с другими детьми. В досаде и раздражении он вспыльчив и легко вступает в драку.

У холерика веселое, жизнерадостное и быстро меняющееся настроение. Он выделяется сильными эмоциональными реакциями, выразительной мимикой и энергичной жестикуляцией. Несдержан и непоседлив, но при выполнении поручений проявляет уверенность и упорство. Его интересы стабильны, и он не теряет при возникновении трудностей, с энергией их преодолевая.

У холериков мыслительные процессы протекают энергично и с поддержанием устойчивого внимания. Они быстро читают, рассказывают и пересказывают, а также активно участвуют в различных кружках. Их движения отличаются силой, резкостью и выразительностью, а мимика и жесты богаты и энергичны.

Для флегматика характерны спокойствие и неторопливость. Он не сразу отвечает на вопросы, без каких-либо эмоций. Если не знает ответа на свой вопрос, то предпочитает молчать. Даже если он много работает, его вряд ли можно увидеть уставшим. Он говорит очень длинно и мудро. Его окружают люди, которые стараются его развлечь. Больше всего любит математику. Его отношения к



жизни достаточно устойчивы. Он очень доброжелателен, редко бывает вспыльчивым, его трудно разозлить, но и трудно развлечь.

Флегматикам свойственна устойчивость и слабая переключаемость. Флегматические люди отличаются медлительностью, слабостью и неумелостью. На занятиях они обычно спокойно сидят за партами, не суетятся, не теснят соседок, редко поднимают руку на учителя. Такому ученику не нравятся лишние движения, и он выполняет только самые необходимые действия. Обычно ученик-флегматик пишет медленно и на диктантах не успевает за своими сверстниками. Такой ребенок, даже владея навыками хорошего чтения, все равно будет читать медленнее, чем, например, холерик.

Флегматик считается самым дисциплинированным школьником. Он выражает собой скорее склонность к бездеятельности, чем к напряженной, активной работе. Такой человек медленно приходит в состояние возбуждения, но зато надолго. Это заменяет ему медлительность вхождения в работу.

Меланхолик на уроках спокоен, не прыгает и не кричит. Всегда сидит в одном и том же положении. Часто держит и вращает что-нибудь в руке. Настроение меняется по очень незначительным причинам. Болезненная чувствительность, сомнения. Когда учитель сделал ему выговор, он долгое время остается грустным и подавленным. Трудно переносит обиды и горе, но на поверхности эти переживания выражены слабо. Когда его позвали, он медленно подходит к учителю. Стоило учителю прервать его ответ самым милым комментарием, как он тут же смутился, голос его стал низким и спокойным.

Если он столкнется с трудностями при выполнении задания, он растеряется и не сможет завершить работу. Настроение колеблется между скукой и тихой радостью. Очень сдержан в выражении своих чувств. Избегает общения с незнакомыми и людьми в новой обстановке. Но при благоприятных условиях его способность впечатлять, и тонкая эмоциональная чуткость помогают ему добиться больших успехов в музыке и живописи. Любит ухаживать за цветами и животными. Он отзывчив и всегда готов помочь. Меланхоличные студенты – студенты со слабой нервной системой и быстро утомляются.

Выполняя свои задания, этим детям довольно часто приходится делать перерывы. Они, как правило, кратки и говорят спокойным голосом. Такой ребенок может сосредоточить свое внимание только при отсутствии внешних раздражителей. Двигательные навыки людей, страдающих меланхолией, не отличаются особым разнообразием. Во время занятий эти ученики остаются неподвижными, но на переменах они оживают. Однако их движения, как правило, трудны и лишены силы, мимика невыразительна, жесты скупы и медлительны.

Следует помнить, что деление людей на четыре типа темперамента весьма условно. Различают переходный, смешанный и промежуточный типы темперамента. Часто темперамент человека сочетает в себе характеристики разных темпераментов. Темперамент также может измениться в результате самообучения. Даже взрослый человек может изменить свой темперамент в определенную сторону. Поэтому «чистые» типы темперамента встречаются относительно редко. При любом типе нервной системы, т. е. при любом темпераменте, возможно развитие и культивирование всех положительных и общественно необходимых черт характера и поведения; темперамент лишь придаст этим характеристикам определенную уникальность.



И. П. Павлов подчеркивал, что поведение человека определяется не только врожденными свойствами нервной системы, но и теми влияниями, которые человек испытывает в ходе своего индивидуального существования, т. е. зависит от непрерывного образования и обучения. В процессе воспитания не следует ставить задачу изменить темперамент, например, превратить вспыльчивый или меланхоличный темперамент в темперамент оптимистичный или равнодушный. Во-первых, это практически невыполнимая задача, так как переход морфологических свойств нервной системы происходит медленно и пути его еще не до конца изучены, а во-вторых, в этом нет смысла.

Обучение и воспитание должны не менять темперамент, а преодолевать недостатки того или иного темперамента, развивать его положительные стороны или являться целью создания на основе данного темперамента ценных черт личности. Зная темперамент учащихся, учитель должен так организовать деятельность каждого учащегося, чтобы постоянно все менее и менее резко проявлялись отрицательные свойства темперамента, которые мешают в учебной работе и поведении.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что темперамент – это естественно обусловленная склонность человека к определенному стилю поведения, т. е. совокупность индивидуальных психических и физиологических особенностей личности. В зависимости от типа высшей нервной деятельности выделяют четыре основных типа темперамента: флегматик, сангвиник, холерик и меланхолик. Однако темперамент почти никогда не проявляется в «чистом» виде, и в каждом человеке сочетаются черты разных психологических типов.

В младшем школьном возрасте тип темперамента влияет не столько на успешное освоение учащимся школьной программы, сколько на выбор способа решения конкретной ситуации и осуществления учебной деятельности; каждый ребенок в зависимости от типа темперамента выбирает свой, более типичный для его темперамента прием достижения цели, в данном случае – успеваемости по школьной программе. Другими словами, в одних и тех же условиях дети с разным темпераментом добьются разных успехов.

Список источников

1. Белоус, В. В. Место и роль темперамента в структуре интегральной индивидуальности / В. В. Белоус, И. В. Боязитова // Психологический журнал. – 1999. – № 4. – С. 87–93.
2. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. – Москва : Наука, 2009. – 184 с.
3. Павлов, И. П. Полное собрание сочинений. – Т. 3, кн. 2. – Москва ; Ленинград, 1951. – 336 с.
4. Теплов, Б. М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности человека и методика их определения. Психология индивидуальных различий : хрестоматия / Б. М. Теплов. – Москва : Просвещение, 2000. – 776 с.
5. Усмонова, М. А. Влияние темперамента на деятельность и поведение человека / М. А. Усмонова, Ш. А. Расулова // Вестник науки и образования. – 2019. – № 19. – С. 56–58.



Сташук Юлия Александровна,

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия;

научный руководитель: Голубничая Елена Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ ИЗ ПОЛНЫХ И НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

Аннотация. В статье рассмотрены особенности копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей. Обоснована актуальность темы исследования, которая заключается в том, что для студентов высших учебных заведений Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) предполагает наличие у студента способности к осуществлению поиска, анализа и синтеза информации, способности осуществлять системный подход к решению поставленных задач, организовывать оптимальные пути их решения. Представлены результаты эмпирического исследования преобладающих копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей, и основанные на них рекомендации по оптимизации выбора эффективных моделей совладающего поведения.

Ключевые слова: копинг, копинг-стратегии, полная семья, неполная семья, студенты, трудная ситуация, стрессовая ситуация.

Stashuk Y. A.

COMPARATIVE ANALYSIS OF COPING STRATEGIES AMONG STUDENTS FROM COUPLE AND SINGLE-PARENT FAMILIES

Abstract. The article discusses the features of coping strategies of students from couple and single-parent families. The relevance of the research topic is substantiated, which lies in the fact that for students of higher educational institutions, the Federal State Educational Standard of Higher Education assumes that a student has the ability to search, analyze and synthesize information, the ability to implement a systematic approach to solving problems, and organize optimal ways to solve them. The results of an empirical study of the prevailing coping strategies among students from intact and single-parent families and recommendations based on them for optimizing the choice of effective coping behavior models are presented.

Keywords: coping, coping strategies, couple family, single-parent family, students, difficult situation, stressful situation.

В настоящее время актуальной задачей является изучение поведения людей в стрессовых или трудных жизненных ситуациях. Копинг-стратегии позволяют справляться с трудными, стрессовыми ситуациями, находить стратегии для их разрешения, в том числе и в учебной деятельности [7]. Это актуально и для студентов высших учебных заведений, так как ФГОС высшего образования предполагает наличие у студента способности к осуществлению поиска, анализа и синтеза информации, способности осуществлять системный подход к решению поставленных задач, организовывать оптимальные пути их решения [8].

Проанализировав исследования в области копинг-стратегий, следует отметить, что изучением данной проблематики занимались А. Маслоу, Л. Мерфи, А. В. Либина, Р. Лазарус, С. Фолкман и др. В научной психологии понятие «копинг» стало применяться в середине XX века. В психологической литературе



представлено несколько предположений о том, кто является основоположником понятия «копинг». Существует версия, что Р. Лазарус и С. Фолкман являются авторами понятия «копинг», которые акцентируют внимание на осознанности стратегий разрешения стрессовых ситуаций. Это отличает копинг от психологической защиты. И уже к концу XX в. термин «копинг» (coping) используется для исследования поведения личности во всех ситуациях, которые человек может оценивать как тяжелые или угрожающие [6].

Но существуют и отечественные подходы к изучению явления «копинга» (исследования В. С. Мерлина, К. К. Платонова, Б. М. Теплова и др.). Е. В. Неумоева-Колчеданцева рассматривает понятие «копинг» как копинг-стратегии, которые понимаются как «осознанное активное поведение человека, направленное на преодоление стрессовой ситуации, кризиса развития и обеспечивающее психологическую адаптацию в период воздействия стресса и возможность позитивного влияния на ситуацию» [5, с. 47].

Кроме того, существует множество подходов к понимаю видов копинг-стратегий. Например, выделены модели поведения в «классификации копинг-стратегий Р. Лазаруса и С. Фолкман:

- Конфронтационный копинг. Агрессивные усилия по изменению ситуации. Предполагает определенную степень враждебности и готовности к риску.
- Дистанцирование. Когнитивные усилия отделиться от ситуации и уменьшить ее значимость.
- Самоконтроль. Усилия по регулированию своих чувств и действий.
- Поиск социальной поддержки. Усилия в поиске информационной, действенной и эмоциональной поддержки.
- Принятие ответственности. Признание своей роли в проблеме с сопутствующей темой попыток ее решения.
- Бегство – избегание. Мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные к бегству или избеганию проблемы.
- Планирование решения проблемы. Произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.
- Положительная переоценка. Усилия по созданию положительного значения с фокусированием на росте собственной личности. Включает также религиозное измерение» [9, с. 120].

Семья выступает тем микрофактором, или «первичным агентом» социализации, который оказывает существенное влияние на развитие личности ребенка. В том числе любые изменения в семье отражаются на личности ребенка [3]. Как утверждают авторы: М. В. Сапоровская, О. И. Иванова, О. Р. Бусарова и др., на выбор оптимальных, продуктивных копинг-стратегий существенное влияние оказывает тип семьи [2]. Выделяют следующие типы семьи – полная и неполная семья. Разработкой и исследованием понятий «полная» и «неполная» семья занимались А. С. Макаренко, Т. А. Гурко, Л. Б. Шнейдер, О. А. Карабанова и др. В. И. Колесов рассматривает полную семью как семью, состоящую из обоих родителей и хотя бы одного ребенка. Полная семья понимается как подвид элементарной нукlearной семьи [3]. Среди всего многообразия понятия «неполная семья» в



психолого-педагогических исследованиях, следует отметить и обозначение данного термина с юридической точки зрения. Согласно Национальному стандарту Российской Федерации. Социальное обслуживание населения. Термины и определения, неполной считается семья, «в которой детей или ребенка воспитывает один из родителей» [1]. Преобладание определенной копинг-стратегии будет зависеть от типа семьи студента. Продуктивные копинг-стратегии, направленные на разрешение проблемы чаще преобладают у студентов из полных семей; у студентов из неполных семей наблюдается тенденция к деструктивным копинг-стратегиям [2]. Однако на выбор оптимальных и позитивных копинг-стратегий также оказывает влияние и микроклимат семьи, независимо от ее типа [4].

В рамках исследования нами были проведены диагностические методики с целью определения преобладающих видов копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей. В исследовании принимали участие 60 респондентов – студенты Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова, в том числе из них 30 студентов из неполных семей и 30 студентов из полных семей, соответственно.

С целью подтверждения выдвинутой гипотезы нами были проведены следующие методики исследования копинг-стратегий у студентов из полных и неполных семей:

1. Архивный метод с целью получения данных о том, в какой семье воспитывался студент (полная/неполная семья).
2. Методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхана).
3. Опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях (КПСС – CISS)».
4. Опросник «Копинг-стратегии» Лазаруса (Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтык Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ)).

Полученные результаты по всем диагностическим методикам исследования позволили сделать вывод о том, что у студентов из полных семей наблюдается тенденция преобладания копинг-стратегии «Планирование решения проблемы» (41%). Для данной стратегии характерно использование человеком всех существующих у него личностных ресурсов с целью поиска возможных способов эффективного разрешения проблемы. Это произвольные проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие аналитический подход к проблеме.

Диагностическое исследование показало, что у студентов из неполных семей наблюдается тенденция к доминированию копинг-стратегии «Избегание проблемы» (35%), а также «Планирование решения проблемы» (35%). Мы предполагаем, что данные результаты обусловлены не только типом семьи, а также ее микроклиматом. При копинг-стратегии «Бегство-избегание» человек старается избежать контакта с окружающей его действительностью, уйти от решения проблем, в том числе используя пассивные способы избегания, например, уход в болезнь или употребление алкоголя.

Таким образом, наша гипотеза подтвердилась: студенты из полных семей ориентированы на решение проблемы, то есть используют копинг-стратегию «Планирование решения проблемы»; студенты из неполных семей чаще стараются вовлечь других в собственные переживания, или же пытаются не думать о проблеме, то есть используют копинг-стратегии «Бегство-избегание», а также «Поиск социальной поддержки».



На основе полученных результатов диагностических методик исследования для оптимизации выбора студентами продуктивных, положительных копинг-стратегий мы предполагаем рекомендации:

1. При возникновении стрессовых, трудных жизненных ситуаций проводить подробный анализ ситуации, выявить причины ее возникновения, отметить в ситуации как положительные, так и отрицательные стороны; осуществлять разносторонний взгляд на трудную ситуацию, в том числе и получить объективную оценку ситуации от значимых близких людей.
2. Учиться контролировать и анализировать собственные эмоции. В трудных стрессовых ситуациях зачастую человек не может контролировать свои эмоции, следовательно, адекватно действовать в ситуации. Умение анализировать свои эмоции поможет понимать и контролировать свои эмоции и совладать с ними в стрессовой ситуации. Попробуйте сравнить свои эмоции в повседневной жизнедеятельности и в трудной стрессовой ситуации.
3. Уделять время той деятельности, которая способствует эмоционально-положительному настрою или психологической разрядке. Примерами такой деятельности могут быть и физическая активность, занятия спортом, художественная деятельность и др., то есть деятельность, помогающая справляться с плохим настроением, негативными мыслями.

Мы полагаем, что вышеперечисленные рекомендации будут способствовать оптимизации выбора студентами эффективных копинг-стратегий в трудных жизненных ситуациях. В таком случае студенты смогут осознанно и целенаправленно использовать конструктивные копинг-стратегии, то есть справляться с тяжелыми, стрессовыми ситуациями в своей жизнедеятельности, в том числе и учебной деятельности.

Список источников

1. ГОСТ Р 52495-2005 Социальное обслуживание населения. Термины и определения = Social service of the population. Terms and definitions : национальный стандарт Российской Федерации : издание официальное : утвержден и введен в действие Приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии от 30 декабря 2005 г. N 532-ст : введен впервые : дата введения 2007-01-01 / ФГУП «РОСОБОРОНСТАНДАРТ». – Москва : Стандартинформ, 2020.
2. Иванова, О. И. Особенности копинг-стратегий старших подростков из неполных семей / О. И. Иванова, О. Р. Бусарова // Психология и право. – 2020. – № 1. – С. 103–115. – URL: <https://doi.org/10.17759/psylaw.2020100109> (дата обращения: 21.03.2024).
3. Колесов, В. И. Семейная педагогика и семейное воспитание : учебник для вузов / В. И. Колесов. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Лань, 2024. – 592 с. – URL: <https://e.lanbook.com/book/386003> (дата обращения: 24.02.2024).
4. Миронова, А. А. Защитное и совладающее поведение в детском и подростковом возрасте: обзор Российских исследователей / А. А. Миронова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 2. – С. 222–231. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaschitnoe-i-sovladayuschee-povedenie-v-detskom-i-podrostkovom-voznraste-obzor-rossiyskih-issledovaniy/viewer> (дата обращения: 21.03.2024).
5. Неумоева-Колчеданцева, Е. В. Педагогическая деонтология : современная интерпретация : учебное пособие для вузов / Е. В. Неумоева-Колчеданцева. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2024. – 149 с. – URL:



<https://urait.ru/viewer/pedagogicheskaya-deontologiya-sovremennaya-interpretaciya-518154> (дата обращения: 24.02.2024).

6. Одинцова, М. А. Психология стресса : учебник и практикум для вузов / М. А. Одинцова, Н. Л. Захарова. – Москва : Юрайт, 2024. – 291 с. – URL: <https://urait.ru/viewer/psihologiya-stressa-537070> (дата обращения: 24.02.2024).

7. Рамендик, Д. М. Общая психология и психологический практикум : учебник и практикум для вузов / Д. М. Рамендик. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2024. – 274 с. – URL: <https://urait.ru/viewer/obschaya-psihologiya-i-psihologicheskij-praktikum-537437> (дата обращения: 04.03.2024).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 Психолого-педагогическое образование : Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования : издание официальное : утвержден и введен в действие Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. N 122 : введен впервые : дата введения 2018-02-22 / Официальный интернет-портал правовой информации, 2018.

9. Холина, О. А. Основы психологической компетентности в профессиональной деятельности следователя : учебное пособие для вузов / О. А. Холина, Е. В. Казанцева, В. И. Мищенко. – Москва : Юрайт, 2024. – 204 с. – URL: <https://urait.ru/viewer/osnovy-psihologicheskoy-kompetentnosti-v-professionalnoy-deyatelnosti-sledovatelya-544115> (дата обращения: 24.02.2024).



РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ЧЕЛОВЕКА

Ануфриева А. В., Быков И. А. Особенности личностных смысловых образований старшеклассников, занимающихся в спортивной школе

Дерксен К. С., Парфенова А. А. Роль эмоционального интеллекта в успешной адаптации ребенка

Захарьева Т. А. Изучение смысложизненных ориентаций у студентов педагогического университета

Иванова Н. П. Исследование компонентов психологической разумности у студентов первого и четвертого курсов вуза

Кокин Н. В. Склонность к газлайтингу в межличностных отношениях юношей и девушек

Полева А. В. Особенности интернет-зависимости в младшем подростковом возрасте

Сигунова Ю. М. Особенности копинг-поведения у лиц с социальной тревожностью

Троц В. Е., Колмогорова Л. А. Исследование личностного потенциала юношей и девушек

Халимова Н. М. Исследование экологической мотивации к теплоэнергосбережению у обучающихся общеобразовательных школ

Хайдарова О. М. Феномен прокрастинации в зарубежных и отечественных психологических исследованиях

Шевченко Т. В. Исследование жизнестойкости и ценностных ориентаций у студентов



Ануфриева Алена Владимировна, Быков Иван Андреевич

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Колмогорова Людмила Степановна,

доктор психологических наук, профессор

ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНЫХ СМЫСЛОВЫХ ОБРАЗОВАНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ В СПОРТИВНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Описаны результаты исследования личностных смысловых образований старшеклассников спортивной и общеобразовательной школ. Выявлены различия и особенности системы жизненных смыслов старшеклассников. Представлены достоверно подтвержденные данные в различиях смысловых образований старшеклассников спортивной и общеобразовательной школ.

Ключевые слова: смысл, смысл жизни, смысловые образования, старшеклассники, смысложизненные ориентации, смысложизненный кризис, осмысленность жизни, юношеский возраст.

Anufrieva A. V., Bykov I. A.

FEATURES OF PERSONAL AND SEMANTIC FORMATIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTS INVOLVED IN SPORTS

Annotation. The results of a study of personal semantic formations of high school students in sports and general education schools are described. The differences and features of the system of life meanings of high school students are revealed. Reliably confirmed data on the differences in the semantic formations of high school students in sports and general education schools are presented.

Key words: meaning, semantic formations, meaning of life, high school students, life meaning orientations, life meaning crisis, meaningfulness of life, adolescence.

В последние десятилетия в мировой психологии наблюдается рост исследовательского интереса к смыслу жизни, что с особенной силой обнаруживается в таких новых направлениях, как, например, позитивная психология и экспериментальная экзистенциальная психология. В отличие от других наук, психология изучает смысл жизни как феномен сознания, компонент структуры личности и регулятор индивидуальной жизнедеятельности, а также как психологический фактор, опосредствующий общение, межличностное взаимодействие и организацию совместной деятельности людей в группах.

Смысловые образования – основной составляющий компонент личности старшеклассника, определяющий основные направления его развития и поведения. Именно юношеский возраст, ввиду своей специфики, является благоприятным для образования ценностно-смысловых ориентаций как устойчивого свойства личности, способствующего становлению мировоззрения, отношению к окружающей действительности.

Однако, необходимо помнить, что семья играет особенно важную роль в формировании смысловых образований личности старшеклассника. Семейные ценности, традиции, воспитание и поддержка могут помочь ему развиваться как личность, построить отношения с окружающими и принять важные жизненные решения.



Наша теоретическая позиция в исследовании смысловых образований личности старшеклассника основывается на трудах К. В. Карпинского [2], А. Н. Леонтьева [4], Д. А. Леонтьева [5], В. Э. Чудновского [7]. В связи с отсутствующей в известной литературе проработки проблемы различий в характеристиках смысловых образований личности старшеклассников, занимающихся в спортивной и общеобразовательной школе, была поставлена *цель* исследования – выявить различия в смысловых образованиях старшеклассников, занимающихся в спортивной и общеобразовательной школе, а также выдвинута *гипотеза* – имеются значимые отличия в смысловых образованиях личности у учащихся, занимающихся в спортивной школе и у учащихся общеобразовательной школы.

Для решения задач исследования были использованы следующие методики исследования: шкалы академической мотивации ШАМ-Ш Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин [1]; тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева [4]. В исследовании приняло участие 80 старшеклассников в возрасте от 16 до 18 лет. 40 человек МБУ СП «СШ «Спарта» г. Барнаул, Алтайского края и 40 человек СОШ № 10 г. Новоалтайска, половой состав был разделен поровну.

Исследование проводилось в следующем порядке: выявлялись критерии, показатели личностных смысловых образований старшеклассников, занимающихся в спортивной и общеобразовательной школе. Осуществлялось проведение эмпирического исследования, обрабатывались и сравнивались эмпирических данных, формировались выводы по результатам проведенного исследования.

Для выявления различий между группами в выраженности показателей (рассчитан U-критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок, а также сравнение процентного соотношения ответов. Анализ полученных результатов производился с помощью программного пакета IBM SPSS 27. Проведенный анализ данных эмпирического исследования показал наличие различий в смысловых образованиях личности у учащихся, занимающихся в спортивной школе, и у учащихся общеобразовательной школы.

Рассмотрим результаты опроса по шкалам академической мотивации (ШАМ-Ш) Т. О. Гордеевой, О. А. Сычеву, Е. Н. Осину. Для старшеклассников, занимающихся в спортивной школе, представлены в таблице 1, для старшеклассников общеобразовательной школы в таблице 2.

Таблица 1

Результаты опроса по шкалам академической мотивации (ШАМ-Ш) у старшеклассников, занимающихся в спортивной школе

Шкала	Спорт. школа		
	Мин. значение	Макс. значение	Сред. значение
Познавательная	9	20	14,5
Достижения	8	20	14
Саморазвития	11	20	15,5
Сомоуважения	9	19	14
Интроецированная	4	16	10
Позитивная экстернальная	4	20	12
Негативная экстернальная	4	14	9
Амотивация	3	10	6,5

Результаты опроса по шкалам академической мотивации (ШАМ-Ш) у старшеклассников общеобразовательной школы

Шкала	Спорт. школа		
	Мин. значение	Макс. значение	Сред. значение
Познавательная	4	17	10,5
Достижения	4	19	11,5
Саморазвития	4	20	12
Сомоуважения	4	20	12
Интроецированная	4	20	12
Позитивная экстернальная	4	19	11,5
Негативная экстернальная	4	16	10
Амотивация	4	20	12

Показатели по шкалам: «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения» отличаются по минимальным значениям у старшеклассников спортивной и общеобразовательной школы. Уровень минимального значения у спортсменов значительно выше. Соответственно, выше и средний показатель. Такие результаты могут говорить о том, что в целом спортсмены имеют больше стремления к развитию своих способностей, достижению мастерства и компетентности.

Показатели по шкалам: «Негативные экстернальные мотивы», «Амотивация» отличаются в максимальных показателях. У учеников общеобразовательной школы максимальные показатели очень высоки, что говорит об отсутствии интереса и ощущении осмысленности учебной деятельности.

Результаты можно интерпретировать исходя из того, что тренеры (тренерский состав) старается воспитывать мотивацию к победе с первого занятия, мотивация к победе – основная часть тренировочного процесса. Еще одним фактором можно выделить «дух команды», что объединяет и психологически позитивно влияет на человека. Объединение отдельных личностей в спортивную команду изменяет многие стороны их активности, существенно меняя скорость, силу и характер их реакций на внешнюю среду.

Результаты анализа теста смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева для старшеклассников, занимающихся в спортивной школе, представлены в таблице 3, для старшеклассников общеобразовательной школы в таблице 4.

Таблица 3

Результаты по методике «Смысложизненные ориентации» (СЖО) у старшеклассников, занимающихся в спортивной школе

Шкала	Спорт. школа		
	Мин. значение	Макс. значение	Сред. значение
Цели в жизни	17	42	29,5
Процесс жизни	19	42	30,5
Результативность жизни	17	35	26
Локус контроля – Я	13	28	20,5
Локус контроля – жизнь	16	39	27,5
Показатель осмысленности	64	172	118

Таблица 4

Результаты по методике «Смысложизненные ориентации» (СЖО) у старшеклассников общеобразовательной школы

Шкала	Общеобразовательная школа		
	Мин. значение	Макс. значение	Сред. значение
Цели в жизни	15	42	29,2
Процесс жизни	17	41	28,8
Результативность жизни	15	35	25,2
Локус контроля – Я	5	28	21,1
Локус контроля – жизнь	12	42	29,4
Показатель осмысленности	75	139	61,8

Показатели по шкалам: «цели в жизни», «процесс жизни», «результативность жизни», «локус контроля – жизнь» для старшеклассников общеобразовательной школы и спортивной школы по минимальным, максимальным и средним значениям практически идентичны и говорят об отсутствии существенных различий. Для шкалы «Показатель осмысленности жизни», существуют существенные различия, так у старшеклассников, занимающихся в спортивной школе среднее значение 118, а у старшеклассников общеобразовательной школы 61,8.

Используя U-критерий Манна – Уитни для сравнения показателя осмысленности жизни у городских и сельских старшеклассников было получено значение – уровень значимости различий $p = 0,001$.

Значимые различия по показателю «осмысленности жизни» говорят о том, что спорт в значительной степени осуществляет регулирующую функцию в поведении человека, его духовной и материальной жизни, гармонизирует тело и душу, дух и чувственность, свободу и биологическую природу человека. Именно в спорте наиболее ярко проявляются такие важные для личности ценности, как стремление быть первым, равенство шансов на победу, достижение успеха, возможность победить не только соперника, но самого себя и обстоятельства.



Российский исследователь А. С. Макагонов считает, что спортивные качества – это совокупность функциональных (иницирование, организация, доминирование, сдерживание, коммуникация), психологических (направленность на акмедостижения, повышение активности личности, получение знаний и умений поддержания психического и социального здоровья) и средовых (удовлетворенность окружением, преодоление сопротивления среды) компонентов, встраивающихся в структуру развития личности в роли инициатора, катализатора или навигатора [6].

Проведенное исследование показало, что у старшеклассников спортивной и общеобразовательной школ существуют значимые различия в личностных смысловых образованиях. Так, для спортсменов более выражены показатели «Осмысленность жизни», «Познавательная мотивация», «Мотивация достижения», «Мотивация саморазвития», «Мотивация самоуважения».

Список источников

1. Гордеева, Т. О. Опросник «Шкалы академической мотивации» / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин. – Москва: Психологический журнал, 2014. – 212 с.
2. Карпинский, К. В. Источники смысла жизни: новый метод психодиагностики личности: монография / К. В. Карпинский. – Гродно: Изд. Грод. гос. ун-та, 2021. – 220 с.
3. Карпинский, К. В. Неоптимальный смысл: психологические тупики жизненного пути личности : монография / К. В. Карпинский. – Гродно : Изд. Грод. гос. ун-та, 2016. – 539 с.
4. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Леонтьев, А. Н. Психология смысла: Природа, реальности / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 486 с.
6. Макагонов, А. С. Спортивные качества как акмеологическая составляющая личностного развития будущего руководителя : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / А. С. Макагонов. – Москва, 2014. – 146 с.
7. Чудновский, В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни / В. Э. Чудновский. – Москва : Изд-во Москва соц.-пед. ин-та, 2006. – 768 с.



Дерксен Кристина Сергеевна, Парфенова Арина Александровна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Холодкова Ольга Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ РЕБЕНКА

Аннотация: Необходимость благоприятной адаптации в социуме, становится актуальным вопросом в любой возрастной категории. Часто проблемой в семейном воспитании становится то, что родитель не знает, как оказать помощь и поддержку своему ребенку в данном вопросе. Феномен эмоционального интеллекта, в последнее время, становится актуальным в изучении и развитии с целью формирования вспомогательных навыков в социализации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, адаптация, подросток, детско-родительские отношения, социализация.

Derksen K.S ., Parfenova A. A.

THE ROLE OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN SUCCESSFUL ADAPTATION OF A CHILD

Abstract. The need for favorable adaptation in society is becoming an urgent issue in any age category. Often, the problem in family education is that a parent does not know how to help and support their child in this matter. The phenomenon of emotional intelligence has recently become relevant in the study and development in order to form auxiliary skills in socialization.

Keywords: Emotional intelligence, adaptation, teenager, child-parent relations, socialization.

Процесс адаптации ребенка является важной составляющей его позитивного развития, благодаря которому происходит оптимизация межличностных взаимодействий, внутриличностной сферы и развитие психологически здоровой личности в целом. В психологии актуализированы многочисленные работы психологов и педагогов по вопросам адаптации, и одним из действующих факторов служит высокий эмоциональный интеллект [1].

Развитие эмоционального интеллекта является значимой составляющей формирования личности ребенка подросткового возраста. Важность его развития обуславливается в долгосрочном влиянии на будущую жизнь ребенка. В своем исследовании Н. А. Выскочил отмечает существующую связь эмоционального интеллекта и применяемых стратегий совладений с трудностями [4].

Иными словами, высокий уровень эмоционального интеллекта проявляется у подростков с характерными проявлениями адаптивных стратегий совладаний, тогда как неконструктивные стратегии характерны для тех лиц, которые имеют сниженный уровень эмоционального интеллекта. Развитие данного феномена является основой для других интеллектуальных навыков. Умение понимать себя и других людей, а также гармонично общаться с окружающими становится основой для



развития социального и коммуникационного интеллекта. Подростки с развитым эмоциональным интеллектом отличаются большей уверенностью в своих силах, они более открыто взаимодействуют с другими людьми, имеют широкий круг общения и увлечений, легче добиваются успехов в учебе. Кроме того, личность лучше понимает последствия своего поведения, имеет более высокую самооценку, быстрее адаптируется в новом коллективе (например, переход в другую школу или посещение новой секции).

Немаловажно отметить, что с развитым эмоциональным интеллектом подростки в своем поведении придерживаются общепринятых социальных норм и правил, лучше контролируют себя. Проявляют гораздо больше чуткости к окружающим, менее подвержены тревожности, выбирают наиболее приемлемые стратегии поведения в конфликтных ситуациях, что вносит неоспоримый вклад в успешную адаптацию ребенка в социуме [5].

На основе чего стоит отметить, что заботиться об эмоциональном интеллекте в жизни ребенка важно не в меньшей степени, чем о физическом и умственном развитии. Эмоциональная привязанность к значимым взрослым является важнейшей внутренней опорой и жизненной потребностью ребенка, поэтому не стоит разрушать её чрезмерной критикой и психологическим давлением.

Для гармоничного развития подростка необходима душевная теплота, безусловная любовь и внимание родителей или других значимых взрослых. Эти компоненты, определяющие окружающую действительность, входят в витальные, базовые потребности [2].

Ни для кого не секрет, что дети учатся на живых, зримых примерах, поэтому от того, насколько взрослый сможет организовать живое и эмоционально насыщенное общение, зависит развитие эмоциональной сферы ребенка. Для этого взрослым следует в речи активно использовать «эмоциональный словарь», постепенно обучая ребенка самого осознавать, различать оттенки своих чувств и использовать в речи их «имена». Примером могут служить фразы: «меня переполняют эмоции гордости, за тебя сынок», «мне приятно, что ты проявила сочувствие», «я восхищаюсь твоим умением выражать чувства» [3].

Важно в играх, учебных занятиях и повседневном взаимодействии открыто делиться друг с другом самыми разными переживаниями, проговаривая их и демонстрируя приемлемые способы выражения чувств, давая модель поведения в социуме и тем самым закладывая моральную основу для формирования ответственности и осознанности личности ребенка. При этом следует проявлять уважение и понимание к чувствам, независимо от возраста ребенка. Впоследствии, он поймает, что не бывает «хороших» и «плохих» чувств, существует право на свободное выражение переживаний как положительных, так и отрицательных. Но важно не забывать про адекватность их проявления. Угнетающие состояния личности не должны противоречить нормам, ценностям и безопасности других людей. Понимание себя, ориентировка в социуме, взаимоуважение к чувствам и переживаниям друг друга, позволят ребенку благоприятно адаптироваться в новой сфере. Для подростков данный навык станет большим гарантом безопасности в критических ситуациях [6].

Чуткость к проявлениям внутреннего мира подростка вместе с последовательностью в воспитании, необходимы для сохранения доверия в детско-родительских отношениях, от которых зависит доверие к миру в целом и возможности развития личности в будущем. Если чувствовать и понимать, активно слушать и слышать подростка, поддерживать его увлечения и интересы, оставаться с ним в постоянном контакте, сочетать здоровые границы – «родитель-ребенок», с предоставлением



пространства для проявления самостоятельности и активности, велики шансы того, что отношения в семье будут более гармоничны, а ребенок успешно адаптирован в социуме.

Список источников

1. Андреева, И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации / И. Н. Андреева. – Гомель : ГГУ им. Ф.Скорины, 2006. – С. 128–131.
2. Андреева, И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 39–43.
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Мысль, 1997. – 327 с.
4. Выскочил, Н. А. Взаимосвязь характеристик темперамента с эмоциональным интеллектом / Н. А. Выскочил // Мир образования – образование в мире. – 2015. – № 4 (36). – С. 181–187.
5. Готтман, Д. Эмоциональный интеллект ребенка. Практическое руководство для родителей / Д. Готтман, Д. Деклер ; пер. с англ. Г. Федотовой. – 4-е изд. – Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018 – 56 с.
6. Дегтярёв, А. В. Связь психологических границ личности с эмоциональным интеллектом и самоотношением в юношеском возрасте / А. В. Дегтярёв, Д. И. Дегтярёва // Психология и право. – 2018. – Т. 8, № 1. – С. 44–62.



Захарьева Татьяна Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Холодкова Ольга Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

ИЗУЧЕНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация. В настоящее время вопросы смысла жизни, социально-психологических закономерностей и механизмов формирования смысложизненных ориентаций личности являются предметом научных дискуссий. Внимания заслуживает проблема развития смысложизненных ориентаций в студенческом возрасте, когда становление личности определяется успешностью решения задач внутреннего развития: понимания себя, собственных потребностей, направленности жизненных устремлений и смысла жизни.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, самоопределение, проблема идентичности.

Zakharjeva T.A.

STUDYING LIFE-MEANING ORIENTATIONS IN STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Abstract. Currently, the issues of the meaning of life, socio-psychological patterns and mechanisms for the formation of meaningful life orientations of a person are the subject of scientific discussions. The problem of life-meaning orientations at the student age deserves attention, as the formation of a personality is determined by the success of solving problems of internal development: understanding oneself, one's own needs, the direction of life aspirations and the meaning of life.

Keywords: meaningfullife orientations, self-determination, the problem of identity.

Осмысленные жизненные ориентации – сложный социально-психологический феномен. Они динамичны и имеют отношение к целостному жизненному пути индивида (прошлому, настоящему и будущему), порождаются реальными жизненными отношениями между субъектом и Миром, определяют общее направление жизни субъекта в целом. Смысложизненные ориентации имеют иерархическую структуру, отражают наличие значимых жизненных целей, ощущение полноты жизни в настоящем и наличие удовлетворенности результатами жизни [9].

Молодость является возрастным этапом активного жизненного поиска, осуществления жизненно важных выборов, определяющих жизненный путь человека. Актуальными становятся исследование проблемы смысложизненных ориентаций в студенческом возрасте в современных условиях девальвации духовно-нравственных ценностей, размытости, противоречивости и многообразия культурных и социальных норм. Смысложизненные ориентации являются многомерным образованием, входящим в структуру ценностно-смысловой сферы личности. Смысл как целостная совокупность жизненных отношений, согласно Ф. Е. Василюку, является «продуктом ценностной системы личности». Развитие систем личностных смыслов и ценностных ориентаций носит «взаимосвязанный и взаимодетерминирующий характер. Личностные ценности являются одновременно и источниками, и носителями значимых для человека смыслов» [2].



Формирование смысложизненных ориентаций в онтогенезе связано с развитием ценностно-смысловой сферы личности, которая завершается к концу юношеского возраста. Этот процесс связан как с «изменениями, происходящими внутри личности, так и с изменениями социокультурного контекста и социально-экономических условий жизни, что определяют ее специфику у людей разных поколений» [6].

Поиск жизненного смысла входит в число самых значимых, непростых и глубоких процессов самоопределения. Самоопределение – это процесс и результат выбора личностью своей позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком свободы. Понятие смысла жизни в психологической науке было рассмотрено в середине XX в. экзистенциальным направлением, а полноценное представление смысла жизни представил В. Франкл, согласно которому не человек выбирает свой жизненный смысл, а сама жизнь передает ему этот смысл, стимулирующий человека к действиям [9].

Система смысложизненных ориентаций динамична, она отражает самые главные, коренные изменения связи человека с окружающим его миром. Смысложизненные ориентации можно назвать проекцией общественной жизни, ведь они формируются под влиянием общественных воздействий и сильно зависят от семейного и школьного воспитания. Одна из центральных проблем, обсуждаемых в современных дискуссиях о проблеме смысла, состоит в ответе на вопрос: обнаруживает ли человек некие смыслы, объективно существующие в мире или же он самостоятельно их генерирует [1].

Однако, справедливо признать обе крайности неточными. Естественно, человек не выдумывает смыслы. Но всё-таки он и не открывает их в готовом виде. Для понимания процессов возникновения смысла нужно учитывать контексты, имеющие место в жизни людей. Если рассматривать современные подходы к изучению смысла, то важно выделить теорию Р. Баумайстера. Он в своей работе для того, чтобы охарактеризовать смысл и смысловые связи, прибегает к метафоре паутины. В то же время значительную роль играет не только культура, связанная с этносом и обществом в целом, но и микрокультура, связанная с культурой семьи и референтной группы, что очень хорошо показал основатель позитивной семейной психотерапии. В процессе работы с межэтническими семьями он обнаружил, что в связи с недопониманием возникают конфликты, ведь в разных семейных контекстах одни и те же явления несут в себе разный смысл [5].

В период всемирных социальных метаморфоз общество требует от молодежи принятия позиции ответственности за свой жизненный путь, так как молодежь является влиятельным транслятором социального опыта сверстникам, а в дальнейшем, уже являясь представителем более старшего поколения, естественно, будет влиять на социальные процессы в обществе. Раскрытие понятия смысла в контексте деятельностного подхода дает возможность ответить на вопросы о мозаичности представлений многих молодых людей, буквально «живущих» в социальных сетях, о своем назначении в нашем неоднозначном мире. С позиции деятельностного подхода подчеркивается значение личностного смысла [8].

Студенческий возраст преимущественно относится к юношескому этапу жизни. Юность представляет собой один из самых длительных жизненных периодов, который, начинаясь еще в школе, в 17–18 лет, близится к завершению в 22–23 года. Даже подростковому возрасту период ранней юности не уступает в эмоциональном плане. В юношеском возрасте разрешаются, теряют свою остроту внутриличностные конфликты, которые были так актуальны раньше. Однако их место занимают новые проблемы,



возникающие в результате значительных изменений в предпочтениях, видении, мировоззрении и ожиданиях. Кризис юности чем-то подобен кризису 1-го года (языковая регуляция) и 7-ми лет (нормативная регуляция поведения). К 17-ти годам происходит регуляция собственного поведения на основе ценностей и смыслов, и возникающая в это время потребность объяснять свое поведение приводит к подчинению неким нормативам [7].

Юношеская группа вполне может служить отображением процессов и изменений в обществе. В нашей реальности подросток испытывает очень большие затруднения, пытаясь принимать важные для него решения, определиться с идеалами и ценностями. Вообще для юношеского периода характерен целенаправленный поиск смысла.

Согласно теории А. Н. Леонтьева, смысложизненные ориентации развиваются на основе высших мотивов и порождают деятельность, направленную на достижение цели. П. П. Блонский заметил, что юношеский период, с точки зрения научного изучения, стал одним из сравнительно поздних достижений человечества. Согласно Н. А. Журавлевой, молодежь, в частности студенчество, представляет собой поколение, чьи ведущие ценности будут иметь значительное влияние на ценности и направление развития всего общества [4].

В современных исследованиях проблема идентичности выделяется как одна из волнующих тем XXI века. Мы понимаем идентичность как интегральный, условно дифференцируемый конструкт, объединяющий индивидуально-психологический и социокультурный уровни анализа личности. Осознавая свою идентичность, человек становится гармоничным, он становится «вполне человеком». Идентичность – это динамическая структура, нелинейное и неравномерное развитие которой продолжается на протяжении всей жизни человека, причем развитие может принимать и прогрессивную, и регрессивную направленность, с точки зрения уровня идентичности. В процессе развития идентичность переживает кризисы, то есть периоды, где имеющаяся структура идентичности перестает функционировать и поддерживать единство и непрерывность личности под влиянием изменения биологических и социальных условий (Овчарова и др., 2010). Идентичность можно определить как процесс идентификации индивида с принятыми моделями поведения и ожиданиями социального окружения, основанный на необходимости постоянно согласовывать собственные притязания с притязаниями других [3].

Можно сделать вывод, что существует определенная связь смысловых установок со смысложизненными ориентациями, и те и другие являются компонентами смысловой сферы личности: высокий уровень развития смысложизненных ориентаций предполагает и адекватное развитие смысловых установок. Значимость проблемы смысла жизни особенно актуальна для молодого поколения, живущего в эпоху глубоких социально-экономических и политических изменений. Поэтому важной задачей образовательной практики является создание условий не только для профессионального развития будущего специалиста, но и для самореализации и самоопределения личности, для развития способностей студентов определять и осмысливать свою жизненную позицию.

Список источников

1. Андреева, Е. А. Формирование смысложизненных ориентаций современной молодежи / Е. А. Андреева // Русский космизм: история и современность : сборник трудов по материалам VI



Всероссийской научно-практической конференции, Королев, 22 декабря 2021 года. – Королев : Общество с ограниченной ответственностью «Издательские решения», 2022. – С. 273–280.

2. Берберян, А. С. Идентичность и смысложизненные ориентации личности студентов в условиях пандемии / А. С. Берберян, Н. Д. Мовсесян // Новые психологические исследования. – 2022. – Т. 2, № 3. – С. 134–158.

3. Иванова, В. П. Личностно-смысловой компонент интеллектуальной культуры студентов / В. П. Иванова // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. – 2007. – Т. 7, № 5. – С. 39–43.

4. Милорадова, Н. Г. Психология и педагогика / Н. Г. Милорадова. – Москва : Гардарики, 2005. – С. 174–180.

5. Персиянцева, С. В. Гендерные особенности смысложизненных ориентаций / С. В. Персиянцева, Я. В. Митяева // Смыслообразование и его контексты: жизнь, структура, культура, опыт : Сборник научных трудов. Электронное издание. – Москва: Психологический институт Российской академии образования, 2022. – С. 170–174.

6. Степанова, Э. В. Развитие смысложизненных ориентаций студентов в условиях цифровой трансформации образования / Э. В. Степанова, А. В. Рожкова, О. С. Степанова // Евразийское пространство: экономика, право, общество. – 2023. – № 6. – С. 160–163.

7. Сулайманова, А. И. Особенности смысложизненных ориентаций студентов и их взаимосвязь с базовыми смысловыми установками / А. И. Сулайманова // НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ и ИННОВАЦИИ : сборник статей международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15 октября 2016 года. Часть 3. – Екатеринбург : Аэтерна, 2016. – Р. 206–211.

8. Фысина, Е. А. Смысложизненные ориентации у студентов с разной профессиональной склонностью / Е. А. Фысина, М. В. Яворская // Интернаука. – 2022. – № 21–3 (244). – С. 69–71.

9. Щербакова, Н. В. Смысложизненные ориентации в студенческом возрасте / Н. В. Щербакова // Национальное здоровье. – 2023. – № 1. – С. 84–86.



Иванова Наталья Петровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Парфенова Галина Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РАЗУМНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО И ЧЕТВЕРТОГО КУРСОВ ВУЗА

Аннотация. В современном мире остро стоит гуманитарная проблема рефлексии личности. Для человека становится жизненно важным осознание самого себя, доступность понимания внутреннего «Я». В данном контексте особо актуальна разработка понятия «психологическая разумность» в зарубежной и отечественной психологии, выявление его особенностей у современной молодежи, в частности студентов вуза. Данная публикация показывает ряд результатов эмпирического исследования компонентов психологической разумности у студентов младших (1 курс) и старших курсов (4 курс) бакалавриата.

Ключевые слова: психологическая разумность, сравнительный анализ, студенты вуза.

Ivanova N.P.

STUDY OF PSYCHOLOGICAL REASONABILITY COMPONENTS IN FIRST AND FOURTH YEAR STUDENTS OF UNIVERSITY

Abstract. In the modern world, the humanitarian problem of personal reflection is acute. It becomes vital for a person to be aware of himself, to have access to understanding of the inner Self. In this context, the development of the concept of "psychological reasonableness" in foreign and domestic psychology is particularly relevant, revealing its features among modern youth, in particular university students. This publication shows a number of results of an empirical study of the components of psychological intelligence in junior (1st year) and senior (4th year) undergraduate students.

Keywords: psychological mindedness, comparative analysis, university students.

Данное исследование посвящено анализу психологической разумности у студентов младших (1 курс) и старших курсов (4 курс) вуза. Эта проблематика актуальна, так как в современном мире, где искусственный интеллект постоянно отвоевывает новое пространство у людей, все более остро встает гуманитарная проблема рефлексии, самосознания и самореализации как отдельной личности, так и Человечества в целом.

Для каждого человека становится жизненно важным осознание самого себя, доступность его внутреннего «Я». В данном контексте в науке в последние десятилетия разрабатывается понятие «психологическая разумность» (ПР). Оно сформировалось в русскоязычном варианте от Psychological Mindedness (PM), хотя в более близком переводе правильнее было бы называть его психологическим мышлением. Многими учеными «психологическая разумность» трактуется как степень доступности человеку его внутреннего опыта, содержания переживаний, насколько они ему интересны, в какой степени он эмоционально включен в построение образа «Я». Мы будем использовать данное определение; это отечественный вариант термина [1; 2], совпадающий с его определением зарубежными коллегами [3; 4; 5; 6].



Нами выдвинута гипотеза о том, что психологическая разумность студентов младших и старших курсов имеет различия. Для проверки гипотезы использовали Шкалу «Психологической разумности» (ШПР), авторы – Х. Конте, Р. Плутчик, Б. Юнг (H. Conte, R. Plutchik, B. Jung, 1990) [5]. Адаптация на российской выборке проведена М. А. Новиковой и Т. В. Корниловой(2014)[1]. В адаптированной версии М. А. Новиковой и Т. В. Корниловой в структуре психологической разумности выделены 5 компонентов:

1. Заинтересованность в сфере субъективных переживаний.
2. Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа.
3. Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми.
4. Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими.
5. Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском.

В адаптированном российском варианте выделен и общий показатель психологической разумности, подсчитываемый как сумма баллов по всем пяти шкалам [1, с. 101]

В исследовании приняли участие студенты-бакалавры, обучающиеся на 1-м и 4-м курсах ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» разных направлений подготовки (историческом, математическом, биологическом). Общее количество респондентов – 294 человека. Из них – 170 первокурсников (89 – девушек, 81 – юноша) (58%); 124 студента 4 курса (91 – девушка, 33 – юноши) (42%). Возраст респондентов – от 18 до 23 лет. Результаты тестирования студентов 1-го и 4-го курсов представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Показатели психологической разумности студентов 1 курса

Показатели психологической разумности	Количество студентов 1 курса/уровни выраженности показателей									
	низкий		пониженный		средний		повышенный		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Заинтересованность в сфере субъективных переживаний	0	0	23	13,5	114	67,1	33	19,4	0	0
Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа	2	1,2	23	13,5	46	27,1	82	48,2	17	10,0
Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми	0	0	7	4,1	31	18,2	97	57,1	35	20,6
Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими	8	4,7	42	24,7	77	45,3	40	23,5	3	1,8
Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском	1	0,6	15	8,8	98	57,6	47	27,6	9	5,3
Интегральный тестовый показатель	0	0	6	3,5	131	77,1	33	19,4	0	0

В соответствии с интерпретацией методики [1], респонденты, набравшие меньше 40%, имеют низкие показатели по шкалам психологической разумности (до 20% – низкий, до 40% – пониженный), от 41 до 60% – средние показатели и свыше 60% – высокие показатели (до 80% – повышенный, свыше 80% – высокие).

Из таблицы 1 видно, что студенты 1 курса имеют высокие показатели по шкалам «Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа» (48,2% повышенные и 10% – высокие),



«Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми» (57,1% – повышенные и 20,6% – высокие). При этом у них довольно высокие показатели по шкалам «Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском» (27,6%) и Интегральному тестовому показателю (19,6%). Это говорит о том, что студенты осознают важность понимания и анализа собственных переживаний (самоанализ, самонаблюдение, самопонимание как внимание к собственным чувствам и мыслям); пользу от обсуждения переживаний с другими; они открыты новому опыту, что интерпретируется как свойство, связанное с воображением, любознательностью, широтой взглядов и интеллектом [1, с. 97].

77,1% первокурсников Интегральный тестовый показатель находится на среднем уровне. Преобладание среднего уровня они демонстрируют и по отдельным шкалам:

«Заинтересованность в сфере субъективных переживаний» (67,1%) и «Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими» (45,3%). В то же время, по показателю «Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими» у каждого четвертого студента – пониженный уровень (24,7%). Выявленное противоречие, возможно, показывает, что первокурсники обладают высоким потенциалом для самосознания, самоанализа и самопонимания, но не заинтересованы и не желают обсуждать свой внутренний мир с другими людьми.

Итак, проблемой первокурсников, по данным нашего исследования, является недоверие к другим людям и боязнь обсуждения своих переживаний с окружающими.

Таблица 2

Показатели психологической разумности у студентов 4 курса

Показатели психологической разумности	Количество студентов 4 курса/уровни выраженности показателей									
	низкий		пониженный		средний		повышенный		высокий	
	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Заинтересованность в сфере субъективных переживаний	0	0	16	12,9	85	68,5	23	18,5	0	0
Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа	1	0,8	89	71,8	34	27,4	0	0	0	0
Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми	1	0,8	15	12,1	90	72,6	18	14,5	0	0
Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими	8	6,5	74	59,7	39	31,5	3	2,4	0	0
Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском	2	1,6	52	41,9	66	53,2	4	3,2	0	0
Интегральный тестовый показатель	0	0	3	2,4	98	79,0	23	18,5	0	0

Старшекурсники демонстрируют более низкие показатели по всем компонентам ПР. Это видно из таблицы 2. Так, у них нет высоких показателей ни по одной шкале. Они демонстрируют большую «Заинтересованность в сфере субъективных переживаний»: 68,5% студентов имеют средний уровень и 18,5% – повышенный.

Большое количество студентов 4 курса имеют средний и повышенный уровень по шкалам «Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми» (72,6% и 14,5% соответственно), «Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском» (53,2% – средний). Видимо, студенты старших курсов больше заинтересованы в самосознании и самопознании и видят полезность от обсуждения собственных переживаний с другими людьми.



При этом старшекурсники демонстрируют низкие показатели по шкалам «Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа» (71,8%), «Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими» (59,7%) и «Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском» (41,9%). Это наводит на мысль, что к 4 курсу студенты «закрываются», они меньше «всматриваются» в собственный внутренний мир, будто теряя (отклоняя?) способность к самопониманию, самопознанию.

Возможно, это связано с возрастным и личностным кризисом, в который они вступают в связи с окончанием вуза, необходимостью начинать собственную трудовую деятельность. Их устремления направлены не в сторону «самокопания», а во внешний мир, они в поиске своего места и понимают необходимость закрепиться в нем.

Таким образом, проблема старшекурсников другого рода, нежели у первокурсников, они утрачивают открытость новым идеям, перестают доверять себе и не стремятся так, как раньше, понимать себя. Одновременно у них, как и у первокурсников, проявляется недоверие к другим, страх обсуждения своих переживаний с окружающими людьми. Предполагаем, что недоверие к другим и боязнь обсуждения своих проблем с другими людьми – общая тенденция студенчества в наше время.

Для проверки гипотезы о существовании различий у студентов младших и старших курсов в показателях психологической разумности, применили методы статистики. По шкалам психологической разумности распределение признаков отличается от нормального; для сравнения использовали критерий U-Манна-Уитни (таблица 3).

Таблица 3

Сравнение показателей ПР у студентов 1 и 4 курсов вуза (по критерию U-Манна-Уитни)

Показатели психологической разумности	Среднее значение, Стандартное отклонение		Достоверность различий (критерий U Манна-Уитни, уровень значимости)
	1 курс	4 курс	
Заинтересованность в сфере субъективных переживаний	M=13,0235 σ =2,31269	M=14,3548 σ =2,75325	U=10145,500 p=0,0001
Субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа	M=10,8412 σ =3,22776	M=10,7984 σ =2,80238	U=7393,500 p=0,582
Польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми	M=12,2529 σ =2,67591	M=12,0000 σ =2,55349	U=10264,000 p=0,699
Желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими	M=8,9235 σ =2,79052	M=8,4839 σ =2,67929	U=9543,000 p=0,163
Открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском	M=8,8647 σ =2,00869	M=8,8871 σ =1,79977	U=10360,500 p=0,800
Интегральный тестовый показатель	M=53,9059 σ =7,55434	M=54,5242 σ =7,89511	U=9961,000 p=0,421

Из таблицы 3 видно, что у студентов 1 и 4 курсов выявлены статистически значимые различия лишь по «Заинтересованности в сфере переживаний» (U=10145,500, p=0,0001). Для шкалы «Заинтересованность в сфере переживаний» гипотеза исследования подтверждается.



Остальные 4 показателя психологической разумности студентов 1 и 4 курсов не имеют статистически значимых различий ($p > 0,05$). В соответствии с полученными данными, гипотеза H_1 отвергается для всех показателей, кроме шкалы «Заинтересованность в сфере переживаний».

Итак, в результате данного исследования выявлено, что компоненты психологической разумности (субъективная доступность сферы переживаний для понимания и анализа, польза обсуждения собственных переживаний с другими людьми, желание и готовность обсуждать свои проблемы с окружающими, открытость изменениям, даже если они сопряжены с риском) у студентов 1 и 4 курсов не имеют статистически значимых различий. Гипотеза о том, что различия существуют, подтвердилась лишь в отношении показателя «Заинтересованность в сфере переживаний». Этот факт может свидетельствовать о том, что у студентов направлений подготовки, не связанных с изучением психологии, в ходе обучения в вузе хуже формируются понимание самого себя, механизмы познания своего внутреннего «Я» и способности влиять на его изменение.

В качестве рекомендации к проектированию образовательного процесса в вузе на принципах гуманитарного подхода, студенты непсихологических направлений подготовки (выборка респондентов данного исследования) в течение обучения в вузе должны не только получать ЗУН в профессиональной сфере, но и изучать дисциплины, способствующие повышению их компетентности в сфере самопонимания, рефлексивных умений; развитию психологической разумности. Для этого в вузе можно ввести на всех этапах и направлениях обучения факультативы, курсы по психологии (тренинги, групповая работа), способствующие формированию таких важных качеств для современной личности, которая должна быть конкурентоспособной и эффективной, как:

- Заинтересованность в осознании своих чувств, эмоций, переживаний;
- готовность к самонаблюдению, самопониманию, самоанализу;
- интерес к мотивации собственного поведения и поведения других людей;
- заинтересованность в изменении своего поведения;
- желание получить и справиться с повышенной ответственностью за себя;
- способность к изменению самооценки и самореализации;
- желание и готовность обсуждать свои переживания с окружающими, вера в пользу такого обсуждения;
- открытость новым идеям, включая воображение, широту кругозора и интеллект;
- умение ставить цели, строить планы, определять свою жизненную стратегию;
- способность к конструктивному копингу и социальной адаптации.

В этой связи, актуальным становятся разработка и внедрение коррекционно-развивающих программ, направленных на формирование компонентов психологической разумности для студентов непрофильных направлений подготовки. Преимущество таких программ в том, что они не только формируют важные свойства личности и будущего профессионала, но и развивают коммуникативную компетентность, адаптационные возможности человека.



Последнее обстоятельство всегда актуально для вузов, поскольку адаптация студентов к учебной деятельности – ресурс их успешности. Умение студентов строить отношения в группе, с преподавателями и административными структурами, способность регулировать взаимодействие с социальной средой, нервно-психическая устойчивость к стрессовым факторам, ожидание и наличие социальной поддержки, умение адекватно воспринимать предлагаемую социальную роль (морально-нравственные нормы проведения, отношение к требованиям непосредственного социального окружения), все это, с одной стороны, взаимосвязано с компонентами психологической разумности, а, с другой, – составляющий элемент личного адаптационного потенциала человека. Поэтому развитие и коррекция компонентов психологической разумности может способствовать росту адаптационных возможностей студентов.

Список источников

1. Новикова, М. А. «Психологическая разумность» в структуре интеллектуально-личностного потенциала (адаптация опросника) / М. А. Новикова, Т. В. Корнилова // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35. – № 1. – С. 95–110.
2. Кондрашихина, О. А. Психологическая разумность студентов-психологов первого и пятого курсов / О. А. Кондрашихина // Международный научно-исследовательский журнал. – 2022. – № 3–3 (117). – С. 134–137.
3. Appelbaum, S. A. Psychological-mindedness: Word, concept and essence / S. A. Appelbaum // International Journal of Psycho-Analysis. – 1973. – V. 54. – P. 35–46.
4. Coltart, N. E. C. The assessment of psychological mindedness in the diagnosis interview / N. E. C. Coltart // British Journal of Psychiatry. – 1988. – V. 153. – P. 819–820.
5. Conte, H. Psychological mindedness as a predictor of psychotherapy outcome / H. Conte, R. Plutchik, B. Jung // Comprehensive Psychiatry. – 1990. – V. 31. – P. 426–431.



Кокин Никита Викторович,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ефанова Марина Ивановна,

кандидат психологических наук, доцент

СКЛОННОСТЬ К ГАЗЛАЙТИНГУ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье представлено исследование особенностей проявления газлайтинга в межличностных отношениях у юношей и девушек. В исследовании приняли участие 51 студент, из них 49% составляют девушки, в возрасте от 18 до 21 года ($M = 19$), 51% юноши, в возрасте от 18 до 21 года ($M = 19,2$). Использовалась методика «Склонность к газлайтингу в межличностных отношениях» В. Е. Петрова. Выявлено, что различий в проявлениях газлайтинга в межличностных отношениях у юношей и девушек нет.

Ключевые слова: газлайтинг, межличностные отношения, манипуляция, психологическое насилие.

Kokin N.V.

PROPENSITY TO GASLIGHTING IN INTERPERSONAL RELATIONSHIPS BETWEEN BOYS AND GIRLS

Abstract. The article presents a study of the manifestation of gaslighting in interpersonal relationships among young people and girls. 51 students took part, of which 49% were girls aged 18 to 21 years ($M = 19$), 51% were boys aged 18 to 21 years ($M = 19.2$). The technique “Tendency to Gaslighting in Interpersonal Relationships” by V. E. Petrov was used. It was revealed that youth and girls do not have language in the manifestations of gaslighting in interpersonal relationships.

Keywords: gaslighting, interpersonal relationships, manipulation, psychological violence.

Изучение газлайтинга как психологического феномена возникло в западной психологии с середины XX века и продолжается до сих пор. В российском психологическом обществе данная проблема фигурирует нечасто и ее исследование началось лишь несколько лет назад, тем не менее в настоящий момент феномен газлайтинга становится актуальной темой в научных кругах.

В. Е. Петров рассматривает газлайтинг как «форму сознательного или бессознательного психолого-манипулятивного насилия, при которой газлайтер систематически обесценивает слова, переживания, поступки или достижения жертвы, с целью установления власти и контроля над ней, формировании чувства вины, презентации индивида как неадекватно мыслящего, имеющего проблемы с адекватностью восприятия окружающей действительности» [3].

Газлайтинг является опасным явлением, приводящим к серьёзным психологическим проблемам. К ним можно отнести нарушения в поведении (самоповреждение), психологическую зависимость от газлайтера, трудности в области когнитивных способностей индивида, искажение образа «Я» и картины мира целом, депрессивное, тревожное и стрессовое состояния и многое другое [3]. Таким образом, наблюдается упадок и деградация психической деятельности личности, что в перспективе ведет к фундаментальным и неисправимым нарушениям психики.



Для достижения своей цели, а именно доминирования, властвования над жертвой, газлайтер использует множество манипулятивных техник. Среди них выделяют формирование чувства вины, дезинформацию, негативное воздействие на эмоционально-волевую сферу личности, психологическое давление, формирование эмоциональной привязанности, отрицание реальности, сомнение в адекватности воспоминаний [2]. Все это приводит к тому, что жертва подавляет свои собственные чувства, опирается на мнение и реакцию газлайтера для оценки своих действий [2, 1]. Отмечается увеличение частоты встречаемости газлайтинга в профессиональной среде. Все вышесказанное послужило основой для нашего исследования, целью которого выступило изучение особенностей проявления склонности к газлайтингу на этапе профессиональной подготовки. Мы предположили, что проявление склонности к газлайтингу будет различным у юношей и девушек, обучающихся в профессиональных заведениях.

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ» г. Барнаула. В данном исследовании приняли участие 51 студент, из них 49% составляют девушки, в возрасте от 18 до 21 года ($M=19$), 51% юноши, в возрасте от 18 до 21 года ($M=19,2$).

У юношей и девушек была измерена склонность к газлайтингу в межличностных отношениях при помощи методики «Склонность к газлайтингу в межличностных отношениях» В. Е. Петрова. Целью данной методики является оценка склонности к газлайтингу в межличностных отношениях. В основе опросника лежит модель из 6-ти компонентов, одновременная выраженность которых указывает на тенденцию к газлайтингу: 1) «поведенческая интолерантность»; 2) «экспрессивное доминирование»; 3) «проекция личностных проблем»; 4) «интриганство» (манипуляция); 5) «вербально-поведенческая дисконгруэнтность» (иная реальность); 6) «обесценивание другого». Сырые баллы переводятся в стандартные (4–6 средний уровень, 7–9 высокий).

Результаты диагностики склонности к газлайтингу в межличностных отношениях отражены на рисунке 1.

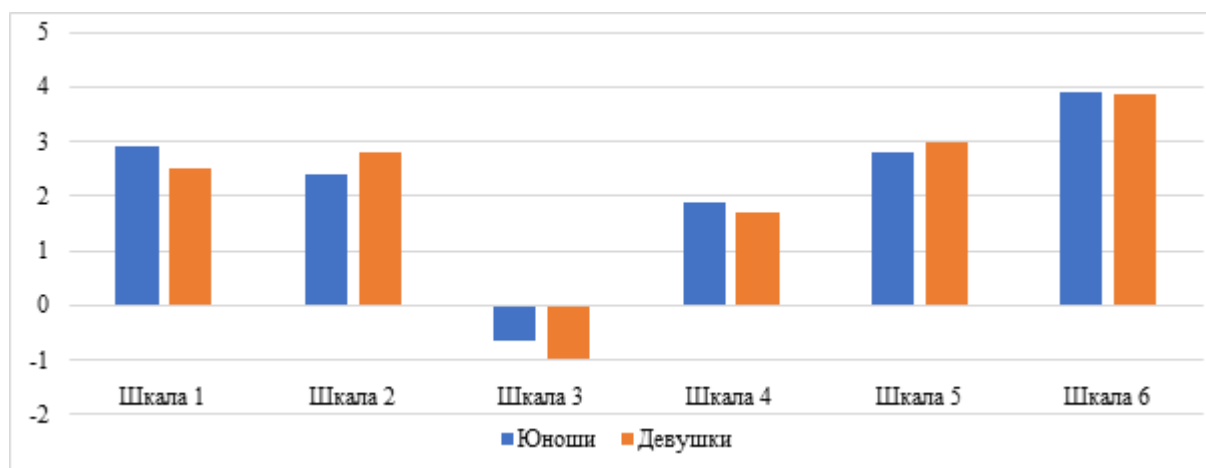


Рис. 1. Средние показатели склонности к газлайтингу в межличностных отношениях юношей и девушек

Примечания: Шкала 1 – Поведенческая интолерантность; Шкала 2 – Проекция личностных проблем; Шкала 3 – Экспрессивное доминирование; Шкала 4 – Манипуляция; Шкала 5 – Вербально-поведенческая дисконгруэнтность; Шкала 6 – Обесценивание другого.



Из рисунка 1 видно, что склонность к газлайтингу в межличностных отношениях юношей и девушек имеет лишь незначительные различия. Однако в обеих группах прослеживаются баллы, близкие к средним значениям, по шкале «обесценивание другого», что говорит о распространении среди молодых людей тенденции к нивелированию опыта, чувств и успехов людей. В то же время низкие баллы по шкале «экспрессивное доминирование» говорят об отсутствии тенденции у студентов к резкому негативному реагированию на действия и поступки окружающих.

Для проверки гипотезы о различиях в склонности к газлайтингу у юношей и девушек мы использовали U-критерий Манна Уитни, поскольку по большинству шкалам распределение признака отличалось от нормального. Сравнительный анализ показал, что по всем шкалам достоверные различия отсутствуют. Результаты анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительный анализ склонности к газлайтингу в межличностных отношениях юношей и девушек

Показатели	Девушки Средний ранг	Юноши Средний ранг	U _{эмп}	Уровень значимости (p)
Поведенческая интолерантность	23,42	28,48	260,5	0,213
Проекция личностных проблем	29,2	22,92	245	0,120
Обесценивание другого	23,8	28,21	270	0,292
Вербально-поведенческая дисконгруэнтность	27,22	24,83	294,5	0,562
Манипуляция	24,24	27,69	281	0,404
Экспрессивное доминирование	24,44	27,5	286	0,455

Данные результаты свидетельствуют о том, что газлайтинг в примерно равной степени проявляется в общении обоих полов, при этом у студентов университета нет выраженной склонности к нему. Возможно, это связано, во-первых, с особенностями самого газлайтинга, который подразумевает психологическое насилие вне зависимости от того, на кого и от кого оно исходит, поскольку в основе лежит деструктивный механизм взаимодействия, зависящий, скорее, от личности человека, нежели его пола. Во-вторых, не исключен выбор социально положительного ответа испытуемыми с целью сохранения социально приемлемого статуса.

Таким образом, различий в проявлениях газлайтинга в межличностных отношениях у юношей и девушек нет. Данное исследование имеет ограничения, связанные с небольшим объемом выборки и тем, что исследование проводилось только на студентах АлтГПУ. Увеличение объема выборки и расширение географии испытуемых является перспективой дальнейшего изучения этой проблемы.

Список источников

1. Аптикиева, Л. Р. Газлайтинг – насилие без насилия / Л. Р. Аптикиева, С. М. Клепикова // Социально-гуманитарные инновации: стратегии фундаментальных и прикладных научных исследований : сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции г. Оренбург, 26–27 мая 2022 г. – Оренбург, 2022. – С. 197–200.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

2. Артиков, Н. А. Эмоциональная манипуляция / Н. А. Артиков // Манипуляции и социум: язык, сознание, культура : сборник научных трудов, г. Калининград, 15–17 мая 2023 г. – Калининград, 2023. – С. 251–253.
3. Петров, В. Е. Психологическая модель газлайтинга – основа диагностики девиантного поведения военнослужащих в военно-профессиональной деятельности / В. Е. Петров, В. Э. Щипаков // Военный академический журнал. – 2022. – № 3 (35). – С. 54–58.



Полева Анна Викторовна

Хакасский государственный университет имени Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия;

научный руководитель: Анжиганова Ольга Радионовна,

старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ В МЛАДШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема интернет-зависимости у школьников младшего подросткового возраста. Результаты исследования позволяют выделить особенности проявления интернет-зависимости в младшем подростковом возрасте.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикция, младший подростковый возраст, подростки.

Poleva A.V.

FEATURES OF INTERNET ADDICTION IN EARLY ADOLESCENCE

Abstract. The article deals with the problem of Internet addiction in primary school age students. The results of the study allow us to identify the features of the manifestation of Internet addiction in early adolescence.

Keywords: Internet addiction, addiction, younger adolescence, teenagers.

В XXI веке люди стали постоянными пользователями всемирной паутины под названием Интернет. Они не могут представить свою повседневную жизнь без гаджетов, таких как ноутбук, мобильный телефон, планшет, потому что их использование позволяет быстрее находить нужную информацию, работать или общаться с друзьями. Работа с получаемой информацией является одним из важнейших навыков, которым нужно овладеть представителям практически каждой профессии.

Однако не стоит забывать о том, что у Интернета есть не только положительные стороны. Он также несет немало рисков, которые в совокупности могут сформировать новый, но от этого не менее опасный вид поведенческой зависимости под названием интернет-зависимость. И хотя эта аддикция впервые получила определение относительно недавно, в 1996 году, но разнообразие форм проявления и содержательности не оставляет сомнений, что она станет одной из главных проблем современного общества.

На эту мысль наталкивает тот факт, что все большее число подростков становится подвержено суицидальному поведению, потому что их виртуальная жизнь часто остается, скрыта от близких. Поэтому нужно как можно раньше выявлять предпосылки интернет-зависимости, чтобы вовремя предпринять необходимые меры и не допустить негативных последствий, которые могут стать непоправимыми.

Понятие «интернет-зависимость» впервые ввел в зарубежной психологии Иван Голдберг, который понимал под данным термином расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера[2]. Данной проблемой занимался ряд ученых, как в зарубежной, так и в отечественной



психологии, такие как К. Янг, М. Гриффитс, М. Орзак, В. А. Бурова, А. Е. Войскунский и многие другие [2].

В своей работе мы будем опираться на определение интернет-зависимости как навязчивое или компульсивное желание войти в Интернет, находясь офлайн (off-line), и невозможность выйти в Интернет, находясь онлайн (on-line), которое использовала К. Янг.

Подростковый возраст является тем периодом, когда у ребенка начинает формироваться свое мнение и убеждения, появляются новые интересы и увлечения. В раннем подростковом возрасте начинает формироваться готовность к тому, чтобы стать самостоятельным и активно развивается самосознание. Подросток пытается найти свое место, ведь он не хочет находиться в детском сообществе, но его еще не принимают в систему отношений со взрослым. На фоне развития социальной критичности развивается недоверие к окружающим, что влечет за собой стремление к социальной изоляции и рост желания быть отчужденным ото всех. Именно поэтому подростки уходят в виртуальную реальность, что при чрезмерном использовании может привести к интернет-зависимости [1].

Наше эмпирическое исследование проходило на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения города Абакан «Средняя общеобразовательная школа № 25». В исследовании принимали участие респонденты от 11–13 лет.

Для выявления уровня интернет-зависимости мы использовали следующие диагностические методики: Шкала интернет-зависимости Анастасии Жичкиной; Тест на интернет-аддикцию (зависимое поведение) для подростков (в модификации И. А. Конигиной); Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости (Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот).

Количественный анализ полученных данных показал, что по результатам «Шкала интернет-зависимости Анастасии Жичкиной» у исследуемых преобладает склонность к интернет-зависимости в количестве 65%, а также малая часть – 35% указывает на отсутствие интернет-зависимости.

По методике «Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот были получены такие показатели, как нет признаков аддикции – 65%, входят в группу риска – 31% и наблюдается интернет-зависимость – 4%, но при этом часть подростков с отсутствием аддикции находятся на пороге к переходу в группу риска, что указывает проблемы с чрезмерным использованием Интернета.

По методике «Тест на интернет-аддикцию (зависимое поведение) для подростков» (в модификации И. А. Конигиной) можно сделать вывод, что наблюдается риск появления интернет-зависимости у 69% подростков, вторым можно поставить стадию увлечения, «прилипания» к зависимости составляющую 23% и последним считается риск развития равный нулю – 8%

Таким образом, проанализировав данные трех методик, можно сделать вывод, что преобладает средний уровень развития интернет-зависимости или группа риска – 73% и низкий уровень развития интернет-зависимости или отсутствие риска появления интернет-зависимости равный 27%.

Качественный анализ показал, что младших подростков с высоким уровнем развития интернет-зависимости присутствуют такие особенности поведения, как нахождение в Интернете, когда появляется чувство грусти или одиночества. Наблюдается каждодневное использование Интернета и частое возвращение в сеть, если у подростка остались какого-то незавершённые в нем дела. Подростки



испытывают расслабление, облегчение и азарт при нахождении в Интернете, поэтому они часто предвосхищают тот момент, когда появится возможность использовать сеть.

В жизни вне сити такие подростки испытывают одиночество и депрессию, а также недовольство собой. У них отмечается нарушение распорядка дня из-за потребности увеличить время нахождения в Интернете, они не имеют хобби и проводят в телефонах. Можно отметить, что все обследуемые начали пользоваться интернетом с младшего дошкольного возраста.

Также они часто испытывают физические симптомы зависимости, такие как бессонница и головные боли.

У младших подростков со средним уровнем развития интернет-зависимости или находящихся в группе риска развития аддикции наблюдаются такие особенности как нахождение в Интернете по необходимости, не связанной с настроением и длительность этой деятельности. Они стараются уменьшить время нахождения в сити, если замечает, что оно превышает три-четыре часа.

Они редко чувствуют оживление, удовольствие или облегчение при нахождении в сити, а также мало думают о том, когда смогут выйти в Интернет, но при этом могут откладывать свои домашние обязанности и учебу из-за того, что заняты, прибываем в сити, что указывает на признаки зависимости. Свое свободное время они тратят как работу с Интернетом, так и на другую деятельность, такую как занятия спортом или встречи с друзьями, но эти встречи также могут быть организованы с целью совместного нахождения в виртуальной реальности, как для выполнения домашней работы, так и сетевых игр.

В реальной жизни такие подростки не испытывают эмоциональных проблем, таких как депрессия или неприятие себя, но им бывает скучно, что говорит о проявлении потребности в ярких впечатлениях, что может привести к увеличению времени в Интернете для удовлетворения данной потребности, что приведет к зависимости.

Иногда подростки отмечают физические симптомы зависимости, но они не постоянны и зависят от длительности пребывания в сити. Так, они выделяют нарушение сна или режима отдыха, сухость в глазах и употребление пищи за компьютером.

У младших подростков с низким уровнем развития интернет-зависимости или не подверженные риску развития аддикции наблюдаются такие особенности как отсутствие влияния Интернета на настроение, не наблюдается скрытности от родителей времени нахождения в сити, которое не превышает одного-двух часов в день.

Помимо посещения социальных сетей, у каждого подростка есть хобби, которому отводится много времени. К числу таких хобби относятся танцы, плавание, бисероплетение. Также использование Интернета не влияет на учебную деятельность или время, проводимое с друзьями, потому что у подростков отсутствует желание продлить время, проводимое в Интернете, как и проявление последствий эмоционального характера, например, раздражительность или нервозность. Этому способствует то, что в повседневной жизни они испытывают радость.

Не наблюдается физических симптомов зависимости, и подростки не сталкивались с негативными последствиями для здоровья после прекращения использования Интернета.



Таким образом, на основе проведенного исследования мы можем сделать вывод, что в младшем подростковом возрасте есть риск развития интернет-зависимости, при условии, что подросток находится в состоянии психологического напряжения из-за испытываемого чувства одиночества или депрессии, а также при недовольстве и неприятии себя. Если же создать условия, в которых подросток будет не только сидеть в Интернете, но и сможет реализовать свои возможности через другую деятельность, не связанную с учебой, то это положительно повлияет на его восприятие своего «Я» и поможет избежать развития зависимости, поэтому хобби необходимо каждому подростку.

Список источников

1. Котова, С. А. Интернет-зависимость у детей и подростков: риски, диагностика и коррекция / С. А. Котова. – Санкт-Петербург : Издательство ВВМ, 2023. – 212 с.
2. Юрьева, Л. Н. Компьютерная зависимость: формирование, диагностика, коррекция и профилактика : монография / Л. Н. Юрьева, Т. Ю. Больбот. – Днепропетровск : Пороги, 2006. – 196 с.



Сигунова Юлия Максимовна,

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Трофимова Юлия Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У ЛИЦ С СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТЬЮ

Аннотация. Социальная тревожность является препятствием для удовлетворения значимых потребностей человека в сфере социального взаимодействия. Копинг-поведение во многом определяет успешность совладания со стрессом в социальной ситуации, а также последствия данной ситуации и качество жизни человека.

Ключевые слова: социальная тревожность, социальная ситуация, самоконцентрация внимания, копинг-поведение, копинг-стратегии.

Sigunova Y.M.

FEATURES OF COPING BEHAVIOR IN PEOPLE WITH SOCIAL ANXIETY

Abstract. Social anxiety is an obstacle to meeting significant human needs in the field of social interaction. Coping behavior largely determines the success of coping with stress in a social situation, as well as the consequences of this situation and the quality of a person's life.

Keywords: social anxiety, social situation, self-concentration of attention, coping behavior, coping strategies.

Социальная тревожность представляет собой эмоциональное напряжение в социальных ситуациях, сопряженное со страхом оценки, негативными представлениями о себе, ожиданием критической реакции окружающих. Данное состояние затрудняет адаптацию индивида к меняющимся условиям, является предпосылкой к более тяжёлым нарушениям [4]. Тем не менее, у индивида остаётся необходимость совладать со стрессом, вызванным социальным взаимодействием, чтобы удовлетворять свои потребности. От способа совладания во многом зависит успешность преодоления стрессового влияния в краткосрочной и долгосрочной перспективе. В связи с этим представляется значимым изучение роли копинг-поведения в контексте социальной тревожности.

Целью работы стало изучение копинг-поведения у лиц с разным уровнем социальной тревожности.

Копинг-поведение понимается как когнитивные и поведенческие попытки, предпринимаемые с целью снижения влияния стрессовых обстоятельств и управления специфическими внешними и внутренними требованиями, оцениваемыми как вызывающие напряжение или значительно превышающие ресурсы человека [3]. Копинг-поведение представлено отдельными копинг-стратегиями, которые можно разделить по направленности (на решение проблемы, эмоции и т.д.), адаптивности (адаптивные и неадаптивные). При этом более адаптивными можно считать стратегии, положительно влияющие на здоровье, психологическое благополучие, социальную жизнь индивида.



Согласно транзактной модели стресса Р. Лазаруса и С. Фолкмана человек реагирует на стресс на основе первичной оценки ситуации, а также оценки своих возможностей и ресурсов совладания. При социальной тревожности наблюдается искаженная оценка обоих компонентов [2]. Прежде всего стоит отметить влияние негативных убеждений и феномена самоконцентрации внимания, не позволяющего получить реалистичную информацию о социальном взаимодействии и закрепляющего упомянутые убеждения. Чем выше степень социальной тревожности, тем более выражена субъективная непереносимость симптомов тревоги, которая не позволяет объективно оценивать ситуацию и действовать адекватно ей, эффективно используя свои возможности.

Среди особенностей, способных оказать влияние на выбор копинг-стратегии стоит отметить дефицит копинг-ресурсов и навыков активного решения проблем у лиц с социальной тревожностью. В таком случае выбор неадаптивных стратегий объясняется тем, что они требуют гораздо меньшего количества ресурсов, а значит, более доступны [1]. Часто им присущи такие личностные черты, как сверхстарательность, повышенная ответственность, перфекционизм, что приводит к установлению высокого уровня притязаний и подверженности нарушению самооценки в ситуации неудачи.

Анализ теоретико-методологических оснований изучения копинг-поведения при тревожности позволил сформулировать следующие гипотезы: лица с разным уровнем социальной тревожности используют разные стратегии совладания со стрессом; лица с высоким уровнем социальной тревожности в основном применяют более неадаптивные стратегии для совладания со стрессом, чем лица с низким уровнем социальной тревожности.

С целью определения структуры и особенностей социальной тревожности был использован Опросник социальной тревоги и социофобии (ОСТиСФ) О. А. Сагалаковой и Д. В. Труевцева, а также Шкала социальной тревожности Либовица (LSAS) в адаптации И. В. Григорьевой и С. Н. Ениколопова. Для оценки ведущих типов копинг-стратегий был использован COPE-30 М. А. Одинцовой, Н. П. Радчиковой, Л. А. Александровой. Математическая обработка проводилась с помощью Т-критерия Стьюдента для независимых выборок в программе SPSS Statistics.

В исследовании приняли участие 40 мужчин и женщин в возрасте от 18 до 23 лет, обучающиеся в АлтГУ. Выборка была разделена на 3 группы по результатам опросника ОСТиСФ. В группу с низкой социальной тревожностью вошло 15 человек (38%) с результатом по ОСТиСФ 3–28 баллов ($M = 16$), что включает уровни от невыраженной до умеренной социальной тревожности. В группу со средней социальной тревожностью вошло 14 человек (35%) с результатом по ОСТиСФ 32–49 баллов ($M = 40,2$), что соответствует уровням от умеренно повышенной до повышенной социальной тревожности. В группу с высокой социальной тревожностью было включено 11 человек (27%) с результатом по ОСТиСФ 52–70 баллов ($M = 59,4$), соответствующим уровням от высокой социальной тревожности до клинической социальной фобии.

Согласно Шкале социальной тревожности Либовица, в картине социальной тревожности у респондентов большую выраженность имеют субшкалы страха. Причем наибольшее значение у всех групп были набраны по шкале «Страх выполнения действий на публике», то есть в случаях, когда человек может стать объектом наблюдения и оценивания окружающих. Однако избегание у групп со средней и высокой социальной тревожностью проявляется в большей степени в ситуациях межличностного взаимодействия, личного общения. Предположительно, это связано с более высокой необходимостью выполнения публичных действий и меньшей возможностью избежать их, по



сравнению с социальными ситуациями межличностного характера. Ниже на рисунке 1 представлена выраженность значений по описанным шкалам.

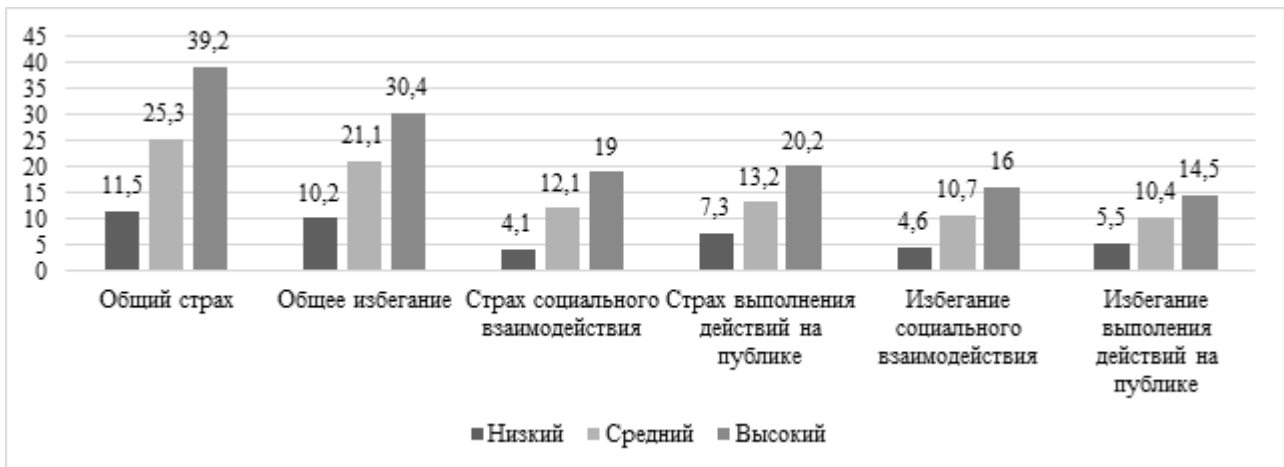


Рис. 1. Выраженность значений по шкалам LSAS у разных уровней социальной тревожности

Выявленные особенности подтверждаются «Опросником социальной тревоги и социофобии», где наивысшие баллы во всех группах были набраны по шкале, связанной с формальными ситуациями общения с малознакомыми людьми, характеризующихся сниженной возможностью контроля («Тревога при социальном взаимодействии в формальных ситуациях из-за страха критики в свой адрес и потери субъективного контроля»). У лиц с высокой социальной тревожностью выражены показатели по всем шкалам, то есть картина социальных страхов у них обширна и разнообразна (Рис. 2). В том числе набраны высокие баллы по шкале избегания. Но нужно отметить, что избегание в той или иной степени свойственно всем группам.



Рис. 2. Выраженность значений по шкалам OSTiCF у разных уровней социальной тревожности



С целью проверки гипотезы о различиях в выраженности копинг-стратегий у респондентов с разным уровнем социальной тревожности был проведен статистический анализ с использованием Т-критерия Стьюдента для независимых выборок для групп с высокими и низкими показателями социальной тревожности.

Достоверные различия в выраженности копинг-стратегий были выделены по четырем шкалам методики COPE-30: «Мысленный уход от проблемы», «Обращение к религии», «Сдерживание совладания», «Поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам» (см. таблицу 1). Лица с высоким уровнем социальной тревожности склонны к отвлечению от негативных мыслей, связанных с проблемой; фантазированию; откладыванию действий по решению проблемы – то есть к мягким формам избегания, а также к пассивному, эмоциональному копингу, ориентированному на краткосрочное снижение напряжения. Данные стратегии имеют тенденцию к закреплению благодаря быстрому, но краткосрочному эффекту, а также замыкают патологический круг тревоги. Стратегии «Мысленный уход от проблемы» и «Сдерживание совладания» приводят к усилению неприятных переживаний и формированию пессимистического взгляда на происходящее. Они не дает возможности коррекции негативного опыта и избавления от социальных страхов. Можно заключить, что копинг-стратегии, связанные с отставиванием своих интересов, активными попытками решения стрессовой ситуации, используются лицами с высокой социальной тревожностью значительно реже.

Таблица 1

Значение Т-критерия Стьюдента для независимых выборок

Копинг-стратегии	Уровень социальной тревожности	№	Среднее	T	Знач. (двухсторонняя)
Мысленный уход от проблемы	низкий	15	4,13	-2,538	0,018
	высокий	11	6,09		
Обращение к религии	низкий	15	2,40	-2,842	0,015
	высокий	11	4,36		
Сдерживание	низкий	15	5,27	-2,074	0,050
	высокий	11	6,64		
Использование эмоциональной социальной поддержки	низкий	15	6,33	-2,186	0,039
	высокий	11	7,45		

Таким образом, мы делаем следующие выводы:

1. В ходе исследования подтверждена гипотеза о существовании различий в используемых стратегиях между группами с высоким и низким уровнем социальной тревожности.
2. Наибольшая выраженность социальной тревожности у всех групп наблюдается в ситуациях формального взаимодействия. Лица с высоким уровнем социальной тревожности характеризуются широким многообразием социальных страхов.
3. Установлены достоверные различия между группами с низким и высоким уровнем социальной тревожности в отношении копинг-стратегий. Лица с высокой социальной тревожностью склонны использовать менее адаптивные стратегии, связанные с избеганием и эмоциональным реагированием.



Список источников

1. Лунева, П. Д. Копинг-поведение при социальных фобиях / П. Д. Лунева, В. А. Абабков // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2023. – Т. 13. – Вып. 2. – С. 147–163.
2. Мякотин, И. С. Особенности совладающего поведения при социальной фобии / И. С. Мякотин // Universum: психология и образование. – 2016. – № 10 (28). – С. 42–44.
3. Нартова-Бочавер, С. К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – Вып. 5. – С. 20–30.
4. Никитина, И. В. Социальная тревожность: содержание понятия и основные направления изучения. Ч. 1 / И. В. Никитина, А. Б. Холмогорова // Социальная и клиническая психиатрия. – 2010. – Т. 19. – Вып. 3. – С. 80–85.



Троц Виктория Евгеньевна, Колмогорова Лилия Александровна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК

Аннотация. В статье приводятся результаты эмпирического исследования личностного потенциала юношей и девушек. В исследовании приняли участие 100 студентов, в возрасте 18–23 лет, из них 50 юношей и 50 девушек. В результате были обнаружены различия по таким характеристикам, как дифференциальный тип рефлексии, стиль саморегуляции, диспозиционный оптимизм и уровень субъективного контроля.

Ключевые слова: личностный потенциал, саморегуляция, жизнестойкость, дифференциальный тип рефлексии, смысложизненные ориентации, уровень субъективного контроля, копинг-стратегии, диспозиционный оптимизм.

Trots V.E., Kolmogorova L.A.

PERSONALITY POTENTIAL OF BOYS AND GIRLS

Abstract. The article presents the results of an empirical study of the personal potential of boys and girls. The study involved 100 students aged 18–23 years, 50 of them boys and 50 girls. As a result, differences were found in such characteristics as the differential type of reflection, the style of self-regulation, dispositional optimism and the level of subjective control.

Keywords: personality potential, self-regulation, hardiness, differential type of reflection, life orientations, level of subjective control, coping strategies, dispositional optimism.

В современном мире, в котором постоянно нарастает неопределённость и все процессы ускоряются, лучшей стратегией для комфортного существования является опора на себя. Способность гибко регулировать свою активность, эффективно использовать имеющиеся ресурсы, быстро адаптироваться к новым условиям – это одни из самых важных характеристик, которые необходимы человеку. Все эти характеристики и качества мы можем рассматривать через такое понятие, как «Личностный потенциал».

Понятие «личностный потенциал» было введено в научный оборот Д. А. Леонтьевым. Работа над концепцией личностного потенциала началась в начале 2000-х годов. В 2011 году вышла большая монография «Личностный потенциал: структура и диагностика», в которой личностный потенциал был определён, как «интегральная системная характеристика индивидуально-психологических особенностей личности, лежащая в основе способности личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность смысловых ориентаций и эффективность деятельности на фоне давлений и изменяющихся внешних условий. Это способность личности проявлять себя в качестве личности, выступать автономным саморегулируемым субъектом активности, оказывающим целенаправленные изменения во внешнем мире и сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней ситуации» [6, с.8].



В юношеском возрасте начинается развитие личности как настоящее саморазвитие, как сознательное самосовершенствование. Именно в этом возрасте происходит переход от детства к взрослости, формируется чувство ответственности за своё будущее, становятся более отчетливыми жизненные стратегии и стратегии самореализации личности [8]. Юношам и девушкам необходимо помогать формировать устойчивые установки, склонности и внутреннюю готовность для самостоятельного и осознанного планирования, корректировки и реализации траектории самоопределения и самореализации. Таким образом, выявление и коррекция личностного потенциала в юношеском возрасте является важной составляющей в условиях профессионального образования, помогая молодым людям успешно адаптироваться к быстро меняющемуся миру.

В своём исследовании мы предположили, что у юношей и девушек личностный потенциал имеет различия. Чтобы проверить эту гипотезу, мы исследовали личностный потенциал студентов, взяв за основу структуру личностного потенциала, выделенную Д. А. Леонтьевым и его исследовательской группой. К составляющим личностного потенциала относятся оптимизм, жизнестойкость, личностная автономия, самоэффективность, копинг-стратегии, толерантность к неопределённости, контроль за действием, рефлексивность и субъективная витальность.

В исследовании приняли участие 100 студентов, в возрасте 18–23 лет ($M=19,55$, $SD=1,09$), из них 25 юношей и 25 девушек, обучающиеся в Алтайском государственном педагогическом университете, и 25 юношей и 25 девушек, обучающиеся в Алтайском государственном университете.

Характеристики личностного потенциала оценивались при помощи следующих методик: «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой [4]; опросник «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина [3]; тест «Смыслжизненных ориентаций» Дж. Крамбо и Л. Махолик, в адаптации Д. А. Леонтьева [5]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой [9]; «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина [10]; опросник «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинд [1]; опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк и М. С. Замышляевой [7]; тест «Диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера, в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина [2]; «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромек [11]. Статистическая обработка полученных данных проводилась методом поперечных срезов, с помощью программы SPSS Statistics 27 for Windows. Для определения достоверности различий были использованы t-критерий Стьюдента для независимых выборок и U-критерий Манна-Уитни.

Результаты диагностики по методике «Тест жизнестойкости» С. Мадди, в адаптации Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой, представлены на рисунке 1. Данные сравнительного анализа не показали достоверных различий по этому параметру между юношами и девушками. Это может быть связано с тем, что студенты любого пола максимально открыты к получению нового опыта, они готовы погружаться в учебные процессы, бороться и отстаивать собственные интересы, получать удовольствие от своей деятельности. В силу недостатка личного опыта, особенно негативного, человек воспринимает стрессовую ситуацию как менее травматичную, следовательно, он готов активно действовать, и уверен в своих возможностях повлиять на ситуацию.

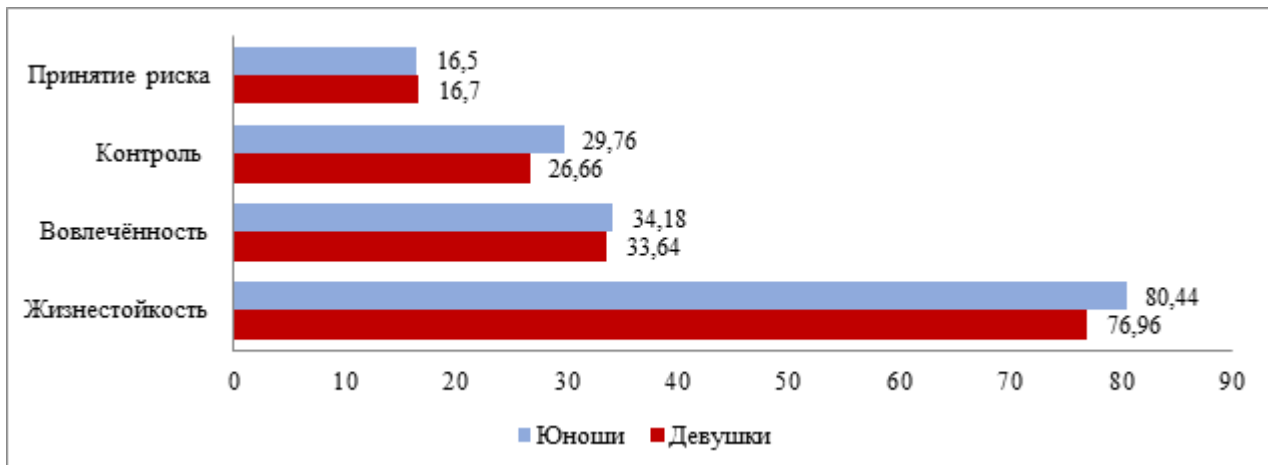


Рис. 1. Сравнение средних значений по жизнестойкости у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Дифференциальный тип рефлексии» Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина представлены на рисунке 2.

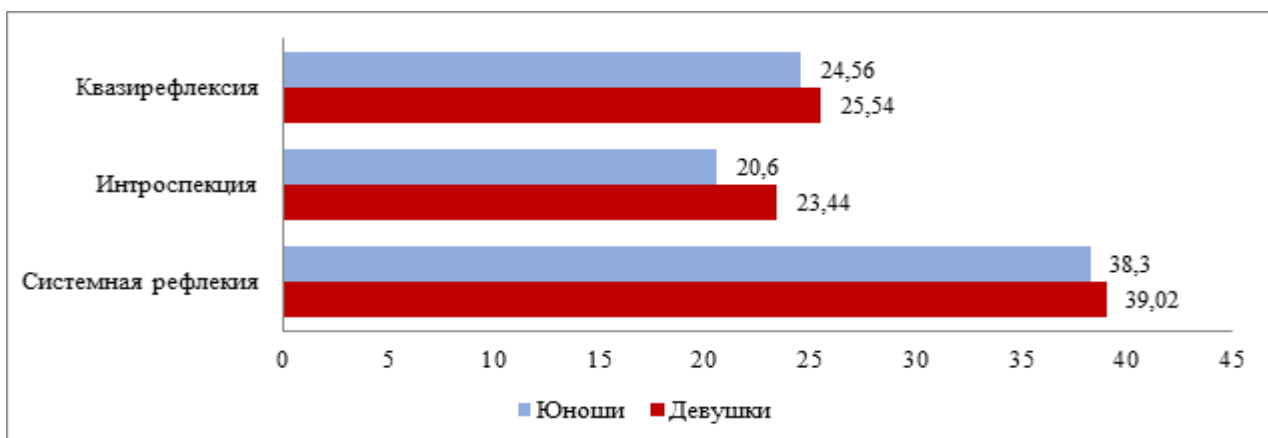


Рис. 2. Сравнение средних значений по типам рефлексии у юношей и девушек

Исследуя рефлексивность, мы выявили, что по параметрам системной рефлексии и квазирефлексии достоверные различия отсутствуют. Средние значения по этим шкалам соответствуют норме, что свидетельствует об умении студентов любого пола самодистанцироваться, смотреть на себя со стороны и одновременно удерживать во внимании полюсы субъекта и объекта, не уходя в посторонние размышления.

По шкале интрорспекция, используя t-критерий Стьюдента мы установили, что у девушек показатели достоверно выше чем у юношей ($t_{эмп} = 2,126$ при $p = 0,036$). Девушки более склонны погружаться в свой внутренний мир и свои переживания, заниматься «самокопанием».

Результаты диагностики по методике «Смыслоразнозначные ориентации» Дж. Крамбо и Л. Махалик, в адаптации Д. А. Леонтьева, представлены на рисунке 3. Сравнительный анализ не показал достоверных половых различий, несмотря на то, что сама методика включает нормативные значения, различные по полу [5]: у мужчин общий показатель осмысленности жизни и все пять субшкал, отражающих отдельные смыслоразнозначные ориентации, в средних показателях выше, чем у женщин. В нашем исследовании прослеживается противоположная тенденция, у девушек показатели выше. К примеру, по шкале «Процесс жизни» среди юношей 44% респондентов имеют баллы ниже нормы, а у

девушек данный показатель ниже нормы только у 18%. Что свидетельствует о том, что 44% студентов мужского пола не удовлетворены своей жизнью в настоящем.

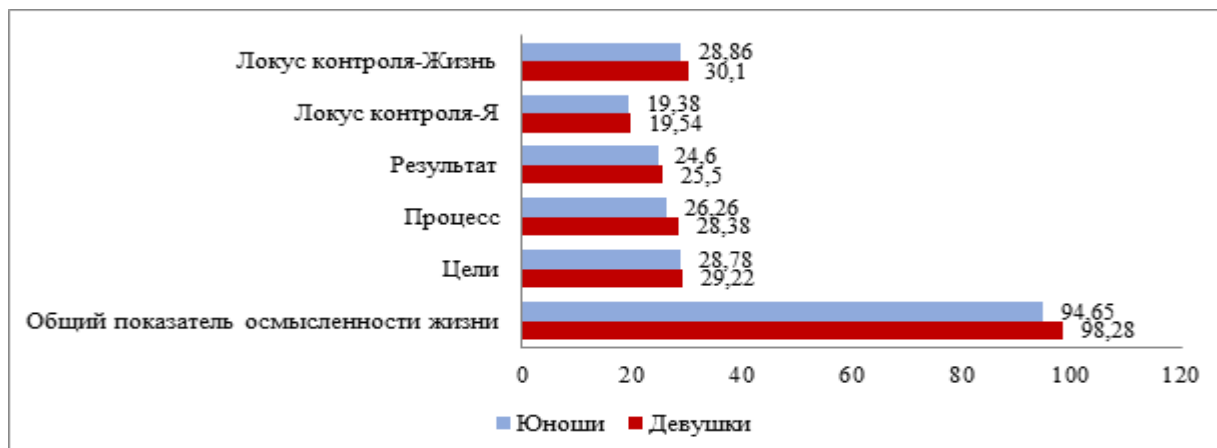


Рис. 3. Сравнение средних значений по осмысленности жизни и смысловым ориентациям у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Стиль саморегуляции поведения» В. И. Моросановой представлены на рисунке 4. Используя U-критерий Манна-Уитни, мы установили, что у девушек высокие баллы по шкале «оценивание результатов» встречаются достоверно чаще, чем у юношей ($U_{\text{эмп}} = 963,5$ при $p = 0,043$). Эти данные свидетельствуют о том, что девушки демонстрируют более высокий уровень адекватной самооценки и оценки результатов своей деятельности и поведения. У девушек в юношеском возрасте лучше сформированы и более устойчивы субъективные критерии оценки результатов, что позволяет им более адекватно оценивать как сам факт рассогласования полученных результатов с целью деятельности, так и приведшие к нему причины.

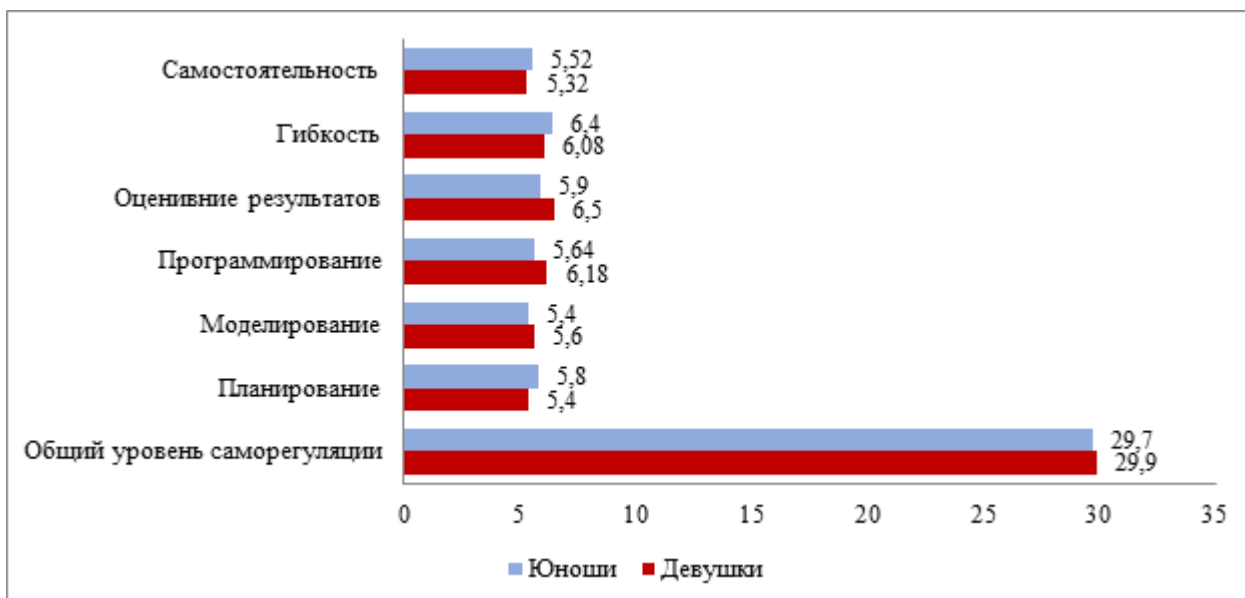


Рис. 4. Сравнение средних значений по саморегуляции у юношей и девушек

По остальным шкалам методики «Стиль саморегуляции поведения» достоверных различий не было выявлено. Также не были выявлены достоверные различия по методикам «Шкала толерантности к неопределённости» Д. МакЛейна, в адаптации Е. Н. Осина (Рис. 5) и «Шкала общей самооценки» Р. Шварцера и М. Ерусалема, в адаптации В. Г. Ромек (Рис. 6).

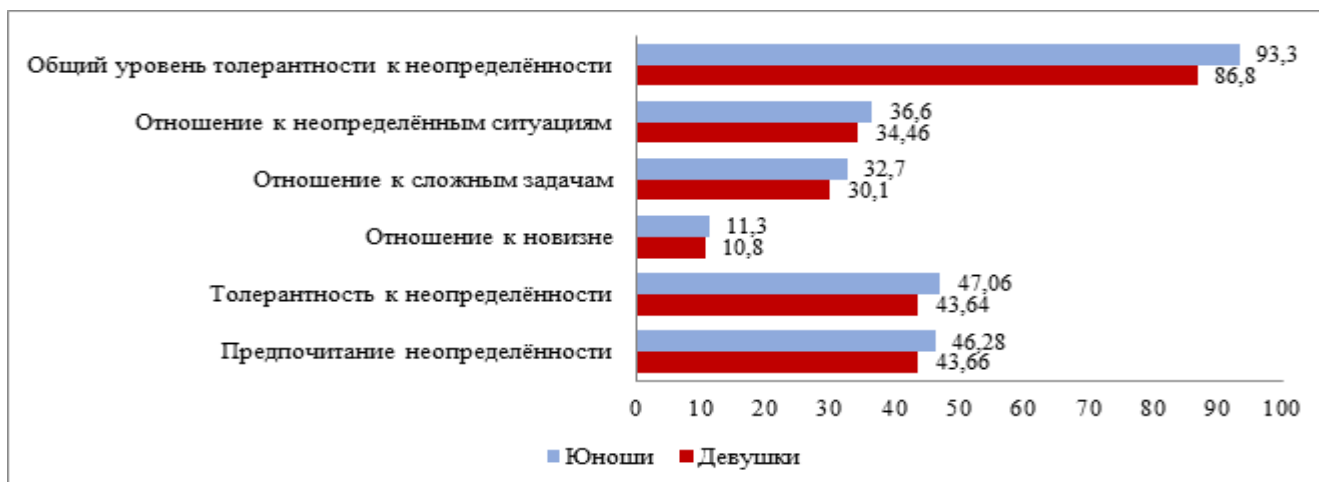


Рис. 5. Сравнение средних значений по толерантности к неопределённости у юношей и девушек

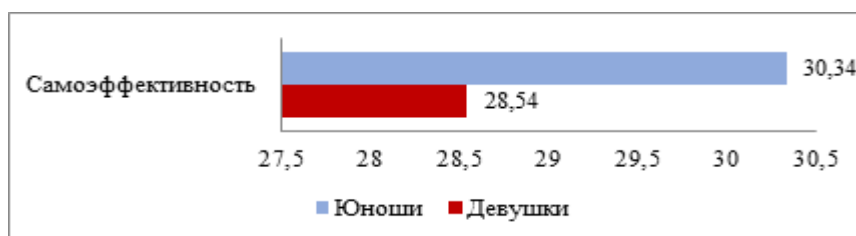


Рис. 6. Сравнение средних значений по самоэфективности у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкиной и А. М. Эткинда представлены на рисунке 7. Используя *U-критерий Манна-Уитни*, мы установили, что у юношей высокие баллы по шкале интернальности в области неудач встречаются достоверно чаще, чем у девушек ($U_{эм} = 923$ при $p = 0,023$). У юношей более развито чувство субъективного контроля по отношению к отрицательным событиям и ситуациям, что проявляется в склонности обвинять самого себя в разнообразных неприятностях и страданиях. Для девушек, напротив, более характерно приписывать ответственность за происходящие с ними неудачи негативным обстоятельствам или другим людям.



Рис. 7. Сравнение средних значений по уровню субъективного контроля у юношей и девушек



Также нами было установлено, что у юношей более высокие баллы по шкале интернальности в семейных отношениях ($U_{эмт} = 956$ при $p = 0,040$). Девушки считают причиной значимых ситуаций, возникающих в своей семье, своих партнёров. Юноши напротив, считают ответственными себя, за всё, что происходит в семейной жизни.

Результаты диагностики по методике «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса и С. Фолкман, в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык и М. С. Замышляевой, представлены на рисунке 8. Сравнительный анализ не показал достоверных различий по половому признаку. Анализируя уровень средних значений по предпочтительности использования копинг-стратегий, было выявлено, что все респонденты используют все представленные в опроснике копинги примерно в равной степени, умеренно.

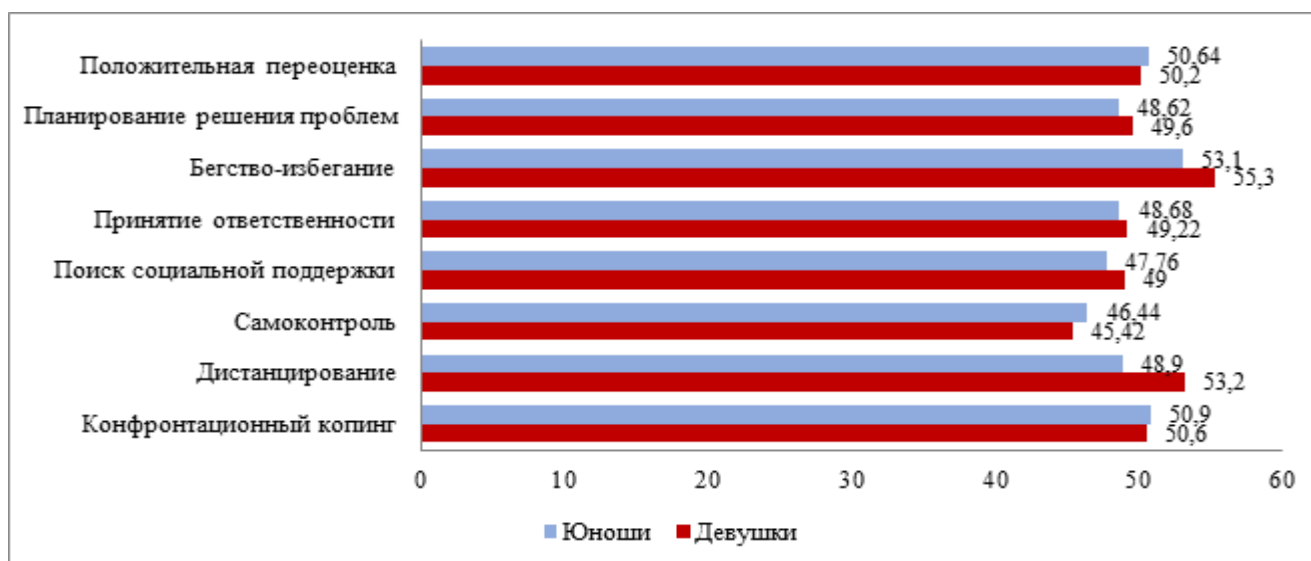


Рис. 8. Сравнение средних значений по копинг-стратегиям у юношей и девушек

Результаты диагностики по методике «Диспозиционного оптимизма» Ч. Карвера и М. Шейера, в адаптации Т. О. Гордеевой, О. А. Сычева и Е. Н. Осина, представлены на рисунке 9. Используя U-критерий Манна-Уитни, мы установили, что у девушек высокие баллы по шкале «Итоговый диспозиционный оптимизм» встречаются достоверно чаще, чем у юношей ($U_{эмт} = 920$ при $p = 0,023$). Это свидетельствует о том, что девушкам более характерно испытывать позитивные ожидания относительно будущего.

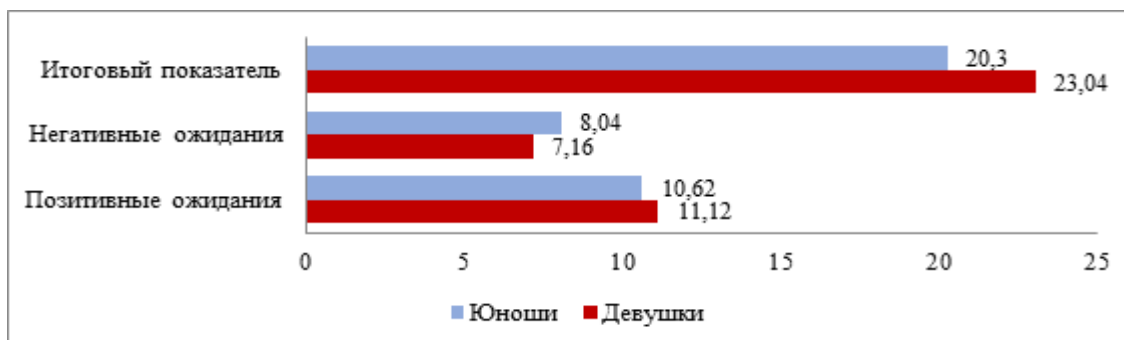


Рис. 9. Сравнение средних значений по диспозиционному оптимизму у юношей и девушек



По результатам нашего эмпирического исследования, было выявлено, что гипотеза о половых различиях в личностном потенциале достоверно подтверждается в отношении некоторых его компонентов (составляющих). А именно, девушки, по сравнению с юношами, показали более высокий уровень интроспекции, что свидетельствует о большем внимании к собственным переживаниям и состояниям во время рефлексии. У девушек отличается стиль саморегуляции поведения, чаще встречаются более высокие показатели по шкале «оценивание результатов», что свидетельствует о лучшей сформированности и устойчивости субъективных критериев оценки результатов своей деятельности и поведения. Также у девушек, по сравнению с юношами, выше уровень диспозиционного оптимизма, то есть девушки чаще испытывают позитивные ожидания относительно будущего.

У юношей, по сравнению с девушками, в среднем более высокие баллы по уровню субъективного контроля (уровню интернальности) в области семейных отношений и в области неудач. То есть, юноши более склонны брать на себя ответственность за свои поступки в ситуациях с негативным исходом и в семейной жизни.

На основании полученных данных нами планируется разработка коррекционной программы по развитию личностного потенциала в юношеском возрасте. Развитие личностного потенциала позволит студентам более осознанно выбирать свои жизненные стратегии, рефлексивно относиться к происходящему, выстраивать своё целеполагание, понимая собственные ценности и значимые мотивы.

Список источников

1. Бажин, Е. Ф. Метод исследования уровня субъективного контроля / Е. Ф. Бажин, Е. А. Голынкина, А. М. Эткин // Психологический журнал. – 1984. – Том 5. – № 3. – С. 152–162.
2. Гордеева, Т. О. Разработка русскоязычной версии Теста диспозиционного оптимизма (LOT) / Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–64.
3. Леонтьев, Д. А. Рефлексия «хорошая» и «дурная»: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2014. – Том 11. – № 4. – С. 110–135.
4. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – Москва : Смысл, 2006. – 63 с.
5. Леонтьев, Д. А. Тест смысложизненных ориентации (СЖО) / Д. А. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Смысл, 2006. – 18 с.
6. Личностный потенциал : структура и диагностика / [под ред. Д. А. Леонтьева]. – Москва : Смысл, 2011. – 680 с.
7. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессовыми и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских психологов / [под ред. Л. И. Вассерман]. – Санкт-Петербург : НИПНИ им. Бехтерева, 2009. – 37 с.



8. Моргун, В. Ф. Проблемы периодизации развития личности в психологии : учебное пособие / В. Ф. Моргун и Н. Ю. Ткачёва. – Москва : Издательство Московского университета, 1981. – 84 с.
9. Моросанова, В. И. Диагностика саморегуляции человека / В. И. Моросанова, И. Н. Бондаренко. – Москва : Когито-Центр, 2015. – 304 с.
10. Осин, Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределённости Д. Маклейна / Е. Н. Осин // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 65–86.
11. Ромек, В. Г. Русская версия шкалы общей самооффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема / В. Г. Ромек, Р. Шварцер, М. Ерусалем // Иностранная психология. – 1996. – № 7. – С. 71–77.



Халимова Надежда Михайловна,

доктор педагогических наук, профессор,

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Республика
Хакасия, Россия

ИССЛЕДОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ К ТЕПЛОЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЮ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы исследования экологической мотивации к теплоэнергосбережению у обучающихся общеобразовательных школ, путем использования авторских анкет и известных психологических методик. По результатам исследования выявлен слабый уровень мотивации обучающихся к данной проблеме; отсутствие понимания взаимосвязи между тепло и энергосбережениями и качеством жизни людей.

Ключевые слова: теплоэнергосбережение, мотивация, анкета, экономия энергоресурсов.

Khalimova N.M.

RESEARCH OF ENVIRONMENTAL MOTIVATION FOR HEAT AND ENERGY CONSERVATION IN STUDENTS IN COMPREHENSIVE SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The article discusses the issues of studying environmental motivation for heat and energy conservation among students in secondary schools, through the use of the author's questionnaires and well-known psychological techniques. According to the results of the study, a weak level of motivation of students to this problem was revealed; lack of understanding of the relationship between heat and energy savings and people's quality of life.

Keywords: heat and energy saving, motivation, questionnaire, energy saving.

Изучением мотивации в психологии активно занимались как зарубежные авторы (Д. Аткинсон, Д. Макклелланд, Х. Хекхаузен, А. Маслоу, Т. Элерсом), так и отечественные ученые (В. Г. Асеев, Л. М. Фридман, А. К. Маркова, Л. И. Божович, И. А. Зимняя, А. Н. Леонтьев, Е. П. Ильин, М. В. Матюхина и другие), но впервые изучение феномена мотивации прослеживается еще в работах древних философов.

Мотивация к теплоэнергосбережению обоснована в трудах ученых: Е. Г. Гущиной, Н. И. Бадрак, К. Ю. Багратуни, С. Н. Бобылева, которые утверждали, что она должна формироваться в детской и молодежной среде. Это возможно лишь при преобладании духовно-нравственной мотивации над материальной – агрессивной и потребительски деятельностной [2].

На сегодняшний день мотивация и мотивы поведения в деятельности являются основными проблемами, как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Под мотивом понимается внутренняя движущая сила действий и поступков личности, а мотивация представляет собой процесс управления этим поведением [4].



Актуальность исследования заключается в том, что в системе образования перед педагогами стоит задача – воспитание нового поколения обучающихся, которые будут понимать необходимость экономии энергоресурсов для обеспечения экологической и энергетической безопасности государства [3]. Поэтому важно с детства формировать экологическую мотивацию у обучающихся к теплоэнергосбережению.

Основным документом в данной области все еще остается Федеральный закон № 261 «Об энергосбережении и повышении энергетической эффективности» [6]. Для актуализации данной проблемы в течение ряда лет на кафедре педагогики и психологии Хакасского государственного университета проводятся научные исследования с целью исследования экологической мотивации к теплоэнергосбережению обучающихся общеобразовательных школ города Абакана Республики Хакасия [5].

Анкета исследования энергосбережения обучающихся общеобразовательных школ состояла из двух компонентов: когнитивный компонент (осведомленность и информированность респондентов о технологиях энергосбережения); поведенческий компонент (применение технологий энергосбережения в жизнедеятельности в настоящее время и готовность применять инновационные ресурсосбережения в ближайшем будущем). Критерии сформированности когнитивного и поведенческого компонента обучающихся представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Критерии сформированности компонентов

Критерии/ уровни	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент
Высокий	Высокий уровень осведомленности в вопросах теплоэнергосбережения. Владение компетенциями природоохранной деятельности.	Проявляет активность в участии мероприятий по формированию бережного отношения к ресурсам природы, вопросам теплоэнергосбережения
Средний	Стремление раскрыть сущность природных явлений экологического характера. Неспособность осмысливать негативное влияние загрязнения воздушной среды.	Проявляет желание участвовать в мероприятиях по сохранению ресурсов; оказывать помощь в проведении экологических мероприятий.
Низкий	Отсутствует заинтересованность в проблеме сохранения энергетических ресурсов земли.	Проявляет безответственность, не заинтересованность по отношению к сохранению ресурсов, не желает соблюдать общепринятые нормы поведения. «Знает, но бездействует».

Учащимся предлагалось анонимно ответить на вопросы авторской анкеты, определяющей их отношение к экономии электроэнергии, к использованию современных энергосберегающих технологий по обеспечению теплоэнергоэффективности в школах и домах частного сектора, знание нормативно-правовых документов теплоэнергосбережения в стране и регионе.

Выборка ответов по результатам поведенческого компонента, с учетом критериев оценивания, представлена на рисунке 1.

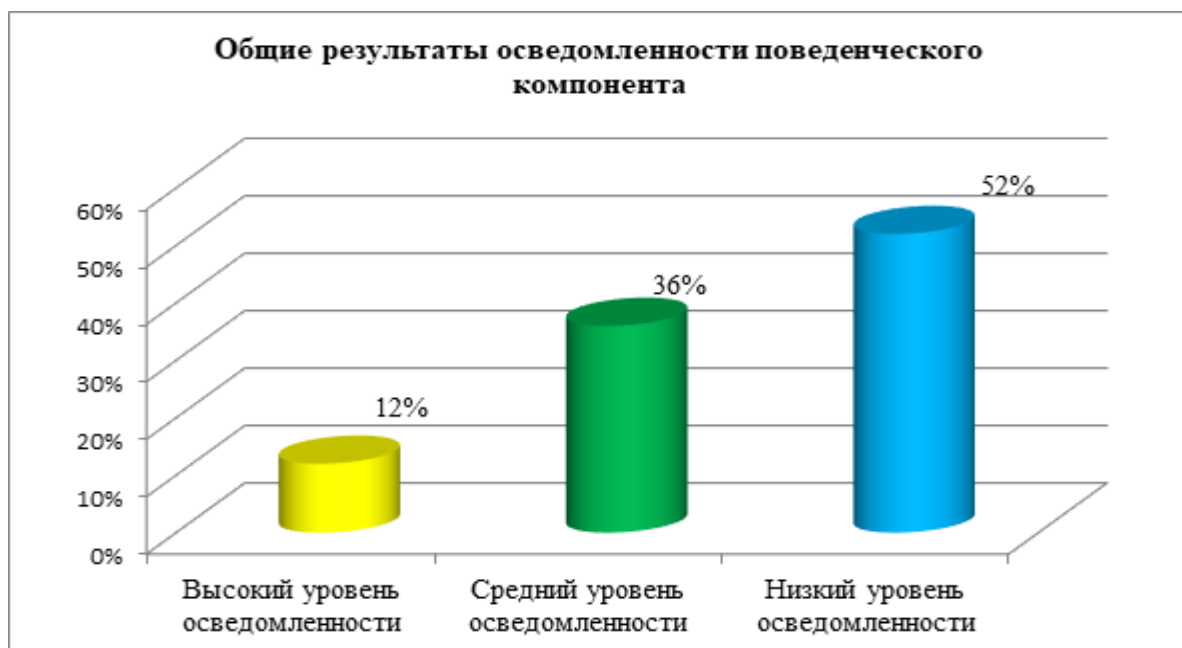


Рис. 1. Общие результаты осведомленности поведенческого компонента обучающихся средней школы

Из диаграммы видно, что большинство обучающихся имеют низкий уровень осведомленности поведенческого компонента – 52%. Обучающие проявляют безответственность, незаинтересованность по отношению к сохранению ресурсов, не желают соблюдать общепринятые нормы поведения, не всегда готовы работать над собой для формирования устойчивого поведения.

Обработка ответов осведомленности когнитивных компетенций обучающихся средней школы в области теплоэнергосбережения на констатирующем этапе показали результаты, представленные на рисунке 2.



Рис. 2. Общие результаты осведомленности когнитивного компонента обучающихся средней школы



Анализируя результаты сформированности когнитивного компонента у обучающихся средней школы, можно сделать вывод, что 47% респондентов имеют низкий уровень осведомленности по данной проблеме. Они испытывают затруднения в переносе полученных знаний на способность конкретно оценивать влияние человеческого фактора на природную среду.

38% школьников имеют средний уровень заинтересованность в проблеме сохранения энергетических ресурсов земли, у них не сформировано четкое представление о понятии теплоэнергосбережение; они не понимают, к чему могут привести потери тепла, какой главный элемент в системе энергосбережения и вообще они о данной проблеме мало задумывались.

По результатам исследования выявлен слабый уровень экологической мотивации обучающихся к исследуемой проблеме; отсутствие понимания взаимосвязи между энергосбережением и качеством жизни людей. Обучающиеся средней школы в принципе не задавались вопросами теплоэнергосбережения не только в образовательном учреждении, но и дома.

Поэтому, нами была разработана и реализована просветительская программа по формированию исследования формирования экологической мотивации к теплоэнергосбережению у обучающихся средней общеобразовательной школы.

Реализация данной программы среди обучающихся дала возможность повысить уровень когнитивной и поведенческой компетентности обучающихся к проблеме теплоэнергосбережения и более глубоко рассмотреть проблему экологической мотивации как сложного интегрального психологического образования, объясняющего поведение обучающегося и направленного на активное и целенаправленное решение экологических проблем.

Формы и методы деятельности предлагались различные: проведение просветительских лекций, семинаров, круглых столов, викторин; наблюдение за ростом растений; программ внеурочной волонтерской деятельности по очистке от мусора и пластиковых отходов берегов рек Абакана и Енисея и другие мероприятия.

Таким образом, успешно сформированные знания и умения респондентов средней школы в области экологической мотивации к теплоэнергосбережению и энергоэффективности позволили обеспечить обучающимся навыки энергосберегающего образа жизни. Бережное отношение к энергии, как мы считаем, станет частью их повседневной жизни, своего рода культурой практической деятельности и мышления.

Список источников

1. Губницкая, О. В. Создание положительной мотивации экологической деятельности обучаемых основной школы / О. В. Губницкая // Проблемы и перспективы развития образования : материалы I Международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. 1. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 121–123. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/17/448/> (дата обращения: 06.02.2024).
2. Гущина, Е. Г. Мотивация энергосбережения: проблемы формирования и опыт внедрения через образование / Е. Г. Гущина, Н. Ю. Бадрак // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 5. – URL: www.scienceeducation.ru/105-7009 (дата обращения: 06.02.2024).



3. Калашников, Д. В. Основные направления энергосбережения и повышения энергоэффективности в российских школах / Д. В. Калашников // Международный школьный научный вестник. – 2017. – № 2. – URL: <https://school-herald.ru/ru/article/view?id=204> (дата обращения: 06.02.2024).
4. Леонтьев, В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Лебедев. – Новосибирск, 1992. – 49 с.
5. Халимова, Н. М. Мотивация к теплоэнергосбережению у обучающихся общеобразовательных школ города Абакана Республики Хакасия / Н. М. Халимова, Н. А. Шубина // Вестник ХГУ им. Н. Ф. Катанова. – 2021. – № 3 (37) – С. 132–137.
6. Об энергосбережении и о повышении энергетической эффективности и о внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации : Федеральный Закон от 23 ноября 2009г. № 261-ФЗ // Российская газета. – 2009. – 27 ноября.



Хайдарова Ольга Мансуровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Григоричева Ирина Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент

ФЕНОМЕН ПРОКРАСТИНАЦИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И ОТЕЧЕСТВЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация. В статье рассматривается проблема прокрастинации в контексте усиливающихся социально-экономических вызовов и необходимости постоянной адаптации к изменяющимся условиям жизни. Основное внимание уделяется тому, как прокрастинация связана с эмоциональным благополучием, профессиональной деятельностью и личной эффективностью. Проанализированы различные определения прокрастинации, предложенные как российскими, так и зарубежными исследователями, подчеркивается многоаспектность данного феномена. В статье представлена классификация прокрастинации, включающая пять типов, и особо подробно описывается академическая прокрастинация. Обсуждаются современные методы борьбы с прокрастинацией, включая образовательные программы и психологическую коррекцию, направленные на улучшение управления временем и повышение личной продуктивности. Статья подчеркивает необходимость дальнейших исследований для разработки более эффективных стратегий преодоления прокрастинации и повышения общего уровня благополучия.

Ключевые слова: прокрастинация, феномен, откладывание, типы прокрастинации, определение прокрастинации.

Khaidarova O.M.

THE PHENOMENON OF PROCRASTINATION IN FOREIGN AND DOMESTIC PSYCHOLOGICAL RESEARCH

Abstract. The article examines the problem of procrastination in the context of increasing socio-economic challenges and the need for frequent adaptation to changing living conditions. The focus is on how procrastination relates to emotional well-being, professional performance, and personal effectiveness. Various definitions of procrastination, proposed by both Russian and foreign researchers, are analyzed, and the multidimensionality of this phenomenon is emphasized. The article presents a classification of procrastination, including five types, and describes academic procrastination in particular detail. Modern methods of combating procrastination are discussed, including educational programs and psychological correction aimed at improving time management and increasing personal productivity. The article highlights the need for further research to develop more effective strategies to overcome procrastination and improve overall well-being.

Keywords: procrastination, phenomenon, postponement, types of procrastination, definition of procrastination.

В условиях усугубления социально-экономической обстановки в мире возрастает актуальность проблемы приспособления людей к изменяющейся среде. Необходимость частой адаптации к новым условиям, выполнение большого количества задач в ограниченный срок могут вызывать у людей чувство напряжения, беспокойства и увеличивать нагрузку на их эмоциональное благополучие. Многие люди жалуются на постоянную нехватку времени и чувствуют себя усталыми. Вместо того, чтобы сосредоточиться на важных делах, они заняты незначительными задачами и постоянно откладывают важные дела на потом. В психологии это явление называется прокрастинацией и



приводит к таким негативным последствиям, как снижение производительности, финансовые потери, чувство вины и тревоги [16].

Сегодня прокрастинация становится все более распространенной проблемой, оказывающей существенное влияние на личную и профессиональную жизнь человека. Все больше профессий предполагают удаленную работу, гибкие графики и самостоятельное планирование рабочего времени [10]. В таких условиях способность эффективно распределять усилия и не откладывать важные задачи становится критически важной для успеха. Исследования показывают, что от 15 до 25% взрослого населения и 80–95% студентов сталкиваются с прокрастинацией, что делает ее значимым объектом психологического изучения [5; 7; 14].

Исследование явления прокрастинации на международном уровне началось довольно давно. В научной литературе термин «прокрастинация» был впервые использован П. Рингенбахом в 1977 году при написании книги «Прокрастинация в жизни человека» [16]. После этого о прокрастинации стали упоминать в своих работах А. Эллиас и В. Кнаус [12], Дж. Бурка и Л. Юэн [11]. С середины 1980-х годов, после публикации этих книг, тема прокрастинации стала привлекать повышенное внимание ученых, что привело к появлению теоретических обзоров и эмпирических исследований.

Несмотря на многочисленные исследования, единая теоретическая модель прокрастинации пока не сформирована. В российской психологии также нет единого понимания прокрастинации. Различные авторы вносят свой вклад в трактовку этого сложного явления, подчеркивая его многоаспектность.

Так, В. С. Ковылин, определяет прокрастинацию как тенденцию откладывать выполнение необходимых дел на неопределенный срок [7]. Л. И. Дементий подчеркивает связь прокрастинации с недостатками регулятивного потенциала личности, выражающимися в неспособности управлять ситуацией [5]. И. Янис, Л. Манн определяют прокрастинацию как дезадаптивную стратегию справления со стрессом [2], а О. С. Виндекер и М. В. Останина – как негативное свойство, влияющее на успешность деятельности [4]. Е. П. Ильин сравнивает прокрастинацию с ленью, акцентируя на тенденции к откладыванию [6]. Н. Н. Карловская и Р. А. Баранова описывают прокрастинацию как комплексное явление, включающее поведенческие, эмоциональные и когнитивные аспекты, тесно связанные с мотивационной сферой личности [1], в то время как Я. И. Варваричева акцентирует внимание на осознанности прокрастинации, определяя её как сознательное откладывание действий субъектом, даже когда это может вызвать проблемы [3]. Существующие определения прокрастинации не в полной мере отражают ее сущность. Наиболее адекватным термином в отношении прокрастинации является понятие «феномен», которое, по мнению С. Л. Рубинштейна, представляет собой обнаруженное во внешнем мире внутреннее содержание, соединяет реальное и идеальное и отвечает принципу их единства [9: с. 101–103]. Такое разнообразие подходов ещё раз подчеркивает актуальность дальнейших исследований прокрастинации.

Многочисленные исследования показывают, что это явление неоднородно и проявляется в различных формах. Одна из известных классификаций, предложенная Н. Милграмом, Дж. Батори и Д. Моурером [15], включает в себя пять основных типов прокрастинации, дифференцируемых по сферам проявления:

1. Ежедневная или бытовая прокрастинация, которая рассматривается как жизненная стратегия, характеризующаяся отсутствием навыков выполнения повседневных задач и проблемами в



управлении временем. Это может включать в себя откладывание домашних работ, покупок продуктов и уборки.

2. Прокрастинация принятия решений описывает трудности с принятием даже незначительных решений в установленные сроки.

3. Невротическая прокрастинация включает откладывание значимых жизненных решений, таких как выбор карьеры или создание семьи.

4. Компulsive прокрастинация сочетает в себе поведенческую прокрастинацию и проблемы с принятием решений, часто проявляясь в виде хронического промедления в любой сфере деятельности.

5. Академическая прокрастинация характеризуется откладыванием выполнения учебных заданий и проектов, а также трудностями с соблюдением установленных сроков.

Академическая прокрастинация является наиболее изученным видом прокрастинации, особенно в контексте учебной деятельности. Она представляет собой явление, при котором студенты задерживают выполнение учебных задач, что нарушает эффективное управление временем – критически важным ресурсом в образовательной среде. Исследования показывают, что прокрастинация в учебном процессе может приводить к значительным негативным последствиям для обучения. От 46% до 95% студентов средних и высших учебных заведений идентифицируют себя как прокрастинаторы, причём многие из них признают необходимость в профессиональной помощи для преодоления этой проблемы [7]. Многие учебные заведения за рубежом предоставляют студентам доступ к специализированным программам, направленным на борьбу с прокрастинацией. Эти программы включают обучение навыкам адекватного планирования, установления приоритетов и эффективного распределения времени [7]. В современных исследованиях академической прокрастинации можно выделить следующие актуальные направления: изучение ситуативных факторов, способствующих прокрастинации; оценка негативных последствий прокрастинации; изучение личностных и социально-демографических характеристик прокрастинаторов; разработка методов борьбы с прокрастинацией [8; 13].

Таким образом, изучение прокрастинации имеет важное практическое значение, поскольку позволяет лучше понять психологические механизмы, лежащие в основе этого феномена, и разработать эффективные методы психологической коррекции и поддержки. Преодоление прокрастинации может существенно повысить личную продуктивность, облегчить достижение профессиональных и личных целей, а также улучшить общее психологическое благополучие человека.

Список источников

1. Баранова, Р. А. Взаимосвязь прокрастинации и параметров ответственности у студентов с разной академической успеваемостью / Р. А. Баранова, Н. Н. Карловская // Активность и ответственность личности в контексте жизнедеятельности: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, 9–10 окт. 2008 г. – Омск, 2008.

2. Борусяк, Е. В. Прокрастинация как одна из форм неэффективных копинг-стратегий студентов / Е. В. Борусяк // 18-й Международный научно-промышленный форум «Великие реки 2016» / отв. ред. А. А. Лапшин : в 3 т. – Нижний Новгород : ННГАСУ, 2016. – Т. 2. – С. 312–315.



3. Варваричева, Я. И. Феномен прокрастинации: проблемы и перспективы исследования / Я. И. Варваричева // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 121–131.
4. Виндекер, О. С. Формальный и содержательный анализ шкалы общей прокрастинации С.Н. Lay (на примере студенческой выборки) / О. С. Виндекер, М. В. Останин а // Актуальные проблемы психологического знания: теоретические и практические проблемы психологии. – 2014. – № 1(30). – С. 116–126.
5. Дементий, Л. И. Особенности ответственности и временной перспективы у студентов с разным уровнем прокрастинации / Л. И. Дементий, Н. Н. Карловская // Психология обучения. – 2013. – № 7. – С. 4–19.
6. Ильин, Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2011.
7. Ковылин, В. С. Теоретические основы изучения феномена прокрастинации / В. С. Ковылин // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие: электронный научный журнал. – 2013. – № 2. – С. 22–41.
8. Панькова, Е. Ю. Академическая прокрастинация у студентов / Е. Ю. Панькова // Будущее психологии: материалы межвуз. студ. конф. Пермь, 12 мая 2011 г. / Пермский гос. нац. исслед. ун-т; под ред. Е. В. Левченко, А. Е. Деменевой. – Пермь, 2011. – С. 133–137.
9. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2017. – 718 с.
10. Тащилина, Е. А. Исследование прокрастинации и перфекционизма у студентов университета различных направлений подготовки: дис. магистра психологии / Е. А. Тащилина. – Екатеринбург : Урал. федерал. ун.-т им. Б. Н. Ельцина, 2014.
11. Burka, J. B. Procrastination: Why you do it, what to do about it / J. B. Burka, L. M. Yuen. – Reading, MA : Addison-Wesley, 1983.
12. Ellis, A. Overcoming procrastination / A. Ellis, W. J. Knaus. – New York : Signet Books, 1977.
13. Filiz, B. Academic procrastination and gender as predictors of science achievement / B. Filiz, V. Semra // Journal of educational and instructional studies in the world. – 2013. – № 2. – P. 64–68.
14. Lay, C. H. At last, my research article on procrastination / C. H. Lay // Journal of Research in Personality. – 1986. – Vol. 20. – P. 474–495.
15. Milgram N. A. Correlates of academic procrastination / N. A. Milgram, G. Batori, D. Mowrer // Journal of School Psychology. – 1993. – № 31. – P. 487–500.
16. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure / P. Steel // Psychological Bulletin. – 2007. – № 133(1). – P. 65–94.



Шевченко Татьяна Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Скорлупина Олеся Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент

ИССЛЕДОВАНИЕ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор проблемы ценностных ориентаций и жизнестойкости у студентов. Проанализированы положения основных концепций, изучающих ценностно-смысловую сферу в юношеском возрасте, рассмотрены понятия жизнестойкости и устойчивости к трудным ситуациям.

Ключевые слова: ценности, смысл, жизнестойкость, юность, стрессоустойчивость.

Shevchenko T.V.

A STUDY OF RESILIENCE AND VALUE ORIENTATIONS IN STUDENTS

Abstract. The article presents a theoretical overview of the problem of value orientations and resilience among students. The provisions of the main concepts studying the value-semantic sphere in adolescence are analyzed, the concepts of resilience and resistance to difficult situations are considered.

Keywords: values, meaning, resilience, youth, stress resistance.

Студенческий период, как правило, сопровождается процессами формирования личности в целом, становлением мировоззрения и основных интересов, которые проявляются в профессиональной сфере. В процессе личностного развития студенты проходят через большое количество различных кризисов и испытаний, связанных как с возрастными особенностями, личной жизнью, фактом нереализованности, так и проблемами в обучении [6, с. 118]. Внешние же кризисы сопровождаются нестабильностью настоящего и размытого будущего.

При преодолении вышеуказанных кризисов студенты и формируют такую важную черту личности, как жизнестойкость. Во многих отечественных и зарубежных исследованиях подчеркнута необходимость изучения особенностей жизнестойкости у студентов, так как она напрямую связана со стрессоустойчивостью, тревожностью и сохранением физического и психического здоровья. Ведь ухудшение психического здоровья у студентов высших учебных заведений не только России, но и многих других стран мира, рассматривается как серьезная проблема и научно-практическая задача, требующая незамедлительного и самого эффективного решения. Проблемы психического здоровья у студентов напрямую связаны со снижением уровня жизнестойкости, а, вследствие, появлением высокой тревожности, низкой стрессоустойчивости и суицидальных настроений.

В социуме наших дней студенты значительное количество времени проводят в информационном пространстве, которое зачастую и является источником стресса. При этом им просто необходимо справиться с повседневными жизненными проблемами, трудностями, неудачами, а не избегать их, а также выбирать для общения социально-поддерживающие контакты и по возможности



воздерживаться от конфликтов. На выбор стратегий преодоления стресса в большей степени влияют личные особенности и предшествующий опыт, но самое главное семья и заложенные в ней ценности. Бесспорно, способы повседневного поведения предопределены индивидуальной историей развития, так как все стимулы окружающей среды воспринимаются субъективно.

Высокий уровень жизнестойкости позволяет юношам выстраивать свои отношения более открыто, что повышает эмпатичность, коммуникабельность, чуткость, а также помогает испытывать любовь, получать поддержку и увеличивать интерес к миру и окружающим.

Ряд отечественных и зарубежных исследователей, таких, как А. Маслоу, В. Франкл, Д. А. Леонтьев, сходятся во мнении, что жизнестойкость во многом определяется тем, какой ценностный фундамент будет сформирован у молодого поколения.

Ценностные ориентации в процессе социализации и становления личности становятся устойчивыми регуляторами поведения, а также формируют адаптационный, инновационный и креативный потенциал. Современные психологи все чаще обращают свое внимание на проблемы формирования ценностных ориентаций и их влияния на жизнь человека. Сегодня российское общество находится в ситуации, которую можно охарактеризовать как «разложение системы ценностей», «прокидывание традиционных норм» [1], «социальная шизофрения» [3] и энтропия, т. е. неопределенность события, явления, процесса [5].

В настоящее время ценностные ориентации студентов активно изучаются такими учеными, как Н. А. Буравлева, Н. А. Долгушина, С. С. Королева. Студенческая среда, как особая категория, в последнее время все больше и больше привлекает к себе внимание в различных психологических исследованиях. Будущее нашего общества во многом зависит от того, какие ценности сформированы у современной молодежи. Характерная черта современного студента – это индивидуальные ценностные ориентации, но одними из главных ценностей все также остаются – материальный достаток, высокий социальный статус, личная выгода и связи. И в то же время снижается ценность знаний, усиливается прагматизм, утилитаризм, преобладают инструментальные установки. В ситуации мировоззренческой дезориентации произошла скрытая деформация норм и образов поведения молодежи, произошла переориентация с общественных проблем на личные. Изменились также смысл и интерпретация базовых ценностей, среди которых ценности рынка и стратегии успеха оказались на лидирующих позициях. У студентов наблюдается расхождение между ценностными ориентациями и социальным поведением.

Образование в ценностных ориентациях студентов относится к инструментальным ценностям, но обусловлено это тем, что большинство из них придерживаются установки на получение диплома как предиктора выгодной работы, а соответственно желания материального благополучия, получения более высокого социального статуса, возможности профессионального роста и улучшения качества жизни. Такая позиция снижает значимость общечеловеческих ценностей, а также происходит нарушение личных и социальных норм. Получение высшего образования все больше приобретает прагматическую и инструментальную цель в студенческой среде.

Юность является чувствительным периодом для развития ценностных ориентаций как системы связей, отражающих и формирующих направленность личности и мировоззрение человека. Ценностные ориентации студентов характеризуются процессами формирования активной воли,



собственных жизненных смыслов и личных ценностей, становлением системы смысловой регуляции, характерной для зрелой независимой личности.

Например, Е. Л. Руднева пишет, что «ценностные ориентации студентов являются необходимым компонентом их жизненного самоопределения, выражающегося в ценностном выборе ведущих научных идей, образа гражданина, проектирования себя как гражданина и как профессионала» [2, с.78].

Отличительной особенностью российского студенчества является то, что кризис побуждает многих все чаще обращаться к высшим ценностям, для того, чтобы найти в них опору существования.

Жизнестойкость, в свою очередь, как система установок и убеждений, является определенным потенциалом личности, интегральной способностью к социально-психологической адаптации на основании динамики ценностно-смысловой саморегуляции. При этом, как и ценностные ориентации, жизнестойкость является динамичным личностным образованием, что способствует становлению личности на каждом из возрастных этапов.

Постепенно, с возрастом, жизнестойкость личности начинает укрепляться за счет появляющихся смыслов, формирующихся ценностей, которые являются базовой основой для поддержания собственной устойчивости в мире.

Таким образом, можно сделать вывод, что на сегодняшний день у современного студента отсутствует четкая целостная модель собственного жизненного пути, отсутствуют практические навыки и самостоятельность, а также наблюдается несформированность ценностно-ориентационной сферы. Поэтому, в жизненно важный период становления, студент оказывается социально неприспособленным. И даже если учесть, что государство принимает меры по социальной поддержке молодежи, не все могут ими воспользоваться. Становится очевидным, что существует необходимость проведения исследования, которое обусловлено противоречием между создавшейся социальной обстановкой, условиями, требующими максимальной адаптации, умением эффективно справляться с постоянно поступающим стрессом и недостаточным уровнем жизнестойкости, а также отсутствием необходимых навыков саморегуляции и нехваткой знаний по использованию сферы ценностных ориентаций личности.

Осознание того, что поведение отталкивается от ценностей, а его эффективность зависит от способности отвечать на вызовы интенсивно изменяющейся окружающей среды, требует от научного сообщества изучения ценностных ориентаций и черт личности, способствующих преодолению трудностей жизни в высоком темпе при постоянной нагрузке студентов.

Исходя из этого, целесообразным и важным считается проведение исследований и мероприятий, направленных на повышение уровня жизнестойкости, помощь студенческой молодежи в обретении и укреплении ценностных ориентиров, развитии адекватного восприятия реальности и способности видеть свою положительную перспективу.

Нами проводится эмпирическое исследование жизнестойкости и ценностных ориентаций у студентов. В нем принимают участие студенты 1–4 курсов высших учебных заведений г. Барнаула. Предполагаемое количество испытуемых 100 человек. В нашем исследовании мы планируем проверить гипотезу, состоящую из двух допущений: существует взаимосвязь жизнестойкости и ценностных ориентаций у студентов; существуют различия в показателях жизнестойкости и



ценностных ориентаций у юношей и девушек. По результатам исследования будет разработана программа по повышению уровня жизнестойкости у студентов.

Список источников

1. Покровский, Н. Е. Транзит российских ценностей: нереализованная альтернатива, аномия, глобализация / Н. Е. Покровский // Социологический форум. – 2000. – № 3/4.
2. Руднева, Е. Л. Формирование жизненных и профессиональных ценностных ориентаций студенческой молодежи / Е. Л. Руднева. – Кемерово, 2002. – 443 с.
3. Узлов, Н. Д. Шизофрения как клинический и культурный феномен: к проблеме шизофренизации массового сознания / Н. Д. Узлов. – Пермь, 2009. – 366 с.
4. Утиашвили, М. Г. Психологические факторы жизнестойкости студентов / М. Г. Утиашвили, Д. Ю. Крупнов // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: сборник статей по материалам VI международной научно-практической конференции: Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2017. – С. 154–160.
5. Фетискин, Н. П. Стратегии поведения в ситуации социальной неопределенности / Н. П. Фетискин, О. А. Филатов // Вестник интегративной психологии. – Ярославль, 2009. – Вып. № 7. – С. 183–188.
6. Шевелева, О. Е. Предоставление о жизнестойкости у студентов педагогического вуза / О. Е. Шевелева, М. Э. Захарова // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–1. – С. 118–119.
7. Ясницкий, М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике / М. С. Ясницкий // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2020. – Т. 22. – № 1. – С. 194–206.



РАЗДЕЛ 5. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Гиенко Л. Н., Демина Д. Н. Социально-педагогическое сопровождение одаренного ребенка в условиях школы

Глушкова И. В. «Круги заботы» как социально-педагогическая технология профилактики делинквентного поведения подростков

Григорьев И. А. Профилактика аддиктивного поведения детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, посредством технологии форум-театра

Дерксен К. С. Развитие эмоционального интеллекта ребенка – профилактика девиантного поведения

Забунян К. С. Социально-педагогические технологии профилактики правонарушений подростков с девиантным поведением

Колыхалова Ю. А. Социально-педагогическая профилактика кибербуллинга подростков в образовательной организации

Крылова А. А. Особенности социального воспитания в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей

Малюкова Ю. А. Социализация подростков девиантного поведения в условиях микросоциума

Польникова А. А. Формирование гуманистических ценностей как способ профилактики делинквентного поведения

Черепанова Д. С. Саморазвитие как средство профилактики нехимических аддикций подростков

Чучалина Е. А. Социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска



Гиенко Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент;

Демина Дарья Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОДАРЕННОГО РЕБЕНКА В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме – социально-педагогическому сопровождению одаренных детей в условиях школы. Рассматривается сущность понятия «одаренность» и типы одаренности. Обращается внимание на то, что в понимании одаренности является необходимым учитывать не только проявившиеся способности ребенка, но и его потенциал. При объяснении понятия «одаренность» обращается внимание на такие термины, как «таланты» и «способности». Рассматриваются виды одаренности (художественная, общая интеллектуальная и академическая одаренность, социальная одаренность). Предлагается система работы с одаренными детьми, которая включает в себя конкретные этапы.

Ключевые слова: сопровождение, социально-педагогическое сопровождение одаренность, социализация, ребенок, школа.

Gienko L. N., Demina D. N.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR A GIFTED CHILD IN SCHOOL

Abstract. The article is devoted to an actual problem dealing with social-pedagogical support for gifted children in school. The essence of the concept of «giftedness» and types of giftedness are considered. Attention is drawn to the need to take into account not only the child's demonstrated abilities, but also his potential. Attention is drawn to the following «talents» and «abilities». Types of giftedness are considered (artistic, general intellectual and academic giftedness, social giftedness). A system of working with gifted children is proposed, which includes specific stages.

Keywords: support, socio-pedagogical support, giftedness, socialization, child, school.

В настоящее время проявляется повышенный интерес к теме одаренности у детей, а также к вопросам выявления, обучения и развития одаренных детей, и к подготовке педагогов для работы с ними.

Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов рассматривают понятие «одаренность» как совокупность способностей, позволяющих индивиду добиваться выдающихся результатов в различных сферах человеческой деятельности, имеющих социальную значимость [8]. При этом важно рассматривать одаренность не только как достижение, но и как возможность для дальнейшего развития. Еще несколько десятилетий назад одаренность ассоциировалась с высокими интеллектуальными способностями. Однако, в настоящее время понимание одаренности значительно расширилось. Сегодня признается существование различных типов одаренности, которые охватывают не только когнитивные способности, но и творческие, художественные, социальные и другие. Основным моментом в понимании одаренности является необходимость учитывать не только проявившиеся способности ребенка, но и его потенциал.



Отметим, что не существует четких определений одаренности. Мнения ученых основывались на предположении, что каждый человек обладает определенными способностями, психологическими свойствами и личностными чертами. При объяснении понятия «одаренность» часто обращают внимание на такие термины, как «таланты» и «способности».

Рассмотрим мнения некоторых авторов.

Б. М. Теплов определяет «способности» как индивидуально-психологические особенности, являющиеся условиями успешности выполнения деятельности и не сводящиеся к тем знаниям, умениям и навыкам, которыми человек уже обладает [8]. «Задатки», по мнению В. И. Андреева, – это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей [1, с. 36].

На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности, в зависимости от характера требований деятельности, которой занимается человек, а также от условий жизни и стиля воспитания [9].

В соответствии с задатками и способностями человека определяется его одаренность. И. Ю. Кулагина различает общую одаренность и одаренность специальную. Общая одаренность человека является его способностью к обучению, специальная – характеризует высокую степень уникальных способностей, таких, как гениальность и талант [7, с. 169]. В таблице 1 представлены виды одаренности.

Таблица 1

Виды одаренности

Вид одаренности	Характеристика
Художественная одаренность	Способность продуцировать, выдвигать новые идеи, изобретать, также способность использовать то, что уже создано. Высокие достижения в области художественного творчества, музыке, скульптуре, актерские способности и т. д..
Общая интеллектуальная академическая одаренность	Способность быстро овладевать основополагающими понятиями, легко запоминать и сохранять информацию. Высокие результаты по легкости, глубине, скорости продвижения – в математике или иностранном языке, физике или биологии (может иметь неважную успеваемость по другим предметам). Выраженная избирательность устремлений в относительно узкой области создает характерные проблемы в школе и семье.
Социальная одаренность	Способность устанавливать зрелые, конструктивные взаимоотношения с другими людьми. Выступает как предпосылка высокой успешности в нескольких областях. Предполагает наличие способности понимания, любить, сопереживать, ладить с другими людьми [6].

Авторы статьи считают, что педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся реализуется через организацию воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей [5, с. 179].



Для развития творческого и интеллектуального потенциала одаренных детей необходима практическая работа специалистов. Главным направлением социально-педагогического сопровождения является объединение усилий педагогов, родителей, психологов, социальных педагогов и представителей общественных организаций.

Основными задачами воспитания являются: создание условий для успешной социализации и включение учащихся в различные виды деятельности [4, с. 44].

Система работы с одаренными детьми включает в себя конкретные этапы (таблица 2).

Таблица 2

Этапы работы с одаренными детьми

Этап	Характеристика
Выявление одаренных детей	Создание списка одаренных детей. Проведение диагностики потенциала и возможностей. Оценка потенциала и способностей детей.
Поддержка самореализации одаренных обучающихся	Создание благоприятной образовательной среды. Введение дополнительных занятий в учебный план. Формирование дополнительной образовательной программы. Проведение научно-исследовательской работы. Организация творческих конкурсов и тематических олимпиад.
Взаимодействие с педагогическим коллективом	Проведение обучающих мероприятий, курсов и лекций по взаимодействию с одаренными детьми. Развитие и расширение профессиональных навыков педагогов.
Работа с родителями	Социально-педагогическая поддержка родителей одаренных детей. Совместная деятельность родителей и ребенка.
Поощрение	Награды от учебного заведения за достижения. Публикации об успехах учеников в СМИ. Размещение фотографий учеников на доске почета.
Мониторинг	Оценка знаний по темам в течение учебного года. Контроль участия одаренных учеников в различных мероприятиях. Уровень социальной активностью обучающихся.

Л. Н. Гиенко определяет следующие направления работы в процессе сопровождения детей с проявлениями одаренности – определение группы риска, сбор необходимой информации о каждом обучающемся, создание условий для успешной социализации обучающихся посредством освоения ими основных позитивных социальных ролей: «учащийся», «член семьи», «член школьного коллектива», «гражданин» [3, с. 77; 2].

В работе социального педагога с одаренным ребенком особенно важным является создание благоприятной социальной обстановки и поддержание его эмоционального равновесия.

Для того, чтобы одаренный ученик мог интегрироваться в коллектив и чувствовать себя полноценной личностью, социальному педагогу необходимо соблюдать ряд условий, которые способствуют качественной работе, а это обеспечение социально-педагогической поддержки, направленной на максимальное содействие самореализации учащегося, на осознание собственной личности и на развитие умения понимать свои потребности [9].



Основными направлениями работы социального педагога (по А. В. Комаровой) являются:

- Педагогическое направление – создать условия в учреждении, которые будут рассматриваться, как помощь в организации пространства и деятельности обучающихся.
- Социальное направление – разработка совокупности программ, которые будут создавать ситуацию выбора для учащегося, что будет одним из показателей социально-педагогической поддержки. Для этого нужно ориентироваться на возраст ученика, его социальные и профессиональные возможности.
- Направленность на работу с педагогами – оказание методической помощи педагогам для повышения их профессиональных компетенций в работе с одаренными детьми [6].
- Отметим важность понимания того, что ребенок в чем-то одарен. Однако это не исключает процесса обучения его социальным навыкам, если такие были упущены, например, научиться самостоятельно принимать решения.
- Организуя работу с родителями необходимо обозначить границы воздействия на ребенка чтобы исключить излишнее давление посредством формирования педагогических компетенций. Социальный педагог, взаимодействуя с педагогом-психологом и педагогическим коллективом помогает родителям понять своего ребенка, а также его особенности и направления его развития.

Таким образом, процесс социально-педагогического сопровождения одаренного ребенка объединяет педагогов и родителей, каждый участник процесса сопровождения должен понимать какая помощь необходима от него, как от специалиста, чтобы помочь ребенку в решении проблем, возникших в процессах обучения и социализации.

Список источников

1. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности : Основы педагогики творчества / В. И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
2. Буллинг в образовательной среде и его профилактика : Коллективная монография / М. С. Юрова, Я. Н. Федосова, А. Ю. Нагорнова [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – С. 86–99.
3. Гиенко, Л. Н. Инновационная деятельность социального педагога в условиях современной школы / Л. Н. Гиенко, П. С. Акимов, Е. В. Акимова // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 3. – С. 76–79. (77)
4. Гиенко, Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости / Л. Н. Гиенко // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 1. – С. 43–46. (44)
5. Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации / Е. В. Майстрович, И. С. Бубнова, М. Ю. Зубачева [и др.]. – Ульяновск: ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – С. 179–191.
6. Комарова, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных школьников / А. В. Комарова. – Москва: Издательство Красико-Принт, 2008. – 176 с.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

7. Кулагина, И. Ю. Личность школьника от задержки психического развития до одаренности / И. Ю. Кулагина. – Москва : ТЦ «Сфера», 1999. – 173 с.
8. Лейтес, Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н. С. Лейтес, Б. М. Теплов ; Российская акад. образования, Московский психолого-соц. ин-т. – 3-е изд. / испр. и доп. – Москва : Московский психолого-соц. ин-т ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с.
9. Психология способностей и одаренности: материалы всероссийской научно-практической конференции, 21–22 ноября 2019 г. / под ред. проф. В. А. Мазилова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019 – 552 с.



Глушкова Ирина Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна,

кандидат педагогических наук, доцент

«КРУГИ ЗАБОТЫ» КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу применения социально-педагогической технологии «Круги заботы» в профилактической деятельности социального педагога. Главное внимание в статье сосредоточено на реализации технологии, ее ходе и социализирующем и профилактирующем воздействии на делинквентного подростка. На основе изучения технологии «Круги заботы» было установлено, что данная технология способствует укреплению связей между подростком, его семьей и окружением, формированию у подростка и членов его семьи эмпатии и социальной ответственности, что уменьшает вероятность рецидива преступлений несовершеннолетнего.

Ключевые слова: социальная педагогика, делинквентное поведение, преступность несовершеннолетних, медиативные технологии.

Glushkova I.V.

«CIRCLES OF CARE» AS A SOCIO-PEDAGOGICAL TECHNOLOGY FOR PREVENTING TEENAGE DELINQUENT BEHAVIOR

Abstract. The article is devoted to the application of socio-pedagogical technology «Circles of Care» in the prevention activities of a social pedagogue. The main attention in the article is focused on the implementation, progress and socializing and preventative effects of this technology on delinquent teenagers. Based on the study of the «Circles of Care» technology, it has been found that this technology helps strengthen bonds between a teenager, his family and society, fostering empathy and social responsibility, reducing the likelihood of future offenses.

Keywords: social pedagogy, delinquent behavior, juvenile delinquency, mediation technologies.

Именно в семье ребенок должен получать необходимое нравственное, интеллектуальное, познавательно-научное, физическое и социальное воспитание как обязательную предпосылку реализации всех прав ребенка на становление его полноценной личностью в обществе. Родители или, в соответствующих случаях, законные представители несут основную ответственность за воспитание и развитие своего ребенка. Наилучшие интересы ребенка являются предметом их основной заботы.

Существенные дефекты семейного воспитания, которые проявляются в большинстве случаев в искаженном формировании личности, могут привести подростков к переходу на преступный путь. Можно сказать, что преступность и иные правонарушения несовершеннолетних выступают как своеобразные издержки воспитания, возникающие в определенных случаях неблагоприятных условий жизни. Именно такие неблагоприятные условия, воздействуя на подростка и его семью, отчуждают их



друг от друга, приводят к беспризорности и безнадзорности ребенка – главному спутнику правонарушений и преступлений.

Проведенные современными учеными исследования показывают, что в 30 – 40% случаев преступлений, которые были совершены несовершеннолетними, установлено наличие прямого отрицательного влияния правонарушающего поведения со стороны родителей или других старших членов семьи (грубость, злоупотребление алкоголем, наркотическая зависимость, жестокость) [1].

Жестокое обращение в семье наносит большой урон формированию личности подростка. Известный педагог В. А. Сухомлинский писал: «Особой моей заботой было то, чтобы детское сердце не огрублялось, не озлоблялось, не делалось холодным, равнодушным и жестоким в результате физических способов «воспитания»... Я всегда убеждал родителей, что физическое наказание – это показатель не только слабости, растерянности, бессилия родителей, но и крайнего педагогического бескультурья... Дети, воспитанные ремнем, делаются бездушными, бессердечными людьми... Преступления и правонарушения подростков тоже в значительной мере являются следствием «кулачного» воспитания» [1].

Для того, чтобы помочь семье справиться с кризисом и трудной жизненной ситуацией, которые привели к делинквентному поведению подростка, необходимо привлечение специалистов восстановительной медиации, реализующих социально-педагогическую технологию «Круги заботы».

«Круги заботы». – это одна из самых сложных технологий восстановительной медиации. Такие «круги» проводятся в случаях, когда семья фактически не выполняет свои функции и не может оказать воспитательное влияние на делинквентного подростка, когда отношения в семье разрушены, в частности из-за асоциального образа жизни членов семьи, или когда ситуация представляет угрозу для жизни и здоровья ребенка. В таких трудных, кризисных и юридически значимых ситуациях необходимо создать некоторый эквивалент ближайшего окружения, который станет опорой и поддержкой подростка и его семьи.

Роль ближайшего окружения велика для несовершеннолетних. В микросреде формируется характер, подросток получает определенную направленность личности. В условиях негативного влияния ближайшего окружения на образ жизни подростка, формирование личности приобретает определенные установки и паттерны поведения, которые позже уже трудно будет скорректировать и устранить.

В числе семей, находящихся в ситуации кризиса, дети в которых подвергаются риску социального сиротства, есть такие, в которых родители не считают, что ребенок уходит из дома, ведет асоциальный образ жизни, совершает правонарушения и преступления по причине отсутствия взаимопонимания и конфликтных отношений. Они, как правило, уверены в том, что уходы из дома, девиантное и делинквентное поведение связаны с недостатками в характере «трудного» подростка и невозможностью заставить его подчиняться. В ходе подготовки такой семьи к восстановительным процедурам социальному педагогу не всегда удается создать мотивацию на примирение и переориентировать родителей, поэтому специалисту в таких случаях необходимо временно встать на точку зрения родителей или предложить им помощь другого специалиста, поскольку это соответствует их потребностям.



Социальный педагог (участие которого является обязательным) после ознакомления с ситуацией и результатами подготовительной работы проводит предварительные встречи с подростком и его родителями. Беседа с каждой из сторон должна быть построена на основе доверительных отношений, взаимопониманию в отношении оценки сложившейся в семье ситуации и необходимых мер к ее исправлению.

Результатом этих встреч должно быть получение согласия семьи, оказавшейся в трудной жизненной ситуации, на участие в «Круге заботы», а также на то, что в течение определенного времени определенный круг внешних для семьи людей будет осуществлять не только поддержку и заботу в отношении делинквентного подростка, но и социально-педагогические и профилактические воздействия. Важно объяснить всем участникам технологии, что по окончании периода ее реализации родители снова должны взять на себя всю полноту ответственности за ребенка.

Социальный педагог в ходе обследования подростка и его семьи одновременно исследует социальное окружение ребенка, определяя возможных участников «Круга заботы» – это могут быть родственники, педагоги, психологи, лечебный врач, класс, где учится подросток, правоохранительные органы, педагоги дополнительного образования или коллеги с места работы родителей.

После того, как социальный педагог достигнет взаимопонимания и согласия с членами семьи, определит участников социально-педагогической технологии, он информирует семью о предстоящей встрече со всеми участниками «Круга заботы». В ходе встречи социальный педагог как ведущий определяет, насколько семья и каждый из участников заинтересованы в осуществлении не только заботы о ребенке, но и социализирующего и профилактирующего воздействия на него. Ход встречи предполагает несколько этапов [2]:

1. Вступительный этап: приветствие ведущего, представление целей встречи и знакомство, в процессе которого каждый участник называет свое имя и сообщает в качестве кого он здесь присутствует. Далее участникам предлагается принять правила поведения в кругу: не допускать обвинительных высказываний, уважать всех участников, говорить о себе, своих чувствах и о своей точке зрения, после окончания круга сохранять конфиденциальность. Группа обсуждает правила, предлагает свои и принимает их. После этого каждый участник высказывает свое мнение по поводу сложившейся ситуации, отвечая на вопросы: «В чем состоит ситуация?»; «Почему необходимо именно мое участие?»; «Почему она требует вмешательства?»; «Каким образом должна измениться ситуация, чтобы подросток не стал заядлым преступником, а родители выполняли свои обязанности по воспитанию?».

2. Основной этап: социальный педагог как ведущий обобщает все высказывания, анализирует и делает выводы, предлагает подростку и его родителям высказать свое отношение к мнению участников. Важно, чтобы мнения участников круга и членов семьи совпадали по таким важнейшим позициям, как оценка ситуации, причины затруднений, необходимые изменения. В процессе обсуждения ситуации и поиска ее конструктивного решения каждый участник предлагает, что он мог бы делать, в течение какого времени и с какой периодичностью, чтобы обеспечить заботу, помощь и поддержку, как по отношению к ребенку, так и по отношению к родителям. Социальный педагог обобщает все высказывания, делает выводы и проверяет достижение согласия между участниками круга и членами семьи.



3. Заключительный этап: участники группы принимают решение о продолжительности временного периода, когда подросток и его семья будут жить в новом для себя режиме, и с какого времени родители смогут выполнять свои функции без помощи «круга заботы». По окончании встречи социальный педагог предлагает участникам (по желанию) поделиться своими впечатлениями о прошедшей встрече.

По результатам встречи составляется письменный план действий и мероприятий, в котором прописывается дальнейшая деятельность и ответственность участников «Круга заботы». Несмотря на то, что мероприятия, запланированные «Кругом заботы», являются коррекционно-реабилитационными, после их завершения подросток и его семья вступает на самостоятельный путь, но продолжает оставаться в «группе риска» и требует в течение какого-то времени внимания со стороны социального педагога. Поэтому социальный педагог совместно с членами семьи и специалистами составляет план социально-педагогического сопровождения, исходя из достигнутых результатов, обстоятельств и возникнувших проблем.

Таким образом, социально-педагогическая технология «Круги заботы», направленная на профилактику делинквентного поведения подростков может оказать социализирующее воздействие на подростка и его семью и помочь им преодолеть кризисный период жизни. Данная восстановительная технология, прежде всего, основана на принципе вовлечения общественности и участия общественных организаций, школ, семей, правоохранительных структур и других заинтересованных сторон в процесс решения проблемы делинквентности. «Круги заботы» способствует укреплению связей между подростком, его семьей и окружением, формированию у подростка и членов его семьи эмпатии и социальной ответственности, что уменьшает вероятность рецидива преступлений несовершеннолетнего. В конечном итоге, это способствует созданию безопасной и гармоничной среды для развития подростка и предотвращению делинквентного поведения в будущем.

Список источников

1. Поликашина, О. В. Предупреждение вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений и антиобщественных действий : монография / О. В. Поликашина. – Москва : Прометей, 2013. – 140 с. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/24013.html> (дата обращения: 12.05.2024).
2. Ювенальная юстиция в Российской Федерации. Криминологические проблемы развития / Н. П. Мелешко, Л. Н. Андрющенко, О. Н. Ведерникова, Р. Р. Максудов. – Санкт-Петербург : Юридический центр Пресс, 2006. – 746 с. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/18059.html> (дата обращения: 12.05.2024).



Григорьев Иван Алексеевич,

Алтайский государственный педагогический университет г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ерохин Василий Викторович

старший преподаватель

ПРОФИЛАКТИКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, ПОСРЕДСТВОМ ТЕХНОЛОГИИ ФОРУМ-ТЕАТРА

Аннотация. Аддиктивное поведение всегда было предметом изучения отечественных и зарубежных специалистов и во все времена являлось актуальной для общества проблемой. Смена формации государственного строя, уровней социально-экономического и технологического развития государства, ослабление институтов надзора за детьми и института семьи привели к резкому увеличению в последние десятилетия количества молодежи, вовлеченной в процесс употребления психоактивных и психотропных веществ. Противодействие данной проблеме осуществляется на всех уровнях государственной власти, однако требуется и углубленная профилактическая работа с целевой аудиторией и лицами, находящимися в группы риска. Интересной формой работы, позволяющей погрузить участников в практику проблемы и отработать варианты реального поведения участников в сложившейся ситуации, является форум-театр. В своей работе автор раскрывает особенности реализации данной технологии с детьми и подростками с целью профилактики аддиктивного заведения.

Ключевые слова: аддикция, зависимое поведение, подростки, профилактика, технология, форум-театр, группа риска.

Grigoriev I.A.

PREVENTION OF ADDICTIVE BEHAVIOR OF CHILDREN AND ADOLESCENTS IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS THROUGH FORUM THEATER TECHNOLOGY

Abstract. Addictive behavior has always been the subject of study by domestic and foreign specialists and at all times has been an urgent problem for society. The change in the formation of the state system, the levels of socio-economic and technological development of the state, the weakening of institutions for the supervision of children and the institution of the family have led to a sharp increase in recent decades in the number of young people involved in the process of using psychoactive and psychotropic substances. Counteraction to this problem is carried out at all levels of state power, but in-depth preventive work with the target audience and persons at risk is also required. An interesting form of work that allows you to immerse the participants in the practice of the problem and work out the options for the real behavior of the participants in the current situation is the forum-theater. In his work, the author reveals the features of the implementation of this technology with children and adolescents in order to prevent an addictive institution.

Keywords: addiction, addictive behavior, adolescents, prevention, technology, forum theater, risk group.

В настоящее время профилактика девиантного поведения подростков является одной из актуальных, что обусловлено рядом причин. Например, падение уровня жизни многих людей, нарушение или ослабление влияния социальных институтов, призванных заниматься воспитанием детей и



подростков, прежде всего института семьи, привели, к значительному увеличению числа семей так называемой «группы риска», количества социальных сирот и подростков девиантного поведения и т. д. [1].

Одним из проявлений девиантного поведения является наркомания. Данные Министерства внутренних дел России свидетельствуют, что 76% употребляющих наркотики – это подростки и молодежь. По крайней мере, один раз принимали наркотические или токсические вещества 56% мальчиков и 20% девочек, а продолжают их употреблять 45% мальчиков и 18% девочек. Первое знакомство с наркотиками у большинства подростков происходит через близкий круг общения. Находящиеся под давлением подростки вступают в контакт с наркотиком из любопытства [2].

Существует особая интерактивная технология «форум-театр», благодаря активному взаимодействию с аудиторией, форум-театр является эффективным способом профилактики аддиктивного поведения. Формат подразумевает под собой изменение сюжетного повествования путём прямого вмешательства зрителей. Участникам предлагается ознакомиться со сценарием, затем в любой момент актёрского взаимодействия, каждый из зрителей имеет право остановить сценку и заменить одного из актёров, следовательно, поменяв итог сцены. Технология вырабатывает умение отстаивать собственную позицию, также участники сталкиваются с дискуссионными проблемами такими как: «Стал бы я обращаться в правоохранительные органы, если наркоманом является мой близкий?», «Как уйти из отношений с наркоманом?», «Как правильно преподнести информацию о друге/парне наркомане родителям, и стоит ли делать это?» и т.д.

В рамках губернаторского гранта мы провели более 50 выступлений по Алтайскому краю, используя технологию форум-театра. В рамках научной статьи, после проведённой профилактической работы, участникам было предложено пройти опрос. «Узнали ли вы что-то новое про наркозависимость?» (да/нет) «Смогли бы вы оставить наркозависимого, если бы это был ваш близкий?» (да/нет) «Вы узнали способы отказаться от наркотиков?» (да/нет) «По вашему мнению, у Вас получилось бы переубедить наркомана?» (да/нет) «Вы узнали о местах, куда можно обратиться за помощью, если Вы столкнулись с ПАВ в близком кругу общения?» (да/нет)

Подводя итоги, хочется акцентировать внимание на том, что риск формирования отклонений в поведении оказывается реальным практически для любого подростка. Поэтому программы профилактики девиантного поведения подростков ориентированы на все группы подростков вне зависимости от принадлежности к определенной социальной группе. Подобные программы должны формировать у них умения и навыки противостояния давлению, обеспечивающие формирование личностной устойчивости в отношении всей суммы факторов риска девиантного поведения; носить опережающий характер, по срокам предшествовать возникновению реальной возможности приобретения первого опыта девиантного поведения; при организации профилактики должны быть выдержаны условия безопасности обучения: спокойная, эмоционально благоприятная атмосфера обучения, в которой успешно формируются социально приемлемые модели поведения, они отрабатываются во взаимодействии со сверстниками и другими людьми.

Список источников

1. Москвина, Н. Н. Создание единого профилактического и реабилитационного пространства и способ оказания помощи детям, оказавшимся в сложной жизненной ситуации / Н. Н. Москвина //



Тезисы докладов Первого международного форума «Дети в чрезвычайных ситуациях». – Москва, 2003. – С. 92–93.

2. Николаева, Е. И. Создание условий для повышения психологической устойчивости детей к чрезвычайным воздействиям / Е. И. Николаева // Тезисы докладов Первого международного форума «Дети в чрезвычайных ситуациях». – Москва, 2003. – С. 99–100.



Дерксен Кристина Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Холодкова Ольга Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА РЕБЕНКА – ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. Изучение феномена девиантного поведения и его профилактика, через позитивное развитие эмоционального состояния, становится актуальным в настоящее время для специалистов в рамках работы и человека в его личностном росте. При благоприятных условиях жизни, уровень эмоционального интеллекта повышается, а возможность развития девиаций снижается. Основной платформой формирования эмоционального интеллекта ребенка становится семья.

Ключевые слова: Эмоциональный интеллект, девиантное поведение, семья, развитие, кризис.

Derksen K.S.

DEVELOPMENT OF CHILD'S EMOTIONAL INTELLIGENCE – PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. The study of the phenomenon of deviant behavior and its prevention, through the positive development of an emotional state, is currently becoming relevant for specialists in the framework of work and a person in his personal growth. Under favorable living conditions, the level of emotional intelligence increases, and the possibility of developing deviations decreases. The family becomes the main platform for the formation of a child's emotional intelligence.

Keywords: Emotional intelligence, deviant behavior, family, development, crisis.

При проявлении девиантного поведения личность предпочитает уклонение от выполнения норм морально-нравственного характера, что часто угрожает благополучию межличностных отношений. При этом, частое возникновение противоречащего поведения правовым нормам угрожает социальному порядку, жизни и здоровью людей, целостности и развитию самой личности.

В силу необходимости оказания помощи и поддержки, психологами и педагогами практикуется формат профилактического воздействия через благоприятное развитие эмоциональных структур личности с целью опережения и предотвращения попадания детей и подростков в сложные жизненные ситуации, связанные с проявлением различного рода девиаций.

Эмоциональный интеллект является важной составляющей позитивного поведения, благодаря которому происходит, оптимизация межличностных взаимодействий, стабилизация внутриличностной сферы и развитие личности в целом. В психологии отмечены многочисленные труды и издания данного феномена, что позволяет говорить о его актуальности и возможном влиянии на деструкции [1].



Эмоциональный интеллект суммирует навыки и способности человека в распознавании эмоции, намерений, мотиваций, желаний других людей и свои собственные. При развитом эмоциональном интеллекте, личность обретает способность к управлению эмоциональным состоянием и влиянию на стабильность эмоционального поведения собеседника или группы людей.

Люсин Д.В. выделил несколько компонентов эмоционального интеллекта, которые способствуют личностному росту: познание себя, навык межличностного общения, способность к адаптации, управление стрессовыми ситуациями, преобладающее настроение [2].

Таким образом, взрослый человек, обладая развитым эмоциональным интеллектом, обладает прочной основой к улучшению качества жизни и возможностью развивать эмоциональный интеллект своих детей и подопечных. Для ребенка – это определяющая позитивная направленность выборов и переживаний [6].

Опасность, низкого эмоционального интеллекта может проявляться в уходе от реального мира в виртуальный или в различные группы асоциального поведения. Не готовая справляться со сложностями в мире людей личность ищет защиту и дистанцию, где рискует потерять возможность полноценного проживания собственной жизни. Отсутствие ярких, позитивных моментов в настоящем может сменяться яркими эмоциональными вспышками в играх или среди групп, сообществ людей, деятельность которых направлена на разрушение психики и угрозу жизни и здоровью.

Так же можно отметить повышение раздражительности и агрессивные проявления в поведении личности с низким уровнем эмоционального интеллекта, так как непонимание собственных реакций и поведения людей по отношению к себе приводит человека в напряжение, он чаще сублимирует эмоции в разрушительном ключе.

Отличающимся форматом проявления низкого уровня эмоционального интеллекта может стать отстраненность, скованность и закрытость от общества, с целью защиты себя от дискомфорта в социуме [2; 4].

Наряду с этим стоит распознавать некоторые форматы проявления девиантного поведения. Это: предпочтение к агрессивным проявлениям, нестабильность эмоционального фона, скрытность и засекреченность, совершение противозаконных актов, зависимости разного характера, появление новых страхов и нарушение сна [5].

Следовательно, девиантное поведение в сочетании с низким эмоциональным интеллектом повышает уровень необходимости профилактической работы специалистов в данной области.

Начать профилактику стоит с несложных рекомендаций. Первое и самое важное – это осознание того, что без вашего эмоционального интеллекта нет эмоционального интеллекта вашего ребенка, если вы его родитель, наставник, учитель, педагог или значимая фигура для этого ребенка.

Стоит отметить необходимость непрерывного общения с ребенком. В котором наряду с общими разговорами, будут сказки, стихотворения, песни, жизненные истории с обсуждением их эмоционального климата и ценности ребенка.



Помним о том, что при обучении скрывать и игнорировать ребенком своих чувств и эмоций, вы обременяете его на непонимание как собственного эмоционального фона, так и состояния других людей.

Обесценивание чувств и желаний ребенка простыми бытовыми фразами и действиями так же могут привести к диссонансу, при котором не будет понимания между «хочу», «могу», «надо».

А более частая заинтересованность настроениями и интересами ребенка приводит к сближению и однонаправленности во взаимоотношениях. Откровенность и честность взрослого с ребенком, позволяет ему в осознании возможности отступлений, отказов, сложностей и недоработок в системе жизни для планирования, многозадачности, совершении выборов и достижении полезных желаний.

Список источников

1. Андреева, И. Н. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и индивидуальных проявлений самоактуализации / И. Н. Андреева // Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины. – 2006. – С. 128–131.
2. Андреева, И. Н. Гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Психологический журнал. – 2008. – № 1. – С. 39–43
3. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – Москва : Издательский центр «Мысль», 1997. – 327 с.
4. Андреева, И. Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И. Н. Андреева // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65
5. Андронникова, О. О. Особенности взаимосвязи различных типов жертвенной позиции и эмоционального интеллекта / О. О. Андронникова // Сибирский педагогический журнал – 2018. – № 5. – С. 118–125.
6. Бесчастная, А. А. Проблема возрастной периодизации в социологии детства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена .–2015. – № 41. – С. 151–157.



Забунян Карина Суреновна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Васильева Ольга Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФИЛАКТИКИ ПРАВОНАРУШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ С ДЕВИАНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье обоснована актуальность социально-педагогической профилактики правонарушений подростков с девиантным поведением, представлена характеристика личности несовершеннолетнего, совершающего правонарушения. Автор рассматривает виды и причины часто встречающихся правонарушений. В статье раскрыты виды социально-педагогических технологий, используемых для профилактики правонарушений подростков. Проанализированы социально-педагогические программы профилактики правонарушений несовершеннолетних. Дана характеристика разработанной программы и опыт реализации мероприятий по профилактике правонарушений подростков с девиантным поведением.

Ключевые слова: правонарушение, девиантное поведение, подростки группы риска, социально-педагогическая технология.

Zabunyan K. S.

SOCIAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR PREVENTING TEENAGERS' DEVIANT BEHAVIOR

Abstract. The article substantiates the relevance of socio-pedagogical prevention of offenses of adolescents with deviant behavior, presents a characteristic of the personality of a minor who commits offenses. The author examines the types and causes of common offenses. The article reveals the types of socio-pedagogical technologies used to prevent juvenile delinquency. The socio-pedagogical programs for the prevention of juvenile delinquency are analyzed. The characteristics of the developed program and the experience of implementing measures to prevent offenses of adolescents with deviant behavior are given.

Keywords: offense, deviant behavior, adolescents at risk, socio-pedagogical technology.

В настоящее время девиантное поведение является одной из основных социально-педагогических и психологических, а также медико-социальных проблем несовершеннолетних. Среди различных форм проявления девиантного поведения подростков является правонарушение, часто встречающееся среди несовершеннолетних.

Процентные показатели совершения преступлений среди подростков по данным комиссии по делам несовершеннолетних по Алтайскому краю показывает, что «по итогам 2023 года на территории региона число уголовно-наказуемых деяний, совершенных несовершеннолетними, снизилось на 1,8%, что составляет 765 правонарушений несовершеннолетних, в 2022 году подобных правонарушений было 779, а удельный вес подростковой преступности составил 3,9 %, что на 0,2 % меньше 2022 года». Однако при общем снижении количества правонарушений несовершеннолетних в Алтайском крае, в Барнауле отмечается другая ситуация по данному вопросу. Статистика правонарушений подростков по



городу Барнаулу свидетельствует о том, что «количество преступлений несовершеннолетних возросло на 31,5 %, что составляет 263 правонарушения, на 63 правонарушения больше, чем в 2022 году» [9].

Согласно информации, приведенной выше, можно наблюдать повышение уровня преступности в столице края, следовательно данной проблеме должно быть уделено значительное внимание со стороны всех социальных педагогов образовательных организаций. Деятельность социального педагога в отношении данной проблемы должна быть направлена на профилактику снижения правонарушений несовершеннолетних. В свою очередь устранение поставленной проблемы будет результативным, если своевременно будет проведена диагностика склонности подростков к правонарушениям, разработаны и реализованы программы профилактики, включающие различные социально-педагогические технологии.

Правонарушение является социальным феноменом. По мнению А. Ф. Вишневого правонарушение рассматривается как противоправное виновное деяние деликтоспособного лица, причиняющее вред другим лицам, обществу в целом и влекущее установленные меры государственного принуждения [2, с. 52].

Наиболее часто встречающиеся виды административных правонарушений, совершаемых несовершеннолетними: потребление (распитие) алкогольной продукции в запрещенных местах либо потребление наркотических средств или психотропных веществ, новых потенциально опасных психоактивных веществ или одурманивающих веществ в общественных местах (ст. 20.20 КоАП РФ) и другие [10].

Прежде всего негативным последствиям преступления подвержены подростки со склонностью к правонарушениям, в социально-педагогической литературе такие несовершеннолетние относятся к группе риска и имеют отклонения в поведении.

Понятие «девиантное поведение» происходит от латинского *deviation* – отклонение. По мнению Л. В. Мардахаева, девиантное поведение рассматривается как отрицательное (негативное) отклонение в поведении человека в зависимости от его возраста, противоречащее принятым в обществе не только правовым или нравственным нормам, но и ролевым предназначениям [6].

По мнению Л. Н. Антоновой, дети и подростки группы риска – это лица, находящиеся в критической ситуации или в неблагоприятных условиях для жизни, испытывающие те или иные формы социальной дезадаптации, проявляющие различные формы асоциального поведения [1, с. 7].

С точки зрения отечественных ученых, Д. Б. Эльконина и Л. С. Выготского, подростковый период трактуется следующими психологическими особенностями: 1) возникновение чувства взрослости и реакция эмансипации; 2) реакция группирования со сверстниками; 3) возникновение интереса к противоположному полу; 4) развитие самосознания.

Расстройства поведения подразделяются (согласно гипотезе Л. Е. Хевитта и Р. Л. Дженкинса) на: социализированное агрессивное поведение, для которого характерны эмоциональные расстройства; несоциализированное агрессивное поведение, для которого свойственны агрессивность, дерзость и мстительность, часто усугубляемое различными психическими нарушениями [5, с. 32–33].

О. В. Ильина выделяет следующие особенности подростков со склонностью к правонарушениям: 1) небольшое отставание в развитии (на 2–3 года), что может выражаться в проблемах со здоровьем,



психическом состоянии; 2) неустойчивость эмоционально-волевой сферы; 3) неуспеваемость в образовательных учреждениях [5, с. 101].

Исходя из особенностей несовершеннолетних правонарушителей, можно сказать, что для данной группы подростков особенно характерны такие специфические черты эмоционально-волевой сферы, как повышенная тревожность, дефектность ценностной системы, особенно в области целей и смысла жизни.

Подростки склонные к девиантному поведению совершают преступления по целому ряду причин, выделенных Ильиной О. В.: 1) отрицательное влияние на несовершеннолетнего в семье; 2) отрицательное влияние неформальных групп подростков антиобщественной направленности; 3) недостатки в развитии досуговой системы; 4) недостатки учебно-воспитательной работы общеобразовательных учебных заведений; 5) недостатки организации трудоустройства несовершеннолетних; 6) подстрекательство в совершении противоправных деяний со стороны взрослых лиц; 7) появление среди несовершеннолетних стереотипов поведения, не совместимых с общественными ценностями [5].

Таким образом, причинный состав правонарушений подростков связан с отрицательным влиянием семьи, воспитателей и родителей, материальными трудностями, неблагополучной обстановкой в семье, безнаказанностью, негативное воздействие ближайшего окружения.

На основе анализа причин, провоцирующих девиантное поведение подростков, и с учетом их возрастных и психологических особенностей необходима разработка программ и социально-педагогических технологий по профилактике правонарушений.

Понятие «социально-педагогическая технология» появилось в научной литературе в 1990-х годах и связано это с введением в 1991 году института социальной педагогики.

Л. В. Мардахаев определяет социально-педагогическую технологию как один из сложившихся на основе предшествующего опыта или выявленных и обоснованных путей достижения определенной социально-педагогической цели [3, с. 47].

М. А. Галагузова и Л. В. Мардахаев разработали следующую классификацию социально-педагогических технологий.

1. Социально-педагогические технологии общего типа – это технологии, включающие полный цикл социально-педагогической работы с клиентом, группой. Комплексные технологии общего типа обусловлены тем, что довольно часто социальным педагогам приходится решать комплекс задач, связанных с различными причинами и прежде всего отклонениями в развитии и воспитании человека. По субъектному применению такие технологии предназначены для подготовленного специалиста, чаще всего ориентирована на его специализацию и профессиональную подготовку. Каждая технология общего типа направлена на определенную категорию объекта применения с учетом его социально-педагогических проблем и индивидуальных возможностей их разрешения: а) социально ориентированные, б) возрастные, в) групповые, г) индивидуально ориентированные – это технологии индивидуального развития, воспитания ребенка с определенной патологией, определенного возраста. По месту реализации общие технологии часто предусматривают определенные условия,



обеспечивающие решение конкретных функциональных задач, а поэтому они могут применяться только в специально подготовленных центрах, аудиториях, лабораториях и т. п.

2. Социально-педагогические технологии частного типа выделяются из структурных компонентов общей технологии либо из частных видов деятельности социальных педагогов. К ним относятся: диагностические, которые предназначены для постановки диагноза; диагностико-прогностические, направленные не только на выявление и диагностирование индивидуальных особенностей клиента, но и на прогнозирование перспектив его индивидуального развития; экспертно-оценочные, которые сконцентрированы на обеспечении оценки и экспертизе результатов реализации функциональных технологий, либо общей технологии специалистом (специалистами) в социально-педагогической работе с клиентом, группой.

Социально-педагогические технологии необходимы для решения комплекса задач, обусловленных различными причинами и прежде всего отклонениями в поведении и воспитании несовершеннолетнего правонарушителя. Они важны для успешной реализации программы профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Мы изучили социально-педагогические программы профилактики правонарушений несовершеннолетних: комплексную программу профилактики семейного неблагополучия, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних «Шаг на встречу» Ж. М. Иванчиной [10, с. 7]; программу профилактики семейного неблагополучия, безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних, улучшения семейного микроклимата «Глазами в будущее» С. В. Калюжной [10, с. 34]; программу по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних на 2023–2026 годы «Новый взгляд на жизнь» Т. М. Ивлевой [8].

Общая цель проанализированных программ – комплексное решение проблемы профилактики правонарушений, содействие предупреждению семейного неблагополучия, социальная реабилитация несовершеннолетних, находящихся в современном обществе.

В программе «Шаг на встречу» использованы следующие виды технологий: 1) общие социально-реабилитационные: работа со случаем, социальное проектирование, социальный лифт, работа по профилактике жестокого обращения; 2) локальные социально-реабилитационные: работа с алкоголизированными семьями, профилактика употребления психоактивных веществ; расширение сети социальных контактов, интенсивная семейная терапия на дому, активная поддержка родительства; 3) ювенальные технологии.

В программу «Глазами в будущее» включены типы социально-педагогических технологий: социально-педагогическое предупреждение, социально-педагогическое содействие, технологии адаптации к условиям современного общества.

Личностно-ориентированная технология, технология сотрудничества, методика свободного выбора, технология педагогического общения, технология педагогической поддержки, технология социальных и творческих проектов, игровая театральная методика представлены в программе «Новый взгляд на жизнь»

Вышеперечисленные программы направлены на оказание социально-педагогической помощи и поддержки несовершеннолетним, а также на формирование личности подростка, позитивного



отношения подростков к самим себе и окружающему миру, посредством использованных социально-педагогических технологий.

На основе анализа программ профилактики правонарушений и изучения теоретического материала нами разработана программа «Будущее поколение» по профилактике правонарушений подростков.

Профилактика правонарушений несовершеннолетних является многоплановой, межотраслевой и межведомственной задачей. На ее решении сосредоточены усилия многих государственных органов и учреждений, призванных воздействовать на причины и условия, способствующие распространению безнадзорности и правонарушений в подростковой среде. Программа включает комплекс мер, взаимодействия социального педагога с различными институтами, а также формы по социально-психологической помощи родителям несовершеннолетних и виды работ с обучающимися, направленные на профилактику противоправного поведения несовершеннолетних.

Цель программы – осуществление профилактической работы среди подростков, направленной на снижение уровня правонарушений несовершеннолетних. Задачи программы: применение результативных социально-педагогических технологий профилактики правонарушений несовершеннолетних; повышение уровня законопослушного поведения несовершеннолетних, посредством раскрытия личностного потенциала подростков; своевременное оказание социально-психологической помощи родителям обучающихся; взаимодействие с различными службами и организациями по профилактической работе с подростком и его семьей.

Принципы программы: гуманности, демократизации, системности, демократичности, законности.

В данной программе использованы следующие типы социально-педагогических технологий: социально-педагогическое предупреждение; социально-педагогическое содействие; технология социально-педагогического общения; технология педагогической поддержки.

В рамках реализации программы были проведены два мероприятия по профилактике правонарушений несовершеннолетних: круглый стол на тему «От безответственности до преступления один шаг» (14–15 лет) и деловая игра «Подросток и закон» (16–17 лет).

Цель круглого стола: профилактика преступлений и правонарушений среди несовершеннолетних, развитие правового сознания учащихся. Задачи: упорядочить знания учащихся о правонарушениях, ознакомить их с видами нарушений и наказаниями за них; развивать представления о последствиях противоправных деяний; воспитывать чувство ответственности за свои поступки. С обучающимися были рассмотрены проблемы ответственности несовершеннолетних и обсуждены ситуации, связанные с различными видами правовой ответственности: уголовной, административной, гражданско-правовой и дисциплинарной. С характеристикой видов правонарушений у учащихся не возникло трудностей, задание было выполнено каждой группой корректно. Задание на распределение признаков каждого вида правонарушения для групп обучающихся было выполнено на основе их правовых знаний, обучающиеся определили признаки правильно, это говорит о сплочённости групп и о высоком уровне общеправовых знаний. Далее обучающимся был роздан стимульный материал с примерами ситуаций с несовершеннолетними и им нужно было определить правильный путь разрешения данных ситуаций и ответить на поставленные вопросы. Подростки грамотно описали и определили возможное решение каждой ситуации в соответствии с нормами права, что говорит об их осведомленности в правовых знаниях, а также учащиеся проявили свои знания в правовой сфере.



Цель деловой игры: воспитание правовой культуры подростков. Задачи: формирование осознанного выбора модели поведения с учетом новых знаний о формах ответственности за те или иные поступки; закрепление знаний учащихся о понятиях: шалость, злонамеренный поступок, проступок, преступление; ознакомление с правилами поведения подростков в случае задержания их сотрудниками полиции. Каждый учащийся хорошо проявил свои правовые знания и умения при проведении деловой игры. На основе наших наблюдений у подростков было отмечено интерес к повышению уровня знаний о правонарушениях при выполнении задания об определении формы ответственности за то или иное правонарушение. При закреплении знаний о правовых понятиях у обучающихся наблюдалось быстрота реакции, полнота знаний о поставленных понятиях, а также их сплочённость. На протяжении мероприятия у обучающихся отмечена активность при выполнении заданий, расширение правовых знаний, а также осознанный выбор модели поведения, основывающийся на личной ответственности каждого подростка. О вышеперечисленном также можно судить на основе проведенного опроса после окончания деловой игры.

Повышение уровня знаний о правонарушениях, повышение личной ответственности, сплочённость групп обучающихся, а также осознанный выбор модели поведения обучающихся свидетельствует о том, что реализация мероприятий прошла успешно и полезно.

Таким образом проанализированные программы, частичная реализация разработанного нами мероприятия подтверждает результативность социально-педагогических технологий в профилактике правонарушений несовершеннолетних: социально-педагогическое предупреждение, социально-педагогическое содействие, социально-педагогического общения, педагогической поддержки.

Список источников

1. Басалаева, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков группы риска: учебное пособие / Н. В. Басалаева, Т. В. Казакова, Ж. А. Левшунова; под ред. Ж. А. Левшуновой. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. – С. 101.
2. Вишневский, А. Ф. Общая теория государства и права : учебник / А. Ф. Вишневский, Н. А. Горбатов, В. А. Кучинский ; под общ. ред. В. А. Кучинского. – Минск : Интегралполиграф, 2009.
3. Горшенина, С. Н. Методика и технологии работы социального педагога в образовательных организациях : учебное пособие / сост. С. Н. Горшенина, И. А. Неясова, Л. А. Серикова ; Мордовский государственный педагогический институт. – Саранск : РИЦ МГПИ, 2020. – С. 188 / URL: <https://reader.lanbook.com/book/258881#2> (дата обращения: 15.11.2022).
4. Ильина, О. В. Причины совершения несовершеннолетними правонарушений / О. В. Ильина // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». – 2020. – Т. 8. – № 1 (29). – С. 96–104. – URL: https://esj.pnzgu.ru/files/esj.pnzgu.ru/il_ina_ov_2020_1_12_.pdf (дата обращения 11.05.2024)
5. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация : пособие / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – Москва : Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2010. – С. 286.
6. Ларионова, С. О. Девиантное поведение как научно-педагогическая проблема // Фундаментальные исследования / С. О. Ларионова. – 2013. – № 1–1. – С. 90–94. – URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=30882> (дата обращения: 05.04.2023).



7. Отчет о деятельности по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Алтайском крае за 2023 год: утвержден постановлением комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав Алтайского края от 29.03.2024 № 6. – URL: <https://altairegion22.ru/gov/pravitelstvoaltayskogokraya/administration/isp/sektorkomissiiopodelamnesovershennoletnih/komissiyapodelamnesovershennoletnih/dokumenty-komissii/otchety-po-profilaktike/otchet-2023.pdf> (дата обращения: 10.05.2024)
8. Программа по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних на 2023–2026 годы «Новый взгляд на жизнь». – URL: https://noolhv.gosuslugi.ru/netcat_files/30/69/Programma_profilaktiki_pravonarusheniy.pdf (дата обращения: 10.05.2024).
9. Официальный сайт Министерства внутренних дел Российской Федерации. – URL: <https://30.мвд.рф/document/9385353> (дата обращения: 10.05.2023).
10. Эффективные практики, технологии и методы работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних: практическое пособие / авторы-составители: С. А. Глушкова, Д. М. Кундухова ; под общей редакцией М. Э. Беспаловой. – Сургут : Изд-во бюджетного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Ресурсный центр развития социального обслуживания», 2022. – 128 с.



Колыхалова Юлия Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Колесова Светлана Владиславовна

кандидат педагогических наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОФИЛАКТИКА КИБЕРБУЛЛИНГА ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается актуальная социально-педагогическая проблема Интернет-травли среди подростков. Автор анализирует исследования отечественных ученых по данной проблематике, рассматривается специфика и опасность кибербуллинга. В статье представлены результаты выпускной квалификационной работы, анализ констатирующего и контрольного этапов исследования.

Ключевые слова: кибербуллинг, травля, насилие, Интернет, подростки, агрессия, социальные сети, онлайн-риски.

Kolyhalova Y.A.

SOCIO-PEDAGOGICAL PREVENTION OF CYBERBULLYING AMONG ADOLESCENTS IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article examines the current socio-pedagogical problem of Internet bullying among teenagers. The author analyzes the research of domestic scientists on this issue and examines the specifics and dangers of cyberbullying. The article presents the results of the final qualifying work, analysis of the ascertaining and control stages of the study.

Keywords: cyberbullying, bullying, violence, Internet, teenagers, aggression, social networks, online risks.

В последнее время в Интернете, в том числе в социальных сетях, всё чаще встречается явление «кибербуллинга». Одно из часто используемых определений этого понятия трактует кибербуллинг как агрессивные, умышленные, продолжительные во времени действия, совершаемые группой лиц или одним лицом с использованием электронных форм контакта и повторяющееся неоднократно в отношении жертвы, которой трудно защитить себя. В этом определении постулируются общие для любого насилия признаки: умышленность (намеренность) нанесения вреда и многократность насильственных действий.

Кибербуллинг характеризуется тем, что воздействие на подростка происходит через сеть-интернет, о чем родители не всегда могут узнать, так как все его аккаунты, сообщения, контакты, личная информация находятся под паролем. Другой отличительной особенностью интернет-травли является то, что многие маскируются под различными никами для того, чтобы их личность не идентифицировали, поэтому сложно вычислять участников кибербуллинга. Существует немало сайтов, так называемых имиджбордов, где люди не проходят регистрацию и всю информацию могут публиковать анонимно. Это позволяет абьюзерам вести себя раскрепощено в сети, не боясь каких-либо последствий. Проявления кибербуллинга отрицательно сказываются на тех, кто стал его жертвой [1].



На основе изучения литературы и статистических данных по проблематике (А. И. Артюхина, А. А. Бочавер, Л. П. Кнышова, К. Д. Хломов, В. И. Чумаков и др.) [2; 3] нами организовано и проведено эмпирическое исследование на базе МБОУ «Быстроистокская общеобразовательная средняя (полная) школа». В исследовании приняли участие 56 учащихся в возрасте 11–15 лет. Из них 26 девочек и 30 мальчиков.

На констатирующем этапе исследования с учениками была проведена диагностика на выявление склонности к кибербуллингу. Следуя целям и представленной гипотезе, были поставлены задачи и подобраны методики. Диагностика проводилась с помощью подобранного инструментария. После тщательной обработки полученных данных был произведён анализ результатов и их интерпретация.

На формирующем этапе нами была разработана и апробирована социально-педагогическая программа профилактики кибербуллинга подростков «Травли НЕТ», в которой затрагивались важнейшие аспекты предупреждения кибербуллинга, жестокого и агрессивного поведения подростков.

На завершающем контрольном этапе была проведена повторная диагностика, а также сравнение полученных результатов с первоначальными данными. После реализации экспериментальной работы, учитывая все выявленные недочеты, были разработаны рекомендации по практическому применению социально-педагогической программы предупреждения кибербуллинга среди подростков.

Показателем результативности апробированной социально-педагогической программы профилактики кибербуллинга «Травли НЕТ» будет служить снижение количества и интенсивности проявления признаков кибербуллинга подростков.

Проанализируем и сравним результаты констатирующей и контрольной диагностик.

Таблица 1

Динамика результатов склонности подростков к кибербуллингу в социальных сетях по опроснику Д. Д. Зайцевой

Уровни склонности к кибербуллингу	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Низкий	28 (16)	30 (17)
Средний	54 (30)	57 (32)
Высокий	18 (10)	13 (7)

Исходя из данных таблицы 1, количество подростков с высокой склонностью к кибербуллингу в социальных сетях уменьшилось с 18% до 13% за счет включения обучающихся к групповые занятия, что можно расценивать как положительную динамику. Изменения произошли и по критерию низкого уровня склонности к кибербуллинга, подростков с низким уровнем кибербуллинга стало больше с 28% до 30%, это свидетельствует о том, что, столкнувшись с травлей в интернете, подростки способны справиться с ней и не стать жертвой кибербуллинга. Увеличилось также количество подростков, имеющих средний уровень склонности к кибербуллингу с 54% до 57%. Несмотря на незначительные сдвиги в результатах, их можно считать положительными, поскольку критерии имеют постепенный характер, переход из одной группы критериев в другую возможен лишь на предыдущий или следующий, перескакивание через критерий не допускается.



Повторная диагностика на выявление «буллинг-структуры» Е. Г. Норкиной показала следующие результаты:

Таблица 2

Динамика результатов распределения подростков по ролям в «буллинг-структуре» по методике Е. Г. Норкиной

Роль участника буллинга	Показатель на констатирующем этапе (%)	Показатель на контрольном этапе (%)
Инициатор	16 (7)	9 (5)
Помощник	19 (11)	14 (8)
Защитник	11 (6)	36 (20)
Жертва	13 (7)	7 (4)
Наблюдатель	44 (25)	34 (19)

В результате повторной диагностики распределения подростков по ролям в «буллинг-структуре» по методике Е. Г. Норкиной, представленной в таблице 2, мы видим, что показатель инициаторов и жертв значительно снизился, что говорит о результативности проведенных мероприятий. Большой процент защитников (36%) подтверждает динамику положительного психологического климата в коллективе, подтверждает тот факт, что дальнейшая профилактическая работа с подростками позволит снизить риски развития кибербуллинга в образовательной организации.

Таблица 3

Динамика результатов уровня самооценки учащихся, столкнувшихся с кибербуллингом по тест-опроснику С. В. Ковалёва

Уровни склонности к кибербуллингу	Констатирующий этап (%)	Контрольный этап (%)
Низкий	38 (21)	18 (10)
Средний	48 (27)	59 (33)
Высокий	14 (8)	23 (13)

После проведения профилактической программы мы можем заметить в таблице 3 значительные изменения уровней самооценки, подростки стали более адекватно реагировать на замечания других, трезво оценивать свои действия и находить конструктивные способы разрешения конфликтных ситуаций, что свидетельствует о положительной динамике после внедрения программы.

Итак, сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов исследования показывает положительную динамику по всем показателям. Полагаем, что полученные положительные результаты связаны с проведением социально-педагогической программы по профилактике кибербуллинга «Травли НЕТ», которая направлена на снижение агрессивного, жестокого и виктимного поведения среди подростков, формирование навыка конструктивного реагирования в конфликте, содействие улучшению социального самочувствия, оптимизация межличностных и межгрупповых отношений, изменение представлений о самом себе и об отношениях с окружающими не только в реальной жизни,



но и в социальных сетях, устранение психотравмирующей и социально опасной ситуации, развитие навыков в сфере коммуникации.

Рассматриваемое явление имеет массовый систематический характер и влечёт огромное количество негативных обстоятельств, как для нормального восстановления отдельной личности, так и для формирования благоприятного психологического климата коллектива в целом. Именно поэтому внедрение в образовательный процесс подобных мероприятий является весьма актуальной задачей на современном этапе становления профилактики кибербуллинга. Важно сформировать среди работников образовательной среды понимание значимости и острой необходимости разработки и реализации профилактических мер, поскольку от эффективности данного вмешательства зависит будущее подрастающего поколения.

Список источников

1. Бочавер, А. А. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С. 177–191.
2. Кутузова, Д. А. Травля в школе: что это такое и что можно с этим делать / Д. А. Кутузова // Журнал практического психолога. – Вып. 1. – 2017. – С. 72–90.
3. Черкасенко, О. С. Кибербуллинг: проблемы изучения феномена / О. С. Черкасенко // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 8. – С. 92–95.



Крылова Анастасия Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Гиенко Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА ПОМОЩИ ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается проблема социального воспитания в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Анализируются условия воспитания детей в заведениях интернатного типа. Рассмотрены возрастные особенности детей-сирот. Уточнена характеристика личности воспитанника в процессе социализации. Отмечены часто нарушаемые основные механизмы социализации.

Ключевые слова: центр помощи детям, детский дом, интернат, воспитанники, дети-сироты, социализация.

Krylova A. A.

FEATURES OF SOCIAL EDUCATION IN A CENTER FOR HELPING CHILDREN WITHOUT PARENTAL CARE

Abstract. The article examines the problem of social education in a center for helping children without parental care. The conditions for raising children in boarding schools are analyzed. The age characteristics of orphans are considered. The characteristics of the pupil's personality in the process of socialization have been clarified. The basic mechanisms of socialization are often violated.

Keywords: children's assistance center, orphanage, boarding school, pupils, orphans, socialization.

В условиях кризиса современного российского общества заметно увеличилось число детей-сирот, детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, а также детей, оставшихся без попечения родителей.

Анализу социально-педагогической специфики в условиях центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей, изучению общих и социальных проблем детей, воспитывающихся в данных учреждениях, организацию образовательно-воспитательного посвящены работы ученых (Л. Н. Гиенко, А. В. Мудрик, Ю. В. Василькова, С. Н. Фоминская) [2, с. 76–79; 1; 8].

Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова пишут: «Чтобы ребенок развивался нормально и комфортно себя чувствовал, необходимо, чтобы окружающие его условия способствовали этому. Сюда относятся общение, быт, физическое здоровье, характер отношения к окружающим, личные успехи ребенка. Сами условия, в которых живут дети, тормозят их умственное развитие, искажают развитие личности. Попадая в эти учреждения, дети, как правило, уже имеют отклонения физического и психического характера...Ввиду ограниченного круга общения со взрослыми создается дефицит общения. Выливается это в постоянные конфликты. Ребята не приемлют любые запреты и замечания» [1, с. 303–306].



Обобщая особенности поведения воспитанников центров нами уточнены их личностные характеристики в контексте возрастного этапа в процессе социализации (таблица 1).

Таблица 1

Характеристика воспитанников центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей

Возрастной этап	Личностная характеристика
Раннее детство	Недоверчивы, вялы, не привязываются к взрослым, замкнуты и печальны, не любознательны, плохо развита речь, отсутствует всякая самостоятельность
Дошкольники	Пассивны, особенно в играх, у них слабое внимание, обедненная речь, постоянно конфликтуют со сверстниками.
Младшие школьники	Все внимание сосредоточено на внутренней жизни интерната, отношении с учителями, часто конфликтуют, агрессивны, обвиняют всех, кроме себя. Испытывают трудности в процессе самостоятельного планирования и контролирования свои действия. Общение с одной и той же группой сверстников, что не способствует развитию навыков общения с незнакомыми людьми. Напряжены со взрослыми, демонстрируют потребительское отношение, требуют решения своих проблем.
Подростки	Последний год находятся в учреждении. Заняты собой, не подготовлены к самостоятельной жизни вне учреждения, не в состоянии планировать свое будущее, живут одним днем.

Отметим, что при работе с подростками, воспитывающимися в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей, следует стимулировать процесс самопознания, через поощрения научение детей вести личный дневник, который способствует развитию самоанализа, самоутверждения и внутреннего мира подростка. Так же важно обращать внимание на уровень автономности представления подростка о своей личности, без учета суждений и оценок окружающих. При взаимодействии с ребенком взрослые опираются на принцип гуманистической направленности воспитания, что способствует налаживанию контактов между людьми их сотрудничества [7].

Автор в своих работах отмечает, что «у воспитанников центра помощи детям, воспитывающимися без попечения родителей, часто нарушены основные механизмы социализации, такие как импринтинг, подражание, идентификация... социальным сиротам присущ кризис идентичности; рефлексия понимается как внутренний диалог, в котором человек оценивает, принимает или отвергает ценности, правила, стандарты» [5, с. 195].

Ученые отмечают затруднения в процессе адаптации и социализации детей-сирот из-за их длительного пребывания на полном государственном обеспечении в искусственно благополучных условиях центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей. Понятие успешная социализация в статье понимается как эффективная адаптация человека в обществе, а также способность в определенной мере противостоять этому обществу.

Система управления процессом социализации является подсистемой системы «управления образовательным процессом». Для управления процессом социализации обучающихся руководителям центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей важно:

- научиться исследовать и проектировать реальный процесс управления, обеспечивающий сохранение и развитие образовательного учреждения в условиях современного мира;
- создать условия для успешной социализации обучающихся с учётом социального заказа общества; организовать и структурировать методические, управленческие, кадровые и другие ресурсы.



Социализация представляет собой непрерывный процесс и требует комплексного подхода, системно по своей сути, участники сопровождения – это обучающиеся не изолированы друг от друга, а находящиеся, в непрерывном взаимодействии. Данный процесс опирается на принципы социальной активности, социального закалывания, гуманизации» [6, с. 245].

П. А. Шептенко, Л. Н. Гиенко, Л. А. Катаева, С. А. Котова, С. Н. Фоминская определяют следующую классификацию проблемных сфер развития воспитанников центров помощи детям, оставшимся без попечения родителей [3, с. 6–10; 4, с. 43–46; 6; 8] (таблица 2).

Таблица 2

Классификация проблемных сфер развития воспитанников центрам помощи детям, оставшимся без попечения родителей

Проблема	Характеристика
Проблема здоровья	Наличие фактора неблагоприятной наследственности. Психологические травмы, обусловлены отсутствием семьи, что сказывается на их социальном, психическом, физическом здоровье. Проблемы медицинского характера обусловлены патологическими отклонениями в состоянии здоровья детей-сирот. Отсутствуют эффективные технологии воспитания детей-сирот с нарушениями развития. Отсутствие достаточного числа специалистов для работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей.
Личностные проблемы	Трудности, связанные с отсутствием опыта решения житейских проблем, данный опыт другие дети получают в семье, наблюдая за тем, как поступают в подобных ситуациях их родители или окружающие.

Ученые в своих работах отмечают, что у большинства выпускников социальных учреждений обладают особенностями, которые значительно осложняют их самостоятельную жизнь [5; 7].

Нами уточнена характеристика ребенка, воспитывающегося в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей (Рис. 1).

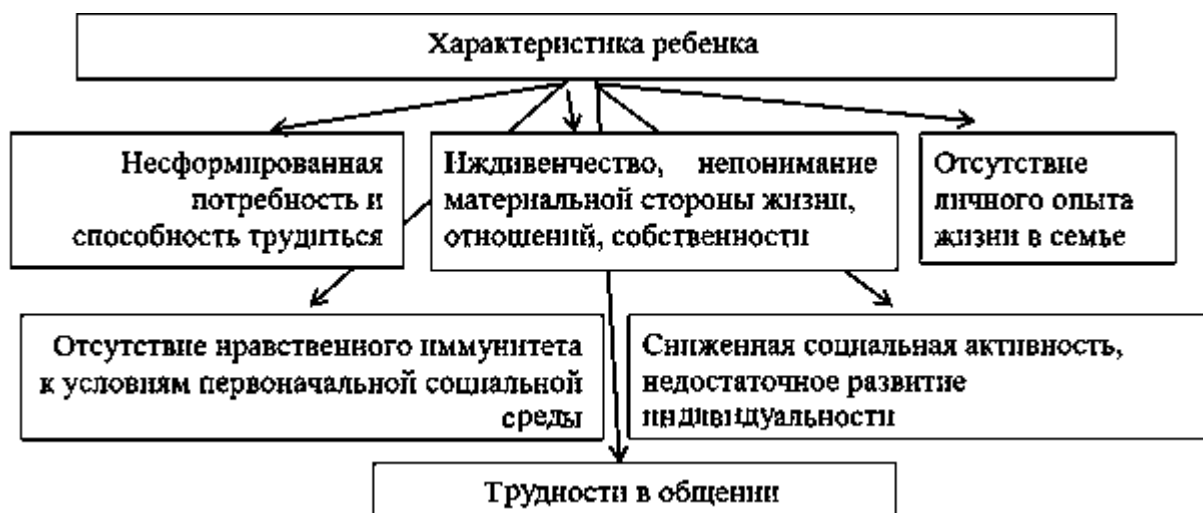


Рис. 1. Характеристика ребенка, воспитывающегося в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей



При воспитании в центрах помощи детям, оставшимся без попечения родителей у детей, в первую очередь, страдает психологическое развитие и их уровень социализированности, для уменьшения негативных последствий целесообразно создать единую систему муниципальных органов по защите прав несовершеннолетних, определить их объектом повышенного внимания как нуждающихся в государственной защите, предоставление патронатного воспитания и сопровождение патронатных воспитателей; а так же создать механизмы взаимодействия органов социальной защиты, воспитания, образования, здравоохранения и других органов, выполняющих функции по защите прав и интересов детей.

Таким образом, представленные в статье формы и методы социального воспитания в условиях центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, способствуют успешной социализации воспитанников и дальнейшему ответственному поведению в самостоятельной, взрослой жизни.

Список источников

1. Василькова, Ю. В. Социальная педагогика: курс лекций : Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 2-е изд., стереотип. – Москва: Академия, 2000. – 440 с.
2. Гиенко, Л. Н. Инновационная деятельность социального педагога в условиях современной школы / Л. Н. Гиенко, П. С. Акимов, Е. В. Акимова // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 3. – С. 76–79.
3. Гиенко, Л. Н. Подготовка социального педагога к работе с обучающимися в условиях школы / Л. Н. Гиенко, П. А. Шептенко // Научно-методический электронный журнал "Концепт". – 2014. – № S23. – С. 6–10.
4. Гиенко, Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости / Л. Н. Гиенко // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2022. – № 1. – С. 43–46.
5. Гиенко, Л. Н. Социальная педагогика / Л. Н. Гиенко. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – 252 с.
6. Катаева, Л. А. Образовательная поддержка детей-сирот в средней школе / Л. А. Катаева, С. А. Котова // Инновационно-креативная аксиосфера и стратегии образования. Сборник научных трудов. Издательство: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого" (Санкт-Петербург). – Санкт-Петербург, 2015 г. – С. 526–530.
7. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Издательский центр «Академия», 2000. – 200 с.
8. Фоминская, С. Н. Управление развитием процесса социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (из опыта работы КГБПОУ "Алтайский архитектурно-строительный колледж") / С. Н. Фоминская, Л. Н. Гиенко // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XIV Региональной научно-практической конференции, посвященной 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского, Году педагога и наставника в РФ, Барнаул, 20–21 апреля 2023 года. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2023. – С. 243–247.



Малюкова Юлия Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Гиенко Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МИКРОСОЦИУМА

Аннотация. В данной статье рассмотрена социализация подростков девиантного поведения в условиях микросоциума. Раскрываются такие понятия, как социализация, девиантное поведение. Проанализировано влияние различных институтов социализации (семья, школа, дополнительное образование) на личность подростка.

Ключевые слова: социализация, девиантное поведение, микросоциум, микрофакторы социализации, институты социализации.

Malyukova Y. A.

SOCIALIZATION OF TEENAGERS WITH DEVIANT BEHAVIOR IN A MICROSOCIUM

Abstract. This article examines the socialization of adolescents with deviant behavior in a microsocium. Concepts such as socialization and deviant behavior are revealed. The institutions of socialization (family, school, additional education) and their influence on the personality of a teenager are analyzed.

Keywords: socialization, deviant behavior, microsocium, institutions of socialization.

В условиях современного общества наблюдается увеличение случаев девиантного поведения среди подростков. Социализация ребенка – это стратегическая цель деятельности любого педагога, поскольку очень важно поддержать педагогическими средствами растущего человека. Успешность его протекания зависит от реализации двух условий. Первым из них является обеспечение включенности молодых людей в реальные социальные отношения, а вторым – самореализация детей в процессе социального взаимодействия. Изучение социализации подростков с девиантным поведением в контексте микросоциума является актуальным направлением в социально-педагогической работе. Анализ воздействия микросреды на процесс социализации подростков с девиантным поведением может помочь предотвратить негативные последствия и способствовать успешной социализированности таких подростков в обществе [7].

А. В. Мудрик определяет социализацию как «развитие и самоизменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах. Сущность социализации состоит в сочетании приспособления и обособления человека в условиях конкретного общества» [6, с. 9].



К микрофакторам социализации относятся факторы, непосредственно влияющие на конкретных людей, которые с ними взаимодействуют, – семья и домашний очаг, соседство, группы сверстников, воспитательные организации, различные общественные, государственные, религиозные, частные и контрсоциальные организации, микросоциум [6].

Л. Н. Гиенко даёт следующее определение понятию «девиантное поведение»: «– это поведение, нарушающее социальные нормы общества. Оно выражается в поступках, поведении (или бездействии) как отдельных индивидов, так и социальных групп, отступающих от установленных законодательно или сложившихся в конкретном социуме общепринятых норм, правил, принципов, образцов поведения, обычаев, традиций. Это устойчивое поведение личности, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности, а также сопровождающееся ее социальной дезадаптацией» [3, С. 11].

В психолого-педагогической литературе используется понятие «девиантное поведение» – как отклоняющееся поведение подростков и детей от социальных норм общества, в котором он проживает. Наличие подростков группы риска характерно для каждой общеобразовательной организации. Для защиты подростков с девиантным поведением и успешной их интеграции в обществе, требуется поиск современных методов, форм и технологий педагогической деятельности с ними [2].

Специфичные для подростка новообразования представляют собой не только наступление непростого возраста, но, прежде всего, указывают на существенное расширение его социального пространства [4; 5].

К формам проявления подростковой девиации относятся: уход из дома, хулиганство, курение, воровство, раннее начало половой жизни, злоупотребление спиртными напитками, употребление веществ с наркотической подоплёкой.

В предупреждении девиантного поведения в подростковой среде участвует множество институтов социализации. Что представляет собой единую систему, связанную общностью целей и задач. Основные субъекты, которые способствуют социализации подростков с девиантным поведением, представлены в таблице 1.

Таблица 1

Институты социализации и их влияние на личность подростка

Институт социализации	Как проходит процесс социализации	Какие качества личности формируются
Семья	Это та сфера, в которой изначально происходит наиболее активное социальное взаимодействие ребёнка, где закладывается его эмоциональная жизнь, создаётся ценностно – нормативная структура его личности. Семья играет решающую роль в формировании личности ребёнка.	Морально-нравственные качества: доброта, сострадание, эмпатия, честность, справедливость уважение к старшим, забота о младших, ответственность, трудолюбие. Социально-коммуникативные качества: общительность, коммуникабельность, конфликтологическая компетентность (умение конструктивно разрешать конфликты, находить компромиссы), уважение к другим людям, терпимость.



		<p>Эмоционально-волевые качества: уверенность в себе, самостоятельность, Настойчивость, целеустремленность, самоконтроль, стрессоустойчивость. Эмоциональная связь с родителями способствует формированию здорового самооценки подростка.</p> <p>При отсутствии значимых для ребенка элементов воспитания в семье, при негативных отношениях с самыми близкими людьми нередко ребенок находит утешение в распитии спиртных напитков, как правило, в компании сверстников.</p> <p>Безнадзорность – один из источников семейного неблагополучия подростков. Нарушается освоение социального опыта, возникают дезадаптивные формы поведения, искажаются мотивационные механизмы, появляются правонарушения.</p>
Школа	<p>Школа – это ключевой фактор социализации ребенка. Постоянное взаимодействие с одноклассниками и учителями развивает навыки коммуникации и помогает ребенку успешно интегрироваться в общество. Важную роль в этом процессе играет профессионализм педагогов. Учитель должен уметь направлять взаимодействие учеников, помогая им осознавать и применять социальные нормы и правила поведения в общении.</p> <p>Ученики осознают себя как часть школьного коллектива, учатся выполнять различные социальные роли (ученик, друг, лидер, член команды), что помогает им адаптироваться к различным социальным ситуациям.</p>	<p>Социальный институт, который помимо развития интеллекта и передачи знаний, целенаправленно формирует модели поведения ребёнка, его ценности, систему взаимоотношений с миром.</p> <p>Успешная социализация в школьные годы закладывает основу для эффективного взаимодействия с окружающими во взрослой жизни.</p>
Дополнительное образование	<p>Дополнительное образование играет важную роль в профилактике девиантного поведения среди подростков. Оно предоставляет структурированные и разнообразные инструменты для формирования личностного развития подростков и предотвращения девиантного поведения.</p> <p>Дополнительное образование акцентирует внимание на развитии творческих и адаптивных навыков [1].</p>	<p>Дополнительное образование может включать в себя: развитие социальных навыков. Обучение эффективному общению, решению конфликтов и сотрудничеству сокращает риск агрессивного поведения и изоляции; формирование ценностных ориентаций; программы дополнительного образования часто включают в себя элементы ценностного обучения.</p>

Таким образом, рассмотрев основные институты социализации, можно сделать вывод, что микрофакторы социализации, такие, как семья, школа, дополнительное образование, играют важную роль в формировании поведения подростка. Девиантное поведение часто является следствием



негативного влияния данных факторов. Социальный педагог, действуя как связующее звено между семьей, школой и подростком, может оказать существенное влияние на коррекцию девиантного поведения и успешную социализацию подростка. Все дети могут проявить свои способности, научиться строить модели взаимодействия с социумом, реализовать себя в различных видах деятельности.

Список источников

1. Бушнева, П. С. Профилактика девиантного поведения: роль дополнительного образования в личностном развитии подростков / П. С. Бушнева // *Актуальные исследования*. – 2023. – № 46. – С. 176.
2. Гасанов, З. З. Социализация подростков девиантного поведения в общеобразовательной организации / З. З. Гасанов // *Актуальные вопросы педагогики и психологии образования*. – Барнаул: АлтГПУ, 2019. – С. 74–75.
3. Гиенко, Л. Н. Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения : учебное пособие / Л. Н. Гиенко ; Алтайский государственный педагогический университет. – Барнаул :АлтГПУ, 2020. – 103 с.
4. Гиенко, Л. Н. Подготовка социального педагога к работе с обучающимися в условиях школы / Л. Н. Гиенко, П. А. Шептенко // *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*. – 2014. – № S23. – С. 6–10.
5. Гиенко, Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости / Л. Н. Гиенко // *AlmaMater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 1. – С. 43–46.
6. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Мудрик А. В. – 5-е изд. – Москва: Академия, 2005 – С. 9.
7. Рожков, М. И. Организация воспитательного процесса в школе / Рожков М. И., Байбородова Л. В. – Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000 – 256 с.



Польникова Алена Александровна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Васильева Ольга Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ ДЕЛИНКВЕНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема профилактики делинквентного поведения. Автор выдвигает гипотезу о связи делинквентности и гуманистических ценностей, подтверждая ее экспериментальным путем. Результаты исследования представлены в статье.

Ключевые слова: делинквентность, гуманизм, гуманистические ценности, профилактика, подростки.

Polnikova A.

FORMATION OF HUMANISTIC VALUES AS A WAY OF PREVENTING DELINQUENT BEHAVIOR

Abstract. The article examines the problem of preventing delinquent behavior. The author puts forward a hypothesis about the connection between delinquency and humanistic values, confirming it experimentally. The results of the study are presented in the article.

Keywords: delinquency, humanism, humanistic values, prevention, adolescents.

Делинквентное поведение является важной социально-педагогической проблемой, это подтверждается статистическими данными: удельный вес преступности несовершеннолетних в период за 2019–2022 год от общего количества преступлений, совершенных на территории Алтайского края, в среднем составляет 2,2%. Темп прироста преступности несовершеннолетних в Алтайском крае, в сравнении 2021 и 2022 года, составляет 1, 1% [2].

Самый криминализированный возраст в преступности несовершеннолетних 16–17 лет, удельный вес преступлений, совершенных этой возрастной категорией относительно всей преступности несовершеннолетних, в 2021 году составил 65%. Данные статистики говорят об увлечении количества преступлений, совершенных несовершеннолетними 14–15 лет на 1,6 %, в сравнении 2020 и 2021 года. А. Ч. Асылдаров и З. М. Кадырова также отмечают, что «преступность в настоящее время молодеет» [1, с. 110].

Социологические исследования показывают, что распространённость преступности несовершеннолетних примерно в 2,5 раза превышает ее зарегистрированную часть. Высока латентность совершаемых несовершеннолетними краж, грабежей, хулиганств и изнасилований [6, с. 179].

Опираясь на вышесказанное, важно грамотно организовать профилактическую работу с несовершеннолетними. В своем исследовании мы предположили, что профилактика делинквентного



поведения будет результативна, если включить в профилактическую программу блок, направленный на формирование гуманистических ценностей.

Теоретическое обоснование этой гипотезы можно найти у ряда авторов, описывающих причины правонарушений несовершеннолетних.

Авторы выделяют различные причины правонарушений подростков, многие из них указывают на низкий морально-этический уровень несовершеннолетних правонарушителей, нивелирование нравственных ценностей, низкий уровень духовности [4, с. 206].

Шевелева С. В. как одну из причин противоправного поведения подростков выделяет проникновение в среду молодежи стандартов повседневного поведения, противоречащих традиционным ценностным ориентациям общества: культ силы, жестокости, употребления одурманивающих веществ, половой распущенности как норм поведения [6, с. 182].

Все сказанное выше указывает на необходимость включения гуманистического блока в разрабатываемую профилактическую программу.

Под гуманизмом в своей работе мы будем понимать систему взглядов на мир, ставящих в центр защиту личного достоинства, свободы и права на счастье, основываясь на прогрессивных убеждениях о необходимости этического поведения для самореализации и приношения пользы обществу, не полагаясь на веру в сверхъестественное [3, с. 59].

В гуманистическом мировоззрении главным признаком ценности является наличие в ней благотворных для человека качеств, свойств, возможности использовать эту ценность во благо человека, или ее способность соединяться с положительными качествами индивида.

К базовым гуманистическим ценностям можно отнести:

1. Ценность человеческой жизни;
2. Уважение к достоинству личности: гуманисты признают уникальность каждого человека и считают, что каждый заслуживает уважения и защиты своего достоинства;
3. Свобода и независимость: гуманистические ценности подчеркивают важность свободы слова, мысли, выбора и действия для каждого человека;
4. Толерантность и принятие различий;
5. Справедливость и равноправие [5].

Для подтверждения своей гипотезы был проведен эксперимент. В исследовании принимали участие ученики 8 «А» и 8 «Б» классов МБОУ «Гимназия № 42» в количестве 60 человек.

Диагностическим материалом выступили: методика «Склонность к девиантному поведению (СДП)» Э. В. Леус, методика изучения ценностных ориентаций Милтона Рокича в адаптации Д. А. Леонтьева, анкеты с открытыми вопросами.



В качестве гуманистических ценностей из методики М. Рокича мы взяли: творчество, познание, свобода, активная деятельная жизнь, счастье других, терпимость, широта взглядов, образованность, рационализм.

Первичная диагностика показала следующие результаты:

1. Склонность к делинквентному поведению наблюдается у 16 человек (27%), у 44 человек отсутствуют делинквентные тенденции;
2. Гуманистические ценности в качестве предпочитаемых и значимых представлены у 39 учащихся, из этого числа всего два ребенка с делинквентными тенденциями;
3. У 6 обучающихся с делинквентными тенденциями гуманистические ценности находятся в диапазоне 13–18, что говорит об их отвержении, у 8 – в диапазоне 7–12, что говорит о восприятии их как безразличных.
4. Анкета показала, что 21 ребенок знает, что такое гуманизм, из них с делинквентным поведением – 2, 0 человек состоят в волонтерских организациях, 28 считают себя людьми, придерживающимися гуманистических ценностей, из них 4 с делинквентными тенденциями.

В рамках исследования была реализована профилактическая программа, состоящая из 12 занятий: 6 классных часов, 4 занятия с элементами тренинга, одна игра и один круглый стол.

Гуманистический блок включал в себя:

- классный час, направленный на ознакомление с понятийным аппаратом гуманизма, на рассмотрение проблемных задач;
- занятие с элементами тренинга «Границы и я», способствующее формированию уважительного отношения к собственным границам и границам другого человека;
- классный час «Мы разные – мы равные», целью которого выступает знакомство обучающихся с культурами других народов, обозначение важности правильного межкультурного, толерантного взаимодействия;
- занятия с элементами тренинга «Что такое жизненные ценности?» способствующее рефлексии собственных жизненных ценностей;
- занятие с элементами тренинга «Жизненные цели», направленные на развитие навыка целеполагания.

Несмотря на то, что остальные занятия не были включены в гуманистический блок, они все-таки отражали общую тенденцию профилактической программы, и, так или иначе, способствовали формированию гуманистических ценностей.

По завершению исследования повторная диагностика показала:

1. Склонность к делинквентному поведению наблюдается у 7 человек (12%), у 53 человек отсутствуют делинквентные тенденции;



2. Гуманистические ценности в качестве предпочитаемых и значимых представлены у 48 учащихся из них 8 учащихся проявивших делинквентные тенденции в первичной диагностики;
3. У 2 обучающихся с делинквентными тенденциями гуманистические ценности находятся в диапазоне 13–18, что говорит об их отвержении, у 5 – в диапазоне 7–12, что говорит о восприятии их как безразличных.
4. Анкета показала, что 49 подростков знают, что такое гуманизм, 43 считают себя людьми, придерживающимися гуманистических ценностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование гуманистических ценностей играет важную роль в деятельности по профилактике делинквентных тенденций. Проведенная программа показала свою результативность, мы считаем, что ее дальнейшая разработка и использование позволит укреплению сформированных ценностей, формированию их у ребят, которые не показали положительной динамики в результате исследования.

Список источников

1. Асильдаров, А. Ч. Рост преступности среди несовершеннолетних в Российской Федерации / А. Ч. Асильдаров // Закон и право. – 2019. – № 9. – С. 108–111.
2. Генеральная Прокуратура Российской Федерации : официальный сайт. – Москва – URL: http://crimestat.ru/social_portrait (дата обращения: 11.03.2024)
3. Коростиченко, Е. И. Место и роль Российского гуманистического общества в духовной жизни современной России / Е. И. Коростиченко // Идеи и идеалы, – 2019. – № 1–1. – С. 57–85
4. Куликова, Т. И. Причины правонарушений в подростковом возрасте / Т. И. Куликова // Новости науки 2019 : сборник материалов VIII-ой международной очно-заочной научно-практической конференции. – Москва, 2019. – С. 205–208
5. Тамбовский государственный университет имени Г. Р. Державина : официальный сайт. – URL: https://tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_meropriyatiya/int_konf/vseross/17_06_2015_v_vysheslavtsevskie_chteniya/ponyatie-gumanisticheskie-tsennosti-kak-filosofskaya-problema/ (Дата обращения: 11.03.2024)
6. Шевелева, С. В. Криминология / С. В. Шевелева, А. А. Гребеньков, В. Е. Новичков. – Курск : Юго-западный государственный университет, 2011. – 298 с.



Черепанова Диана Сергеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул, Россия;

научный руководитель: Колесова Светлана Владиславовна,

кандидат педагогических наук, доцент

САМОРАЗВИТИЕ КАК СРЕДСТВО ПРОФИЛАКТИКИ НЕХИМИЧЕСКИХ АДДИКЦИЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. В статье раскрываются показатели аддиктивного поведения подростков, в том числе особенности нехимических аддикций, а также способы профилактики нехимических аддикций у подростков средствами их саморазвития.

Ключевые слова: саморазвитие, аддикция, аддиктивное поведение, профилактика, нехимические аддикции, подросток, несовершеннолетний.

Cherepanova D.S.

SELF-DEVELOPMENT AS A MEANS OF PREVENTING NON-CHEMICAL ADDICTIONS OF ADOLESCENTS

Abstract. The article reveals the indicators of addictive behavior of adolescents, including the characteristics of non-chemical addictions, as well as methods of preventing non-chemical addictions in adolescents by means of their self-development.

Keywords: self-development, addiction, addictive behavior, prevention, non-chemical addictions, teenager, minor.

Ученые, социальные педагоги, педагоги, психологи, социальные работники всегда уделяли повышенное внимание вопросам выявления, коррекции и профилактики аддиктивного поведения подростков в различных его аспектах. В отечественной литературе англоязычный термин «аддиктивное поведение» начал использоваться более двух десятков лет назад в том значении, которое давали его авторы: злоупотребление различными веществами, изменяющими психическое состояние, включая алкоголь и курение табака, до того, как от них сформировалась зависимость. На строгом разграничении аддиктивного поведения и аддикции настаивал А. Е. Личко.

А. Е. Личко и В. С. Битенский утверждают, что в случаях с подростками термин «аддиктивное поведение» представляется наиболее адекватным, поскольку указывает на то, что речь идет не о болезни, а о нарушениях поведения [10]. По мнению Е. В. Змановской, аддикция – это психологическая зависимость человека от чего-либо, болезненное пристрастие к определенным веществам, предметам, действиям [8]. Аддикт – это человек, страдающий той или иной формой зависимости [15]. Аддиктивное поведение – одна из форм деструктивного поведения, которая выражается в стремлении к уходу от реальности путем изменения своего психического состояния, посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных предметах или активностях, что сопровождается развитием интенсивных эмоций [15].



Суть аддиктивного поведения заключается в том, что, стремясь уйти от реальности, люди пытаются искусственным путем изменить свое психическое состояние, что создает иллюзию безопасности, восстановления равновесия. В целом, аддикции условно можно разделить на химические (субстанциональные) и нехимические зависимости (несубстанциональные, психологические).

К химическим аддикциям относится алкоголизм, наркомания, токсикомания, никотиновая зависимость. К нехимическим аддикциям относят:

- компьютерную аддикцию (постоянное времяпрепровождение за компьютером в ущерб всем другим сферам и обстоятельствам жизни);
- гемблинг (патологическая склонность к азартным играм);
- любовная аддикция (болезненная зависимость одного человека от любви и обожания по отношению к другому);
- сексуальную аддикцию (чрезвычайная подверженность сексуальным порывам, страстям и влечениям без контроля своего поведения и полной неразборчивости в сексуальном партнерстве);
- трудоголизм (патологическая поглощенность работой);
- шопоголизм (безудержная страсть к приобретению различных, часто не нужных, излишних вещей);
- аддикцию к еде (безостановочное переедание или голодание с потерей меры насыщения).

Показателями ущерба при нехимических аддикциях являются частично те же признаки, что и в случае с химической зависимостью. А именно: человек постепенно теряет возможность контролировать себя; человек теряет ранее значимые системы ценностей и личной морали; изолированность от общества, семьи и близких.

Среди черт личности подростков, способствующих развитию зависимого поведения, на которые указывают многие исследователи, следует назвать: сниженную переносимость трудностей; скрытый комплекс неполноценности; стереотипичность, повторяемость поведения; тревожность.

Стоит отметить, что нехимические аддикции являются более коварными. Нехимическую аддикцию сложнее проследить, особенно у подростков. Очень сложно найти грань, которая разделяет «нормальное поведение» от аддиктивного. К тому же, нехимическая аддикция не подразумевает под собой употребление каких-либо веществ, встраиваемых в обменные процессы организма. Зачастую люди недооценивают такой вид аддиктивного поведения и считают, что «лучше заболеть шопоголизмом, чем пить и колоться».

В целом, переход аддиктивного поведения в болезнь происходит под влиянием множества разнообразных факторов, которые можно условно разделить на социальные, социально-психологические, индивидуально-психологические и биологические факторы. В силу возрастных особенностей формирующейся личности, причины всех проявлений отклоняющегося поведения у подростков едины. У подростков практически невозможно разграничить ситуационные нарушения поведения и проявления начинающегося заболевания. Так, проявление аддиктивного поведения может быть реакцией здорового подростка на сложную ситуацию в семье или школе.



Отдельно стоит сказать о роли семьи в возникновении аддиктивного поведения у подростков. Неблагоприятную среду для формирования личности подростка создают не только неблагополучные или неполные семьи, где родители (или один из них) пьют, ведут аморальный образ жизни, а также конфликтные семьи, где ребенок постоянно видит ссоры, скандалы, драки, но и семьи с искаженным воспитанием своих детей, когда искажается внимание (степень контроля и руководство за поведением детей) и эмоциональное отношение к детям (степень душевного контакта с ребенком, нежность и ласковость в обращении с ним).

Большинство авторов, среди которых А. А. Вдовиченко, А. И. Захаров, Е. С. Иванов, В. В. и К. С. Лебединские, А. Е. Личко, Э. Г. Эйдемиллер и другие, к наиболее пагубным для формирующейся личности ребенка стилям воспитания относят: гипопротекцию, гиперпротекцию, эмоциональное отвержение со стороны родителей, условия жестоких взаимоотношений в семье, противоречивое воспитание, а также наличие в семье конфликтных отношений между родителями.

Семья, не сумевшая дать ребенку родительской любви, заботы, душевного контакта, ощущения защищенности, устойчивости и гармоничности отношений, приводит к самой разнообразной психической и личностной патологии в будущем, которая, в свою очередь, является предпосылкой к аддиктивному поведению.

Влечение подростка к тем или иным аддикциям является симптомом более общего личностного неблагополучия. Психологическая готовность подростка к аддиктивному поведению, формируясь постепенно, реализуется при возникновении соответствующей ситуации в жизни подростка. Поэтому, если несовершеннолетний начинает вести себя аморально, играть в карточные игры на деньги или злоупотреблять алкоголем это никогда не бывает случайно, а скорее ситуативно. При всей неожиданности, видимой импульсивности такого поведения подростка его аддикция является логическим завершением предшествующего развития жизненной ситуации.

Не смотря на всю сложность предотвращения аддиктивного поведения у подростков, на сегодняшний день существует множество профилактических мер. Термин «профилактика» происходит от греческого «*prophylaktikos*» – предохранительный. Переводя на современный язык, профилактика – это предварительные меры для недопущения чего-либо.

Профилактика – комплекс медицинских, санитарно-технических, гигиенических, педагогических и социально-экономических мероприятий, направленных на предупреждение заболеваний и устранение факторов риска [2].

По мнению Н.Ю. Яударовой, профилактика является интегрированным понятием и активно используется в различных областях деятельности. Вопросы профилактики и коррекции зависимого поведения становятся все более актуальной темой научно-практических поисков. В настоящее время накоплен достаточно большой объем методов и методик работы с зависимыми клиентами. Практически все методы разработаны, прежде всего, для лечения химических зависимостей.

Важными особенностями подросткового периода являются появление рефлексии и формирование нравственных убеждений. Подростки начинают осознавать себя частью общества и обретают новые общественно значимые позиции, делают попытки в самоопределении. Именно поэтому необходимо выявлять психологическую готовность к аддиктивному поведению среди несовершеннолетних, составляющих ту группу риска, на которую и должна быть направлена, в первую очередь,



профилактическая и коррекционная работа. Помочь может только воздействие, направленное на разрушение психологической готовности к употреблению психоактивных веществ и исправление отклонений в развитии личности, определяющих стремление изменить свое психическое состояние искусственным путем.

Медикаментозное лечение используется при аддиктивном поведении лишь для снятия интоксикации. Психотерапевтические техники и приемы образуют методологическую базу психопрофилактики; ведущую роль они могут играть при работе с детьми и подростками, у которых аддиктивное поведение является поведенческим проявлением внутриличностных проблем. Решающее место в работе с аддиктивным поведением принадлежит педагогике и социальной педагогике.

Существует три вида профилактической деятельности, а именно первичная, вторичная и третичная профилактика. Каждый из этих видов имеет свои цели, задачи, объект, а также направления психологического сопровождения (просветительское направление, диагностическое, коррекционное) со специфическими методами.

На сегодняшний день саморазвитие, а также способность к саморазвитию востребованы как никогда. Особенно существенную значимость обретает высшая способность к саморазвитию. Существуют многочисленные определения понятия «способность к саморазвитию». М. Д. Виноградский, О. М. Шканова отмечают, что способность к саморазвитию – это способность человека к приобретению, обновлению и развитию знаний, умений, адаптации к изменениям в окружающей среде. Выделяя саморазвитие из контекста более общего процесса развития человека, исследователи указывают на такие его отличительные характеристики как спонтанность, с одной стороны, а с другой стороны, осознанность [12].

Процесс саморазвития определяется как целостная интегративная система, которая базируется на деятельностном преобразовании личностью себя. Эта система является информационно открытой. Потребности в самоизменении и личностном росте ведут к саморазвитию, которое происходит на основе саморегуляции личностью своего поведения и деятельности, ориентированной на достижение личностно и профессионально значимых целей.

В качестве психологических механизмов саморазвития рассматриваются рефлексия (С.Л. Рубинштейн, Л. И. Анциферова, К. А. Абульханова-Славская, И. С. Кон и др.), самопринятие и самопрогнозирование (В. Г. Маралов).

Исследователи отмечают, что именно рефлексия позволяет человеку выйти за пределы собственной жизни, деятельности и обозначить в качестве объекта своего исследования, анализа, оценки и практического отношения свои мысли, эмоциональные состояния, действия, отношения и всего себя в целом. Рефлексия рассматривается как способность к ценностной самоориентации, смысловой саморегуляции. Указывается, что рефлексия как бы встроена в сам механизм саморазвития личности.

Самопринятие как механизм саморазвития, по мнению В. Г. Маралова, проявляется через признание человеком в самом себе всех сторон и качеств личности, вызывающих как позитивные, так и негативные эмоции.



Другой механизм саморазвития – самопрогнозирование – дает возможность осуществлять человеку выходы за пределы себя сегодняшнего, предвосхищать события внешней и внутренней жизни, ставить задачи предстоящей деятельности и саморазвития.

В. Г. Маралов выделяет следующие основные формы, которые являются наиболее важными и описывают саморазвитие в своей совокупности достаточно полно: самоутверждение, самосовершенствование и самоактуализацию. Самоутверждение дает возможность заявить о себе в полной мере как о личности. Самосовершенствование выражает стремление приблизиться к некоторому идеалу. Самоактуализация – выявить в себе определенный потенциал и использовать его в жизни. Все три формы позволяют выразить себя и реализовать в разной степени. Поэтому именно они адекватно характеризуют процесс саморазвития в целом, где внутренним моментом движения является самопостроение личности.

Таким образом, на протяжении многих лет разрабатывались способы, профилактики в борьбе с нехимическими зависимостями. Одним из таких способов профилактики является саморазвитие. Осознание человеком своих действий – это первый шаг на пути к саморазвитию. Ведь когда человек отдает отчет своим действиям, он может провести анализ, что он сделал, чтобы прийти к такому результату. В наилучшем варианте, саморазвитие помогает человеку отказаться от всех зависимостей, забыть о них, как о страшном сне. Как следствие, стать лучше сегодня, чем он был вчера.

Люди с аддиктивным поведением всегда отрицают свои проблемы или не связывают их с опасной зависимостью. Они думают, что их аддиктивное поведение не больше, чем «баловство», что в любой момент они могут избавиться от этой пагубной привычки. Подростковая аддикция осложняется незнанием или недостаточным знанием о вредной привычке, желанием соответствовать моде, казаться старше, быть «своим» среди друзей и сверстников, желанием стать самостоятельным и рядом других причин, характерных для подросткового возраста.

Список источников

1. Бахадова, В. С. Неблагополучная семья как фактор формирования девиантного поведения детей / В. С. Бахадова // Вопросы психологии. – № 1. – 2019. – С. 37–51.
2. Бубнова, А. Н. Взаимодействие семьи и школы в профилактике аддиктивного поведения обучающихся / А. Н. Бубнова // Воспитание школьников. – 2018. – № 8. – С. 14–20.
3. Васютенкова, И. В. Психолого-педагогические аспекты первичной профилактики аддиктивного поведения детей и подростков: учебно-методическое пособие / И. В. Васютенкова, И. Д. Головешкин, Н. В. Головешкина [и др.]. – Санкт-Петербург : ЛОИРО. – 2020. – 138 с.
4. Винникова, Е. А. О психологических механизмах становления морального поведения у детей ЗПР / Е. А. Винникова // Дефектология. – 2017. – № 4. – С. 24–29.
5. Гоголева, А. В. Аддиктивное поведение и его профилактика / А. В. Гоголева. – Москва : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЕК», 2015.– 240 с.
6. Егорова, А. Ю. Нейропсихология девиантного поведения / А. Ю. Егорова. – Санкт-Петербург : Речь, 2016. – 224 с.



7. Захарова, А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребёнка / А. И. Захарова. – 3-е изд., испр. – Санкт-Петербург : Союз, 2017. – 224 с.
8. Змановская, Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская – 2-е изд. – Москва : Академия, 2004 – 288 с.
9. Кутбиддинова, Р. А. Психология зависимости: учебно-методическое пособие / Р. А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2017. – 128 с.
10. Личко, А. Е. Подростковая наркология: руководство для врачей / А. Е. Личко, В. С. Битенский. – Ленинград : Медицина, 1991. – 225 с.
11. Мандель, Б. Р. Аддиктология: Иллюстрированное учебное пособие для студентов высших учебных заведений гуманитарного направления / Б. Р. Мандель. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 536 с.
12. Ожиганова, Г. В. Саморазвитие, способность к саморазвитию и высшая способность к саморазвитию / Г. В. Ожиганова // Аддиктивное поведение у подростков. Научно-педагогическое обозрение. – 2021. – № 6. – С. 190–198.
13. Особенности психотерапии зависимостей : учебное пособие / под ред. Т. В. Белых. – Москва : Перо, 2018. – 121 с.
14. Павлова, А. С. Аддиктивное поведение подростков / А. С. Павлова, Т. Д. Еремеева // Вестник совета молодых учёных и специалистов Челябинской области. – 2018. – № 3. – С. 3–15.
15. Шнейдер, Л. Б. Психология девиантного и аддиктивного поведения детей и подростков : учебное пособие для СПО / Л. Б. Шнейдер. – 2-е изд. – Москва : Юрайт, 2019. – 219 с.



Чучалина Елена Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г.Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЛИЯНИЕ ХОРЕОГРАФИИ НА ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

Аннотация. Социально-педагогическое влияние в сфере хореографии играет важную роль в работе с подростками группы риска. Хореография, как вид искусства и педагогической практики, способствует развитию физических, эмоциональных и социальных навыков подростков. Она помогает им самовыражаться, улучшает силу и гибкость, развивает координацию движений и выносливость. Кроме того, хореография имеет позитивное влияние на психическое здоровье подростков, помогая им справляться с тревожностью, стрессом и депрессией. Социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска проявляется также в формировании социальной адаптации и интеграции.

Ключевые слова: подростки группы риска, социализация, социальная адаптация, хореография.

Chuchalina E.A.

SOCIO-PEDAGOGICAL INFLUENCE OF CHOREOGRAPHY ON ADOLESCENTS AT RISK

Abstract. Socio-pedagogical influence in the field of choreography plays an important role in working with at-risk adolescents. Choreography, as an art form and pedagogical practice, contributes to the development of physical, emotional and social skills of adolescents. It helps them express themselves, improves strength and flexibility, develops coordination and endurance. In addition, choreography has a positive impact on the mental health of adolescents, helping them cope with anxiety, stress and depression. The socio-pedagogical influence of choreography on adolescents at risk is also manifested in the formation of social adaptation and integration.

Keywords: adolescents at risk, socialization, social adaptation, choreography.

Подростки группы риска представляют собой отдельную категорию молодежи, которая находится в особой социально-педагогической ситуации. Эта группа подростков сталкивается с определенными проблемами и трудностями, которые могут оказывать негативное влияние на их развитие и адаптацию в обществе.

Особенности подростков группы риска часто связаны социально-экономическими факторами, семейными проблемами, отсутствием достаточной поддержки со стороны взрослых или неразвитостью социальных навыков. Эти факторы влияют на мотивацию подростков, учебные успехи, отношения в коллективе и их стабильность в обществе.

Социальная изоляция и отчуждение от социума являются серьезными проблемами для подростков группы риска. Они могут ощущать себя непонятыми и отвергнутыми, что ведет к формированию агрессивного поведения, антиобщественной активности и противозаконной деятельности. Эти



подростки часто становятся жертвами насилия и общественного преследования, что дополнительно усугубляет их проблемы [2].

Психологический дискомфорт и низкая самооценка также являются характерными чертами подростков группы риска. Они могут испытывать стресс, тревогу и депрессию, что влияет на их психическое и эмоциональное состояние. Эти факторы связаны с отсутствием поддержки и позитивного общения в окружающей среде.

Коренным моментом в работе с подростками группы риска является формирование социальных навыков и умений. Важно помочь им развить коммуникативные навыки, умение работать в коллективе, принимать решения и реализовывать свои цели. Это поможет им справляться с проблемами и трудностями, а также улучшить их адаптацию в обществе [3].

Хореография может стать эффективным инструментом социально-педагогического влияния на подростков группы риска. Занятия танцевальным искусством способствуют укреплению физического и психического здоровья, формированию толерантности и уважительного отношения к себе и другим. Танец помогает подросткам выразить свои эмоции, улучшает их самооценку и уверенность в себе.

Хореография также способствует формированию позитивных социальных связей и взаимодействию в коллективе. Занятия танцами стимулируют развитие коммуникативных навыков, взаимодействия и сотрудничества. Подростки группы риска могут научиться работать в команде, выполнять общие задачи и развивать свои творческие способности.

Социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска может помочь им изменить свое отношение к себе и обществу, развить положительные качества характера и улучшить свою социальную адаптацию. Регулярные занятия танцами предоставляют подросткам возможность воплотить свои таланты и возможности, получить признание и поддержку, что способствует их личностному и социальному росту.

Социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска состоит в использовании данной формы искусства как эффективного средства социальной адаптации.

Одной из ключевых причин, почему хореография способствует социальной адаптации подростков, является ее способность создавать позитивную и сплоченную атмосферу в группе. Регулярные занятия по хореографии требуют совместной работы и взаимодействия участников, что способствует развитию коммуникационных навыков и укреплению сотрудничества. К тому же, танец позволяет подросткам проявлять свою индивидуальность и выражать себя через движение, что может способствовать укреплению их самооценки.

Кроме того, хореография является формой физической активности, которая помогает подросткам из группы риска занять свободное время, избегая негативного влияния социальной среды. Регулярные занятия по танцам улучшают физическую форму, развивают гибкость, координацию и выносливость. Это не только положительно влияет на здоровье подростков, но также помогает им справиться с стрессом и повысить уровень энергии и настроение.

Таким образом, хореография как средство социальной адаптации имеет огромное значение для подростков группы риска. Она способствует развитию коммуникационных навыков и сотрудничества, а также поддерживает физическую активность и позитивную эмоциональную атмосферу. Кроме того,



она способна формировать чувство принадлежности и социальной идентичности. Таким образом, хореография представляет собой эффективное средство социальной адаптации для подростков группы риска [1].

Включение хореографии в работу с подростками группы риска может иметь множество практических аспектов, которые помогут достичь максимального социально-педагогического влияния и положительных результатов.

Первым практическим аспектом является организация групповых занятий по хореографии. Групповые занятия создают атмосферу сотрудничества и взаимодействия, что особенно важно для подростков группы риска, которые часто испытывают проблемы в общении и формировании дружеских отношений. Хореография предоставляет возможность подросткам работать над общим проектом, улучшать свои навыки, развивать чувство коллективизма и учиться уважению к другим участникам группы.

Вторым практическим аспектом является индивидуальный подход к каждому участнику. Подростки группы риска часто имеют свои индивидуальные проблемы и трудности, которые могут сказываться на их участии в занятиях по хореографии. Индивидуальные занятия и консультации с подростками могут помочь им осознать свои способности и развить уверенность в себе.

Третьим практическим аспектом является использование хореографии в решении конкретных проблем подростков. В работе с подростками группы риска часто возникают различные проблемы, такие как агрессивное поведение, отсутствие цели и мотивации, низкая самооценка и другие. Хореография может стать мощным средством для работы над этими проблемами. Например, через танец подростки могут научиться выражать свои эмоции, контролировать агрессию, находить вдохновение и цель в своей жизни, повышать свою самооценку.

Четвертым практическим аспектом является создание возможностей для выступлений и публичных выступлений. Выступления предоставляют подросткам группы риска возможность показать, получить признание и поддержку от окружающих. Выступления могут стать мощным стимулом для развития у подростков уверенности в себе и стремления к успеху.

Организация групповых занятий, индивидуальный подход, использование хореографии для решения конкретных проблем и создание возможностей для выступлений – все это помогает подросткам группы риска развивать свои навыки, улучшать общение и отношения с окружающими, повышать уверенность в себе и стремиться к успеху [3].

Исследования, посвященные социально-педагогическому влиянию хореографии на подростков группы риска, показали значимые результаты и открыли новые перспективы для реабилитационной работы с этой категорией подростков. Были выявлены положительные изменения в поведении и эмоциональном состоянии подростков социальной группы риска, занимающихся хореографией. Регулярные занятия танцем способствовали снижению агрессивности, улучшению самооценки и развитию таких качеств, как ответственность, дисциплина и сотрудничество. Участие в групповых танцевальных проектах также способствовало формированию положительного восприятия себя и своего тела, что повысило уверенность подростков и способствовало их социализации.



Важным аспектом исследования было выявление потенциала хореографии в развитии социально-педагогической работы с подростками группы риска. Результаты исследования показали, что занятия хореографией имеют значительное влияние на решение социальных проблем подростков и помогают создать благоприятное психологическое и эмоциональное окружение для их развития. Внедрение хореографии в систему реабилитационной работы с подростками может стать эффективным инструментом для решения проблем нарушения поведения, аддиктивных заболеваний и негативного воздействия социокультурных факторов.

Однако, несмотря на положительные результаты исследования, остаются нерешенными некоторые вопросы и проблемы. Например, необходимо более глубокое изучение характера и механизма влияния хореографии на подростков группы риска и выработка оптимальных методов использования этого инструмента в работе с подростками. Также следует учитывать, что не все подростки могут быть заинтересованы в занятиях хореографией, и поэтому необходимо разработать альтернативные методы реабилитации и воздействия на подростков, учитывающие их индивидуальные особенности и потребности.

В целом, результаты исследования показали, что социально-педагогическое влияние хореографии на подростков группы риска является эффективным инструментом для стимулирования позитивных изменений в их социальном, эмоциональном и психологическом развитии. Открытия, сделанные в ходе исследования, открывают перспективы для дальнейшей разработки и внедрения программ реабилитации и социализации подростков группы риска с использованием хореографии как инструмента. Это может помочь расширить спектр методов социально-педагогической работы с подростками и повысить их качество жизни и интеграцию в общество [1].

Список источников

1. Гугушвили, Н. С. Влияние занятий хореографией на человека / Н. С. Гугушвили // Молодой ученый. – 2015. – № 3. – С. 893–895.
2. Колесова, К. А. Влияние искусства на формирование ценностных ориентиров личности в современном городе / К. А. Колесова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 30. – С. 191–195.
3. Старк, А. Танцевально-двигательная терапия / А. Старк, К. Хедрикс. – Ярославль, 1994. – С. 150–154.



РАЗДЕЛ 6. ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЛЕКСНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Баранова О. И. Формирование фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Болек Ю. В. Особенности работы педагога с детьми с расстройством аутистического спектра

Будылина М. В., Цибизова О. А. Организация коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в условиях общеразвивающего детского сада

Вовчок А. А. Развитие коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР в процессе логопедического сопровождения посредством театрализованной деятельности

Грохотова Е. В., Ефименко Ю. В., Митрофанова Н. П. Вариативность образовательных услуг для детей дошкольного возраста с ОВЗ

Губарева Е. Н. Особенности логопедической работы по формированию произносительной стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием интерактивного оборудования «АЛМА»

Долженко К. Е. Особенности формирования пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Дороженова Т. В. Формирование диалогической речи у детей среднего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Загаева М. А., Загаева Л. Э. Нейрогимнастика как единая система развития детей дошкольного возраста с различными образовательными потребностями

Землянская М. Н. Развитие навыков связной монологической речи у младших школьников с ЗПР в процессе логопедического сопровождения

Золотарева С. И. Формирование навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Иванова М. В. Особенности сформированности слов сложной слоговой структуры у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения

Кравченко Е. Е. Социально-психологическое сопровождение семей, воспитывающих детей с ТНР, в образовательной организации

Пепеляева Е. В. Нейропсихологические игры как средство развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с ТНР

Понявина А. В. Использование театрализованной деятельности в коррекционной работе по развитию смысловой стороны речи у старших дошкольников с ОНР

Расулова С. К. Лексическое развитие старших дошкольников с задержкой психического развития



Синицина М. А. Специфика проявления дисграфических ошибок у младших школьников с задержкой психического развития

Тумакова А. И. Особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Уполовникова С. А. Формирование навыка употребления предложно-падежных конструкций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством интерактивных учебных материалов

Ширшова А. В. STEAM-подход как средство развития познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях образовательной организации

Шумилова А. К. Организация системы работы по формированию навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе логопедического сопровождения



Баранова Ольга Ивановна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Королькова Юлия Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В ней приведены основные понятия и особенности общего недоразвития речи, рассмотрены особенности организации логопедического сопровождения и охарактеризованы методики диагностики развития фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: фонематическое восприятие, восприятие, фонематический слух, общее недоразвитие речи, старший дошкольный возраст.

Baranova O.I.

FORMATION OF PHONEMATIC PERCEPTION IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY SUPPORT

Abstract. The article is devoted to the problem of phonemic perception formation in older preschool children with general speech underdevelopment. It presents the basic concepts and features of general speech underdevelopment, examines the features of the organization of speech therapy support and describes methods for diagnosing the development of phonemic perception in older preschool children with general speech underdevelopment.

Keywords: phonemic perception, perception, phonemic hearing, general underdevelopment of speech, senior preschool age.

Одной из важных задач логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование фонематического восприятия, звуковосприятия, усвоения речи.

Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Для детей с недоразвитием фонематического восприятия характерны нарушения звуковой и слоговой структур слова (пропуск, вставка, перестановка, повторение звуков и слогов). Недоразвитие фонематического восприятия приводит к тому, что ребенок испытывает значительные затруднения не только в процессе овладения произносительной стороной речи, но и в процессе овладения грамотой, письмом и чтением и как следствие программой начального обучения в целом.



Таким образом, безусловно, что вопросы изучения особенностей логопедической работы по преодолению несформированности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР приобрели особую актуальность.

На важность и необходимость своевременного формирования слухового внимания и фонематического слуха у детей с речевой патологией указывали многие исследователи: Р. Е. Левина, Г. А. Каше, Р. М. Боскис, Т. Б. Филичева, Р. И. Лалаева, Г. В. Чиркина и др. [3; 5; 6].

Цель исследования – выявить особенности фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Объект исследования – развитие фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Предмет исследования – особенности процесса формирования фонематического восприятия у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Гипотеза исследования – у детей с ОНР наблюдаются нарушения фонематического восприятия, а значит можно предположить – низкий уровень фонематического слуха, несформированность фонематических представлений, не умение осуществлять анализ и синтез языковых единиц, нарушения правильного звукопроизношения, орфографическая неграмотность письма и чтения.

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова, дифференциацию речевых и неречевых звуков, определение силы, тембра голоса и многое другое.

Д. Б. Элькониным был введен термин «фонематическое восприятие», под которым понимается способность различать отдельные звуки речи на слух и определять звуковой состав слова. Если восприятие фонем не сформировано по ряду причин, то происходит нарушение слоговой и звуковой языковых составляющих [7, с. 56].

Занимаясь поиском наиболее эффективной методики обучения детей чтению и письму, Д. Б. Эльконин обратил внимание, что для овладения этими навыками недостаточно одного фонематического слуха.

Детей необходимо специально обучать фонематическому восприятию, которое включает в себя три операции: умение определять линейную последовательность звуков в слове, умение определять позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу, осознание или подсчет количества звуков в слове.

Важнейшей из задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи, является формирование фонематического слуха и восприятия. Несформированность фонематического слуха и восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для этих детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смещения при практически благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата. Р. Е. Левина считала, что «без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно достичь полноценных фонематических представлений, восприятия, слуха, фонематического анализа и синтеза» [4, с. 31]

При планомерной, комплексной работе по развитию фонематического восприятия дети намного лучше воспринимают и различают окончания слов, приставки в однокоренных словах, общие суффиксы,



предлоги при стечении согласных звуков и т.п. При отсутствии длительных специальных упражнений по формированию навыков звукового анализа и синтеза дети не овладевают грамотным чтением и письмом.

Из изложенного выше следует, что одной из актуальных проблем логопедии является повышение эффективности коррекционной логопедической работы по формированию фонематического восприятия у старших дошкольников с диагнозом ОНР.

К особенностям фонематического восприятия у дошкольников с ОНР относятся: недоразвитие умения дифференцировать звуки, замены, смешения, перестановки и сокращения звуков; недоразвитие умений звукового анализа (умений определять последовательность звуков в слоге и слове, позицию звука в слове по отношению к его началу, середине или концу). Учет уровня сформированности фонематического восприятия определяет задачи коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР.

Преодоление недоразвития фонематического восприятия у дошкольников достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции фонетического слуха и звуковой стороны речи.

Достижение эффективности в коррекционно-развивающей работе возможно за счёт взаимодействия всех участников педагогического процесса: воспитателя, логопеда, психолога, музыкального руководителя. Деятельность педагогов имеет много общего и направлена на решение образовательных, воспитательных и коррекционных задач.

Единообразие подходов логопеда и воспитателя к речевой работе с дошкольниками, преемственность в требованиях к ним, а также в содержании и методах коррекционной, учебной и воспитательной работы, комплексность и многообразие средств развития речи и устранения её недостатков, использование ведущего вида – игровой деятельности – залог успеха в логопедической работе [2, с. 261].

Взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога позволяет, во-первых учитывать не только речевые, но и индивидуально-психологические особенности детей, а также их компенсаторные возможности; во-вторых, четко сформулировать объективное заключение о развитии ребенка и в-третьих, наметить индивидуальные и групповые программы коррекционной работы на долгосрочную перспективу [1, с. 31].

Следовательно, согласованность действий логопеда и психолога позволяет эффективно скорректировать имеющиеся нарушения развития речи, что помогает ребенку легко адаптироваться в дошкольной среде, успешно развиваться и обучаться.

Одной из форм тесного сотрудничества учителя-логопеда и педагога-психолога может являться проведение интегрированной непосредственно-образовательной деятельности, способствующей формированию навыков фонематического восприятия речи детей с ОНР.

Единственный путь осуществления логопедического сопровождения – это тесное взаимодействие всех его участников (при разных функциональных задачах и методах коррекционной работы). Логопед определяет общие и частные задачи развития речи детей, совместно с другими участниками процесса намечает объём и содержание всей речевой работы. Многие из коррекционных задач решаются совместно. Специалисты планируют свои фронтальные занятия по развитию речи, познавательному



развитию, письму совместно с логопедом в соответствии с программой коррекционного обучения детей с ОНР и соответствующим календарным планом логопедической работы.

Развитие фонематического восприятия является одной из важнейших задач для логопеда в работе с детьми с общим недоразвитием речи. Нормальное развитие фонематического восприятия имеет большое значение для процесса становления и развития речи. Несформированность фонематического восприятия негативно влияет на формирование звукопроизношения: для детей характерно употребление диффузных звуков неустойчивой артикуляции, многочисленные замены и смешения при относительно благополучном состоянии строения и функции артикуляционного аппарата.

Кроме того, без достаточной сформированности фонематического восприятия невозможно становление фонематических процессов, формирующихся на его основе: формирование полноценных фонематических представлений, фонематического анализа и синтеза. Работа по развитию фонематического восприятия играет важную роль для усвоения правильного звукопроизношения и для дальнейшего успешного обучения детей в школе.

В процессе исследования были решены следующие задачи: проанализированы основные этапы формирования и развития фонематического восприятия у детей дошкольного возраста, изучены особенности психолого-педагогической характеристики детей старшего дошкольного возраста с ОНР, а также рассмотрен процесс организации логопедического сопровождения по формированию фонематического восприятия у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Список источников

1. Волковская, Т. Н. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи / Т. Н. Волковская, Г. Х. Юсупова; под научной ред. И. Ю. Левченко. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 96 с.
2. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002. – 480 с.
3. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва: Просвещение, 2013. – 159 с.
4. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд. перераб. и доп. – Москва: «ВЛАДОС», 2008. – 528 с.
5. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей с ОНР / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2011. – 213 с.
6. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / под общ. ред. д. п. н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – Москва: АРКТИ, 2001. – 286 с.
7. Эльконин, Д. Б. Формирование умственного действия звукового анализа слов у детей дошкольного возраста // Хрестоматия по логопедической работе / Д. Б. Эльконин. – Москва: Владос, 2012. – С. 56–79.



Болек Юлия Владимировна

Сибирский индустриальный государственный университет, г. Новокузнецк, Россия;

научный руководитель: Колосова Светлана Владимировна,

старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ ПЕДАГОГА С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВОМ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В современном образовании одной из тенденций является инклюзия. Расстройство аутистического спектра является одним из видов ОВЗ, количество случаев которого возрастает с каждым годом. Для работы педагога важно знать особенности данного вида ОВЗ, чтобы обучение проходило эффективно и комфортно для обучающегося.

Ключевые слова: инклюзия, расстройство аутистического спектра, группы расстройств аутистического спектра, факторы работы педагога с обучающимися с расстройством аутистического спектра, рекомендации для педагогов.

Bolek Y.V.

FEATURES OF TEACHER'S WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Abstract. One of the trends in modern education is inclusion. Autism spectrum disorder is one of the types of HIA, the number of cases of which is increasing every year. For the work of a teacher, it is important to know the features of this type of HIA, so that the training takes place effectively and comfortably for the student.

Keywords: inclusion, autism spectrum disorder, groups of races, factors of teacher's work with students with ASD, recommendations for teachers.

Инклюзия – одна из тенденций современного образования. Инклюзивным образованием называют форму обучения, при которой обучающиеся с нарушениями развития интегрированы в общеобразовательный класс. Данный вид обучения помогает детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) облегчить социализацию, адаптироваться к взаимодействию с различными людьми. Инклюзивное образование позволяет детям с разными видами отклонений обучаться вместе с нейротипичными сверстниками. К таким видам ОВЗ можно отнести расстройство аутистического спектра, нарушение зрения, слуха, речи, поведения и т. д.

По данным различных исследований, количество людей с расстройством аутистического спектра (РАС) с каждым годом увеличивается во всем мире. Данный диагноз сложно констатировать у детей раннего возраста, так как основные симптомы проявляются именно в нарушении поведения. В России насчитывается более 300 000 человек, обладающих расстройством аутистического спектра [1, с. 1]. Около 22 953 обучающихся обладает РАС, но только 22% из них получают инклюзивное образование.

Педагог при работе с обучающимися с РАС может испытать трудности, поэтому ему необходимо понимать и знать особенности данного нарушения поведения и как необходимо вести себя с такими детьми в различных ситуациях.



Расстройство аутистического спектра – это расстройство, возникающее вследствие нарушения развития головного мозга и характеризующееся выраженным и всесторонним дефицитом социального взаимодействия и общения, а также ограниченными интересами и повторяющимися стереотипными действиями [2, с. 68]. РАС относят к нейробиологическим заболеваниям, то есть болезнь сохраняется на протяжении всей жизни. Для детей с РАС характерны следующие особенности: нехватка сочувствия, слабо развитая эмпатия, односторонние интересы, неуклюжие движения. Возникновение РАС связано с системными нарушениями психики ребенка, что проявляется в когнитивном развитии личности.

Общими нарушениями для всех людей, обладающих РАС, является аффективные проблемы и трудности развития активных взаимоотношений с динамично меняющейся средой, установка на сохранение постоянства в окружающем их мире и стереотипность в собственном поведении. Однако степень РАС и его симптомы могут проявляться по-разному. Дети могут иметь нарушения умственного и речевого развития, а могут развиваться по общепринятым нормам. Встречаются случаи, при которых дети с РАС обладают высоким интеллектом. Многообразие проявлений РАС обусловлено осложнением данного диагноза другими патологическими факторами. Часто у детей с РАС возникают нарушения развития моторно-двигательного аппарата, сенсорные аномалии.

Выделяется 4 группы, по которым различают степень РАС [3, с. 7]. К первой группе относят людей, которые практически не проявляют речевую активность. Они не контактируют с внешним миром, в том числе и с окружающими людьми. Они не обращают внимания на происходящие события, не интересуются предметами, которые находятся вокруг них, однако хорошо ориентируются в пространстве и имеют развитую координацию. Ребенок первой группы РАС с трудом может овладеть навыками самообслуживания и коммуникации. Для детей, имеющих данную степень аутизма, предполагается проведение процесса обучения по индивидуально программе, так же допускается включение обучающегося в небольшую группу сверстников. Особенность обучения детей с РАС первой группы является упор на овладение навыками альтернативной коммуникации. То есть, основная цель обучения – научить ребенка взаимодействовать с взрослыми и сверстниками.

Для второй группы РАС характерно проявление взаимодействия детей с окружающим миром, но в простых и устойчивых формах. Дети, обладающие РАС второй группы, стремятся к постоянству. Они хотят сохранить привычность в своем распорядке. Им важна одежда, еда, маршрут прогулок, каждое действие должно быть им знакомо и понятно. Они спокойны и готовы к общению, если находятся в знакомых для них условиях. Дети могут освоить навыки, которые необходимы им для жизни в социуме, что упрощает их социализацию. При обучении в школе детей с РАС второй группы допускается частичное инклюзивное образование по некоторым предметам, интересным этим детям. Для эффективного образовательного процесса для таких школьников необходимо составление коррекционной образовательной программы, которая будет направлена не только на получение знаний и освоение коммуникативных навыков, но и развитие гибкости их поведения.

Дети, относящиеся к третьей группе, могут выходить на контакт с окружающим миром в косных формах, с ними трудно договориться. Для таких детей важен успех их деятельности, они сложно переживают неудачи. Для них также важно постоянство, резкая смена планов или обстоятельств может спровоцировать эмоциональный срыв. У ребенка могут возникнуть трудности в построении социальных отношений, так как ему сложно вести диалог с людьми, которые не разделяют его мнение.



Он не готов идти на компромиссы, договариваться и сотрудничать со сверстниками. Для данных детей подходит инклюзивное образование, однако может потребоваться сопровождение специалиста.

Для детей, относящихся к четвертой группе РАС, характерна быстрая усталость, слабая концентрация внимания. При взаимодействии с людьми они проявляют заторможенность в контактах, проблемы в организации диалога. Привязаны к близким людям, стараются найти их одобрение и защиту. Взрослый человек является для него проводником в окружающем мире. Ребенку сложно самостоятельно выстраивать социальные отношения, поэтому он ищет помощи во взрослом человеке. При данном проявлении РАС ребенок может обучаться при полной инклюзии. В отдельных случаях может потребоваться помощь логопеда или дефектолога.

Таким образом, для РАС можно выделить три характерные группы нарушения: социальное взаимодействие, коммуникация, стереотипное поведение. Часто данные признаки могут сопровождаться фобиями, тревожностью, вспышками агрессии. Дети с РАС избегают зрительного контакта, не используют невербальные средства коммуникации. В зависимости от возраста необходимы различные способы коррекции поведения. Целью коррекции является развитие самостоятельности детей с РАС, что отразится на их дальнейшей жизни. Для коррекции используется комплексный подход, который состоит из сочетания медицинских и психолого-педагогических методов. Для детей младшего возраста эффективна коррекция нервно-психологического развития, а у подростков работа направлена на саморегулирование и развитие самостоятельности. Также одним из основных элементов развития является социализация.

Существуют санитарно-эпидемиологические требования к организации учебного процесса обучающихся с РАС [4, с. 1]. По данным требованиям дети с РАС могут обучаться в инклюзивной среде. Существует четыре варианта организации инклюзивной среды:

- Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости класса: при 1 учащемся – не более 20, при двух учащихся – не более 15.
- Не более 2 обучающихся с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости не более 12 учащихся.
- Не более 1 обучающегося с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости не более 9 учащихся.
- Не более 1 обучающегося с РАС в классе в условиях инклюзии при общей наполняемости не более 5 учащихся (не более 2 учащихся в классе с обучающимися с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта)).

Можно выявить несколько возможностей обучения для детей с РАС:

- семейное обучение;
- полная инклюзия в обычном классе общеобразовательной школы без тьюторского сопровождения;
- полная инклюзия в обычном классе общеобразовательной школы с тьюторской поддержкой;
- частичная инклюзия (часть времени учащийся обучается в обычном классе, а часть времени – в специализированном);



- специализированные классы для детей с различными нарушениями (в обычных или коррекционных школах);
- специализированные классы для аутичных детей (Autistic Support Classrooms in the Public Schools);
- специализированные школы для аутичных детей;
- обучение по индивидуальному учебному плану, надомное обучение по заключению медицинской комиссии (с том числе с использованием дистанционных технологий).

При работе с детьми с аутизмом педагогу необходимо учитывать определённые факторы [5, с. 93]:

- Характер структуры дефекта. Исходя из уровня умственного и речевого развития, психологических и физических особенностей ребенка, педагогу необходимо выстраивать индивидуальный образовательный маршрут. Данный маршрут должен быть направлен как на усвоение определенных знаний, так и на коррекцию поведенческого аспекта.
- Организационные возможности. С ребенком с РАС необходима специальная работа, то есть педагог должен владеть методиками работы с детьми с ОВЗ. Данный специалист сможет разработать наиболее эффективную программу обучения, которую сможет освоить ребенок.
- Возрастные особенности ребенка. При работе с детьми с РАС необходимо учитывать как физический возраст, так и психологический.
- Социальная ситуация развития. Педагогу необходимо проанализировать уровень социализации ребенка, его социальной адаптации. Важно понимать, насколько ребенок открыт к окружающему миру и как он готов с ним взаимодействовать.
- Особенности восприятия информации. Преимущественно дети с РАС являются визуалами, то есть им легче воспринимать информацию с использованием графического сопровождения.

Дети с РАС восприимчивы к изменениям в их привычной жизни. Это влияет на их возможность приспособляться и адаптироваться [3, с. 35]. Даже при полном освоении определенных знаний или навыков в теории, они испытывают сложности в применении их на практике. Обучение в школе не столько нацелено на получение знаний детьми с РАС, сколько приобщение их к жизни. Они приобретают опыт взаимодействия с людьми, опыт детской жизни.

Перед работой с детьми с РАС педагогу необходимо изучить медицинскую историю ученика и выделить степень аутизма, а также особенности конкретного случая. На основе анализа заболевания ребенка педагогу необходимо выстроить индивидуальный маршрут, на которой он сможет опираться при проведении занятий.

Выделяются особенности проявления РАС, которые встречаются наиболее часто не зависимо от степени аутизма. Например, часто встречается, что дети с РАС не восприимчивы к социальному поощрению. Для них похвала или оценки не являются мотиватором к учебной деятельности. Педагогу необходимо выявить способы мотивации, которые будут работать для конкретно ребенка. В данном случае не существует универсальных поощрений, которые работали бы для каждого, необходим индивидуальный подход.



Для успешного обучения ребенка с РАС, школьнику необходимо четко понимать поставленные перед ним задачи и требования. Педагогу необходимо убедиться, что обучающийся точно осознает, что и как ему необходимо сделать.

Так же, часто дети с РАС испытывают сложности со слуховым восприятием информации. Педагогу необходимо использовать визуальное сопровождение к тексту, или адаптировать текстовый материал с использованием графических изображений.

Таким образом, для педагогов, работающих с детьми с РАС, можно выделить следующие рекомендации:

1. Педагогу необходимо помнить, что каждый случай аутизма уникален. Необходимо найти индивидуальный подход к обучающемуся, разработать для него индивидуальный образовательный маршрут, который будет подходить конкретно под образовательные возможности данного ученика.
2. Педагогу необходимо обладать знаниями об особенностях проявления РАС. Данные знания помогут эффективно построить учебный процесс и сделать его максимально комфортным как для ребенка с РАС, так и для его одноклассников и педагога.
3. Педагогу необходимо уделить внимание безопасной и поддерживающей среде. Важно обеспечить детей с аутизмом безопасной и поддерживающей обучающей средой, где они чувствовали бы себя комфортно и защищенно.
4. Педагогу необходимо использовать больше визуального представления информации. Это позволит сделать процесс обучения наиболее эффективным, так как среди детей с РАС преобладают визуалы.
5. Педагогу необходимо давать как можно более конкретные инструкции, чтобы обучающийся четко понимал результат, который он должен получить.
6. Сотрудничество с семьей. При взаимодействии педагога с семьей обучающегося с РАС как адаптации, так и сам процесс обучения будет происходить в более комфортной среде для ребенка. Он будет чувствовать поддержку близких людей, что будет способствовать чувству защищенности.

Список источников

1. Около 22 процентов учащихся с РАС в России получают инклюзивное образование // Министерство просвещения Российской Федерации. – 2019. – URL: <https://edu.gov.ru/press/1308/okolo-22-percentov-uchaschihsya-s-ras-v-rossii-poluchayut-inklyuzivnoe-obrazovanie/> (дата обращения: 11.04.2024)
2. Семянникова, А. А. Расстройства аутистического спектра: классификации, определение понятий, симптомы / А. А. Семянникова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 32. – С. 67–71. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rasstroystva-autisticheskogo-spektra-klassifikatsii-opredelenie-ponyatiy-simptomu> (дата обращения: 12.04.2024).
3. Никольская, О. С. Дети с расстройством аутистического спектра / О. С. Никольская, С. А. Розенблюм. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2019.
4. СанПиН 2.4.2.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптации



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» : [утверждено постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26]. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71064864/> (дата обращения: 17.04.2024)

5. Хаванская, Н. И. Аутизм. Дети, которых нужно понять / Н. И. Хаванская // Молодой ученый. – 2021. – № 11.1 (353.1). – С. 92–95. – URL: <https://moluch.ru/archive/353/77589/> (дата обращения: 19.04.2024).



Будылина Марина Владимировна, Цибизова Оксана Александровна

МБДОУ ЦРР – «Детский сад ЗАТО Сибирский», ЗАТО Сибирский, Алтайский край, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕРАЗВИВАЮЩЕГО ДЕТСКОГО САДА

Аннотация. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения детей с недоразвитием речи. Дети с ОВЗ нуждаются в более качественном сопровождении узкими специалистами детского сада. В статье раскрываются особенности коррекционной программы для детей с ОВЗ, разработанной узкими специалистами МБДОУ ЦРР «Детский сад ЗАТО Сибирский» Алтайского края.

Ключевые слова: дети с ОВЗ, нарушение речи, старший дошкольный возраст, педагог-психолог, учитель-логопед, песок.

Budylnina M.V., Tsibizova O.A.

ORGANIZATION OF CORRECTIONAL WORK WITH OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THE CONDITIONS OF A KINDERGARTEN

Abstract. Currently, there is a tendency to increase the number of children with speech impairments. Children with disabilities need better support from specialized kindergarten specialists. The article reveals the features of the correctional program for children with disabilities, developed by specialized kindergarten specialists of the MBDOU TsRR "Kindergarten ZATO Sibirsky" of the Altai Territory.

Keywords: children with disabilities, speech impairment, older preschool age, teacher-psychologist, speech therapist teacher, sand.

В последние годы наблюдается существенный рост числа детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые составляют значительную часть детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в детских садах. Помимо речевых нарушений, дети с ОВЗ имеют ряд других особенностей. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ в детском саду является актуальной и неотъемлемой частью современного образовательного процесса и требует особого внимания и знаний со стороны педагогов и специалистов, так как каждый ребенок нуждается в индивидуальном подходе. В работе с такими детьми ключевую роль играют учитель-логопед и педагог-психолог. Эти специалисты помогают детям справиться с трудностями, развивают их навыки и способствуют успешной адаптации к образовательной среде [3, с. 326].

В работе с детьми ОВЗ в детском саду важно учитывать их особенности и потребности, а также создавать специальные условия для их развития. Для этого необходимо разрабатывать и внедрять индивидуальные образовательные программы, адаптированные к потребностям каждого ребенка. В связи с этим на базе МБДОУ ЦРР «Детский сад ЗАТО Сибирский» узкими специалистами была разработана коррекционно-развивающая программа. Целью программы является: развитие эмоциональной и когнитивной сфер детей старшего дошкольного возраста



Коррекционно-развивающая программа состоит из трех блоков. Первый блок – подготовительный. На первом этапе проводится психологическая и логопедическая диагностика, на основе которой формируются коррекционные группы. А также специалистами обсуждается тематика подгрупповых психологических занятий с учетом лексических тем индивидуальной логопедической работы.

Второй блок – основной, представляет непосредственно коррекционную работу с детьми с ОВЗ.

Одним из ключевых аспектов программы является развитие речи и познавательных процессов. Для стимуляции когнитивных навыков мы используем игровые технологии, т. к. дети с ОВЗ лучше усваивают информацию и запоминают ее в игре. Кроме того, игра создает доверительные отношения между специалистом и ребенком, что очень важно для успешности коррекционной работы [2, с. 15].

Сенсорные игры на занятиях занимают важное место, т. к. способствуют развитию тактильных навыков и восприятия окружающего мира, что очень важно для детей данной категории.

Логопедические игры, входящие в этот блок, направлены на развитие речи и артикуляции у детей. Они помогают улучшить произношение звуков, корректировать артикуляционные ошибки, расширить словарный запас и улучшить понимание речи как средства общения [2, с. 21–29].

Психологические игры включены в этот блок с целью развития психических функций у детей. Они способствуют развитию внимания, памяти, мышления и других психических процессов, необходимых для успешного обучения, а также формированию эмоциональной устойчивости [1, с. 158–164].

Одним из наиболее действенных методов коррекционной работы мы считаем игры с песком. Эта деятельность обеспечивает всестороннее развитие, способствуя познанию окружающего мира, улучшению речи и эмоционального благополучия.

В процессе организации игр с песком мы создаем естественную стимулирующую среду, в которой ребёнок чувствует себя комфортно и защищённо, проявляя творческую активность. Для этого мы подбираем задания, соответствующие возможностям ребенка; формулируем инструкции к играм в сказочной форме; используем положительную оценку действий ребенка, его идей и результатов, поощряя фантазию. Также в ходе игры происходит «оживление» абстрактных символов: букв, цифр, геометрических фигур, что позволяет сформировать и усилить положительную мотивацию к занятиям и личностную заинтересованность ребенка в происходящем [1, с. 39].

Полученные практические результаты показывают, что использование игр с песком имеет положительное влияние: у детей возрастает интерес к занятиям, они чувствуют себя успешными. Также наблюдается улучшение познавательной и речевой активности, нормализация эмоционального состояния и уменьшение поведенческих проблем у детей с неврологическими нарушениями, что открывает новые перспективы для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, второй блок занятий представляет собой целостную систему игровых упражнений, способствующих когнитивному развитию детей.

В коррекционной деятельности сотрудничество с родителями и педагогами групп играет не менее важную роль. Педагоги получают ценные рекомендации по закреплению изученного материала, помогая детям закрепить полученные знания и навыки. Эта поддержка позволяет педагогам адаптировать образовательный процесс к индивидуальным особенностям каждого ребенка,



обеспечивая максимально эффективное усвоение материала. Родители, в свою очередь, получают информацию о достижениях и трудностях своих детей, что позволяет им принимать активное участие в процессе обучения. Они узнают о прогрессе ребенка, получают советы по закреплению приобретенных знаний и узнают о способах поддержки развития ребенка в естественной домашней среде. Благодаря этому сотрудничеству родители становятся непосредственными участниками коррекционной деятельности, способствуя успешности и устойчивости достигнутых результатов.

Третий блок – завершающий, включающий в себя проведение повторной диагностики и подведение итогов занятий. Этот этап является важным для оценки эффективности коррекционной деятельности и своевременного внесения корректив.

На наш взгляд, преимуществом данной коррекционно-развивающей программы является взаимодействие учителя-логопеда и педагога-психолога, которые обмениваются информацией о прогрессе каждого ребенка, разрабатывают индивидуальные планы работы. Совместная работа позволяет своевременно выявлять и устранять трудности, обеспечивая детям необходимую поддержку и создавая для их всестороннего и гармоничного развития.

Таким образом, в результате реализации данной программы у детей наблюдается повышение познавательной активности и расширение кругозора, развитие познавательных процессов и произвольной регуляции поведения, сформированность грамматического и лексического строя речи, автоматизация поставленных звуков и достаточный уровень развития связной речи.

Список источников

1. Зинкевич-Евстигнеева, Т. Д. Практикум по креативной терапии: учебное пособие / Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т. М. Грабенко. – Санкт-Петербург : Речь, 2003. – 400 с.
2. Сапожникова О. Б. Песочная терапия в развитии дошкольников / О. Б. Сапожникова, Е. В. Гарнова. – Москва : Сфера, 2016. – 64 с.
3. Рябчукова, Н. А. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста с ОНР в условиях реализации ФГОС ДО / Н. А. Рябчукова, Л. Н. Разумова // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – 2015. – № 2(4). – С. 326–329.



Вовчок Алена Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Малыхина Екатерина Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена современным проблемам коррекции общего недоразвития речи у старших дошкольников, рассматриваются основные понятия коммуникативной компетенции, определены особенности коммуникативной компетенции дошкольников. Рассматривается потенциал и особенности театрализованной деятельности как средства развития коммуникативной компетенции дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, старший дошкольный возраст, театрализованная деятельность, общее недоразвитие речи (ОНР), логопедическое сопровождение.

Vovchok A. A.

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SENIOR PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF LOGOPEDIC SUPPORT THROUGH THEATRICAL ACTIVITIES

Abstract. The article is devoted to modern problems of correction of general underdevelopment of speech in senior preschoolers, the basic concepts of communicative competence are considered, the features of communicative competence of preschoolers are defined. The potential and peculiarities of theatrical activity as a means of development of communicative competence of preschoolers with general underdevelopment of speech are considered.

Keywords: communicative competence, senior preschool age, theatrical activity, general underdevelopment of speech (GUS), logopedic support.

Хорошо развитая речь служит полноценным средством общения и маркером развитой личности. Высокий уровень проявления патологий речи среди детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой в современном обществе. Особое внимание при работе с детьми с общим недоразвитием речи уделяется развитию навыков коммуникации старших дошкольников, ввиду того, что речь является непосредственным средством коммуникации. Овладение языком невозможно без овладения речью. Непосредственное развитие речевых функций стимулирует детей к овладению языковыми нормами: фонетикой, лексикой, грамматическим строем. Речевое общение реализуется в двух формах: устной и письменной.



Основной моделью речевого общения выступает диалогическая речь. Развитие речевых навыков как составляющей коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР невозможно реализовать без организации специальных занятий.

Л. С. Выготский высказал мнение о том, что речевая деятельность развивается и работает совместно с психикой ребенка [4]. Дети с общим недоразвитием речи имеют, по сравнению с возрастной нормой, особенности развития сенсомоторных, высших психических функций, психической активности [3]. Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина акцентируют внимание на недостаточное развитие мелкой моторики пальцев рук у детей с общим недоразвитием речи [1]. У детей с ОНР нарушены высшие психические функции, которые и являются причиной недоразвития или низкого уровня развития речевых навыков. Помимо речи, нарушения ВПФ затрагивают и другие сферы функционирования организма и психики ребёнка: внимание, восприятие различной модальности, зрительно-пространственные представления, оптико-моторные координации, память и мышление.

Высокий уровень развития коммуникативной компетенции позволяет использовать речевую коммуникацию, основанную на функциях грамотной речи, таких, как правильность, логичность, точность, чистота, выразительность, уместность. Формирование коммуникативной компетенции человека наряду с охраной его биофизического здоровья, развитием интеллекта и эмоциональной сферы, обеспечением реализации культурно-нравственного потенциала рассматриваются как необходимые составляющие развития и накопления человеческого капитала в современном обществе [10].

Формирование коммуникативной компетенции у современных дошкольников необходимо для решения ряда проблем: социокультурных, личностно-психологических и лингводидактических. В частности, одной из проблем, связанных с низким уровнем развития среди дошкольников с ОНР, является увеличение рождаемости, которое на фоне достаточно сложного экономического положения во многих российских регионах влечет за собой нехватку квалифицированных кадров для педагогического сопровождения детей дошкольного возраста, оказания им квалифицированных образовательных услуг. Следует также принимать во внимание, что развитие речи современного ребенка происходит в условиях активной компьютеризации и виртуализации коммуникативной сферы. Это, например, влияние компьютерных технологий, ориентированных на общение в виртуальном мире, развивающих визуальную коммуникацию в ущерб аудиальной и кинестетической. Уровень развития речевых навыков старших дошкольников зависит также и от речевого портрета взрослых, влияния СМИ и фильмов, пропагандирующих агрессивное, бедное и вульгарное речевое поведение

Нарушения коммуникации отмечаются как у детей, которые знают, как общаться, но не могут использовать эти знания, так и у детей, которые не знают, как это делать (Н. В. Ключева, Ю. В. Касаткина) [5]. Данные нарушения проявляются в поведении детей достаточно рано.

Доказано, что речевые нарушения сказываются на характере взаимоотношений ребенка с окружающими, на формировании его самосознания и самооценки. Изучая особенности развития дошкольников с ОНР, можно отметить, что недостаточный уровень коммуникативного и речевого (как причина) развития является главной причиной нарушения отношений в группе сверстников.

Психологи, педагоги и логопеды, проводящие исследования в области развития коммуникативных навыков, отмечают, что одним из эффективных средств развития и воспитания детей дошкольного возраста является организация театрализованной деятельности. Большой образовательный потенциал



театрализованной деятельности применительно к группе старших дошкольников с ОНР реализуется за счет ведущего вида деятельности – игры. Эмоционально-волевая сфера детей воспринимает игру как реальность, проигрывание ролей взрослых, знакомых ситуаций, любимых персонажей сказок и литературных героев – все это положительно влияет на эмоциональное состояние ребенка и на всестороннее развитие в целом [9].

Детская игра открывает волшебный мир театра, который так красочен и ярок, дети данного возраста очень впечатлительны и любознательны, поэтому театрализованная деятельность является весьма результативным средством развития коммуникативной компетенции старших дошкольников с ОНР.

Театрализованная деятельность раскрывает мир новых возможностей за счет новых образов, за счет проигрывания знакомых ребенку ситуаций и сцен из любимых сказок. Новые звуки, краски, фантазии способствуют эмоциональному развитию ребенка. Также Л. А. Макаренко констатирует, что наряду с эмоционально-волевой сферой идет развитие умственных способностей ребенка [8]. Данный факт был неоднократно подтвержден психологами.

Роль театрализованной деятельности в воспитании и обучении ребенка велика. Театр для ребенка является чем-то родни игре, в которую ребенку дошкольного возраста так легко вжиться. Зрелищное мероприятие захватывает чувства ребенка за счет красок, яркостью и постоянной динамичностью, сменой обстановки и эффектом непредсказуемости и неожиданности, что доставляет детям много радости и удовольствия [10].

Старший дошкольник с общим недоразвитием речи неспособен самостоятельно овладеть принципами и нормами коммуникации, тем более, труден его путь к свободному и открытому общению. Если при наличии подобных проблем не проводить соответствующую коррекцию, то нарушения могут стать необратимыми. Для включения театрализованной деятельности в логопедические занятия дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо выстраивать конспекты логопедических занятий в виде театрализации текстов. В процессе театрализации дошкольники обретают уверенность в себе, речь их становится отчетливой, яркой, интонационно выразительной [11].

Таким образом, театрализация текстов становится одним из самых эффективных способов развития, образования и воспитания старшего дошкольника с общим недоразвитием речи. Организация и реализация театрализации текстов в коррекционно-развивающем процессе позволяют активизировать, актуализировать и пополнять словарный запас, овладеть нормами грамматического строя языка, совершенствовать навыки связной речи, темп, выразительность речи, что является основной задачей в работе с дошкольниками с общим недоразвитием речи.

Использование в логопедическом сопровождении театрализованной деятельности как основной формы развития речевых умений у детей старшего дошкольного возраста способствует не только развитию коммуникативной компетенции детей, но и их дальнейшей социализации.

Список источников

1. Боскис, Р. М. Нарушения письма при некоторых расстройствах артикуляции / Р. М. Боскис, Р. Е. Левина. – Москва : Известия АПН РСФСР, 1948. – С. 167–191.



2. Виноградова, М. А. Особенности функций и форм речи у заикающихся дошкольников в трудных ситуациях речевого общения / М. А. Виноградова // Ребенок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление. – Москва : Воронеж, 2001. – С. 77–84.
3. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – URL: http://pedlib.ru/Books/1/0295/1_0295-1.shtml (дата обращения: 01.03.2023).
4. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
5. Клюева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с.
6. Левина, Р. Е. Общее недоразвитие речи. // Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1968. – С. 67–165.
7. Левина, Р. Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей / Р. Е. Левина // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–15.
8. Макаренко, Л. Здравствуй, театр! // Дошкольное воспитание / Л. Макаренко. – 1998. – № 4. – С. 28–32.
9. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду / М. Д. Маханева. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 128 с.
10. Насибуллина, А. Д. . Специфика использования игровых технологий в коррекционной работе с дошкольниками с речевыми нарушениями / А. Д. Насибуллина, М. Н. Хаустова. – Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – С. 63–65.
11. Никонова, Н. И. Театрализация как средство интерпретации эпических произведений в 5–8 классах / Н. И. Никонова. – Якутск, 2009. – 16 с.



Грохотова Елена Викторовна, Ефименко Юлия Владимировна,
Митрофанова Наталья Петровна,

МАДОУ «Детский сад № 280», г. Барнаул, Россия

ВАРИАТИВНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОВЗ

Аннотация. Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья на образование рассматривается как одна из важнейших задач государственной политики в области образования. Получение такими детьми качественного общего и профессионального образования является одним из основных и неотъемлемых условий их успешной социализации, обеспечения их полноценного участия в жизни общества, эффективной самореализации в различных видах профессиональной и социальной деятельности.

Ключевые слова: Реализация прав детей с ограниченными возможностями здоровья, формы получения образования детьми с ОВЗ, вариативность.

Grokhotova E.V., Efimenko Yu.V., Mitrofanova N.P.

VARIABILITY OF EDUCATIONAL SERVICES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The implementation of the rights of children with disabilities to education is considered one of the most important tasks of state policy in the field of education. Obtaining high-quality general and vocational education for such children is one of the main and integral conditions for their successful socialization, ensuring their full participation in society, and effective self-realization in various types of professional and social activities.

Keywords: Realization of the rights of children with disabilities, forms of education for children with disabilities, variability

Вариативность образования – один из основополагающих принципов и направление развития современной системы образования в России.

Вариативность – это качество образовательной системы, характеризующее ее способность создавать и предоставлять учащимся варианты образовательных программ или отдельных видов образовательных услуг для выбора в соответствии с их изменяющимися образовательными потребностями и возможностями. Показателями степени вариативности педагогической системы, по мнению Н. В. Немовой и Т. П. Афанасьевой, являются: наличие в ней нескольких одинаково привлекательных и доступных для школьников вариантов программ (избыточность одинаково привлекательных вариантов); возможность выбора школьниками одного из вариантов получения образования (доступность привлекательного варианта); гибкость системы (создание условий для изменения образовательных потребностей учащихся) [2].

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, чье состояние здоровья мешает им успешно учиться и развиваться без специальной поддержки и условий обучения.

Государственное внимание к обеспечению прав детей с ограниченными возможностями здоровья на получение качественного образования считается одной из ключевых целей образовательной политики.



Обучение таких детей необходимо для успешной адаптации в обществе, их полноценного участия в жизни общества и профессиональной самореализации.

В свете современных изменений в российской системе образования необходимо разработать адаптивные стратегии для индивидуумов с особыми образовательными потребностями. Этот шаг является важным этапом, который требует переосмысления отношения общества и государства к таким людям, признания их прав на равные возможности в образовании и других сферах жизни.

Конвенция о правах инвалидов (2006) является первым документом о правах человека и первым международным договором обязательного характера, затрагивающим права инвалидов. Принятие этой Конвенции Российской Федерацией приведет к изменениям в законодательстве в отношении инвалидов. В статье 24 Конвенции подчеркивается, что «государство обязано обеспечить равный доступ всех детей с инвалидностью к образованию, сделав систему образования инклюзивной» [3].

В дошкольных учреждениях все дети выигрывают благодаря применению инклюзивного подхода, который персонализирует образование для каждого участника образовательного процесса. Инклюзия гарантирует полное участие детей с ограниченными возможностями здоровья в жизни группы. Цель инклюзии заключается в создании среды в группе, которая способствует эффективной реализации индивидуальной образовательной программы ребенка с особыми образовательными потребностями.

На сегодняшний день наиболее часто встречающимся способом обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России является специальное (коррекционное) образование. Однако процесс интеграции таких детей в образовательные учреждения страны находится в стадии активного развития, где тестируются различные модели и формы сотрудничества между специальным и обычным образованием. Также предпринимаются усилия для создания оптимальных условий с целью обеспечения полноценной социальной адаптации и развития личности таких детей.

В последние годы в сфере образования в России становится все более важным признание ценности инклюзивного образования, которое не только ориентировано на традиционные образовательные цели, но и на обеспечение полноценной социальной интеграции и активного участия всех участников коллектива, включая детей с особыми потребностями.

Интеграция инклюзивной практики требует инновационного подхода и гибкости образовательной системы, которая учитывает потребности не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но также различные этнические группы, пол, возраст и принадлежность к различным социальным группам [4].

Новые методы обучения направлены на создание комфортной и эффективной образовательной среды для всех детей, независимо от их способностей и особенностей. Акцент смещается с универсальных стандартов на индивидуальные потребности, что способствует развитию каждого ребенка в соответствии с его уникальными особенностями. Для эффективного управления процессами инклюзии необходимо развивать командные методы работы, внедрять проектные подходы к организации деятельности, проводить диагностику и мониторинг инклюзивных процессов, а также согласовывать интересы всех участников образовательного процесса – детей, родителей, педагогов и администрации. Однако осознание важности и перспективности перехода к инклюзивной модели образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья выделяет ряд проблем, которые требуют немедленного решения.



- требуется улучшение законодательной базы, которая регламентирует организацию инклюзивного образования;
- отсутствие возможности использования экономических и финансовых инструментов для реализации инклюзивного образования в соответствии с финансовыми стандартами затрат, включая расходы на создание специальных условий обучения для учащихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе;
- недостаточное развитие в образовательных учреждениях создания адаптивной среды, обеспечения доступности и создания безбарьерной среды для жизнедеятельности;
- отсутствие достаточного количества квалифицированных специалистов для работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья в рамках инклюзивного образования;
- отсутствие достаточного методического обеспечения для успешной реализации инклюзивного образовательного процесса, что ограничивает возможности специалистов сопровождения и педагогов, работающих в инклюзивной среде;
- отсутствие готовности общества и людей с ограниченными возможностями здоровья к взаимопониманию.

Для внедрения данного подхода требуется разработка методических пособий, моделей индивидуального образовательного маршрута для детей с ограниченными возможностями здоровья, посещающих инклюзивные дошкольные учреждения. Необходимо также создать модель инклюзивного дошкольного учреждения, где будут реализовываться индивидуальные образовательные программы для детей в группах комбинированной направленности. Важно разработать основную образовательную программу для инклюзивных групп дошкольных учреждений, а также индивидуальные образовательные планы и программы включения. Необходимо также определить условия, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья могут быть включены в работу различных структурных подразделений дошкольных учреждений.

В рамках учебного заведения для детей дошкольного возраста можно выделить различные методы инклюзивного образования.

Смешанная дошкольная группа – группа смешанного обучения – это форма обучения, в которой учатся дети с нормальным развитием (две трети) и дети с отклонениями в развитии (не более одной трети). В такой группе обычно 12–15 человек, а педагогом обязательно является учитель-дефектолог. Смешанные группы создают специальные условия для интеграции детей с нарушениями в развитии, обеспечивая раннюю социальную и образовательную адаптацию. Кроме того, дети без выраженных отклонений, но испытывающие трудности в обучении по другим причинам, также могут получить необходимую поддержку и помощь в таких группах.

Группы кратковременного пребывания с целью оказания систематической медико-психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, не посещающими специальные дошкольные учреждения, таким как дети с нарушениями слуха, зрения, речи, опорно-двигательным аппаратом, задержкой развития и другими особенностями, создаются группы кратковременного пребывания. В этих группах проводятся индивидуальные и групповые занятия (не более 2–3 детей), на которых обязательно присутствуют родители.



«Образование является неотъемлемым правом каждого индивида, обладающим огромной значимостью и потенциалом. Оно лежит в основе принципов свободы, демократии и устойчивого развития... Нет ничего более приоритетного, никакой другой миссии, кроме обеспечения доступа к образованию для всех...» – отмечает К. Аннан (1998) [1].

Инклюзивная модель дошкольного образовательного учреждения представляет собой слаженный и цельный процесс, включающий в себя усилия специалистов, методологические взаимосвязи, активное участие ребенка и его семьи.

Список источников

1. Малофеев, Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа / Н. Н. Малофеев. – Москва : Просвещение, 2018. – 447 с.
2. О внесении изменений и дополнений в Закон Российской Федерации «Об образовании» : Федеральный закон от 13 января 1996 г. № 12-ФЗ (с изменениями и дополнениями). – URL : <https://base.garant.ru/10105933/> (дата обращения: 03.03.2024).
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : Распоряжение № АФ-150/06 от 18 апреля 2008 года. – URL : <https://docs.cntd.ru/document/902122269> (дата обращения: 03.03.2024).
4. РООИ «Перспектива». Открываем новые возможности [сайт]. – URL : <http://www.perspektiva-inva.ru> (дата обращения: 03.03.2024).



Губарева Елизавета Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Цвирко Ольга Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБОРУДОВАНИЯ «АЛМА»

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности формирования речи у детей старшего дошкольного возраста. Данные особенности определяют высокую потребность детей в посещении логопедических занятий. Продуктивность логопедической работы с дошкольниками, по мнению автора, будет выше, если использовать в работе интерактивные технологии.

Ключевые слова: дети дошкольного возраста, компьютерные технологии, речевые нарушения, логопедические занятия.

Gybarewa E.N.

FEATURES OF SPEECH THERAPY WORK ON THE FORMATION OF THE PRONUNCIATION ASPECT OF SPEECH IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT USING ALMA INTERACTIVE EQUIPMENT

Abstract. This article discusses the features of speech formation in children of senior preschool age. These features determine the high need for children to attend speech therapy classes. The productivity of speech therapy work with preschoolers, according to the author, will be higher if interactive technologies are used in the work.

Keywords: preschool children, computer technology, speech disorders, speech therapy classes.

Высокая частота речевых нарушений среди детей дошкольного возраста определяется разнородностью этих нарушений и степенью их проявлений, что определяет особенности логопедической работы.

Нарушения речи принято понимать как отклонения речи от общепринятой языковой нормы определенной языковой среды, к которой относится говорящий. К ним относят нарушения устной – дисфония, тахилалия, брадилалия, заикание, дислалия, дизартрия, риноплалия, алалия, афазия и письменной речи – дисграфия и дислалия [2].

В дошкольном возрасте происходит усвоение и закрепление ребенком устных правил, существующих в языковой системе его окружения [3]. Именно правильность этого формирования речевого базиса позволяет в дальнейшем совершенствовать устную речь и формировать и развивать письменную.



В настоящее время исследователями отмечается возрастание особенностей формирования у детей речевой системы, отмечаются [1]:

- пролонгирование сроков усвоения речевых законов, моделей и схем детьми (отодвигаются сроки возникновения гуления, лепета, появления первых слов, простых фраз и пр.);
- дефицитарность формирования лексики, особенности развития грамматики и связной речи детей;
- сложности установления речевой коммуникации между детьми, что выражается как нежелание и неумение принимать участие в совместных играх;
- возрастание частоты проявления у детей дошкольного возраста сложных речевых нарушений – дизартрии, алалии, заикания.

Таким образом, логопедическая работа с детьми, имеющими речевые нарушения, должна выстраиваться в строгой системе и последовательности, однако должна оставаться интересной ребенку.

Особенности цифровизации современных процессов, в том числе и в системе образования, позволяет говорить об оптимизации логопедических занятий, когда из замкнутой системы занятий в образовательном учреждении они распространяются в более развернутую и оптимизированную систему логопедического сопровождения.

Именно поэтому при организации работы с детьми с нарушениями речи педагоги все чаще используют современные информационно-коммуникационные технологии в сочетании с традиционными средствами обучения.

Основываясь на том, что в структуре ОНР выделяются следующие особенности произносительной стороны речи: нарушения физиологического и фонационного дыхания, нарушения голосовых функций, недостатки звукопроизношения и темпо-ритмической организации речи. Нарушения произносительной стороны речи имеют различный патогенез и проявления для каждого из речевых нарушений (алалии, дизартрии, ринолалии), но, тем не менее, их наличие и влияние на общее и речевое развитие ребёнка делает необходимым проведение грамотной диагностической и логопедической работы для всех детей, имеющих общее недоразвитие речи.

Именно поэтому важно включить в систему логопедической помощи работу со всеми компонентами произносительной стороны речи.

Для построения работы в условиях логопедического сопровождения ребенка старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нами было выбрано использование интерактивного оборудования АЛМА. Данное оборудование специализированно для логопедической работы и представляет собой сочетание интерактивного компьютера, вмонтированного в стол, песочницы с подсветкой и рабочей зоны для традиционных занятий.

Построение работы с ребенком с общим недоразвитием речи в рамках логопедического сопровождения с использованием технологий АЛМА имеет следующую структуру:

- непосредственно формирование правильного артикуляционного уклада для каждого звука и его постановка в традиционной форме;



- автоматизация звукопроизношения с использованием игр в песке и интерактивных игр;
- развитие речевого дыхания с использованием компьютерных игр;
- развитие темпо-ритмической и интонационной стороны речи с использованием интерактивных игр.

Использование интерактивного оборудования АЛМА в процессе логопедического сопровождения ребенка позволяет решать несколько коррекционных задач – развитие речевого дыхания и закрепление изолированного произношения звука, интерактивная артикуляционная гимнастика и автоматизация звука, и др.

Высокая динамичность и красочность демонстрационных материалов, их анимированность позволяют быстро и успешно вовлечь ребенка в процесс занятия, преодолеть негативизм к логопедическому занятию, отмечающийся у многих детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

При использовании в структуре занятий интерактивных технологий важно соблюдать требования СанПин, регулирующие время использования ИКТ детьми в соответствии с нозологией и возрастом детей.

Таким образом, вся педагогическая работа, проводимая с ребенком с общим недоразвитием речи по формированию произносительной стороны речи, охватывает все ее компоненты, а использование в ее процессе интерактивного оборудования расширяет возможности специалиста по коррекции речевой системы и повышает результативность всей логопедической работы.

Список источников

1. Винарская, Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки овладения языком / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 159 с.
2. Глухов, В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – Москва : АСТ, 2005. – 351 с.
3. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Просвещение, 1967. – 368 с.



Долженко Ксения Евгеньевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Соколовская Татьяна Александровна,

старший преподаватель

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению особенностей формирования пассивного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. В статье рассматриваются методы, средства и показатели сформированности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста. Рассмотрены и описаны особенности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Описаны результаты исследования средних показателей сформированности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: пассивный словарь, лексика, нарушения речи, дошкольное образование, общее недоразвитие речи, дошкольники, лексическая сторона речи, словарь.

Dolzhenko K.E.

FEATURES OF PASSIVE VOCABULARY FORMATION IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH MALDEVELOPMENT

Abstract. This article is devoted to the study of the features of the formation of a passive vocabulary in preschool children with general speech underdevelopment. The article discusses methods, tools, and indicators of the formation of a passive vocabulary in older preschool children. The features of passive vocabulary in older preschool children with general speech underdevelopment are considered and described. The results of a study of the average indicators of passive vocabulary formation in older preschool children with general speech underdevelopment are described.

Keywords: passive vocabulary, vocabulary, speech disorders, preschool education, general maldevelopment of speech, preschoolers, lexical side of speech, dictionary.

В настоящее время актуальным является изучение особенностей словарного запаса детей с нарушениями речи. Это обосновано тем, что состояние лексического состава имеет большое значение для развития познавательной деятельности (слова и их значения являются не только средствами речи, но и мышления) [Л. С. Выготский; А. А. Леонтьев] и овладения письменной речью. Исследования по данному вопросу представлены в работах В. К. Воробьевой, А. Н. Гвоздева, В. А. Гончаровой, В. А. Ковшикова, С. В. Плотниковой, Н. В. Серебряковой, Л. Ф. Спириной и др.

Цель исследования – теоретически и экспериментально изучить особенности формирования пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.



Гипотеза исследования заключается в следующем: изучение особенностей формирования пассивного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР будет эффективно, если будут соблюдены условия:

1. Учет особенностей нарушения речи при общем недоразвитии речи.
2. Учет возрастных и индивидуальных особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – пассивный словарь детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования – особенности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исследование проводилось на базе «МБДОУ детский сад № 222 комбинированного вида» г. Барнаула среди детей старшего дошкольного возраста в 2023 году. Методы, используемые при написании данной работы, следующие: анализ педагогической литературы по теме исследования, обобщение, интерпретация литературных источников.

На основе ряда научной и методической литературы было выявлено, что лексика детей с общим недоразвитием речи будет иметь существенные отличия относительно качественным и количественным показателям по сравнению с лексикой детей с нормальным речевым развитием.

Замедленное развитие речи, трудности в овладении словарным запасом и неразвитость грамматических аспектов языка ограничивают речевое взаимодействие со взрослыми и сверстниками и препятствуют аутентичной коммуникативной деятельности.

Дети с ОНР испытывают значительные трудности в освоении школьной программы из-за структуры их неблагоприятного словарного запаса.

Такая ситуация подчеркивает важность проблемы формирования лексического состава речи, необходимость изучения особенностей лексико-семантического развития и поиска путей совершенствования дифференцированного подхода в процессе коррекционно-воспитательной работы.

Проблема развития словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР очень важна, учитывая, что адекватный уровень развития словарного запаса является предпосылкой для успешного обучения в школе и развития познавательной деятельности.

Предпосылки для формирования словарного запаса закладываются в младенчестве. В младенчестве они гуляют и лепечут, а к годовалому возрасту их накопленный пассивный словарный запас переходит в активную речь. Поэтому формирование у детей с ОНР словообразовательных умений и навыков приобретает особую значимость для теории и практики логопедии [3].

В эксперименте приняло участие 20 детей старшего дошкольного возраста, 10 детей с общим недоразвитием речи составили экспериментальную группу ЭГ (ОНР) и 10 детей с ОНР вошли в состав контрольной группы (КГ). Исследование проводилось по методике исследования лексики Н. В. Серебряковой, Л. С. Соломоховой. В данной методике задания были направлены на исследование пассивного словарного запаса. Оценивание результатов выполнения заданий происходило в баллах, что позволило наглядно представлять картину дефекта и определить степень выраженности и сформированности пассивного словаря.



Дети с общим недоразвитием речи сильно отличаются от нормально развивающихся сверстников. Так как пассивный словарь детей недостаточно развит, следовательно, их активный словарь беден и скуден, в нем отмечается множество недостатков и сложностей.

У детей с общим недоразвитием речи дошкольного возраста наблюдаются следующие нарушения: смешение названия предметов, сходных по функциям и по внешнему признаку; незнание частей некоторых предметов, а также слов, обозначающих профессии. Много сложностей возникло при узнавании и назывании формы и цвета.

Необходимо отметить одну очень важную особенность этих детей: они употребляют в своей речи только те слова, которые используют в повседневной жизни. Чаще всего это бытовая лексика. Таким образом, дети с ОНР имеют очень низкий и бедный словарный запас. Анализ результатов исследования показал, что уровень развития пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста ниже, чем у нормально развивающихся сверстников. Результаты исследования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты исследования уровня сформированности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Категория	Конкретные существительные	Обобщающие понятия	Существительные, обозначающие части тела, части предметов	Название профессий	Глагольный словарь	Словарь прилагательных	Общая сумма	Уровень сформированности
1 Э	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
2 Э	2	2	2	1	1	2	10	Средний
3 Э	2	2	2	1	2	1	10	Средний
4 Э	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
5 Э	2	2	2	1	2	1	10	Средний
6 Э	2	2	2	1	1	1	9	Средний
7 Э	2	2	2	1	1	1	9	Средний
8 Э	2	2	1	0	1	1	7	Низкий
9 Э	2	2	2	1	2	1	10	Средний
10 Э	2	2	2	0	1	1	8	Низкий
1 К	2	2	1	1	1	1	8	Низкий
2 К	2	2	2	1	1	1	9	Средний
3 К	2	2	2	1	1	2	10	Средний
4 К	2	2	2	1	1	1	9	Средний
5 К	2	2	2	1	2	1	10	Средний
6 К	2	2	1	1	2	1	9	Средний
7 К	2	2	2	1	1	1	9	Средний
8 К	2	2	2	1	1	1	9	Средний
9 К	2	2	1	0	1	1	7	Низкий
10 К	2	2	2	1	1	2	10	Средний



Итоговый вывод об уровне сформированности пассивного словаря у детей дошкольного возраста представлен в таблице 2.

Таблица 2

Итоговый вывод об уровне сформированности пассивного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Группа	Уровень развития лексики		
	Высокий	Средний	Низкий
ЭГ (ОНР)	0	60	40
КГ (ОНР)	0	80	20

По данным эксперимента были определены следующие особенности пассивного словаря у детей с общим недоразвитием речи: для выполнения заданий практически всем детям нужна была помощь в виде наводящих вопросов; дети не знакомы со многими известными профессиями, такими, как почтальон, парикмахер; при затруднении в поиске нужного слова дети использовали паузы; детям характерны нарушения в грамматическом оформлении высказываний; неточность употребления многих слов; расхождение в объеме пассивного и активного словаря; дети умеют правильно обобщать слова под какую-либо группу; подбор антонимов оказался сложен для многих дошкольников; у многих детей повышенная отвлекаемость; отказ от выполнения задания.

Таким образом, можно сделать вывод: пассивный словарь детей двух групп имеет ряд особенностей, которые представлены выше, но в разной степени выраженности. Наличие данных особенностей говорит о том, что пассивный словарь сформирован недостаточно и существует обязательная потребность в его улучшении и формировании. Данный эксперимент позволил нам выявить состояние пассивного словаря каждого ребенка, чтобы в дальнейшей коррекционной работе мы могли опираться на дифференцированный подход.

Таким образом, в ходе проведения эксперимента была достигнута основная цель исследования – были выявлены основные особенности пассивного словаря детей с ОНР старшего дошкольного возраста. Логопедическая работа по развитию пассивного словаря дошкольников с нарушениями речи должна строиться на основе системного подхода, с учетом уровня развития словарного запаса. При этом в качестве критериев должны использоваться степень и характер недоразвития словарного запаса, физиологическое и психологическое здоровье ребенка. Это находит отражение в особенностях организации и осуществления коррекционного процесса. Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

Список источников

1. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие. – Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 – 144 с.
2. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург: Союз, 2001. – 218 с.
3. Филичева, Т. Б. Методика преодоления недостатков речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова, А. В. Соболева. – Москва, 2016. – 196.
4. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника: методическое пособие с иллюстрациями / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – Екатеринбург, 1996. – 80 с.



Дороженова Татьяна Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье подробно представлен теоретический анализ авторского подхода к диалогу у детей среднего дошкольного возраста и важность театрализованных игр в процессе логопедического сопровождения и представлены особенности использования театрализованных игр для развития диалогической речи в процессе логопедического сопровождения.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, диалогическая речь, театрализованная игра, диалог, логопедическое сопровождение.

Dorozhenova T.V.

FORMATION OF DIALOGIC SPEECH IN CHILDREN OF MIDDLE PRESCHOOL AGE WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY SUPPORT

Abstract. The article presents in detail the theoretical analysis of the author's approach to dialogue in children of middle preschool age and the importance of theatrical games in the process of speech therapy support and presents the features of using theatrical games for the development of dialogic speech in the process of speech therapy support.

Keywords: general underdevelopment of speech, dialogic speech, theatrical play, dialogue, speech therapy support

Речевое развитие является одним из важнейших аспектов развития ребенка. Одной из важнейших целей развития речи у дошкольников является умение владеть диалогической формой общения. В исследованиях ученых, таких, как А. М. Бородич, В. В. Гербова, О. С. Ушакова и других, представлены методы и содержание обучения диалогической речи детей дошкольного возраста [1; 3; 9]. В процессе обучения дети приобретают навыки общения, которые не могут быть сформированы без участия взрослого: способность участвовать в диалоге, умение внимательно слушать и понимать собеседника, начинать и поддерживать разговор, отвечать на вопросы и задавать их самому, объяснять, использовать различные языковые средства, адекватно вести себя в соответствии с контекстом общения. Навыки общения со взрослым помогают детям взаимодействовать со сверстниками [2].

Диалогическая речь – это главная форма общения детей дошкольного возраста. Исследователи А. Г. Ружская и О. В. Трошин определяют диалог как первичную естественную или классическую форму общения. Диалог представляет собой форму общения, в которой участвующие обмениваются репликами, следующими одна за другой в виде цепочки речевых реакций. Он может развиваться как последовательное обсуждение вопросов и ответов, так и как открытый разговор между двумя или несколькими участниками [5].



У детей 4–5 лет отмечается интенсивное физическое и психическое развитие: уровень активности детей увеличивается, их действия становятся более целенаправленными, движения становятся более согласованными и разнообразными, происходят существенные изменения в их поведении, взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками. Одной из основных форм деятельности в этом возрасте является игровое взаимодействие [10].

Развитие диалогической речи играет важную роль в обучении, усвоении знаний и личностном развитии детей. Ученые В. П. Глухов, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирова рассматривают овладение диалогической речью как одну из ключевых задач развития детей дошкольного возраста [2; 4; 7]. Существует группа детей, у которых развитие речи происходит не так как в норме – это дети с общим недоразвитием речи (далее – дети с ОНР). У таких детей возникают особые трудности при освоении навыков диалогической речи. Для детей с недоразвитием речи формирование такой сложной формы коммуникативной деятельности, как диалог, требует специального обучения.

Для многих детей с ОНР процесс формирования диалогической речи может быть сложным и требующим особых подходов. Логопеды часто используют метод театрализованной игры, чтобы создать комфортную и стимулирующую обстановку для развития ребенка. Такая игра позволяет активизировать не только физические движения, но и эмоциональное состояние, что способствует более успешному овладению навыками диалогической речи [6].

Диалогическая речь играет важную роль в формировании межличностных связей у детей дошкольного возраста, способствуя их личностному развитию, освоению родного языка и социализации.

Одним из эффективных методов является использование театрализованной игры. Театр – это форма искусства, которая позволяет детям вести диалог, выражать свои мысли и чувства через игровую ситуацию. Театрализованная игра помогает ребенку преодолеть страх перед общением, снять психологические барьеры и развить свою речь. Во время игры дети могут быть как зрителями, так и участниками спектакля, что разнообразит их опыт общения и выразительности [8].

Сотрудничество специалистов, работающих с детьми ОНР, играет важную роль в успешном коррекционном процессе. Учитель-логопед отработывает отрывки из произведений в утреннее время на ежедневных занятиях по артикуляционной и логоритмической гимнастике. Поскольку изучаемые произведения тесно связаны с лексической тематикой, некоторые упражнения и диалоги включаются в музыкальные занятия, где дети исполняют песни и двигаются под музыку. После воспитатель вместе с детьми закрепляет работу учителя-логопеда, а также в процессе занятий изучает художественную литературу, которая была рекомендована логопедом, представляет текст от имени персонажей, а дети повторяют их высказывания. После этого проводится анализ особенностей каждого персонажа: его характера, способа общения, физических движений и манеры движения.

Поскольку произведения, изучаемые в рамках учебного процесса, тесно связаны с лексической тематикой, некоторые упражнения и диалоги включаются в музыкальные занятия, где дети исполняют песни и двигаются под музыку.

На логопедических занятиях применяются упражнения и этюды, направленные на развитие интонационной выразительности, а также отработываются диалоги между персонажами. Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи связаны с их особенностями восприятия и понимания речи, слабыми навыками вербализации мыслей и ограниченным словарным запасом.

В процессе логопедического сопровождения с использованием элементов театрализованной игры применяются разнообразные методы и приемы, направленные на стимуляцию речевых функций у



детей. Важным аспектом является создание ситуаций коммуникации, в которых дети могут продемонстрировать свои речевые возможности.

Различные игровые задания и сюжетные сценарии способствуют активному использованию детьми разнообразных языковых средств для выражения своих мыслей и чувств.

Особенности формирования диалогической речи у детей с общим недоразвитием речи связаны с их особенностями восприятия и понимания речи, слабыми навыками вербализации мыслей и ограниченным словарным запасом. В процессе логопедического сопровождения с элементами театрализованной игры, используются различные методы и приемы, направленные на активизацию речевых функций у детей [5].

Важным аспектом является создание ситуаций коммуникации, в которых дети могут проявить свои речевые возможности. Разнообразные игровые задания и сюжетные сценарии позволяют детям активно использовать различные языковые средства для выражения своих мыслей и чувств

В процессе логопедического сопровождения детей с общим недоразвитием речи особую роль играет использование театрализованной игры. Такой подход активизирует интерес ребенка к общению и стимулирует его речеобразование. Методы и техники использования театрализованной игры в логопедическом сопровождении имеют свои особенности.

Во-первых, важно создать для ребенка условия, в которых он сможет выразить свои мысли и эмоции через диалогическую речь. Для этого логопед может использовать различные ролевые игры, при которых ребенок будет общаться с другими персонажами и выражать свои мысли и чувства.

Во-вторых, использование театрализованной игры способствует развитию мимики и жестов, что помогает детям с общим недоразвитием речи лучше передавать свои мысли и эмоции. Также это способствует обогащению словарного запаса и развитию фантазии у детей.

Успех театрализованной игры зависит от умения логопеда правильно подобрать сюжет и задания, а также создать атмосферу доверия и поддержки. Важно учитывать возрастные особенности и интересы ребенка, чтобы игра была максимально эффективной [5].

Театрализованная игра позволяет детям активно принимать участие в процессе общения, выражать свои мысли и эмоции, развивать навыки диалогической речи. Во время игры дети могут играть различные роли, взаимодействовать друг с другом, следить за действием и строить диалоги на основе заданных сюжетных ситуаций.

Практические аспекты развития диалогической речи через театрализованную игру включают в себя подготовку и проведение различных упражнений и игр, направленных на развитие коммуникативных навыков. Например, дети могут играть в «Кукольный спектакль», где каждый ребенок выбирает себе куклу и ведет диалог с другими куклами. Также можно проводить упражнения по восприятию и пониманию речи партнера, где дети должны слушать и отвечать на вопросы, повторять за партнером и т.д.

М. Д. Маханева, и другие исследователи изучали развитие диалогической речи у дошкольников среднего возраста с ОНР III уровня.

М. Д. Маханева подчеркивала значимость театрализованных игр для воспитания, отмечая, что участие детей 4–5 лет с ОНР в таких постановках способствует их более глубокому восприятию окружающего мира через образы, цвета, звуки, а также способствует развитию мышления, анализу, выводам и



обобщениям [5]. В процессе произнесения реплик персонажа во время игры ребёнок начинает выражать свои мысли более четко, ясно и понятно, неосознанно улучшая свою речь [5].

Таким образом, диалог не просто означает обмен вопросами и ответами, а также включает в себя формирование личностных и партнерских связей между участниками беседы. Развитие умения вести диалог играет ключевую роль в развитии устной речи у детей.

Обучение диалогу может рассматриваться как самоцель, а также как средство практического овладения языком. Понимание различных аспектов речи является важным условием для развития диалогической речи, которая, в свою очередь, способствует самостоятельному использованию детьми отдельных слов и синтаксических конструкций. Когда дети играют в театрализованные игры и готовятся к ним, они формируют отношения сотрудничества, взаимопомощи и внимания друг к другу, что способствует разделению труда и общей деятельности. Дети в процессе диалога получают опыт равенства общения, учатся контролировать друг друга и себя, начинают говорить более понятно, связно, а также задавать вопросы и отвечать, учатся умению рассуждать. В данном средстве наиболее ярко проявляется принцип обучения: учимся играя.

Список источников

1. Бородич, А. М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология» / А. М. Бородич. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2007. – 288с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : Издательский центр «Астрель», 2005. – 168с.
3. Гербова, В. В. Занятия по развитию речи с детьми 2–4 лет / В. В. Гербова. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2003. – 158с.
4. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Издательский центр «Альнс», 2013. – 367с.
5. Маханева, М. Д. Театрализованные занятия в детском саду : пособие для работников ДОУ / М. Д. Маханева. – Москва : Издательский центр «Сфера», 2001. – 128 с.
6. Рузская, А. Г. Развитие общения дошкольников со сверстниками / А. Г. Рузская. – Москва : Издательский центр «Педагогика», 2004. – 128 с.
7. Спирина, Л. Ф. Особенности речевого развития детей с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Спирина. – Москва : Педагогика, 2000. – 192с.
8. Трошин, О. В. Логопсихология / О. В. Трошин, Е. В. Жулина. – Москва : Издательский центр «ТЦ Сфера», 2005. – 256 с.
9. Ушакова, О. С. Методика развития речи дошкольного возраста : учебно-метод. пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений / О. С. Ушакова. – Москва : Издательский центр «Владос», 2008. – 287 с.
10. Ширко, Н. А. Особенности коррекционно-логопедической помощи детям с ОНР / Н. А. Ширко // Вестник науки. – 2019. – № 11. – С. 68 – 77.



Загаева Мадина Абубакаровна, Загаева Лиана Эдуардовна,

МБДОУ «Детский сад № 24 «Королек», г. Грозный, Чеченская Республика, Россия

НЕЙРОГИМНАСТИКА КАК ЕДИНАЯ СИСТЕМА РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗЛИЧНЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Аннотация. В современных условиях развития общества проблема здоровья детей является как никогда актуальной. Достичь необходимого уровня интеллектуально-познавательного развития может только здоровый ребенок. В последние годы особую популярность получила нейрогимнастика – комплекс упражнений для совершенствования мозговой деятельности. Говоря о детях с различными образовательными потребностями, мы подразумеваем образовательные потребности как нормотипичных детей, так и детей с особыми образовательными потребностями, включая одаренных.

Ключевые слова: дошкольное учреждение, ребенок, нейрогимнастика, детский сад, головной мозг.

Zagaeva M. A., Zagaeva L. E.

NEUROHYMNASTICS AS A UNIFIED SYSTEM FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN WITH DIFFERENT EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. In modern conditions of development of society, the problem of children's health is more urgent than ever. Only a healthy child can achieve the necessary level of intellectual and cognitive development. In recent years, neurohymnastics has become particularly popular – a set of exercises to improve brain activity. When we talk about children with different educational needs, we mean the educational needs of both normotypic children and children with special educational needs, including gifted ones.

Keywords: preschool institution, child, neurohymnastics, kindergarten, the brain.

В начале 90-х гг. американскими психологами Полом и Гейлом Деннисон была разработана программа нейрогимнастики – «Гимнастика мозга», это методика активации природных механизмов работы мозга с помощью физических упражнений, объединение движения и мысли, которая получила широкую известность. Сам доктор Деннисон до 9 лет практически не разговаривал. Позже он заметил непосредственную связь специфических двигательных упражнений на развитие своего организма и посвятил этой методике всю жизнь.

Все началось с изучения того, каким образом происходит формирование мозговой организации психических процессов.

Было установлено, что формирование мозга начинается еще в перинатальный период, а затем продолжается в младенческом, детском и подростковом возрасте. Причем мозговые структуры развиваются неравномерно, участками, а психические функции тесно связаны с физиологией. Прохождение ребенка по родовым путям, грудное вскармливание, период ползания у младенца, его первые шаги – каждый из этих естественных этапов запускает механизм активного развития очередного участка мозга. Если же какой-то из процессов был нарушен, возможны изменения и в формировании мозговых функций. В последнее время такие случаи стали массовыми. Стимуляция



родов, кесарево сечение, искусственное вскармливание – каждая из подобных ситуаций может отразиться на развитии мозга.

На основании научно-практических исследований был сделан вывод о прямой взаимосвязи незрелости развития мозговых структур и таких явлений, как гиперактивность, соматические заболевания (астма, аллергии, некоторые виды сердечных аритмий и т.д.), общее снижение иммунитета, дефицит внимания, сложности в адаптации, задержка речевого развития, агрессивность, неустойчивость психики и склонность к различного рода зависимостям.

Специалисты задумались: симптомов много, но причина, по сути, одна – нарушения в работе мозга. Значит, надо найти способ комплексно решать все эти проблемы, помогая мозгу развиваться правильно. Известно, что активизацию в развитии всех высших психических функций вызывает воздействие на сенсомоторный уровень. Поэтому была разработана методика на основе применения телесно-ориентированных практик, помогающая «разбудить» те отделы мозга, которые не работают в полную силу. Методика оказалась очень эффективной. Сегодня мы называем её нейрогимнастикой.

Нейрогимнастика – это комплекс упражнений, направленный на активизацию естественных механизмов работы мозга через выполнение физических движений [1, с. 38]. Выполняя эти упражнения ребенок развивает сенсорную и пространственную ориентировку, у него формируется произвольное внимание, функция самоконтроля, развивается зрительно-моторная координация, согласованность, точность, плавность движений обеих рук. А так же активизируется развитие речи. Но самое главное происходит синхронизация работы левого и правого полушарий головного мозга.

Отсутствие слаженности в работе полушарий мозга – частая причина не успешности ребенка. Так как при наличии несформированности межполушарного взаимодействия не происходит полноценного обмена информацией между правым и левым полушарием.

Если сказать коротко, мозг человека состоит из двух полушарий левого и правого связанных между собой мозолистым телом [2, с. 112]. Мозолистое тело – это система нервных волокон, которая образует межполушарное взаимодействие. Согласно научным данным левое полушарие отвечает за логическое мышление, а правое за творческое.

Правое полушарие отвечает за обработку невербальной информации, эмоциональность; музыкальные и художественные способности; ориентацию в пространстве; обработку большого количества информации одновременно; интуицию; воображение; левую половину тела.

Левое полушарие отвечает за логику, память; абстрактное, аналитическое мышление; обработку вербальной информации; анализ информации, делает вывод; отвечает за правую половину тела.

У кого-то лучше функционирует левое полушарие, у кого-то правое, а идеальный вариант, когда оба полушария головного мозга функционируют одинаково хорошо и совершенно очевидно, что человеку необходимы оба полушария в равной степени, а для единства мозговой деятельности, сформированное межполушарное взаимодействие, обеспечивающее передачу информации из одного полушария в другое.

Если полушария взаимодействуют друг с другом слабо, ведущее берет основную нагрузку на себя, а другое блокируется [2, с. 147]. В результате у ребенка возникают проблемы с ориентацией в пространстве, координацией пишущей руки со слуховым и зрительным восприятием, адекватным



эмоциональным реагированием. Он становится мнительным и с трудом учится чему-то новому. Особое значение межполушарное развитие имеет в возрасте от 3 до 8 лет. Именно в этом возрасте закладывается интеллектуальная основа – зрительное, слуховое, кинетическое, зрительно-моторное, слухомоторное восприятие, смысловое различение звуков и многое другое.

Поэтому использование кинезиологических упражнений, которые способствуют развитию межполушарной специализации и межполушарного взаимодействия приносят пользу каждому ребенку независимо от имеющихся проблем в развитии [3, с. 64]. Упражнения дают немедленный и кумулятивный (накопительный) эффект.

Упражнения можно использовать как на коррекционно-развивающих занятиях, в качестве динамических пауз, так и перед занятиями, как организующее звено, настраивающее детский организм на плодотворную работу.

Ключевой принцип нейрогимнастики заключается в одновременной синхронной работе обеих рук, каждая из которых выполняет свое задание.

В муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сад 24 «Королек»» г. Грозного Чеченской Республики активно реализуется работа по данному направлению. К работе мы подошли серьезно: все воспитатели прошли онлайн курсы повышения квалификации по направлению «Нейрогимнастика и нейроигры в работе педагогов» [8].

Нейрогимнастика примечательна еще и тем, что для проведения данной работы не требуется особого оборудования и условий, но для удобства работы педагогов и поддержания интереса детей мы приобрели специальные тренажеры. Выполнять упражнения лучше каждый день, хотя бы по 5–10 минут они будут полезны детям и взрослым даже если с межполушарным взаимодействием все в порядке.

Упражнения педагоги проводят во время прогулок, режимных моментов, физкультурных занятий, физминуток. Используем любой удобный момент. Особенность упражнений для детей в том, что малыши не воспринимают их как обязанность или занятия по подготовке к школе. Для них это скорее – игра и развлечение, поэтому занятия проходят успешно и помогают решить ряд важных задач.

Проведение нейрогимнастики стало неперенным ритуалом детей перед началом занятий, как говорят педагоги такие тренировки отлично заряжают мозг детей на умственную работу.

В каждой группе в доступном для детей месте висят нейроковрики. Коврики специальные – созданы дизайнерами под руководством логопеда и дефектолога с многолетним опытом. Педагоги устраивают среди детей соревнования с помощью ковриков. Время от времени мы меняем коврики, чтобы дети не теряли интерес.

Проходя по коридору, дети сталкиваются с препятствиями в виде игрового коврика «Руки – ноги» и баланс дорожки, которые они должны преодолеть. Регулярное прохождение этих препятствий способствует развитию межполушарных связей. Ребятам кажется, что они развлекаются, играют, им весело. На самом деле они выполняют серьезную работу и совершают новый шаг в развитии своего интеллекта. А баланс дорожка помогает прорабатывать глубинные мышцы – стабилизаторы позвоночника. Также является профилактикой плоскостопия. А еще усиливает веру детей в собственные силы.



На прогулке и физкультурных занятиях дети активно используют нейроскакалки. Это кардиотренажёр, который одновременно тренирует мозжечок, межполушарное взаимодействие, концентрацию внимания. Для движения на этой скакалке нужна разнонаправленная работа ног. Одна нога совершает прыжки, а другая должна совершать вращательные движения. Необходимо отметить, что для неподготовленного мозга это довольно сложная задача. Межполушарные доски «Лабиринт» нужно проходить одновременно двумя руками. В результате занятия развивается, мелкая моторика, долговременная память, улучшается процесс чтения и письма.

С детьми с особыми образовательными потребностями дополнительно занимается психолог.

Анализ работы, проведенной в течение четырех месяцев в МБДОУ «Детский сад 24 «Королек»» г. Грозного, показал хорошие результаты, среднегрупповой показатель когнитивной сферы детей подготовительной группы стал выше на 15 % в сравнении с первичной диагностикой [8].

В заключении статьи можно сделать вывод о том, что в МБДОУ «Детский сад 24 «Королек» г. Грозного, где встречаются все вышеперечисленные категории детей, актуален вопрос единого универсального подхода в развитии детей, который в равной степени подходил бы каждому ребенку как достаточно здоровому, так и с особенностями в развитии, в общем способствовал бы вовлечению в процесс развития всех детей в равной степени и одновременно. До настоящего времени с таким универсальным методом развития мы не сталкивались пока не открыли для себя нейрогимнастику или по другому гимнастику для развития головного мозга. Оценив, какое положительное воздействие оказывает нейрогимнастика на развитие ребёнка, планируем её и в дальнейшем применять в своей педагогической деятельности.

Список источников

1. Ахмадуллин, Ш. Т. Нейрогимнастика. Развиваем мозг ребёнка 4–6 лет. Книга-тренажёр / Ш. Т. Ахмадуллин. – Москва: Нева 2022. – 160 с.
2. Деннисон, П. Гимнастика мозга. Книга для учителей и родителей / П. Деннисон. – Санкт-Петербург: Весь, 2020. – 320 с.
3. Касымова, Д. А. Гимнастика для мозга – ключ к развитию способностей ребенка // Педагогическая наука и педагогическое образование в классическом университете: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2020. – С. 275–288.
4. Махина, Л. Л. Организация социального партнерства как фактор формирования имиджа ДОУ при переходе на ФГОС ДО / Л. Л. Махина, Е. Г. Мартиросян, Н. В. Ларина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 44. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-sotsialnogo-partnerstva-kak-faktor-formirovaniya-imidzha-dou-pri-perehode-na-fgos-do> (дата обращения: 31.01.2024).
5. Павлий, Ю. Ю. Взаимодействие детского сада и родителей / Ю. Ю. Павлий // Евразийский научный журнал. – 2017. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimodeystvie-detskogo-sada-i-roditeley> (дата обращения: 31.01.2024).
6. Педяш, Н. С. Что такое нейрогимнастика и зачем она нужна / Н. С. Педяш. – URL: <https://www.b17.ru/article/117813/> (дата обращения: 17.04.2022)
7. Семенович, А. В. Межполушарное взаимодействие : хрестоматия. – Москва: Генезис 2018. – 496 с.



Землянская Марина Николаевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗПР В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы коррекционного образования и воспитания детей с психоречевыми нарушениями, ряд проблемных задач, основные цели обучения детей, организация логопедического процесса.

Ключевые слова: логопедия, отклонения в развитии, логопедическая помощь, школьники с задержкой психического развития, связная монологическая речь, развитие речи.

Zemlyanskaya M. N.

DEVELOPMENT OF COHERENT MONOLOGUE SPEECH SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY SUPPORT

Abstract. The article discusses issues of correctional education and upbringing of children with psycho-speech disorders, a number of problematic tasks, the main goals of teaching children, and the organization of the speech therapy process.

Keywords: speech therapy, developmental disorders, speech therapy assistance, schoolchildren with mental retardation, coherent monologue speech, speech development.

Современная практика начального образования обозначает проблему низкого уровня готовности детей к обучению, обусловленную нарушениями когнитивного развития и различными речевыми расстройствами. Решение данной проблемы заключается в своевременном проведении специального коррекционного и развивающего обучения, начиная с дошкольного детства, когда происходит «закладка» всех психических функций. Логопедическая практика неоднократно доказала успешность преодоления речевых нарушений, начатую в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Подготовка обучающихся начальной школы к переходу на следующую ступень обучения, а также к самостоятельной жизни в будущем, является одним из главных ориентиров школьных специальных образовательных учреждений. Достижение обозначенной цели возможно только в условиях максимального приближения ребенка с психоречевыми нарушениями к «норме», что в свою очередь требует полноценной коррекции и развития компенсаторных функций психического развития.

Интеллектуальная недостаточность неизбежно приведет ребенка к разрыванию вторичных отклонений в виде речевых нарушений, что указывает на значимую роль предупреждающих коррекционно-развивающих мероприятий на этапе раннего развития детей с особенностями в развитии.

В силу психологических особенностей детей, находящихся в депривационных условиях развития со стороны психики, особенно острой становится потребность в непрерывном коррекционно-развивающем обучении, с постановкой конкретных задач и целей. Дети с особенностями в развитии в



дошкольный период не способны стихийно, без воздействия со стороны взрослого, усвоить общественно-исторический опыт. Ученые, исследующие особенности развития детей с отклонениями в развитии Выготский Л. С., Власова Т. А., Ковалев В. В., Лурия А. Р., Лебединская К. С., Марковская И. Ф., Певзнер М. С., в первую очередь отмечают у них отсутствие интереса к окружающему. Коррекционное образование и воспитание детей с психоречевыми нарушениями должны играть особую роль в содействии успешному развитию познавательных и интеллектуальных способностей.

Анализируя вышесказанное, можно утверждать, что своевременное оказание логопедической помощи в исправлении речевых нарушений у детей с ЗПР, является одним из основополагающих условий всестороннего развития когнитивных процессов и речевой деятельности детей данной категории.

Коррекционная педагогика ставит перед собой ряд проблемных задач, во-первых, необходимо совершенствовать процесс обучения школьников с ЗПР, через создание эффективных условий для их психического и речевого развития, а во-вторых, важно снабдить педагогов «работающими» технологиями, для успешной реализации коррекционно-развивающих условий [1, с. 68].

Успех ребенка в школе во многом зависит от того, насколько хорошо он владеет последовательной монологической речью. Восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной речи.

Усвоение школьных знаний, развитие логических форм мышления, креативных качеств, коммуникативных способностей, возможно при достаточно развитой и сформированной связной монологической речи.

В связи с тем, что младшие школьники с ЗПР сталкиваются с трудностями в овладении связной монологической речи, особую актуальность приобретает проблема особенностей ее формирования у данной категории детей.

В современной педагогической науке достаточно полно освещены вопросы, касающиеся развития связной речи у обучающихся начальных классов (Д. И. Бойкова, Н. Ю. Боряковой, Р. И. Лалаевой, Е. С. Слепович, С. Г. Щевченко и др.).

Несмотря на значительный интерес к этому вопросу, необходимо уточнить традиционные методы и приемы и найти новые, более эффективные научно обоснованные методы создания и развития последовательной монологической речи конкретно для категории детей с ЗПР, чтобы успешнее корректировать их недостатки речи, развивать и совершенствовать речевые и умственные функции.

Связная монологическая речь – сложный психический феномен, который является предметом многочисленных научных исследований. Анализ психологической, психолингвистической и лингвистической литературы показал, что связная монологическая речь рассматривается как сложный вид речевого общения, как особый вид речемыслительной деятельности, имеющий сложное строение. Монологическая речь отличается спецификой выполнения речевых функций. В ней используются и обобщаются такие компоненты языковой системы, как лексика, способы выражения грамматических отношений, формо- и словообразующие, а также разнообразные синтаксические средства [2, с. 82].

Развитие речи детей с ЗПР связано с характером их когнитивной деятельности. Главной особенностью согласованной монологической речи детей с ЗПР является нарушение речи, отраженное в несформированности внутреннего программирования и грамматическом структурировании последовательного выражения в словесной форме. При этом смысловая составляющая является



ведущей и влияет на количественное и качественное представление словесных высказываний [3, с. 128].

Реализация программы последовательной монологической речи у детей этой категории замедляется и характеризуется определенными специфическими особенностями. Они задерживаются на некоторое время на этапе ответа на вопросы. Таким детям с ЗПР очень сложно перейти на автономное и последовательное выражение (контекстная речь) и во многих случаях продлевается до средней школы.

Организация коррекционно-развивающего обучения детей с ЗПР предполагает формирование умения планировать свое речевое высказывание, ориентироваться самостоятельно в ситуации речевых вопросов-ответов, самим определять содержание собственного речевого высказывания.

Специальная коррекционно-развивающая и педагогическая работа, направленная на развитие последовательной монологической речи должна быть ориентирована на формирование и закрепление у детей смысловых и лексико-грамматических навыков последовательной речи.

Акцентировать внимание логопедов, дефектологов, учителей необходимо на обучение пересказам в рамках коррекционно-педагогической работы, поскольку анализ теоретико-методологических исследований затруднен для подавляющего числа младших школьников с ЗПР.

Использование пересказа как основного средства развития связной монологической речи обусловлено тем, что навыки рассказывания по образцу онтогенетически формируются у детей раньше других видов рассказывания, являясь важной предпосылкой к овладению более сложными видами связной речи.

Следует отметить, что помощь родителей в коррекционной работе обязательна и чрезвычайно ценна. Вовлечение родителей в совместную со специалистами школы коррекционную работу способствует повышению эффективности организованного обучения связной монологической речи.

В связи с особенностями психического и возрастного развития младших школьников с ЗПР, считаем наиболее эффективным применение в коррекционно-педагогической деятельности дидактические игры и упражнения. Предлагается система дидактических игр и упражнений, направленных на развитие монологической речи у младших школьников с ЗПР.

Хорошо себя зарекомендовали игры, направленные на усвоение структурно-семантических закономерностей контекстного высказывания (методика Воробьевой В. К. [4, с. 98]). К ним относятся: 1) игры на восстановление порядка картин серии, объединенных единой темой, с последующим составлением рассказа или его фрагмента; 2) игры эвристического характера, направленные на выбор недостающего элемента ситуации; 3) игры в «семантические абсурды» (небылицы), например, детям предлагается найти несоответствие между рассказом и иллюстрацией к нему и т.д.

Для развития монологической речи младших школьников с ЗПР рекомендуем использовать дидактические игры и упражнения, способствующие обогащению словарного запаса, а именно: расширение объема словаря, уточнение представлений о признаках предметов, развитие связной речи (Игра «Посылка»); формирование семантических полей, расширение словаря (Игры «Назови другим словом», «Замените одним словом», «Сравни»).

В рамках направления коррекционно-педагогической работы, ориентированной на развитие навыков использования различных межфразовых средств связи с целью создания связного текста, можно использовать следующие упражнения: Исправь ошибки в предложениях; Прочитай текст. Перепиши текст, заменяя повторяющиеся слова словами он, она, они; Вставь в предложения подходящие по смыслу слова, и у тебя получится рассказ.



Следует отметить специфические приемы работы с текстом с младшими школьниками с ЗПР: сравнение рассказа и набора слов из него; сравнение рассказа и бессвязного набора предложений; сравнение рассказа и отдельного коммуникативно слабого предложения; сравнение рассказа и его деформированного варианта; сравнения рассказа и его некомплектного варианта; сравнение двух нормированных рассказов, в которых об одном и том же предмете или событии рассказывается по-разному.

Для эффективного формирования навыков связной повествовательной речи, целесообразно давать задания младшим школьникам с ЗПР задания следующего характера:

- Прочитать сказку, в которой перепутаны части. Обозначить цифрами порядок следования частей так, чтобы получился связный текст.
- Найти в тексте лишнее предложение.
- Восстановить в тексте пропущенное предложение.
- Закончить текст по начатым предложениям.

Приемы работы, способствующие развитию навыка пересказа у детей с ЗПР [5, с.11].

1. Приемы, способствующие эффективности восприятия художественного произведения: рассматривание картин, иллюстраций, предметов, о которых пойдет речь в рассказе; использование пословиц, загадок, стихов и т.д., способствующих пониманию содержания рассказа; наблюдения в природе и окружающей жизни, обращение к личному опыту детей.

2. Приемы, работы над текстом произведения: беседа по произведению; выстраивание в логической последовательности серии сюжетных картинок к рассказу; выделение из текста фраз к каждой картинке; выбор из предложенных сюжетных картинок той, которая не соответствует содержанию текста; частичный пересказ во время беседы (пересказывают особенно трудные части текста, где есть описание, диалоги действующих лиц); составление плана произведения (в качестве вспомогательных средств могут использоваться серии сюжетных картинок или подобранные к каждой части текста предметные картинки, а также символы и пиктограммы); пересказ текста по опорным словам: словам-действиям, словам-предметам; пересказ текста по начальным фразам.

Следовательно, можно сделать следующий вывод, в основу коррекционной педагогической работы, призванной эффективно сформировать последовательную монологическую речь младшего школьника с психоречевыми нарушениями, должны быть заложены направления коррекции смысловых (семантических) и поверхностных структур речи. Важно в этом направлении, работать над мотивационной сферой, расширять когнитивные и интеллектуальные способности детей с ЗПР.

Развитие связной последовательной монологической речи младших школьников с ЗПР должно осуществляться, отталкиваясь из психолого-педагогических особенностей развития монологической речи данной категории детей. Коррекция в рамках дифференцированного и индивидуального подхода в процессе обучения детей с ЗПР будет носить успешный развивающий эффект с учетом особенностей психоречевого развития детей. Особое значение необходимо уделить комплексному подходу в коррекции, с участием разных специалистов (логопеды, психологи, и т.д.).

Таким образом, исходя из выше изложенного, сделаем выводы:

- монологическая речь младших школьников с ЗПР отличается специфическим своеобразием в своем развитии и процессе оречевления; учитывая данное своеобразие в работу коррекции должны быть подключены разные специалисты, такие логопед, психолог, дефектолог, учитель начальных классов;



- анализ литературных источников и практического опыта специалистов позволяет нам выделить визуально наглядный материал, как основополагающий инструмент воздействия, способствующий повышению уровню речевых высказываний младших школьников с ЗПР, то есть дети корректно оперируют грамматическими конструкциями, выстраивают логическую связь независимого речевого выражения со смыслом;
- представленные нами дидактические игры и упражнения могут применяться в работе специалистов разного профиля (психологи, логопеды, дефектологи, учителя), поскольку они сопровождаются разным образно-наглядным опорным материалом и визуально понятным детям с особенностями в развитии;
- подобранная нами система дидактических игр и упражнений, направленных на формирование связной монологической речи младших школьников с ЗПР, основывается на методологических принципах, позволяющих использовать их в дошкольном возрасте при подготовке детей к обучению в школе;
- описанные игры и упражнения нацелены конкретно на развитие и формирование связной речи младших школьников с ЗПР;
- опыт специалистов дефектологического профиля позволяет говорить об эффективности представленных нами дидактических игр и упражнений в работе по коррекции речевых нарушениях в целом и в частности в развитии монологической речи, при условии систематического их использования в индивидуальных и групповых формах коррекционной деятельности специалистов с детьми, имеющих различные речевые нарушения.

Список источников

1. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы / А. В. Ястребова. – Москва : Просвещение, 1984 – 158 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2002. – 144 с.
3. Лалаева, Р. И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – Москва : Владос, 2004. – 303 с.
4. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие / В. К. Воробьева. – Москва : АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158с.
5. Ткаченко, Т. А. Формирование и развитие связной речи: Логопедическая тетрадь / Худ. И. Н. Ржевцева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 1999. – 47 с.



Золотарева Светлана Игоревна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье мы представим аналитические подходы процесса составления навыка описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и возможности осуществления этой деятельности в условиях логопедического сопровождения.

Ключевые слова: описательный рассказ, логопедическое сопровождение, мнемотаблица, дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Zolotareva S.I.

FORMATION OF SKILLS OF COMPOSING A DESCRIPTIVE STORY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY

Abstract. In this article, we will present analytical approaches to the process of compiling descriptive storytelling skills in older preschool children with general speech underdevelopment and the possibility of carrying out this activity in the context of speech therapy support.

Keywords: descriptive narrative, speech therapy support, mnemotables, older preschool children with general speech underdevelopment.

В современном обществе умение составлять описательные рассказы является важным навыком коммуникации. Однако, для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи это может стать сложной задачей [4].

Недоразвитие речи является серьезной проблемой, которая затрагивает множество аспектов развития ребенка. Отсутствие или низкий уровень развития навыков составления описательных рассказов может ограничивать в его способности выражения своих мыслей и эмоций, что влияет на его социальное и психологическое благополучие. Логопедическое сопровождение играет ключевую роль в помощи детям с общим недоразвитием речи в освоении этого навыка [2].

Проблема общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста является актуальной проблемой в современном образовании и логопедической практике. Недоразвитие речи у детей может сказываться на их коммуникативных навыках, а также на успешной адаптации в социальной среде [3].

Однако, у детей с общим недоразвитием речи возникают особые трудности при формировании навыка составления описательного рассказа. Возможные причины могут быть связаны с ограниченным



словарным запасом, слабыми навыками грамматики и структуры предложений, а также с ограниченными навыками выражения мыслей и фантазии [3].

Одним из важных навыков, которые дети должны освоить в дошкольном возрасте, является навык составления описательных рассказов. Описательные рассказы помогают детям развивать свою речь, расширять словарный запас, улучшать грамматическую структуру предложений и выражать свои мысли более точно, четко и последовательно [4].

Согласно исследованиям В. П. Глухова, Л. Н. Ефименковой и Т. А. Ткаченко, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР наблюдаются такие трудности при составлении описательного рассказа, как: указание признаков объектов в произвольном порядке, нарушение логической последовательности, недостаточное развитие микротема, возвращение к уже упомянутой информации, трудности в использовании лексики, грамматические ошибки, потеря интереса к описываемому объекту [2,3,6].

Т. Б. Филичева выделяет такие специфические черты составления описательного рассказа у старших дошкольников, как: нарушение логической последовательности в построении предложений, их фрагментарное повествование, нарушение временных и причинно-следственных закономерностей [7].

По мнению В. К. Воробьевой, сложность усвоения навыков описания обусловлена тем, что для того чтобы создавать и понимать такой тип речи, требуется не только обширный жизненный опыт, но и активная интеллектуальная деятельность ребенка по определению характеристик и свойств объекта или явления [1].

Чтобы ребенку помочь справиться с этими трудностями, нужно на протяжении всего времени помогать, направлять и поддерживать ребенка, стараясь оказать ему помощь, это и будет являться логопедическим сопровождением. В логопедическом сопровождении участвует не только учитель-логопед, но и другие педагоги, которые активно принимают участие в образовательном процессе, помогая ведущему специалисту. Каждый специалист вносит свой вклад в организацию обучения воспитанников с общим недоразвитием речи. Например, учитель-логопед, проведя свои групповые и индивидуальные занятия, дает воспитателю задания для закрепления изученного материала, так как если с детьми часто повторять пройденный материал у них будут формироваться правильные ориентиры в данной области. Так учитель-логопед активно сотрудничает с педагогом-психологом, консультируясь с ним по поводу того, какую лучше ребенку дать нагрузку, какой лучше подобрать подход в определенной ситуации. Только совместная работа всех специалистов логопедического сопровождения поможет детям преодолеть речевые трудности [8].

Так же активными участниками работы с детьми являются родители ребенка, которые должны прислушиваться к советам педагогов, выполнять различные задания по темам занятий, играть в игры различного характера для подкрепления ранее полученной детьми информации. Поэтому логопедическое сопровождение играет ключевую роль в развитии навыка составления описательного рассказа у детей с общим недоразвитием речи, так как чтобы данный навык сформировать требуется уделять этому больше времени, задействовать при этом несколько специалистов [8].

На протяжении всего логосопровождения детей учитель-логопед старается использовать различные методы и приемы работы с детьми ОНР, так как самостоятельно овладеть данным навыком у них не получается

Один из таких методов – это использование игровых ситуаций и ролевых игр. Во время игры логопед предлагает ребёнку описывать ситуации, персонажей и происходящее действие. Это помогает развивать у ребёнка навык составления описания и активизировать его речевую активность. Кроме того, применяется метод моделирования. Логопед самостоятельно составляет описательные рассказы



и демонстрирует ребенку, как нужно описывать предметы, события, людей и др. Постепенно ребенок осваивает этот навык и начинает составлять описательные рассказы самостоятельно [3].

Другой эффективный способ – использование визуальных пособий. Логопед применяет изображения, фотографии, рисунки и другие визуальные средства для стимулирования ребенка к созданию описательных рассказов. Это способствует улучшению восприятия информации, расширению словарного запаса и развитию навыков описания.

Особое внимание в логопедической работе уделяется развитию зрительного анализа и синтеза. Логопед проводит упражнения, направленные на развитие способности выделять и описывать основные характеристики объектов, действий и других элементов описания.

На наш взгляд, метод мнемотаблиц является наиболее эффективным средством формирования навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения. Мнемотаблицы представляют собой таблицы, в которых каждому элементу или детали рассказа соответствует определенное место или обозначение [4].

Использование данного метода имеет ряд преимуществ. Во-первых, мнемотаблицы способствуют организации и систематизации мыслей детей, что способствует более глубокому усвоению учебного материала. Они помогают выделить ключевые моменты и детали рассказа, а также последовательно изложить их. Во-вторых, использование мнемотаблиц способствует расширению словарного запаса и развитию логического мышления. Дети могут выбирать разнообразные слова и фразы для описания различных аспектов и событий, что способствует расширению их лексических навыков и улучшению качества повествования. Кроме того, они учатся анализировать и связывать информацию, упорядочивая ее в таблице [1]. В-третьих, использование мнемотаблиц способствует развитию абстрактного мышления у детей. Они учатся представлять информацию образно и связывать ее с конкретными образами или местами в таблице. Это способствует развитию их творческого мышления и облегчает запоминание и понимание информации [5].

Таким образом, использование в своей работе мнемотаблиц оказывает положительное влияние на формирование навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения.

Для успешного развития этого навыка следует придерживаться следующих практических рекомендаций.

Во-первых, прежде всего, важно воспользоваться разнообразными игровыми и образовательными ресурсами, которые способствуют расширению словарного запаса и улучшению устной речи у ребенка. Основной упор следует делать на темах и явлениях, близких и интересных самому ребенку. Во-вторых, необходимо обеспечить активное участие ребенка в процессе составления своего повествования. Путем задания вопросов педагог может стимулировать мыслительные процессы ребенка, помочь ему уметь структурировать свои мысли и выражать их словами. В-третьих, целесообразно использовать визуальные и звуковые средства, которые помогут ребенку лучше представить себе ситуацию или объект, о которых он говорит. Показ картинок, аудиозаписей или видеоматериалов поможет ребенку более ясно усвоить информацию и воспроизвести ее своими словами. В-четвертых, важно создать атмосферу, в которой ребенок чувствует себя комфортно и уверенно. Это поможет ему проявить инициативу и более активно участвовать в процессе составления рассказа. При этом, необходимо поощрять их попытки и похвалить за каждый прогресс.



Список источников

1. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – Москва : Издательский центр «АСТ», 2006. – 354 с.
2. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием / В. П. Глухов. – Москва : Издательский центр «ИАРКТИ», 2002. – 144 с.
3. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – Москва : Издательский центр «Национальный книжный центр», 2015. – 221 с.
4. Иванова, Н. В. К вопросу о проблеме развития умений связной описательной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Иванова // Мир педагогики и психологии. – 2022. – № 5. – С. 163–169.
5. Маракина, Е. М. Мнемотехника как средство развития монологической речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. М. Маракина // Вопросы студенческой науки. – 2023. – № 1. – С. 252–257.
6. Ткаченко, Т. А. Развитие связной речи у дошкольников 4–7 лет / Т. А. Ткаченко. – Москва : Издательский центр «Ювента», 2008. – 24 с.
7. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева. – Москва : Издат. центр «Гном-Пресс», 1999. – 80 с.
8. Ширко, Н. А. Особенности коррекционно-логопедической помощи детям с ОНР / Н. А. Ширко // Вестник науки. – 2019. – № 11. – С. 68–77.



Иванова Мария Витальевна,

Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВ СЛОЖНОЙ СЛОГОВОЙ СТРУКТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В статье представлен анализ авторских подходов по проблеме формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения. В работе представлены научно доказанные методы формирования слоговой структуры слова у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: Общее недоразвитие речи, логопедическое сопровождение, слоговая структура слова, наглядное моделирование.

Ivanova M. V.

FEATURES OF THE FORMATION OF WORDS OF COMPLEX SYLLABIC STRUCTURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SPEECH IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY

Abstract. The article presents an analysis of the author's approaches to the problem of forming the syllabic structure of a word in older preschool children with general speech underdevelopment in the process of speech therapy. The paper presents scientifically proven methods of forming the syllabic structure of a word in older preschool children.

Keywords: General underdevelopment of speech, speech therapy support, syllabic structure of the word, visual modeling.

Формирование сложной слоговой структуры слова является важным аспектом развития речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе логопедического сопровождения. Данная проблема требует особого внимания и комплексного подхода. Четкая и правильная речь считается одним из ключевых условий нормального психического развития ребёнка. Каждый год количество детей, страдающих общим недоразвитием речи, увеличивается. У большинства из них наблюдаются нарушения слоговой структуры слова, которые считаются ведущими и стойкими в структуре речевых нарушений у детей с общим недоразвитием речи [4].

Слоговая структура слова представляет собой умение чередовать ударные и безударные слоги различной организации; она является кинетической артикуляционной программой, а усвоение этой программы зависит от компонентов, содержащихся в самой слоговой структуре [3].



Формирование слоговой структуры слов у детей происходит интенсивно в раннем возрасте, завершаясь к началу дошкольного периода.

Специалисты в своих исследованиях показывают, что дети с нормальным развитием речи начинают усваивать слоговую структуру слов во время лепета. Не все слоги слова у ребенка появляются одновременно: на определенном этапе происходит «элизия» (разрыв) слогов [3].

Обычно нарушения слоговой структуры слова в норме являются временным этапом и преодолеваются к концу преддошкольного периода (Бельтюков В. И., Гвоздев А. Н., Маркова А. К., Цейтлин С. Н.).

На основе схемы системного развития речи детей с нормативным речевым развитием, составленной Н. С. Жуковой по книге А. Н. Гвоздева «Вопросы изучения детской речи», формирование слоговой структуры слов проходит следующие этапы:

1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев – ребенок часто воспроизводит один слог услышанного слова (ударный) или два одинаковых слога: га-га, ту-ту;

1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев – воспроизводятся слова, состоящие из двух слогов, в словах состоящих из трех слогов, часто опускается один из слогов: мако (молоко);

1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц – в 3-сложных словах иногда слог все же опускается, чаще предударный: кусу (укус); количество слогов в 4-сложных словах может сокращаться;

2 года 1 месяц – 2 года 3 месяца – в многосложных словах часто опускаются предударные слоги, иногда приставки: ципилась (зацепилась);

2 года 3 месяца – 3 года слоговая структура нарушается редко, особенно в незнакомых словах.

На 2–3 году жизни ребенка происходит значительное накопление словарного запаса. В начале третьего года жизни начинает формироваться грамматический строй речи. В возрасте четырех лет дети начинают использовать как простые, так и сложные предложения. От трех до семи лет у детей развивается способность контролировать произношение с помощью слуха и в некоторых случаях даже корректировать его. Это означает, что у них начинает формироваться фонематическое восприятие [2].

Итак, в норме к трем годам основная структура слогов у детей уже сформирована, однако иногда нарушения в слоговой структуре могут сохраняться и проявляться периодически после этого возраста. При нарушениях произношения звуков, звукового состава слов и структуры слогов речь ребенка часто становится непонятной для окружающих, что препятствует ее коммуникативной функции.

Многие авторы считают, что для формирования слоговой структуры слова важными являются неречевые процессы, такие как оптико-пространственная ориентация, способность к темпоритмической организации движений и действий, а также способность последовательно обрабатывать информацию. Необходимо начинать работу с легких заданий и постепенно переходить к более сложным, которые требуют от ребенка максимальной концентрации внимания и умственных усилий [5].

Практика работы логопеда показывает, что часто в дошкольном возрасте уделяется большое внимание исправлению произношения звуков, но недооценивается формирование слоговой структуры слов. Однако в процессе коррекционного обучения становится очевидным, что освоение произношения



слов представляет для дошкольников особые трудности и требует особого внимания со стороны логопеда. Проблемы с отдельными звуками и акцент на их преодолении приводят к тому, что дети фокусируются на звуках, а не на слогах в целом. Это, в некотором смысле, нарушает естественный процесс развития речи. Следовательно, важно определить правильное соотношение между развитием произношения звуков и усвоением структуры слогов в словах.

Некоторые исследователи утверждают, что формирование слоговой структуры влияет на грамматический строй языка [1].

Нарушения в звуковой и слоговой структуре слова являются стойкими признаками и могут быть ключевым диагностическим показателем, определяющим не только наличие общего недоразвития речи, но и его степень выраженности (Р. Е. Левина, А. К. Маркова, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.).

Дети с общим недоразвитием речи часто сталкиваются с трудностями в формировании сложных слоговых структур, таких как комбинации согласных звуков или аффрикат. Эти трудности связаны с нарушениями моторно-артикуляционной системы и неправильной функцией речевых органов. Кроме того, детям может быть сложно правильно выделять ударения в словах, что также влияет на формирование слоговой структуры.

Они могут испытывать затруднения с произношением, структурой слогов и фонетическими особенностями слов. Возможны ошибки при произношении сложных слогов, замена звуков, искажение звуковой структуры слова. Дети также могут столкнуться с трудностями в объединении звуков в слоги, определении границ между слогами, а также с соблюдением правильной последовательности звуков в слове, поэтому логопедическое сопровождение по формированию сложной слоговой структуры слова, должно быть направлено на развитие речеслухового восприятия и речедвигательных навыков и активизации речевой деятельности у детей. Эта деятельность способствует развитию коммуникативных умений у детей и улучшает процесс обучения чтению и письму.

Для успешного преодоления нарушений структуры слогов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи необходима тесная взаимосвязь и комплексный подход, который будет эффективно осуществляться в процессе системной работы всех специалистов логопедического сопровождения, таких как учитель-логопед, который является ведущим специалистом, воспитателями, музыкальным руководителем и родителями (законными представителями).

Учитель-логопед в процессе логопедического сопровождения по исправлению нарушений в структуре слогов в словах, включает разнообразные упражнения, направленные на улучшение моторики в сочетании с речевым сопровождением. Проговаривание стихов, скороговорок, потешек с многократными повторениями слов одновременно с движениями способствует более ритмичной, громкой, четкой и эмоциональной речи у детей, а также способствует развитию слухового восприятия [5].

Учитель – логопед совместно с музыкальным руководителем работают над развитием ритма, начиная с простых форм и постепенно переходя к сложным. Детям предлагаются различные способы воспроизведения ритма: отхлопывание в ладоши, отстукивание мячом об пол, использование музыкальных инструментов — барабана, бубна, металлофона.



Коррекционно-воспитательную работу воспитатель осуществляет на протяжении всего рабочего дня, принимает активное участие в подготовке детей к логопедическим занятиям. Воспитатель уделяет особое внимание работе над улучшением слоговой структуры у детей, используя скороговорки и стихи. При изучении окружающих объектов он знакомит детей с новыми словами, объясняет их значения, способствует закреплению и повторению речевого материала различными способами, такими как физкультминутки, пальчиковая гимнастика и другие.

Исследования Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной подчеркивают, что для исправления нарушений слоговой структуры слова необходимо использовать комплексный подход, основанный на восприятии звукового, зрительного и двигательного характера [6; 8]. Подход должен быть многоплановым по своей тематике и рассчитан на учебно-игровую форму работы.

Эффективная логопедическая работа достигается за счет комплексного воздействия на речевые и неречевые процессы, стимулируя познавательную активность детей дошкольного возраста.

Учитель-логопед, работая с детьми, применяет разнообразные методики и упражнения, чтобы помочь им освоить навыки деления слов на слоги и объединения слогов в сложные слова.

В процессе логопедического сопровождения используются различные подходы, направленные на эффективное формирование сложной структуры слогов в словах. Одним из таких стратегических подходов является использование игровых и развивающих заданий, которые позволяют детям активно развивать свои коммуникативные способности, улучшать внимание и концентрацию [4].

Другим эффективным методом является проведение артикуляционных упражнений, направленных на развитие артикуляционной моторики и укрепление мышц речевого аппарата. Это способствует более точному формированию структуры слова по слогам и улучшению произношения звуков. Также важным методом является наглядное моделирование правильного произношения и интонации.

Одним из таких упражнений является «Словосложение». Детям предлагается разбивать слова на слоги и затем снова собирать их, участвуя в игровом процессе. Такой подход способствует развитию навыков анализа и синтеза слогов, а также улучшению дыхания и артикуляции [1].

Еще одним полезным упражнением является использование сказок или стихотворений. Детям предлагается повторять звуки или слоги, соответствующие различным персонажам или предметам в тексте. Это способствует развитию моторики речевого аппарата и формированию сложной структуры слогов в словах [1].

Для более интенсивного развития структуры слова по слогам можно проводить упражнения, направленные на повторение последовательности слогов в слове. Детям предлагается произносить слово в разных вариантах: сначала по слогам, затем постепенно расширяя слоговую структуру.

Учитель-логопед акцентирует внимание родителей на коррекционно-развивающей работе с детьми с ОНР через систему рекомендаций для занятий в домашних условиях. Он предоставляет методическую поддержку родителям, занимающимся с детьми, но не обладающим достаточными знаниями.

Для эффективного решения коррекционных задач важно взаимодействовать с педагогами в рамках логопедического сопровождения ребенка. Сотрудничество с родителями, направленное на повышение



их педагогической культуры, осуществляется через организацию родительских собраний, проведение индивидуальных консультаций и демонстрацию открытых занятий.

Таким образом, учитывая, что своевременное овладение слоговой структурой слова является важным условием для успешного обучения и грамотного владения языком в школе, необходимо активно проводить логопедическую работу по исправлению нарушений слоговой структуры слова. Эта работа предполагает воздействие на все компоненты речевой системы в процессе логопедического сопровождения.

Список источников

1. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи / Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2010. – 120 с.
2. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Санкт-Петербург : Издательский центр «Детство-Пресс», 2007. – 472 с.
3. Левина, Р. Е. Характеристика ОНР у детей. / Р. Е. Левина, Н. А. Никашина. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2009. – 159 с.
4. Маркова, А. К. Особенности усвоения слоговой структуры слова у детей, страдающих алалией / А. К. Маркова // Издательский центр «Дошкольное образование». – 2019. – № 3. – С. 59–70.
5. Спирина, Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2007. – 78 с.
6. Филичева, Т. Б. Основы логопедии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2001. – 223 с.
7. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов вузов. – Москва : Издательский центр «ВЛАДОС», 2000. – 240 с.
8. Чиркина, Г. В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – Москва : Издательский центр «Просвещение», 2009 – 194 с.



Кравченко Екатерина Евгеньевна,

Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, г. Абакан, Россия;

научный руководитель: Кочина Елена Александровна,

кандидат социологических наук, доцент

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ТНР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы социально-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи. Описываются различные типы нарушений речи, важность ранней диагностики, и основные аспекты социально-психологического сопровождения семей. Статья также подчеркивает важность партнерства между семьей, педагогами и специалистами для успешного преодоления речевых проблем у детей.

Ключевые слова: социально-психологическое сопровождение, тяжелые нарушения речи, взаимодействие, педагоги, специалисты, семья, социализация, семейное воспитание, развитие, речь, деструктивное родительское отношение.

Kravchenko E.E.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR FAMILIES RAISING CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Abstract. This article discusses the problems of socio-pedagogical support for families raising children with severe speech disorders. Various types of speech disorders, the importance of early diagnosis, and the main aspects of socio-psychological support for families are described. The article also highlights the importance of partnership between the family, teachers and specialists for the successful overcoming of speech problems in children.

Keywords: socio and psychological support, severe speech disorders, interaction, teachers, specialists, family, socialization, family education, development, speech, destructive parental attitude.

Нарушения речи представляют собой широкий спектр проблем, которые могут возникнуть у детей в процессе их речевого развития, которые могут варьироваться от умеренных задержек в развитии речи до серьезных нарушений, таких как дизартрия и афазия [7].

Чтобы рассмотреть понятие «тяжелые нарушения речи» следует обратиться к нормативным документам, которые регламентируют образование детей с нарушениями речи. Анализируя Конституцию Российской Федерации (статья 43), на основании которой каждый гражданин Российской Федерации имеет право получить образование [3], а так же Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 № 273-ФЗ [8], на основании этих документов, мы можем сделать вывод, что группе детей с тяжелыми нарушениями речи, дается определение обучающегося с ограниченными возможностями здоровья, которые также имеют право на получение



образования, а так же в зависимости от решения ТПМПК возможно обучение по индивидуальному учебному плану.

Таким образом, тяжелые нарушения речи (ТНР) – это стойкие специфические отклонения в формировании компонентов речевой системы (лексического и грамматического строя речи, фонематических процессов, звукопроизношения), отмечающихся у детей при сохранном слухе и нормальном интеллекте [6].

Изучение и применение инновационных методов в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья играет ключевую роль в современной реформе образования. Только в обществе, где учитываются потребности всех его членов, каждый может ощущать себя его частью; иметь возможность раскрыть свой потенциал независимо от обстоятельств, реализовать себя как личность, приносить пользу обществу и стать полноправным его участником.

В развитии ребенка как личности, как члена общества, речь играет огромную роль, особенно в реализации коммуникативных потребностей. Любые отклонения в развитии речи могут привести к различным проблемам в психологической сфере личности: затруднения в общении с окружающими, искажения в познавательной деятельности, серьезные преграды в адаптации и самореализации личности.

По результатам исследований ряда ученых, среди психологических проблем, характерных для детей с ТНР, наиболее ярко проявляются пассивность, зависимость от окружающих, склонность к неконтролируемому поведению, повышенная раздражительность, готовность к проявлению агрессии, обидчивость, трудности в общении и установлении контактов с окружающими [1]. Своевременное выявление дефектов в речи поможет успешно их устранить и избежать будущих проблем.

Согласно исследованиям отечественных психологов, доказано, что развитие ребенка и его социализация начинается с общения с близкими для него людьми. Общение ребенка с матерью – первый вид его деятельности, в которой он выступает в качестве субъекта общения. То есть потребность детей в общении не возникает автоматически, а формируется постепенно и решающая роль в становлении и развитии такой потребности принадлежит близким значимым взрослым. Поэтому для разумных родителей главной задачей является формирование и развитие речи у ребенка, начиная с самых ранних лет жизни.

В МБОУ «Средней общеобразовательной школе № 22» г. Абакана мы наблюдаем с каждым годом увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, а именно имеющих вариант 5.1 или 5.2. На 2023–2024 учебный год – 36 детей с тяжелыми нарушениями речи, и такие дети приходят к нам из детского сада уже с заключениями ТПМПК. Проанализировав сложившуюся ситуацию, а так же опираясь на работы С. А. Игнатьевой, Ю. А. Блинкова, мы пришли к выводу, что есть ряд проблем, которые мешают родителям оказывать помощь своим детям, даже зная проблемы своего ребенка и последствия, к которым такие нарушения могут приводить.

По данным научных работ, при наличии в семье ребенка с отклонениями в развитии нарушаются все подсистемы семейных отношений: супружеская, родительская, sibсовая («отношения родитель – ребенок»), расширенная [2].



Для семьи сам момент установления патологических изменений у ребенка приводит к серьезному эмоциональному стрессу, наблюдаются аффективно-шоковые и истерические реакции. Повышенная раздражительность членов семьи приводит к осложнению взаимоотношений между всеми членами [5]. А именно дисгармоничные взаимоотношения в семье негативно сказываются на формировании личностных качеств ребенка, в частности, приводят к эмоциональным, психологическим, а затем и неврологическим изменениям, к нарушению взаимодействия ребенка с социумом.

Процесс преодоления кризисного состояния в каждой семье протекает своеобразно. В. В. Ткачева характеризует положение родителей в подобной ситуации как внутренний (психологический) и внешний (социальный) тупик. Одни родители полностью самостоятельно справляются с кризисной ситуацией, другие «застревают», остаются в социальной изоляции, нуждаясь в поддержке специалистов [9].

Именно поэтому в социально-психологической реабилитации для детей с ТНР важна не только коррекция специалистом речевой деятельности у ребенка, но и помощь их родителям адекватно воспринимать проблемы ребёнка, правильно взаимодействовать с ребёнком, а так же преодоление внутрисемейных кризисов.

Анализируя литературу и опыт коллег, выделяют много различных форм взаимодействия педагогов с родителями: семинары, беседы, консультирования, «круглые столы», родительские собрания и т.д. Но не всегда родителям интересны такие формы взаимодействия, а потому они остаются безучастными.

Именно поэтому нам хотелось найти наиболее эффективные способы в работе с родителями, а главное те, которые действительно заинтересуют каждого.

Практика показала, что наиболее эффективной формой работы с родителями являются родительские собрания в активных формах. На таких собраниях-тренингах родители вынуждены размышлять о психофизических закономерностях развития ребенка. Здесь они учатся всесторонне изучать проблему, понимать мотивы поведения ребенка; получают профессиональную психолого-педагогическую поддержку в поиске эффективных способов воспитания. На таких собраниях-тренингах используются элементы дискуссии, игры, совместная деятельность, анализ поступков детей и родителей.

Для родителей мы так же организуем открытые коррекционно-развивающие занятия, где уже родитель может увидеть, как правильно специалист взаимодействует с ребенком, чтобы потом дома родитель тоже мог помогать своему ребенку. Родители в ходе занятий знакомятся с требованиями к овладению знаний, видят успехи и неудачи своего ребенка, ищут совместно пути выхода.

- Важным моментом нашего взаимодействия с родителями является то, что все специалисты являются частью команды. Педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог, учителя предметники помогают раскрыть потенциал ребенка, корректировать его речевые нарушения и тесно взаимодействуют с родителями. Только так, родитель уже становится не просто зрителем, но и полноценным участником этого процесса «помощи» ребенку.
- Для родителей создан консультационный пункт на базе школы, куда каждый родитель может обратиться за рекомендациям по внутрисемейным отношениям.

Таким образом, семья с ребенком с ТНР должна активно привлекаться к совместной работе с ребенком – это считается основным методом психотерапии. Необходимо отметить, что комплексная



систематическая работа специалистов учреждения при тесном взаимодействии с родителями поможет скорректировать проблемы ребёнка с ТНР, а так же преодолеть стрессовые состояния у самих родителей.

Список источников

1. Закирова, Т. И. Коррекция эмоциональной сферы родителей в психолого-педагогическом сопровождении семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья / Т. И. Закирова, О. В. Калмыкова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 1. – С. 65–67.
2. Игнатъева, С. А. Логопедическая реабилитация в системе комплексной реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья / С. А. Игнатъева, Ю. А. Блинков // Гаудеамус. – 2006. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logopedicheskaya-reabilitatsiya-v-sisteme-kompleksnoy-reabilitatsii-detey-i-podrostkov-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 15.01.2024).
3. Конституция Российской Федерации : принята всенар. голосованием 12 декабря 1993 года. – Доступ из справ.- правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/8452df644dd1f63f07ca7744f87beddac2947282/ (дата обращения: 01.05.2024).
4. Кравченко, Е. Е. Семья как фактор социально-психологической реабилитации детей с тяжелыми нарушениям речи / Е. Е. Кравченко, Е. А. Кочина // Сборник материалов международной научно-методической конференции, 7–8 января 2024 года – Костанай : Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы, 2024. – 440 с.
5. Майрамян, Р. Ф. Семья и умственно отсталый ребенок : автореф. дис. ... канд. мед. наук: 14.00.18 / Майрамян Р. Ф. ; Моск. мед. ин-т им. И. М. Сеченова. – Москва, 1976. – URL: www.search.rsl.ru (дата обращения: 15.01.2024).
6. Пханаева, С. Н. Психолого-педагогический аспект работы с детьми с тяжелыми нарушениями речи в условиях инклюзивного образования / С. Н. Пханаева, Б. Х. Хамукова // ИСОМ. – 2016. – № 5–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskii-aspekt-raboty-s-detmi-s-tyazhelymi-narusheniyami-rechi-v-usloviyah-inklyuzivnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.05.2024).
7. Романовская, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка с нарушениями речи // Вестник науки. – 2023. – № 6 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskoe-soprovozhdenie-semi-vospityvayushey-rebenka-s-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 01.05.2024).
8. Российская федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ. – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 01.05.24).
9. Югова, О. В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья / О. В. Югова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2017. – № 2 (77). – С. 196. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-roditelskoj-pozitsii-i-semi-rebenka-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 15.01.2024).



Пепеляева Елена Владимировна,

МБДОУ ЦРР – детский сад № 21 «Малышок», г. Новоалтайск, Россия

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ТНР

Аннотация. В статье раскрываются возможности использования нейропсихологических игр в качестве средства развития коммуникативных компетенций у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Ключевые слова: нейропсихологические игры, коммуникативные компетенции, тяжелые нарушения речи, дошкольник.

Pepelyaeva E.V.

NEUROPSYCHOLOGICAL GAMES AS A MEANS OF DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCIES IN SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Abstract. The article reveals the possibilities of using neuropsychological games as a means of developing communicative competencies in children of senior preschool age with severe speech impairments.

Keywords: neuropsychological games, communicative competencies, severe speech disorders, preschooler.

Потребность в общении является одной из основных в жизни человека: вступая во взаимоотношения с окружающим миром, мы сообщаем информацию о себе, взамен получая интересующие нас сведения, анализируем их и планируем свою деятельность в социуме на основе этого анализа. Результат такой деятельности напрямую зависит от качества обмена информацией, которое обусловлено наличием субъективного коммуникативного опыта, приобретаемого в процессе общения.

Чем раньше человек осваивает этот опыт, чем богаче арсенал коммуникативных средств, тем успешнее реализуется взаимодействие. Следующие за ним самореализация и самоактуализация личности в социуме напрямую зависят от уровня сформированности коммуникативных умений и навыков.

В период дошкольного детства у детей начинают формироваться основные нормы поведения, развиваются черты личности, закладываются умения сопоставлять свои потребности и желания с потребностями и желаниями других людей, происходит формирование коммуникативной компетенции.

Практика показывает, что в настоящее время происходит увеличение числа дошкольников с трудностями в обучении; отмечается слаборазвитая речь, низкий уровень их коммуникативного и познавательного развития, недостаточная произвольность поведения, эмоциональная неуравновешенность, сложность в налаживании отношений со сверстниками и взрослыми и т.п. При



этом имеются в виду дети с сохранным интеллектом, нормальными потенциальными возможностями [3].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается необходимость создания условий для развития общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками в период дошкольного детства, т.е. формирование его коммуникативной компетенции.

Уточним понятия, компетенция – это комплекс знаний, умений, навыков, приобретенный в ходе занятий, в деятельности и составляющий содержательный компонент обучения; компетентность является свойством личности, определяющим ее способность к выполнению деятельности на основе сформированной компетенции. То есть компетентность является своего рода результатом обучения, сформированности тех или иных компетенций [2].

Коммуникативная компетенция является совокупностью компетенций в сфере коммуникативной деятельности, которые включают знание языка, способов взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Для дошкольников наиболее значимыми являются такие коммуникативные умения, как:

- умения, связанные с восприятием: выслушать, дослушать, учитывать эмоциональное состояние партнера;
- умения, связанные с ориентацией в ситуации общения: учитывать особенности собеседника, ситуацию общения;
- умения, связанные с воспроизведением: учет в собственной речи эмоционального состояния партнера, умение согласовывать действия, мнения с потребностями партнеров и корректировать их;
- умения, связанные с участием в разговоре: поддерживать беседу со взрослыми и сверстниками, умение отбирать материал, интересный для собеседника.

Формирование коммуникативных умений осуществляется в единстве эмоционального, когнитивного и поведенческого компонентов.

Эмоциональный компонент предполагает развитие у детей эмоциональной отзывчивости, эмпатии, чувствительности, способности к сопереживанию. Половина информации о партнере по общению исходит от непосредственно наблюдаемого коммуникативного поведения, в которое наряду с двигательными и речевыми средствами входят мимика, пантомимика, выразительные средства речи.

- Когнитивный компонент включает в себя формирование потребности в общении со взрослыми и сверстниками, стремление к познанию и оценке другого человека, а через них – к самопознанию, самооценке.
- Поведенческий компонент отражает способность к сотрудничеству, совместной деятельности, а также инициативность, адекватность в общении. В процессе общения ребёнка со взрослыми и сверстниками зарождаются истоки его произвольного поведения, являющегося важным достижением периода дошкольного детства. Поведенческий компонент подразумевает формирование умений уладить конфликт, уступить или настоять на своём; признание и адекватное выполнение правил, предложенных взрослыми [1].



- В условиях реального и игрового общения дошкольник подчиняет свои собственные желания, импульсы и действует в соответствии с социальными образцами. Так он познает нормы и правила, соотносит с ними своё поведение, контролирует выполнение игровых ролей другими участниками игры.

Самую многочисленную группу детей с ограниченными возможностями здоровья составляют дети дошкольного возраста с системными речевыми нарушениями, количество которых, согласно статистическим данным, ежегодно увеличивается; у большинства из них речевые нарушения сопровождаются снижением познавательной активности и входящих в ее структуру процессов. Одна из причин низкой сформированности психических процессов – недостаточная интеграция в работе правого и левого полушарий головного мозга.

Межполушарное взаимодействие представляет собой механизм, объединяющий работу правого и левого полушарий в целостную систему, которая развивается под воздействием врожденных и приобретенных факторов. Правильное взаимодействие структур головного мозга является залогом его слаженной работы, своевременной передачи, обработки данных, сигналов, импульсов.

Мозг человека устроен таким образом, что левое полушарие отвечает за управление правой половиной тела, абстрактно-логическое мышление, запоминание информации, речь, усвоение вербальной информации, способности к точным наукам; правое полушарие управляет левой половиной тела, ответственно за восприятие информации, пространственно-образное мышление, воображение, интуицию, эмоции, слуховое восприятие, творческие способности,

Распределение активности между полушариями постоянно чередуется, максимальная эффективность работы мозга достигается в моменты одновременной работы обоих полушарий; именно поэтому игры и упражнения на развитие межполушарного взаимодействия, способствующие объединению правого и левого полушария в единую целостно работающую систему, так важны для детей дошкольного возраста. С точки зрения нейропсихологии важным возрастом для развития межполушарных связей является возраст 3–8 лет, поскольку в этот период закладываются все виды восприятия – зрительное, слуховое, кинестетическое, кинетическое и смысловое различение.

Использование в практике деятельности МБДОУ ЦРР – детский сад № 21 «Малышок» г. Новоалтайска игр и упражнений на развитие межполушарного взаимодействия способствует «включению» мозговой активности воспитанников, повышению эффективности всех видов развивающих и коррекционных занятий с ним. Работа ведется по трем направлениям: кинезиологические упражнения, нейродинамическая гимнастика, нейропсихологические игры. Раскроем более подробно особенности использования нейропсихологических игр в работе с детьми с тяжелыми нарушениями речи (далее – ТНР).

Нейропсихологические игры представляют собой разнообразные телесно-ориентированные игры, позволяющие через тело или его части воздействовать на мозговые структуры. Так, в работах В. М. Бехтерева, А. Н. Леонтьева, Н. С. Лейтеса, А. Г. Лурия отмечается взаимосвязь манипуляций рук и движений с высшей нервной деятельностью и развитием речи.

Все игровые приемы включены в образовательный и коррекционный процессы, режимные моменты в течение дня; проводятся в индивидуальной или групповой форме. Например, игра «Классики» направлена на координацию и синхронизацию движений рук и ног через среднюю линию тела; игра «Час другой руки» ставит перед детьми задачу – определенное время выполнять действия только одной заданной рукой; игра «Зеркальное рисование» способствует развитию пространственных



представлений и снятию импульсивности; игра «Сломанный робот» направлена на освоение пространства с опорой на схему собственного тела, способствует развитию внимания и контроля за своим поведением; игры «Пальчиковый футбол», «Повторяй за мной» направлены на развитие мелкой моторики, концентрацию внимания. Целесообразно использование таких игр в начале каждого занятия, так как они позволяют включить внимание и настроить ребенка на предстоящее занятие.

Применение в работе с детьми нейропсихологических игр повышает интеллектуальные возможности ребенка, способствует повышению концентрации внимания, улучшению памяти, формированию пространственных ориентаций, развитию способности произвольного планирования своих действий, повышению уверенности в своих силах, самоконтролю поведения, положительно влияет на развитие речи, снимает эмоциональное напряжение.

- Умение общаться положительно влияет на взаимодействие с окружающими, адекватность представлений о себе, самооценку ребёнка, уверенность в своих силах, помогает усвоить правила поведения в разных ситуациях общения.
- Показателями сформированности коммуникативных умений у детей являются: желание длительно взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, способность к эмоциональному сопереживанию, умение отождествить себя с другим человеком, готовность принять другую точку зрения.

Список источников

1. Казюк, Н. В. Педагогические условия формирования коммуникативных умений старших дошкольников / Н. В. Казюк // Новая наука: история становления, современное состояние, перспективы развития : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Стерлитамак, 13 декабря 2018 года. Том Часть 2. – Стерлитамак : Общество с ограниченной ответственностью "Агентство международных исследований", 2018. – С. 62–65.
2. Литвинюк, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинюк // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сборник научных статей / Белорус.гос.ун-т; в авт. ред. – Минск, 2009. – Вып. 9. – 102 с.
3. Привалова, С. Е. Формирование коммуникативной компетентности в период дошкольного детства / С. Е. Привалова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentnosti-v-period-doshkolnogo-detstva> (дата обращения: 08.12.2023).



Понявина Анастасия Валерьевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Малыгина Екатерина Викторовна

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ ПО РАЗВИТИЮ СМЫСЛОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОНР

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования театрализованной деятельности как одного из наиболее эффективных коррекционных средств по развитию смысловой стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: смысловая сторона речи, дошкольники, общее недоразвитие речи, театрализованная деятельность, игра.

Ponyavina A. V.

THE USE OF THEATRICAL ACTIVITIES IN CORRECTIONAL WORK ON THE DEVELOPMENT OF SEMANTIC SIDE OF SPEECH IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article reveals the features of the use of theatrical activities as one of the most effective correctional means for developing the semantic side of speech in older preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: the semantic side of speech, preschoolers, general underdevelopment of speech, theatrical activity, play.

Речь, являясь высшей психической функцией, играет важную роль в развитии ребенка и формировании его как личности в целом, выполняя при этом коммуникативную и социальную функцию.

На современном этапе развития общества особое значение приобретают вопросы совершенствования речевой культуры. Воспитание интереса к языковому богатству, развитие умения использовать в своей речи разнообразные выразительные средства с первых лет жизни активно способствует обогащению речи, которая становится яркой и образной [4].

Одним из основных и, пожалуй, главных компонентов готовности ребенка к школе, можно считать речевую готовность. Начальная школа предъявляет такие требования к речевой подготовке ребенка, как умение точно и достаточно четко формулировать свои мысли, при ответах на уроках, адекватно подбирать языковые средства и осознанно относиться к речи как к средству общения и предмету изучения.

Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту, речевое развитие рассматривается как отдельная образовательная область. В стандарте подчеркивается, что речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры: обогащение активного словаря;



развитие связной грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие фонематического слуха; знакомство с книжной культурой; детской литературой; понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической готовности, как предпосылки обучения грамоте [6].

Овладение речью наиболее эффективно реализуется в период дошкольного детства. Дошкольный возраст – это активный период развития разных сторон речи, в том числе и смысловой. Смысловая сторона речи включает лексику и грамматику, связность речи. Работа над смысловой стороной речи позволяет понять смысл слова, отобрать необходимые слова для построения речевого высказывания и понимания обращенной речи. Развитие смысловой стороны речи связано с развитием мыслительных, коммуникативных способностей ребенка, развитием сознания и познания окружающего мира. Эти характеристики речи указывают на необходимость развития словаря; освоения значений слов и их уместного употребления; формирования грамматического строя речи; развития связанной речи. Главным условием осознания речи дошкольников является понимание речи, осознание значения слов, умение дифференцировать индивидуальный и общий смысл слова [4].

Дошкольники с нарушением речи – это одна из часто встречающихся категорий среди детского населения. Уровень их развития характеризуется определенными особенностями. Довольно часто встречаются нарушения связной речи, которые заключаются в затрудненном словообразовании, построении грамматических форм; нарушения звукопроизношения и фонетико-фонематическое недоразвитие. Кроме всего перечисленного частой проблемой таких детей является снижение сформированности познавательных процессов. Страдает уровень познавательной сферы (мышление, внимание, восприятие, память, воображение).

После изучения научной литературы можно сделать вывод, что у детей с ОНР развитие смысловой стороны речи проходит совершенно по другим закономерностям, чем у детей с нормой (несформированность семантической структуры слова, значительные затруднения в выявлении скрытого смысла вторичных наименований, нарушения организации семантических полей, отставание в развитие наглядно-образного мышления, пассивный словарь характеризуется полным незнанием значений большого количества слов, нарушение самоорганизации) [5]. Таким образом, для преодоления смысловых нарушений речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР нужен комплексный подход.

Так как дошкольный возраст – это период активного развития речи, а ведущим видом деятельности в этом возрасте является игра, то коррекционная работа по развитию смысловой стороны речи будет наиболее эффективной, на наш взгляд, если включить в нее элементы театрализованной деятельности. Следовательно, театрализованная деятельность один из самых эффективных способов воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя. Именно игра должна преимущественно использоваться педагогами.

Рассматривая игру как всеобщую, спонтанно возникающую форму воспитания, известный психолог Д. Б. Эльконин подчеркивал [2], что ни один другой вид человеческой деятельности не образует вокруг себя такого мощного «педагогического поля».

А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин, А. Р. Лурия и другие отечественные ученые уделяли большое значение театру как традиционному виду искусства. Они отмечали, что именно театр способствует формированию определенных качеств, которые необходимы человеку в условиях социума. По мнению



Б. М. Теплова, театр является волшебным миром, благодаря которому каждый познает уроки морали и нравственности.

М. Д. Маханева особенно подчеркивала широкие воспитательные возможности театрализованной игры. По ее мнению «участвуя в театрализованной игре, дети знакомятся с окружающим миром во всем его многообразии через образы, краски, звуки, а умело, поставленные вопросы заставляют их думать, анализировать, делать выводы и обобщения»[1,с-8].

Л. В. Артемова делит театрализованные игры на две основные группы: режиссерские постановки (могут быть групповыми, ребенку предстоит выступать в роли сценариста) и игры-драматизации (ребенок является создателем образа, исполнителем роли, с заведомо существующим сценарием) [1].

Одними из основных направлений коррекционной работы с использованием элементов театрализованной деятельности будут являться: развитие культуры речи: артикуляционной моторики, фонематического восприятия, речевого дыхания, правильного звукопроизношения, развитие общей и мелкой моторики, формирование умения строить предложения, добиваясь правильного и четкого произношения слов, развитие диалогической речи в процессе театрально – игровой деятельности, развитие понимания многозначных слов, активизация и совершенствование словарного запаса, развитие навыков связной речи.

Совершенствованию, обогащению синтаксической стороны речи способствуют также игры инсценировки, драматизации по мотивам русских народных сказок, художественных произведений. К этому циклу педагогических средств примыкает и широкое использование загадок, толкование пословиц, и поговорок.

Дети с общим недоразвитием речи часто скованны, необщительны, плохо адаптируются к окружающей среде. Коллективный характер театрализованной игры позволяет расширять и обогащать опыт сотрудничества детей, как в реальных, так и воображаемых ситуациях [2].

В процессе подготовки к инсценировке сказки или рассказа дети учатся выделять цель и средства ее достижения, самостоятельно планировать и координировать свои действия и многое другое. Примеряя на себя разные по характеру роли, дети приобретают опыт взаимодействия и навыки общения.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что театрализованная игра для ребенка является источником всестороннего развития, в том числе его творческих способностей и, конечно, речи. С помощью приемов театрализованной игры на практике у ребенка начинает развиваться связная речь, расширяется словарный запас, обогащаются представления об окружающем. Также игра способствует совершенствованию фонематической стороны речи.

Театрализованная игра, выбранная в качестве средства коррекции, является источником всестороннего развития ребенка и его творческих способностей и оказывает комплексное влияние на развитие речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Список источников

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников / Л. В. Артемова. – Москва : Просвещение, 1991. – 28 с.



2. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова. – Москва : Владос, 1999. – 680 с.
3. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2011. – 352 с.
4. Егорова, Н. Ю. Механизмы усвоения и возможные пути развития смысловой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. Ю. Егорова. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mehanizmy-usvoeniya-i-vozmozhnye-puti-razvitiya-smyslovoy-storony-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem> (дата обращения 06.04.2024).
5. Сюткина, Т. А. Особенности формирования навыков понимания смысловой стороны речи у детей с патологией речи / Т. А. Сюткина. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-navykov-ponimaniya-smyslovoy-storony-slova-u-detey-s-patologiey-rechi> (дата обращения 06.05.2024.).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – URL: <https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya/> (дата обращения 06.05.2024.).



Расулова София Камрановна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Чушева Наталья Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент

ЛЕКСИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В старшем дошкольном возрасте у детей с задержкой психического развития отмечается низкий темп речевого развития. Поэтому выявление и изучение у детей с ЗПР нарушений речи и их коррекция должны осуществляться уже в дошкольном возрасте. В данной статье рассматривается вопрос о лексическом развитии старших дошкольников с задержкой психического развития, которое, в свою очередь, связано с углублением, расширением представлений об окружающей детей-дошкольников действительности. Особое внимание обращено на то, что дети с задержкой психического развития нуждаются в более ранней и активной стимуляции умственной деятельности, чем их здоровые сверстники, ведь отсутствие такового раннего коррекционного воздействия замедляет психическое развитие старших дошкольников с задержкой психического развития и отягощает речевой дефект.

Ключевые слова: ЗПР, задержка психического развития, лексическое развитие старших дошкольников, грамматическое строение речи, словарный запас, коррекционное воздействие.

Rasulova S.K.

LEXICAL DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DELAY

Abstract. In the older preschool age, children with mental retardation have a low rate of speech development. Therefore, the identification and study of speech disorders in children with ASD and their correction should be carried out already at preschool age. This article examines the issue of the lexical development of older preschoolers with mental retardation, which, in turn, is associated with the deepening and expansion of ideas about the reality surrounding preschool children. At this age, the correctional and speech therapy effect on the speech development of older preschoolers is the most productive. Special attention is paid to the fact that children with mental retardation need earlier and more active stimulation of mental activity than their healthy peers, because the lack of such early corrective action slows down the mental development of older preschoolers with mental retardation and aggravates a speech defect.

Keywords: ZPR, mental retardation, lexical development of older preschoolers, grammatical structure of speech, vocabulary, corrective action.

Интеллектуальное развитие детей предопределяет формирование и развитие лексики, тесно связанной с различными типами мышления: наглядным, образным, вербальным, логическим, психическими процессами, отвечающими за развитие языка. Лексическое развитие связано также с углублением, расширением представлений об окружающей детей-дошкольников действительности; а формированию лексики способствует воздействие социальной среды.

Словарь ребёнка накапливается как количественно, так и качественно, формирует грамматическое строение речи, звуковую сторону речи, происходящей по направлениям, касающихся как признаков, различающих звуки, так и усвоения позиций, отвечающих за артикуляцию, произношение, воспроизведение тех или иных звуков.



Взаимосвязь фонетического и лексического компонентов речи обусловлена влиянием звукового состава слова (местоположением звуков, их количеством, последовательностью в слове) на семантику слова в целом, а также на грамматическое значение слова. Кроме того, развитие лексики осуществляется и в процессе формирования словообразования. Таким образом, развитие фонетической системы оказывает влияние на формирование лексико-грамматического строя речи [4].

Вопросу изучения онтогенеза лексической системы посвящены работы многих авторов (Е. А. Аркин, 1948; Е. Н. Винарская, 1987; А. Н. Гвоздев, 2007; Н. И. Жинкин, 1972; М. М. Кольцова, 2006; Г. Л. Розенгард-Пупко, 1963; С. Н. Цейтлин, 2000; Д. Б. Эльконин, 1968 и др.) Так, например, словарь ребенка 4-х лет насчитывает 50% имен-существительных, 27% глаголов, 12% имен прилагательных, 6% наречий, 2% числительных, 1% союзов, 1% предлогов, 1% междометий, частиц. Его первые слова связаны с опытом из повседневной жизни, определяющим видом деятельности – игрой, что обусловлено, в свою очередь, тем, что он, ребенок, познаёт окружающий его мир, называет слова, обозначающие игрушки, в том числе действия, совершенные им самим, близкими людьми. Поэтому в его развивающейся речи возникают слова – названия предметов, названия действий (существительные, глаголы) [1].

Позже, в процессе развития детей, речь пополняется наречиями и названиями признаков предметов (именами прилагательными). До 3-х лет больше – качественными (по величине, цвету, вкусу, температуре и т.п.) Притяжательными и относительными прилагательными речь детей пополняется позже.

Глаголы, названия действий, дети начинают употреблять значительно позже, по сравнению с существительными, названиями предметов, при построении предложений они упускаются. А. Н. Гвоздев [7]. По его мнению, названия действий используются в форме инфинитива, побуждают ребенка к действиям. Далее, при словоизменении глаголов их количество доходит к числу 50.

Лексическое развитие в онтогенезе параллельно развитию первичного восприятия ребенка окружающего мира, действительности. Словарь ребенка обогащается наряду с его знакомством со всем новым: предметами, явлениями, признаками предметов, действиями. Мышление, восприятие, память, воображение, а также другие психические процессы, расширяющие представления об окружающем мире, сенсорный опыт ребенка, формируют словарь запас ребенка. При нарушенном развитии в процессе развития лексики происходят отклонения от нормы, расстройства в функционировании операций, обеспечивающих овладение семантической структурой слова [9].

Задержка психического развития (ЗПР) представляет собой вариант отклонения от нормы, сопровождающийся нарушением психического или умственного развития, когда ребенок в школьном возрасте пребывает на стадии игровых интересов, характерных дошкольнику. Понятие «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня развития возрасту) и вместе с тем временный характер отставания, который с возрастом преодолевается тем успешнее, чем раньше создаются адекватные условия обучения и развития детей данной категории [3].

Психолого-педагогическая, вместе с медицинской литературой, придерживается иных канонов относительно таких детей: «дети с пониженной обучаемостью», «отстающие в учении», «нервные дети». Также их называют «детьми группы риска» [2]. Трудности приобретения навыков речевого общения (смысловую и звуковую стороны речи) у детей данной категории обусловлены



определенными биологическими предпосылками, а именно проблемами созревания центральной нервной системы, её функционирования.

Таким образом, у детей, имеющих задержку психического развития, в силу структуры нарушения, наблюдается недостаточное развитие лексического компонента речи: ограниченный словарный запас, наличие преимущественно бытовой лексики, расхождение активного словаря с пассивным, исключение некоторых частей речи из словаря (прилагательных, предлогов, наречий).

При этом нарушение в овладении лексической системой языка существенно затрудняет общение, сотрудничество ребенка со взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой. Именно поэтому теоретическое и практическое изучение лексики у детей с такой сложной формой патологии, как задержка психического развития, до сих пор является трудной и актуальной проблемой логопедии [8]. Данный факт обусловлен, с одной стороны, значительной распространенностью этой формы психического дизонтогенеза, а с другой стороны, связан с потребностями коррекционного обучения и воспитания данной категории детей.

Так, Н. Ю. Борякова утверждает, что дети с задержкой психического развития чаще используют слова в узком значении, то есть называют одним и тем же словом несколько предметов, сходных по форме, назначению или другим признакам. Нарушения речевой деятельности у детей с задержкой психического развития возникают из-за низкой познавательной активности, недостаточности восприятия окружающей действительности, отставания в развитии аналитико-синтетической деятельности мозга [6].

Исследования И. А. Симоновой, Л. В. Ясмана, Н. Ю. Боряковой, Е. В. Мальцевой, Р. И. Лалаевой, С. В. Зориной подтверждают, что для детей с задержкой психического развития характерны различные нарушения речевой деятельности. К данным нарушениям относятся ограниченный словарный запас при доминировании бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем; затруднения в употреблении многих частей речи, особенно прилагательных, наречий, сложных предлогов; затруднения в воспроизведении логико-грамматических конструкций, отражающих пространственные, причинно-следственные, временные и другие отношения; затруднения в грамматическом и семантическом оформлении предложений, недостаточность сформированности звукового анализа [5].

Из вышесказанного следует, что старшие дошкольники с задержкой психического развития имеют патологию в виде недостаточного развития лексического компонента речи: ограниченный словарный запас, бытовую лексику, пассивный словарь. Это затрудняет такие процессы, как общение ребенка со взрослым, с другими детьми. Вышеназванное нарушение задерживает развитие устной и письменной речи в дальнейшем, а также на усвоение школьной программы. Также значительная распространенность этой формы психического дизонтогенеза обуславливает потребность коррекционного обучения и воспитания данной категории детей.

Список источников

1. Борякова, Н. Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний шестилетних детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Дефектология. – 1983. – № 3. – С. 9–15.



2. Гербова, В. Развитие речи в детском саду. 6–7 лет. Подготовительная к школе группа / В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
3. Гербова, В. Развитие речи в детском саду. Вторая группа раннего возраста. 2–3 г. / В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 112 с.
4. Гербова, В. Развитие речи в детском саду. 5–6 лет. Старшая группа / В. Гербова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2015. – 144 с.
5. Гончарова, К. Нейропсихологические игры: 10 волшебных занятий на развитие речи, мышления, воображения, самоконтроля / К. Гончарова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2016. – 154 с.
6. Жукова, Н. С. Развитие речи: в зоопарке / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2015. – 240 с.
7. Жукова, Н. С. Развитие речи: мир вокруг тебя / Н. С. Жукова. – Москва : Эксмо, 2016. – 320 с.
8. Козырева, О. А. Формирование лексико-грамматических средств языка и развитие связной речи: старшая группа специальных (коррекционных) дошкольных образовательных учреждений / О. А. Козырева, Н. Б. Борисова. – Москва : Владос, 2016. – 119 с.
9. Туманова, Т. В. Реализация идей Л. С. Выготского в логопедии: системный подход к проблеме общего недоразвития речи у детей / Т. В. Туманова // Специальное образование. – 2012. – № 1. – С. 127–138.



Синицина Марина Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Чуешева Наталья Алексеевна,

кандидат психологических наук, доцент

СПЕЦИФИКА ПРОЯВЛЕНИЯ ДИСГРАФИЧЕСКИХ ОШИБОК У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. В статье рассматривается специфика проявления дисграфических ошибок, которые допускают в письменных работах младшие школьники с задержкой психического развития, а также их причины. Автором установлено, что проведенный анализ причин происхождения дисграфии у детей с ЗПР позволяет сделать вывод о необходимости системного, комплексного сопровождения, предполагающий участие разнопрофильных специалистов (психолог, педагог/учитель), где в качестве ведущего выступает учитель-логопед.

Ключевые слова: задержка психического развития, нарушение письма, дисграфия, дисграфические ошибки.

Sinitsina M.A.

SPECIFICITY OF MANIFESTATION OF DYSGRAPHIC ERRORS IN JUNIOR SCHOOLCHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. The article deals with the specifics of dysgraphic errors in written works of junior schoolchildren with mental retardation, as well as their causes. The author has established that the analysis of the causes of dysgraphia in children with mental retardation allows us to conclude that it is necessary to provide systematic, complex support, which implies the participation of multidisciplinary specialists (psychologist, pedagogue/teacher), with the teacher and speech therapist as the leading one.

Keywords: mental retardation, writing disorder, dysgraphia, dysgraphic errors.

В числе речевых нарушений у школьников с задержкой психического развития, как правило, дисграфия встречается больше всего. Это связано с тем, что при поступлении в школу у таких детей не достаточно сформирован фонематический слух для распознавания и дифференциации звонких и глухих, мягких и твердых звуков. Нарушение звукопроизношения (отсутствие или искажение звуков) может способствовать отражению данного нарушения при овладении навыками письма. Не достаточно сформированы навыки звуко-буквенного анализа и синтеза. Также у детей данной категории могут быть трудности в воспроизведении слов сложного звукового состава. Объем словарного запаса у детей с ЗПР в основном беден, не точен, ограничен бытовой тематикой. Наблюдается недостаточное развитие грамматического строя и связной речи, что также выступает основой для появления дисграфии.

Младшие школьники с задержкой психического развития в своих письменных работах, как при списывании готового текста, так и под диктовку, допускают многочисленные стойкие повторяющиеся ошибки.



Частичное нарушение процесса письма, проявляющееся в стойких, повторяющихся ошибках, обусловленных несформированностью высших психических функций, участвующих в процессе письма, определяется как дисграфия (Р. И. Лалаева) [6].

Согласно определению И. Н. Садовниковой, дисграфия – это частичное расстройство процесса письма. Основным симптомом дисграфии является наличие стойких специфических ошибок, возникновение которых у учеников общеобразовательной школы не связано ни со снижением интеллектуального развития, ни с выраженными нарушениями слуха и зрения [9].

Е. А. Логинова наиболее подробно рассматривает нарушение письма у младших школьников с задержкой психического развития и дает определение дисграфии как «стойкое нарушение у ребёнка процесса реализации письма на этапе школьного обучения, когда овладение «техникой» письма считается завершённым» [7, с. 3].

Р. И. Лалаева считает, что ошибки при дисграфии являются стойкими и специфическими, что позволяет выделять их среди ошибок, характерных для большинства детей младшего школьного возраста с ЗПР в период начала овладения письмом. Дисграфические ошибки обязательно являются многочисленными, повторяющимися и сохраняются достаточно длительное время. Ошибки на письме у детей указанной категории связаны с несформированностью лексико-грамматического строя речи, недоразвитием оптико-пространственных функций, не достаточной сформированностью слогового и фонематического анализ и синтез, трудностями дифференциации фонем на слух и в произношении, затруднениями в анализе предложений [6].

Характеризуя проявления трудностей в овладении письмом детьми с задержкой психического развития, можно выделить несколько видов более типичных ошибок в письме таких детей.

При анализе письменных работ младших школьников с ЗПР очень часто встречается слабая разборчивость подчёрка, что делает их написание трудно воспринимаемым для других. Для детей при данном варианте развития характерны замены и смешение букв из-за трудности их запоминания; трудности с переводом звуков в буквы и наоборот, а также с переводом напечатанной графемы на письмо; трудности звукобуквенного анализа и синтеза, что приводит к ошибкам в виде перестановки букв местами, пропуски или добавления букв. Младшие школьники с ЗПР не умеют при письме обозначать границы предложений заглавными буквами и точками, пишут слова слитно, что может быть связано с неполноценностью анализа языковых единиц. В тоже время характерно недостаточная скорость и продуктивность письма, они могут писать медленнее, чем другие дети своего возраста, быстрая утомляемость и игнорирование правил расположения букв на странице и их размеров [1].

Известный специалист в области специального образования и психологии развития Р. Д. Тригер занимается исследованиями и анализом психического развития детей с задержкой в различных областях, включая и письмо. В своих работах он проводит как количественный, так и качественный анализ ошибок, которые допускают первоклассники с ЗПР в своих письменных работах. Рассмотрим данные ошибки подробнее:

- ошибки, связанные с недостаточностью фонематического восприятия составляют 14,6% всех ошибок. У школьников с ЗПР они проявляются в основном в замене звонких и глухих согласных (3,4%), ошибки на обозначение мягкости согласных приходится 11,2% ошибок;
- ошибки, связанные с несформированностью звуко-буквенного анализа и синтеза: пропуски букв – 17%, добавления букв – 3,2%, перестановки букв и пропуски слогов – 3%;
- ошибки, связанные с несформированностью анализа структуры предложения: слитное или раздельное написание слов составляют 8%;



- ошибки, связанные с неумением выделять предложение из текста – 22%. У большинства младших школьников с ЗПР встречается пропуск точки в конце предложения, она ставилась только в конце диктанта;

- ошибки, связанные с недоразвитием зрительного анализа и синтеза проявляются в замене графически схожих букв [10].

Данный анализ позволяет не только определить общее количество ошибок, но и изучить их характеристику, причины и специфику для каждого случая.

Переход трудностей, связанных с овладением письмом в дисграфию встречается в два раза чаще у младших школьников с задержкой психического развития, чем у их типично развивающихся сверстников. Это связано с тем, что дети с ЗПР в силу своих особенностей состояния психической сферы сталкиваются с трудностями в развитии моторики, восприятия и других высших психических функций, которые относятся к ключевым навыкам, необходимым для успешного овладения письмом [4].

В основном дисграфия у младших школьников с ЗПР не является конкретным одним языковым нарушением. У них довольно редко встречается какой-либо один вид дисграфии. Структура дефекта представляет собой комплексное сочетание расстройств различных вербальных и невербальных психических функций, каждый раз проявляющихся в индивидуальном сочетании в каждом конкретном случае.

Таким образом, общей характерной особенностью нарушения письма у детей с задержкой психического развития является то, что в структуру нарушения письма, входят не отдельные нарушенные связи, а целый ряд комбинаций дефектных связей. Это препятствует компенсации трудностей в овладении письмом, способствует развитию стойкой дисграфии и превращает нарушение письма в системное расстройство. Специфические нарушения письма возникают лишь тогда, когда они сочетаются с недоразвитием ряда других речевых и неречевых функций, лежащих в основе этих способностей. Понимание сложности процесса письма у детей с ЗПР, а также данных закономерностей, позволяет более эффективно подходить к работе с такими детьми, учитывая индивидуальные особенности каждого ребёнка, раннего выявления нарушений письма и разрабатывая комплексные программы коррекционной работы специалистов для достижения оптимальных результатов в развитии письменных навыков детей с ЗПР. На наш взгляд, наиболее перспективным вариантом работы по преодолению дисграфических ошибок у детей с ЗПР возможно с использованием технологии психолого-педагогического сопровождения, которая предполагает командную работу (согласно принципу междисциплинарности). Ведущим специалистом выступает учитель-логопед, который координирует деятельность всех участников сопровождения.

Список источников

1. Антипина, А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития / А. Н. Антипина // Начальная школа. – 2013. – С. 60–62.
2. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития: пособие для учителей / под ред. Т. А. Власовой и др. – Москва : Просвещение, 2015. – 119 с.
3. Выготский, Л. С. Основы дефектологии / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : Лань, 2013. – 654 с.
4. Ибрагимова, А. И. Развитие орфографической зоркости учащихся с ЗПР / А. И. Ибрагимова. – Набережные Челны, 2017. – 316 с.



5. Лубовский, В. И. Обучение детей с ЗПР / В. И. Лубовский. – Смоленск, 2014. – 43 с.
6. Лалаева, Р. И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. Диагностика и коррекция / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова. – Ростов на Дону: «Феникс», Санкт-Петербург : «Союз», 2004. – 224 с.
7. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития: Учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – Санкт-Петербург : «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2004. – 208 с.
8. Мачихина, В. Ф. Обучение детей с ЗПР / В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. – Москва : Просвещение, 2017. – 109 с.
9. Садовникова, И. Н. Нарушение письменной речи и их преодоление у младших школьников / И. Н. Садовникова. – Москва, 1995. – 184 с.
10. Тригер, Р. Д. Недостатки письма у первоклассников с ЗПР / Р. Д. Тригер // Дефектология. – 1972. – № 5. – С. 35–41.



Тумакова Арина Игоревна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сурнина Марина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БАЗИСА ПИСЬМА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье представлен теоретический и экспериментальный анализ особенностей невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Ключевые слова: невербальный компонент, функциональный базис письма, старшие дошкольники, общее недоразвитие речи.

Tumakova A.I.

FEATURES OF THE FORMATION OF NONVERBAL COMPONENT OF THE FUNCTIONAL BASIS OF WRITING IN OLDER PRESCHOOLERS WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

Abstract. The article presents a theoretical analysis of the features of the non-verbal component of the functional basis of writing in older preschoolers with general speech underdevelopment.

Keywords: non-verbal component, functional basis of writing, senior preschoolers, general underdevelopment of speech.

В настоящее время актуальным является изучение особенностей сформированности невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, так как наблюдается стремительный рост числа детей с общим речевым недоразвитием. Проблема является одной из важнейших в логопедии, из-за её влияния на психическое и общее развитие ребенка. Вопросы формирования невербального компонента функционального базиса письма рассматриваются в исследованиях Р. Е. Левиной, М. Н. Русецкой, Г. В. Чиркиной и др.

Для того, чтобы понять, готов ли ребенок к овладению письменной речью, применяют понятие «функциональный базис письма». Функциональный базис письма – это многоуровневая система, включающая функции и навыки высокой сложности для овладения самим письмом [2]. Функциональный базис письма, по мнению А. Н. Корнева, должен включать в себя сформированность языковых компонентов речи, зрительно пространственную ориентировку, состояние изобразительно-графических способностей, успешивных функций [1].

Нарушения письменной речи у школьников подтверждает потребность дошкольников в профилактической работе по развитию предпосылок, обеспечивающих функциональный базис письма. Причинами возникновения нарушений письма в школьном возрасте могут быть недоразвитие какой-либо функции или ряда функций, которые в норме должны быть сформированы перед поступлением



ребёнка в школу. Недоразвитие высших психических функций негативно влияет на полноценное освоение письменной речи, на развитие ребёнка, в целом, и усложняет усвоение школьной программы [4].

Цель исследования – изучить особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования – невербальный компонент функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи и нормальным речевым развитием.

Предмет исследования – особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Исходя из цели констатирующего эксперимента, которой являлось изучение особенностей невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, нами было проведено исследование. Обследование детей проводилось по методике З. Матейчек, М. Стрнадовой «Срисовывание образцов». Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 222» г. Барнаула, в котором приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы с общим недоразвитием речи и 10 детей контрольной группы с нормальным речевым развитием.

Мы использовали методику «Срисовывание образцов», предназначенную для диагностики уровня развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков у детей 5–13 лет [3].

В ходе данной методики мы показали детям 8 геометрических фигур, которые им нужно было самостоятельно скопировать.

Далее мы произвели оценку результатов. Это осуществлялось путем присуждения баллов за каждую нарисованную фигуру, начиная от 0, при полном несоответствии образцу и до 1–4 при точном выполнении. При этом учитывалась сложность фигур. За каждое выполненное задание детям начислялся один балл, итоговая оценка состояла из суммы баллов, заработанных ребенком за все образцы.

Высокие оценки за выполненное задание говорили о развитом уровне сенсомоторной функции. Низкие баллы указывали на определенные нарушения сенсомоторного развития.

В результате исследования у большинства детей с общим недоразвитием речи был диагностирован средний уровень развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков. У 20% испытуемых старших дошкольников с общим недоразвитием речи выявлен низкий уровень развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков. Средний уровень сформированности графических навыков выявлен у 60% старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В отличие от них, у детей с нормальным речевым развитием был обнаружен высокий уровень сформированности графических навыков, зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки. В результате исследования группы детей с нормальным речевым развитием наблюдается высокий уровень сформированности графических навыков, зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки у



60 % старших дошкольников группы. У 40 % воспитанников этой же группы исследование выявило средний уровень сформированности графических навыков.

У 30% детей группы с общим недоразвитием речи было замечено, преимущественное использование левой руки. Это признак моторной неловкости, которая является причиной возникновения трудностей в овладении графическими навыками.

Также у группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдалась слабость развития моторики. Это было отмечено на рисунках: в неровных линиях, меняющемся нажиме.

Помимо этого у них выявлен низкий уровень зрелости графического символизма в рисунке, пространственные признаки предметов и их пропорции слабо выражены.

У этих же детей были обнаружены трудности концентрации внимания и планирования собственной деятельности. Они быстро истощались, не проявляли интереса к занятиям.

У группы детей с нормальным речевым развитием обнаружен довольно высокий уровень зрелости графического символизма в рисунке, выражены пространственные признаки предметов и их пропорции. Уровень развития моторики у этих детей достаточно высокий, что проявлялось в стабильном нажиме. Дети этой группы имеют высокий уровень концентрации внимания и планирования собственной деятельности.

Методика А. Н. Корнева «Раннее выявление дислексии» предназначена для исследования функционального базиса письма у детей дошкольного возраста [2].

Были использованы задания: «Рядоговорение» (воспроизведение точной пространственной и временной последовательности), тест «кулак-ребро-ладонь» (двигательных систем), проба Хеда (исследование пространственного праксиса), выполнение рисунка «Дом-дерево-человек» (оценка сформированности графо-моторных навыков).

С помощью методики А. Н. Корнева «Раннее выявление дислексии» были выявлены особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у детей старшего дошкольного возраста с нормой и у детей с общим недоразвитием речи. В ходе исследования у 70% старших дошкольников с общим недоразвитием речи групп диагностированы нарушения невербального компонента функционального базиса письма (нарушения точной пространственной и временной последовательности, двигательных систем, графо-моторных навыков, пространственного праксиса). У 30% детей данных групп нарушений не было выявлено. У 70% большинства воспитанников с нормальным речевым развитием нарушений не обнаружено.

Из нашего исследования можно сделать вывод, что особенности развития невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи отличаются от детей с норматипичным речевым развитием и имеют свои особенности.

Таким образом, в ходе проведения эксперимента была достигнута основная цель исследования – были выявлены особенности сформированности невербального компонента функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Также можно сделать несколько выводов, основываясь на данные исследований.



У детей с общим недоразвитием речи предрасположенность к нарушению формирования невербального компонента функционального базиса письма выражена в большей степени, чем у детей с нормой речевого развития. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи низкий уровень развития зрительно-моторной координации, тонкой моторики рук, сформированности графических навыков, пространственного праксиса, в то время как у старших дошкольников с нормой речевого развития уровни зрительно-моторной координации, тонкой моторики рук, сформированности графических навыков, пространственного праксиса значительно выше.

Уровень зрительно-моторной координации, тонкой моторики руки, сформированности графических навыков, пространственного праксиса у детей с общим недоразвитием речи не соответствует возрастной норме. Нами выявлены следующие нарушения: недостаточная сформированность мелкой моторики, сниженная амплитуда движений и переключаемость, нарушения графических навыков (пространственная ориентировка на плоскости листа, двигательные графические навыки, зрительно-моторная координация), и нарушение умения ориентироваться в своей работе на образец (произвольное внимание, пространственное восприятие, сенсомоторная координация и мелкая моторика).

Проведенное исследование выявило необходимость целенаправленного включения в логопедическую работу с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, специальных игр и упражнений для развития невербального компонента функционального базиса письма.

Список источников

1. Данилова, Е. Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии : Для студ. Сред. Пед. заведений / под ред. И. В. Дубровиной – Москва: Издательский центр «Академия», 1998. – 160 с.
2. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей: Учебно-методическое пособие / А. Н. Корнев – Санкт-Петербург: МиМ, 1997. – 286 с.
3. Логинова, О. С. Особенности формирования функционального базиса письма у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / О. С. Логинова // Матрица научного познания. – 2024. – № 1–1. – С. 467–471.
4. Разенкова, Д. В. Особенности неречевых предпосылок письма у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня в логопедической работе / Д. В. Разенкова, А. И. Ахулкова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : материалы VIII Международной научно-практической конференции, Орёл, 01–02 апреля 2020 г. – Орёл, 2021. – С. 277–281.



Уполовникова Светлана Александровна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Чушева Наталья Алексеевна

кандидат психологических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНО-ПАДЕЖНЫХ КОНСТРУКЦИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ

Аннотация. Данная статья направлена на рассмотрение важной проблемы, а именно на то, как интерактивные материалы, помогут детям старшего дошкольного возраста с ОНР, сформировать навык правильного употребления предложно-падежных конструкций. Полученные результаты данного исследования, показали насколько эффективны выбранные средства работы.

Ключевые слова: дошкольники с общим недоразвитием речи, дошкольники с нормальным речевым развитием, предложно-падежные конструкции, интерактивные учебные материалы.

Upolovnikova S. A.

FORMATION OF THE SKILL OF USING PREPOSITIONAL AND CASE CONSTRUCTIONS IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT THROUGH INTERACTIVE EDUCATIONAL MATERIALS

Abstract. This article is aimed at considering an important problem, namely, how interactive materials will help older preschool children with ONR to form the skill of correct use of prepositional and case constructions. The results of this study showed how effective the chosen means of work are.

Keywords: preschoolers with general speech underdevelopment, preschoolers with normal speech development, prepositional case constructions, interactive educational materials.

Данная исследовательская работа является актуальной в связи с тем, что дети старшего дошкольного возраста, имеющие общее недоразвитие речи, неправильно понимают и употребляют предложно-падежные конструкции, а это приводит к трудностям в коммуникации, социальной адаптации и общему развитию речи в целом.

Цель – обозначить и провести анализ проблем, возникающих у старших дошкольников с ОНР, при формировании навыка употребления предложно-падежных конструкций, затем с помощью интерактивных материалов, провести экспериментальное исследование.

Для этого были определены следующие задачи:



1. Провести анализ в области формирования предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи, используя работы предыдущих исследователей.
2. Выявить, насколько эффективен используемый метод работы со старшими дошкольниками, имеющими ОНР, по формированию предложно-падежных конструкций.

Новизна исследования заключается в использовании инновационных методов для коррекционно-логопедической работы, а именно интерактивных учебных материалов.

Авторы, такие, как Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская, В. А. Ковшиков, О. Е. Грибов, А. Г. Зикеев и др. анализировали в своих исследованиях лексико-грамматический строй речи у детей с общим недоразвитием речи, после чего пришли к выводу, что устная и письменная речь у таких детей нарушена и требует качественной коррекционной работы [7].

Н. В. Серебрякова указывает на разное усвоение предлогов детьми. Такие предлоги, как "в", "на", "под" относятся к группе, имеющие значение местонахождения и являются более понятными для детей с ОНР, чем другие предлоги группы направления ("к", "от", "до"), а так же сложные предлоги ("из-за", "вдоль", "наперекор") [5].

В исследованиях О. А. Дудочкиной сказано о возникающих трудностях, которые были замечены у детей с ОНР, из-за несформированности оптико-пространственных представлений. Дети не понимают предлоги, поэтому не могут их правильно употреблять в своей речи. Автор утверждает, что трудности, возникающие у таких детей, устраняются групповой и индивидуальной коррекционно-логопедической работой, направленной на развитие оптико-пространственных представлений, анализ и сравнение, дифференциацию лексических и грамматических значений и, конечно же, на формирование у детей предложно-падежных конструкций [6].

Е. А. Ларина, Е. В. Лаптева, Н. В. Гаркуша, указывают на необходимость коррекционно-логопедической работы в области усвоения пространственных предлогов в связи с тем, что специфика этого процесса слишком поверхностно изучена, а этого недостаточно, чтобы были разработаны определенные методы для формирования предложно-падежных конструкций у детей с ОНР. Для того, чтобы психические процессы детей, когнитивная активность и речь, в общем, были хорошо развиты, необходимо проводить целенаправленную коррекционно-логопедическую работу, направленную на развитие пространственного гнозиса, умение понимать и использовать предложно-падежные конструкции [2].

Е. В. Жулина, проведя исследование, выявила, что у детей с ОНР нарушено внутреннее смысловое программирование и грамматическое структурирование предложений, а так же нарушена смысловая организация рассказа и логическая последовательность изложения, а связано это именно с тем, что таким достаточно сложно, правильно использовать предложно-падежные конструкции в связной речи [3].

Используемая методика, по которой проведена работа с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими ОНР, а так же с детьми, с нормальным речевым развитием, дает более подробное представление о проблемах в понимании, а так же использовании предложно-падежных конструкций. Экспериментальное исследование проводилось в логопедическом кабинете МБОУ № 34 «Детский сад № 65 Корпус 4» г. Бийска. Принимали участие дошкольники в возрасте от 5 до 7 лет: 20 детей с общим недоразвитием речи III степени и 20 детей без нарушений речи.



Для того чтобы оценить уровень понимания, предположно-падежных конструкций и навыков построения этих конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи и их сверстников с нормальным речевым развитием, были модифицированы задания из методик Г. А. Волковой, О. Е. Грибовой, О. Е. Иншаковой и так далее. Использование комбинированных заданий из этих методов позволяет создать целостную картину в изучаемой проблемной области [3].

Модифицированная методика исследования состоит из трех частей. Она включает проверку понимания предлогов, исправление ошибок в использовании предлогов в предложениях, выбор подходящих предлогов и изменение окончаний существительных при составлении предложений, а также составление рассказа, используя различные предлоги [1].

После проведения логопедического обследования с использованием измененной методики было установлено, что уровень понимания предлогов детьми из экспериментальной группы значительно отличается от уровня у детей с нормальным развитием речи. В группе с нарушением речи 90% детей продемонстрировали недостаточный уровень понимания, в то время как 10% детей удовлетворительный уровень понимания предположно-падежных конструкций. В контрольной группе 89% детей продемонстрировали хороший уровень понимания предположно-падежных конструкций, а лишь 11% показали удовлетворительный уровень понимания.

Дети из экспериментальной группы столкнулись с серьезными трудностями при выполнении заданий по построению предположно-падежных конструкций во фразовой речи. 50% детей имеют низкий уровень сформированности этого навыка, 40% характеризуются недостаточным уровнем, а лишь 10% имеют удовлетворительную оценку по данным заданиям. Ни у одного из детей, с нормой речевого развития, не было выявлено низкого уровня навыков по построению предположно-падежных конструкций.

Исследуя детей с ОНР, на умение правильно употреблять предположно-падежные конструкции, удалось установить, что они испытывают трудности в этапе дограмматического доязыкового построения речи. Им было сложно составить рассказ по картинке, без помощи взрослого. Только 10% детей с ОНР показали удовлетворительный результат, недостаточный уровень сформированности предположно-падежных конструкций у 40% детей и низкий уровень у 50% испытуемых.

Подведя итоги констатирующего эксперимента, можно сделать следующие выводы: задания на понимание предлогов раннего онтогенеза не вызвали ни у кого затруднений. Во втором задании первой части было отмечено, что дети, благодаря зрительной опоре, скорее интуитивно давали ответы; дети с общим недоразвитием речи в отличие от детей с нормальным речевым развитием испытывают значительные трудности в употреблении сложных предлогов, таких как «перед», «из-за», «из-под», «через», «между». В задании по составлению рассказа употребление даже простых предлогов вызвало затруднение. Нарушалось грамматическое построение предложения, выражающееся неверным выбором окончания. Учитывая уровень нарушения предположно-падежных конструкций у детей с ОНР, дает возможность провести логопедическую коррекционную работу, используя инновационные методы, а именно интерактивные учебные материалы.

В формирующем эксперименте приняли участие 10 старших дошкольников с ОНР III уровня, с остальными десятью детьми, которые были в группе по подготовке к школе, занятия проходили по традиционной коррекционной программе. В качестве основных средств использовались



интерактивные материалы, что способствовало активному восприятию информации, развитию речевых навыков и улучшению коммуникативных способностей у детей.

Логопедическая работа проводилась, как индивидуально, так и группой. Индивидуально, 8 минут из двадцатиминутного занятия, испытуемые выполняли задания, которые были предложены в виде презентации для формирования предложно-падежных конструкций.

Данный вид работы способствовал повышению уровню мотивации, познавательной активности, снижению утомляемости. До того, как ввести данный вид выполнения заданий в коррекционную работу, предварительно была проведена игра с целью выяснения того, какие любимые герои мультфильмов, сказок есть у детей. Именно с помощью этих знаний, были разработаны сами задания. Например, испытуемым было предложено, помочь расставить героям из мультфильма «Три кота», предметы на стол, под стул, в коробку, у вазы с цветами и т.п., дети с помощью компьютерной мыши в презентации перетаскивали предмет и проговаривали, куда его ставят. При правильно выполненном задании звучала мелодия и хлопки. Так же в работу включались упражнения для правильного построения предложений, используя при этом нужные предлоги. Например, в презентации были изображены картинки: Фиксик из мультфильма «Фиксики», магазин, ноги (в движении), испытуемые расставляли их в правильной последовательности и произносили вслух, используя при этом нужный предлог. Маша (из мультфильма «Маша и медведь»), стоит за деревом, видно кусочек ее платья и косынки, ребенку нужно было нажать на анимацию и сказать, что делает Маша: «Маша, выглядывает из-за дерева». И другие подобные упражнения, были разработаны для формирования навыка употребления предложно-падежных конструкций у детей с ОНР при индивидуальной работе.

Групповые занятия проходили несколько иначе. Например, на интерактивной доске были изображены различные картинки, с изучаемыми предлогами, дети стояли друг за другом змейкой, их задача заключалась в том, чтобы в порядке очереди после того, как логопед произносит предлог, подойти к доске и закрасить специальной ручкой те картинки, которые при произношении употреблены с данным предлогом. Или дети делились на группы по 4 человека. Нужно было составить, используя различные изображения на доске, рассказ из четырёх предложений. Каждый испытуемый в группе, продолжал текст, используя предложение предыдущего ребенка. Затем дети по группам выходили к доске и воспроизводили свой рассказ. Данная работа проводилась на протяжении трех недель, менялись сами задания, а также герои, которые были использованы в них.

В результате использования интерактивных учебных материалов, у детей экспериментальной группы, значительно улучшилось употребление предложно-падежных конструкций, а также улучшилось качество речи, а именно связность, логичность, последовательность, грамотность и выразительность. Отмечалось также повышение уровня коммуникации.

Таким образом, формирование предложно-падежных конструкций у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи является важной составляющей речевого развития ребенка. Логопедическая работа с интерактивными учебными материалами повышает не только степень формирования умения пользоваться предложно-падежными конструкциями, но и развитие в целом.

Список источников

1. Екжанова, Е. А. Специфика специальных условий при формировании лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР в процессе использования ИКТ-технологий / Е. А. Екжанова,



- А. А. Селенкова // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 3. – С. 186–202. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-spetsialnyh-obrazovatelnyh-usloviy-pri-formirovanii-leksiko-grammaticheskogo-stroya-i-svyaznoy-rechi-u-doshkolnikov-s> (дата обращения: 09.05.2024).
2. Ларина, Е. А. Овладение грамматической стороной речи детьми дошкольного возраста с ОНР 3 уровня / Е. А. Ларина, Е. В. Лаптева, Н. В. Гаркуша // Образовательный вестник «Сознание». – 2021. – № 11. – С. 33–34. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ovladenie-grammaticheskoy-storonoy-rechi-detmi-doshkolnogo-vozrasta-s-onr-iii-urovnya> (дата обращения: 09.05.2024).
3. Жулина, Е. В. Авторская методика коррекции нарушений предложно-падежных конструкций у дошкольников с ОНР / Е. В. Жулина // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 79. – С. 121–123. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/avtorskaya-metodika-korreksii-narusheniy-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-u-doshkolnikov-s-onr> (дата обращения: 09.05.2024).
4. Интерактивная игра. – URL: https://vk.com/wall-166642143_342 (дата обращения: 04.05.2024).
5. Серебрякова, Н. В. Формирование предложно-падежных конструкций в логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Н. В. Серебрякова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 79. – С. 195–198. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-v-logopedicheskoy-rabote-s-detmi-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim> (дата обращения: 08.05.2024).
6. Дудочкина, О. А. Особенности формирования предложно-падежных конструкций у дошкольников с общим недоразвитием речи / О. А. Дудочкина // Проблемы современной науки и образования. – 2019. – № 3. – С. 21–23. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-predlozhno-padezhnyh-konstruktsiy-u-doshkolnikov-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi> (дата обращения: 08.05.2024). – Режим доступа: Научная электронная библиотека <https://cyberleninka.ru/>
7. Филиппова, О. Н. Особенности понимания и употребления предлогов в речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / О. Н. Филиппова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2020. – № 2. – С. 240–244. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-ponimaniya-i-upotrebleniya-predlogov-v-rechi-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-obshchim-nedorazvitiem-rechi-iii> (дата обращения: 08.05.2024).
8. Формирование предложно-падежных конструкций у детей с общим недоразвитием речи. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie_rechi/2019/03/04/formirovanie-predlozhno-padezhnyh_konstruktsiy-u-detey-s (дата обращения: 04.05.2024)



Ширшова Арина Витальевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул;

научный руководитель: Воронцова Алина Сергеевна,

старший преподаватель

СТЕАМ-ПОДХОД КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В настоящее время актуальным является внедрение современных образовательных технологий в систему образования. В статье рассмотрены возможности организации и оптимизации образовательного процесса воспитанников старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством применения STEAM-подхода.

Ключевые слова: STEAM-образование, современные образовательные технологии, коррекционно-развивающая работа, дошкольное образование, познавательная активность, задержка психического развития, дошкольная образовательная организация.

Shirshova A.V.

STEAM APPROACH AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE ACTIVITY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. Currently, the introduction of modern educational technologies into the education system is relevant. The article considers the possibilities of organizing and optimizing the educational process of older preschool children with mental retardation through the use of the STEAM approach.

Keywords: STEAM education, modern educational technologies, correctional and developmental work, preschool education, cognitive activity, mental retardation, preschool educational organization.

Современные требования к дошкольному образованию, предъявляемые со стороны государства, общества и родителей, определяют в качестве одного из основных ориентиров развитие познавательной активности ребенка. Интерес к познанию окружающей действительности относительно детей 3–7 лет изучается с позиции активной умственной деятельности дошкольника. Л. И. Божович отмечает, что проявление познавательного интереса обеспечивает выполнение функции побуждения и смыслообразования [1]. Важно отметить, что снижение или отсутствие познавательной активности у ребенка может обуславливать возникновения трудностей в усвоении учебного материала и снижение учебной мотивации.

Под термином «задержка психического развития» понимаются синдромы отставания развития психики в целом или отдельных её функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедление темпа реализации закодированных в генотипе ребенка возможностей. Это понятие



употребляется по отношению к детям со слабо выраженной органической или функциональной недостаточностью центральной нервной системы. У этих детей нет нарушений слуха и зрения, опорно-двигательного аппарата, речи; они не являются умственно отсталыми [4, с. 2]. Задержка психического развития у дошкольников проявляется расстройствами внимания, двигательной расторможенностью (гиперактивностью) и импульсивностью поведения. Не способность концентрации становится причиной частичного или полного невыполнения заданий ребенком на занятиях в детском саду. Дети не способны долго «удерживать» внимание, склонны постоянно забывать поставленные задачи [3]. Важно отметить, что показатели внимания детей данной группы подвержены существенным колебаниям. Так, дошкольники с задержкой психического развития могут быть увлечены занятием или игрой до нескольких часов, но при условии успешного выполнения поставленной задачи и поддержания интереса. Подобная избирательность внимания связана с заинтересованностью, увлеченностью и удовольствием от выполнения конкретных задач и вида деятельности.

У. В. Ульенковой практически путем было выявлено снижение познавательной активности у старших дошкольников с задержкой психического развития, несформированность у них произвольности психических процессов, быстрая истощаемость и низкая работоспособность, специфика речевого развития и др. В работах исследователей неоднократно отмечалась необходимость использования при организации образовательного процесса, в том числе коррекционно-развивающей работы, всех доступных видов детской деятельности: игровой, экспериментальной, продуктивной и др. [4, с. 3]. Дети 5–7 лет с задержкой психического развития отдают предпочтение игре, избегая длительной совместной деятельности со сверстниками или взрослым, это обусловлено низкой потребностью в общении. Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития без организации целенаправленной педагогической работы всестороннее развитие будет происходить со значительным отставанием относительно развития сверстников с нормой. Поиск эффективных условий, форм, технологий и методов обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями является приоритетным для специального образования.

Сегодня мы живём в мире высоких технологий, однако в нашей стране, как и во многих других, наблюдается дефицит научно-технических кадров. Именно поэтому широкое распространение повсеместно получило так называемое STEM-образование. В последнее время вместе с развитием науки и технологий, происходит развитие креативных индустрий, в STEM-образование активно включаются дисциплины, входящие в понятие Arts (искусство). Аббревиатура STEAM подразумевает как получение знаний по данным наукам, так и способность применять их в дальнейшем на практике [2, с.770].

На современном этапе STEAM-подход позволит создать условия для поддержания детского любопытства и развивать интерес детей к самостоятельному и совместному с взрослыми познанию окружающего мира. STEAM-образование состоит из нескольких модулей: дидактическая система Ф. Фребеля, экспериментирование и конструирование, робототехника, математическое развитие и мультимедийная студия. В рамках этих модулей осуществляется формирование у детей познавательной активности в ходе получения новых и объективных знаний. Одним из значимых направлений познавательно-исследовательской деятельности является детское научно-техническое творчество, суть которого заключается в применении достижений науки для создания «нового продукта», отвечающих заданным требованиям. Все это позволит дошкольникам с задержкой психического развития понять логику происходящих явлений, их взаимосвязь, изучить мир системно и тем самым вырабатывать в



себе любознательность, активность, которые, в свою очередь, обеспечивают абсолютно новый уровень развития ребенка [2, с. 771].

Для реализации STEAM-образования нами была разработана программа, состоящая из игровых занятий. Занятия проводились 2–3 раза в неделю во вторую половину дня. Продолжительность образовательной деятельности для группы дошкольников с задержкой психического развития определялась индивидуально, исходя из их возможностей; общее количество детей, включённых в занятие, составляло от 6 до 12 человек. Содержание занятий включало в себя ознакомление с объектами живой и неживой природы, в том числе определение связи между живыми существами и роботами, действий с геометрическими телами и фигурами, решение доступных арифметических задач, организацию продуктивной деятельности на основе синтеза художественного и технического творчества.

Таким образом, основное преимущество STEAM-подхода заключается в развитии у детей с задержкой психического развития познавательной активности, формировании умения работать в команде, всестороннем развитии ребенка в целом. Правильно организованная систематическая коррекционно-развивающая работа в условиях дошкольной образовательной организации позволит подготовить детей с задержкой психического развития к последующему обучению в начальной школе.

Список источников

1. Волосовец, Т. В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста / Т. В. Волосовец и др. – 2-е изд., стереотип. – Москва, 2019. – 112 с.
2. Воронцова, А. С. STEAM-образование и робототехника в дошкольной образовательной организации / А. С. Воронцова // Молодежь – Барнаул : Материалы XXIII городской научно-практической конференции молодых ученых. Гл. редактор В. В. Гудков. – Барнаул, 2022. – С. 770–771.
3. Конева, И. А. Особенности психологической готовности к обучению в школе старших дошкольников с задержкой психического развития / И. А. Конева, Н. В. Карпушкина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7. – № 4 – С. 314–317.
4. Кучергина, О. В. О потенциальных возможностях использования STEM-образования в коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / О. В. Кучергина, О. Б. Михеева // Педагогический ИМИДЖ. – 2020. – № 2. – С. 183–196.



Шумилова Анастасия Константиновна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Кузеванова Анастасия Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ НАВЫКА СОСТАВЛЕНИЯ ОПИСАТЕЛЬНОГО РАССКАЗА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В ПРОЦЕССЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Аннотация. В данной статье описываются организационно-содержательные особенности работы по формированию навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в процессе реализации логопедического сопровождения. Представлена характеристика его основных направлений. Автор делает вывод о том, что основным механизмом реализации работы является оптимально выстроенное взаимодействие специалистов и педагогов образовательной организации, а также родителей (законных представителей).

Ключевые слова: дети старшего дошкольного возраста, задержка психического развития, формирование навыка составления описательного рассказа, логопедическое сопровождение.

Shumilova A.K.

ORGANIZATION OF A SYSTEM OF WORK ON THE FORMATION OF THE SKILL OF COMPOSING A DESCRIPTIVE STORY IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION IN THE PROCESS OF SPEECH THERAPY SUPPORT

Abstract. This article describes the organizational and substantive features of the work on the formation of the skill of composing a descriptive story in older preschool children with mental retardation in the process of implementing speech therapy support. The characteristic of its main directions is presented. The author concludes that the main mechanism for the implementation of the work is an optimally structured interaction of specialists and teachers of an educational organization, as well as parents (legal representatives).

Keywords: children of senior preschool age, mental retardation, formation of the skill of composing a descriptive story, speech therapy support.

В современном обществе успешность социализации детей зависит от того, насколько правильная, чистая и логичная их связная речь. Человек должен владеть связной речью для того, чтобы взаимодействовать с окружающими людьми, иметь возможность передавать свои собственные мысли и производить обмен информацией.

Одним из типов связной монологической речи является описательная речь, которая, как указывает О. А. Нечаева, является констатирующей объективной речью со статическим во временном плане содержанием, перечислительной формой и прямой модальностью [5]. Описательный рассказ



представляет собой небольшое по объему отраженных явлений и объему текста произведение, создаваемое через воображение. Это изложение характерных признаков предметов и явлений. Рассказ характеризуется простотой, лаконичностью, четкостью, сжатостью. Описательная речь не формируется стихийно, это длительный процесс целенаправленной работы. Усвоение навыка описательного рассказывания зависит от речевых возможностей детей.

В одном из требований Федеральной образовательной программы дошкольного образования (ФОП ДО), уточняется, что в старшем дошкольном возрасте у детей должны быть сформированы навыки составления по плану и образцу небольших описательных рассказов по предмету, картине [7].

Дети с задержкой психического развития (ЗПР) старшего дошкольного возраста испытывают трудности в овладении навыком составления описательных рассказов, которые находят свое отражение в исследованиях Н. Г. Андреевой, В. К. Воробьевой, В. П. Глухова, Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной, и проявляются в том, что дети не проявляют значительного интереса к окружающей действительности, практически не задают вопросов о предметах и явлениях, о процессах, протекающих в природе и социальной жизни людей. Соответственно, они не замечают многих характеристик даже тех объектов, с которыми взаимодействуют каждый день, что негативно отражается на успешности овладения ими выше обозначенным навыком.

Преодоление этих трудностей возможно в процессе психолого-педагогического сопровождения, являющегося организованной деятельностью, которой создаются социально-психологические условия для успешного обучения и развития каждого ребёнка в образовательной среде [5].

Его результативность будет обеспечиваться путем создания и соблюдения таких условий как:

- взаимодействие специалистов образовательной организации в рамках деятельности консилиума;
- учет выявленных особенностей сформированности навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР при определении стратегии и тактики коррекционно-развивающей работы;
- организация и реализация деятельности специалистов, направленной на формирование вышеуказанного навыка;
- осуществление консультативной и просветительной деятельности с родителями и педагогами по вопросам формирования навыка составления описательного рассказа у дошкольников с ЗПР.

Поскольку одним из важнейших компонентов системы комплексного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с ЗПР является логопедическое сопровождение, ведущая роль в этом процессе будет отведена учителю-логопеду.

Опираясь на направления логопедического сопровождения, выделенные Г. А. Барановой, нами были определены организационно-содержательные особенности процесса формирования навыка составления описательного рассказа [2]. Перейдем к их характеристике.

1. Мониторинговое направление – предполагает непрерывное диагностико-прогностическое отслеживание хода коррекционного процесса для оптимального выбора целей, задач и средств его реализации. Осуществляется тщательное комплексное обследование детей с ЗПР каждым



специалистом, входящим в службу сопровождения, позволяющее оценить уровень развития ребёнка (в том числе выявить особенности сформированности навыка составления описательного рассказа) и на основе этого подобрать методы и разработать содержание работы каждого специалиста.

2. Коррекционно-развивающее направление, в процессе которого осуществляется формирование навыка составления описательного рассказа у дошкольников рассматриваемой категории. Каждый специалист на данном этапе решает свои специфические задачи, исходя из результатов диагностики.

Так, результативность работы с детьми, имеющими задержку психического развития, будет зависеть от особенностей их эмоционально-волевой сферы, произвольного внимания, памяти, мышления и т.д. В этой связи, педагогу-психологу необходимо осуществлять работу по активизации высших психических функций.

Коррекционная работа учителя-дефектолога в контексте рассматриваемого вопроса должна строиться на основе тесной взаимосвязи учителя-логопеда и воспитателей группы. Одним из направлений деятельности данного специалиста выступит формирование представлений о предметах и явлениях, их цвете форме, размере и других характеристиках, что будет оказывать положительное влияние на формирование навыка составления описательного рассказа.

В современной методике развития речи для формирования связной речи детей широко используются как современные, так и традиционные подходы [4]. В деятельности учителя-логопеда одним из эффективных средств формирования навыка составления описательного рассказа у старших дошкольников с ЗПР является наглядное моделирование. Его использование в логопедической практике возможно для обучения детей построению рассказов-описаний с разной целью: для характеристики человека или сказочного персонажа, для сообщения о свойствах и функциях бытового предмета, для оценки природных явлений и т.п. [6].

Использование наглядного моделирования базируется на том, что предлагаемая дошкольнику с ЗПР визуальная опора для создания рассказа имеет символический характер. При этом ребенок с ЗПР может не только получать готовые символы от учителя-логопеда, но и создавать собственные, а затем использовать их при выстраивании связного устного высказывания, в частности, описательного рассказа. К числу таких символов относятся и пиктограммы, которые могут быть представлены как в формате единого блока, так и в виде серии, комплекса графических знаков. Основное требование к используемым символам – простота их воспроизведения ребенком и очевидность стоящего за ними значения.

Использование приема наглядного моделирования в логопедической практике может также быть связано с построением дошкольниками с ЗПР описательных рассказов с опорой на силуэтные изображения. В этом случае ребенку предстоит при выстраивании описания проявить творчество: самостоятельно определить цвет и форму отдельных предметов, их положение в пространстве относительно друг друга.

Ещё одним перспективным средством формирования навыка составления описательного рассказа у детей с ЗПР в рамках коррекционно-развивающего направления логопедического сопровождения, выступает «Геометрический кейс». Это метод, который поможет моделировать ситуации, в которых каждый ребенок проявит свои способности, выразит эмоции, интересы и выберет содержание образовательной деятельности. Суть технологии кейс-метода в работе с детьми ЗПР заключается в



том, чтобы стимулировать их познавательную активность через практическую деятельность и диалог с помощью смоделированной ситуации. При этом любая моделируемая или реальная ситуация должна предполагать несколько вариантов решений и быть максимально приближена к личному опыту детей [2].

Геометрический кейс – это поле для графического обсуждения темы, связанной с ознакомлением дошкольников с задержкой психического развития с предметным, социальным и природным миром, вписанное в геометрическую форму (чаще всего это круг или квадрат), разделенное через центр на несколько секторов (по количеству детей). В центре в качестве символа дается отправная точка для обсуждения и выполнения задания детьми. Такой метод позволяет взаимодействовать всем участникам образовательного процесса. Вместе с педагогом дети с ЗПР анализируют ситуацию, совместно разбираются в проблеме, предлагают способы, как ее решить, и выбирают лучший материал. При этом у них формируется навык составления связного описательного рассказа.

3. Следующим направлением логопедического сопровождения выступает профилактическое – направлено на повышение профессиональной компетентности педагогов и родителей в вопросах формирования навыка составления описательного рассказа: проведение консультаций, организация мастер – классов, практикумов.

В рамках профилактического направления логопедического сопровождения, по мнению Г. А. Барановой, проводится работа, направленная на повышение профессиональной компетентности педагогов ДОО и родителей дошкольников с ЗПР. Такое объединение сил всех участников образовательного процесса позволит повысить результативность коррекционно-развивающей работы по формированию навыка составления описательного рассказа.

Особую роль в реализации данной деятельности играет семья и каждый родитель.

К основным задачам в работе с ними можно отнести: проведение просветительской работы по вопросам формирования навыка составления описательного рассказа, об этапах работы, основных направлениях; повышение психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) путем обучения методам и приёмам работы по формированию навыка составления описательного рассказа в семье.

4. Информационно-методическое направление – создание условий для освоения и внедрения технологий по формированию навыка составления описательного рассказа, позволяющих повысить результативность коррекционного процесса в целом:

- участие педагогов и специалистов в работе методических объединений, конференциях, разработке индивидуально-ориентированных коррекционно-развивающих программ; трансляция и обсуждение опыта работы в данном направлении;
- составление адаптированной образовательной программы для детей с ЗПР;
- подбор дидактических и методических материалов [1].

Таким образом, организация процесса формирования навыка составления описательного рассказа у детей старшего дошкольного возраста ЗПР в процессе логопедического сопровождения должна предполагать реализацию мониторингового, коррекционно-развивающего и профилактического,



информационно-методического направлений. Особое значение имеет взаимодействие специалистов, которые работают с данной категорией детей: воспитатели, учитель – дефектолог, учителя – логопеда и родители (законные представители), решающие в рамках каждого направления логопедического сопровождения специфические задачи.

Список источников

1. Андреева, Н. Г. Наглядно-дидактический материал по развитию связной речи на логопедических занятиях / Н. Г. Андреева. – Москва : Владос, 2021. – 178 с.
2. Баранова, Г. А. Логопедическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов: учеб.-метод. пособие / Г. А. Баранова, Н. В. Васильева, И. В. Щепетинникова. – Тула : Изд-во ТулГУ, 2021. – 211 с.
3. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В. П. Глухов. – Москва : АРКТИ, 2004. – 168 с.
4. Казюк, Н. В. Современные и традиционные подходы в развитии связной речи детей дошкольного возраста / Н. В. Казюк // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования/ материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Барнаул, 2022. – С. 56–58.
5. Нечаева, О. А. Функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) / О. А. Нечаева. – Москва : Академия, 2006. – 178 с.
6. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3–е, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – Санкт-Петербург : ООО ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 240 с.
7. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25 ноября 2022 г. – Москва : ТЦ Сфера, 2023. – 207 с.



РАЗДЕЛ 7. СОВРЕМЕННОЕ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО

Бажина Е. А., Дерябина Е. В., Калягина О. Е. Информационно-коммуникативные технологии в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении

Каталийчук О. П., Кремлева С. В. Саморазвитие и самообразование педагога как результат работы педагогического коллектива

Комаровская А. В. Использование экологических сказок в работе с детьми старшего дошкольного возраста

Курбакова О. П. Использование проектной деятельности в развитии социальных компетенций детей дошкольного возраста

Лысак А. Е. Развитие креативных способностей детей через игровые педагогические технологии: опыт применения в методической работе дошкольного образовательного учреждения

Медведева К. С. Взаимосвязь математических понятий «число» и «величина» и последовательность их формирования у детей дошкольного возраста

Мельникова Д. А. Формирование основ инженерного мышления детей старшего дошкольного возраста

Намозова Е. А. Метод проектов как средство развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников

Никоненко А. В. Мотивационная готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в начальной школе

Санникова В. В. Формирование экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста посредством художественно-эстетического творчества

Скляренко Т. А. Литотерапия как средство всестороннего развития детей дошкольного возраста

Смолянинова О. А. Развитие речи детей дошкольного возраста посредством словесных игр с использованием мяча

Соболева С. Г. Особенности понимания и употребления фразеологизмов детьми дошкольного возраста

Тимофеева Л. М. Билингвизм у детей дошкольного возраста: сложности и особенности воспитания двуязычных детей

Чекрежова Л. В. Проблемы формирования основ алгоритмического мышления у детей старшего дошкольного возраста и пути их решения



Бажина Елена Алексеевна, Дерябина Елена Владимировна, Калягина Ольга Евгеньевна

МАДОУ «Детский сад № 281», г. Барнаул, Россия

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Аннотация: Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с использованием цифрового и интерактивного оборудования при работе с детьми дошкольного возраста. Приводится описание цифрового и интерактивного оборудования. Представлены возможные этапы работы и игры, способствующие развитию познавательной активности дошкольников.

Ключевые слова: информационно-коммуникативные технологии, дошкольник, познавательная активность, игра, интерактивная игра, цифровое оборудование, интерактивное оборудование

Bazhina E.A., Deryabina E.V., Kalyagina O.E.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. The article is devoted to topical issues related to the use of digital and interactive equipment when working with preschool children. A description of digital and interactive equipment is provided. The possible stages of work and games that contribute to the development of cognitive activity of preschoolers are presented.

Keywords: information and communication technologies, preschooler, cognitive activity, game, interactive game, digital equipment, interactive equipment

Современные дети с самого раннего возраста начинают получать информацию с различных устройств: телевизоров, компьютеров, мобильных телефонов и т.д. В настоящее время представить детство ребёнка без информационно-коммуникативных технологий невозможно. Для современных детей они являются неотъемлемой частью их жизни.

Информационно-коммуникативные технологии – современный путь модернизации образования, это связано не только с развитием техники и технологий, но и, прежде всего, с переменами, которые вызваны развитием информационного общества, в котором основной ценностью становится информация и умение работать с ней. Соответственно, одной из главных задач современной системы образования является разработка проектов и программ, способствующих формированию человека современного общества.

Т. С. Комарова отмечает: «Внедрение информационных технологий в образовании позволяет педагогам открыть новые возможности для широкого введения в педагогическую практику новых методических разработок, направленных на реализацию инновационных идей воспитательного, образовательного и коррекционного процессов. В последнее время информационно – коммуникативные технологии – хороший помощник педагогам в организации воспитательной, образовательной и коррекционной работы» [4, с. 7].



В дошкольном возрасте ведущий вид деятельности – игра. Она имеет широкие возможности для всестороннего развития детей.

Интерактивная игра – это метод обучения и воспитания, в котором воедино соединяются функции образования, развития и воспитания детей.

Интерактивные игры – в переводе с английского языка (interactive: inter между, меж; active от act действовать, действие). Оно означает возможность активно взаимодействовать, вести беседу, диалог с кем-либо. Иными словами, интерактивная игра – это активный метод обучения.

То есть, это такой метод, который организует процесс социального взаимодействия, на основании которого у дошкольников возникает некое новое знание и опыт, рождающиеся непосредственно в ходе игрового процесса, либо явившиеся результатом этой игры.

Представим интерактивное и цифровое оборудование, используемое в работе нашего МАДОУ:

1. Цифровой микроскоп

Цифровой микроскоп – это оптический прибор, который приспособлен для работы с детьми дошкольного возраста, снабженный преобразователем визуальной информации в цифровую.

Можно выделить следующие преимущества цифрового микроскопа:

- возможность одновременно изучать исследуемый объект не одному ребенку, а группе детей, ведь изучаемая информация выводится на монитор компьютера;
- возможность изучать объекты в динамике, так как данный микроскоп имеет режим видеосъемки;
- использовать изображения объектов на бумажных и электронных носителях.

Использование цифрового микроскопа на занятиях позволяет более качественно, интересно провести опыты и достичь желаемых результатов (снимки с цифровых микроскопов наглядны, доступны для каждого ребенка); повысить у детей интерес к исследовательской деятельности; решить вопрос с недостатком раздаточного материала (микропрепаратов) при проведении опытов; изменить традиционный подход при выполнении различных опытов и наблюдений.

2. Легоконструирование и робототехника

Для полноценного развития детей дошкольного возраста особое значение занимает игра и первые попытки продуктивной деятельности. Одним из важнейших видов продуктивной деятельности является конструирование.

Благодаря ЛЕГО на современном этапе появилась возможность внедрения инновационной образовательной технологии конструирования средствами робототехники в дошкольную образовательную среду.

Образовательная деятельность с применением конструктора ЛЕГО направлена на решение следующих задач:

- развитие познавательного интереса к робототехнике и информатике у детей дошкольного возраста;



- формирование умений и навыков конструирования, приобретения первого опыта при решении конструкторских задач по механике, знакомство и освоение программирования в компьютерной среде;
- развитие творческой активности, самостоятельности в принятии оптимальных решений в различных ситуациях, развитие внимания, оперативной памяти, воображения, мышления;
- воспитание ответственности, высокой культуры, дисциплины, коммуникативных способностей.

Занятие с использованием конструктора ЛЕГО состоит из 3 этапов:

Первый этап – исследовательский (подготовительный) – знакомство с темой занятия, постановка проблемы.

Второй этап – создание модели (основной) – конструирование и программирование модели.

Третий этап – обмен результатами (заключительный) – обсуждение результатов занятия.

Конструктор ЛЕГО дает детям возможность собрать и запрограммировать простые модели через программное обеспечение.

3) Робот Kubo

Kubo – это первый в мире робот на основе головоломок, ориентированный на детей от четырех лет. В форме игры он закладывает основы программирования и алгоритмики.

При работе с роботом дети используют при создании программы специальные пазлы с направлением движения, а также цикл, запоминание и воспроизведение нескольких программ.

Образовательная деятельность с применением робота KUBO направлена на решение следующих задач:

- стимулирование речевого общения;
- развитие высших психических функций;
- развитие сосредоточенности;
- формирование умения мысленно разделить маршрут на составные части и собрать из них целую программу;
- развитие познавательного интереса к математике и программированию.

Преимущества робота Kubo заключаются в следующем:

- Умение находить и исправлять ошибки, ведь ни один код не получается идеальным с первого раза. Чтобы стать хорошим программистом, ребенок должен получить такие важные навыки, как умение определять причины ошибок и возможности для оптимизации программы.
- Развитие речи, ведь Kubo это практичный, осязаемый и послушный инструмент, который способствует общению между детьми и педагогом. Ребята будут быстро схватывать теорию и развивать свой программистский словарный запас.



- Развитие творческого потенциала – благодаря задачам с открытым решением дети смогут разрабатывать свои собственные уникальные подходы, кроме того, на картах действий дошкольники могут создавать бесконечные сценарии, задачи и реализовывать идеи с действиями робота.
- Развитие критического мышления – с роботом Kubo дети смогут развивать такое мышление, которое предполагает идентификацию проблемы и поиск множества ее решений с помощью универсального инструментария.

Робот Kubo применяется при изучении правил дорожного движения; строения солнечной системы; пространственной ориентировки; математических вычислений и т.д.

Из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что при использовании информационно-коммуникативных технологий в организации воспитательно-образовательного процесса повышается качество образования, активизируется деятельность воспитанников, повышается профессиональный уровень педагогов

Список источников

1. Картина, И. Е. Применение технологии лего-конструирования и робототехники в современном дошкольном образовании / И. Е. Картина, Ю. С. Луцик, И. В. Бондарь // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 3 (30). – С. 11–13.
2. Комарова, И. И. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании – Москва, 2011. – 31 с.
3. Марунова, И. В. Развитие познавательной активности детей дошкольного возраста с помощью цифрового микроскопа / И. В. Марунова // Молодой ученый. – 2024. – № 9 (508). – С. 196–198.



Каталийчук Оксана Петровна,

МАДОУ ЦРР «Детский сад № 170», г. Барнаул, Россия

Кремлева Светлана Валерьевна,

МБДОУ «Детский сад № 145», г. Барнаул, Россия

САМОРАЗВИТИЕ И САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК РЕЗУЛЬТАТ РАБОТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с организацией саморазвития педагогов в дошкольных учреждениях. Приводится описание коллективного взаимодействия. Представлены возможные виды и формы работы, способствующие формированию педагогов потребности в саморазвитии.

Ключевые слова: саморазвитие педагога, педагогический коллектив, развитие педагогического коллектива.

Kataliychuk O.P., Kremleva S.V.

SELF-DEVELOPMENT AND SELF-EDUCATION OF A TEACHER AS A RESULT OF TEACHING STAFF WORK

Abstract. The article is devoted to current issues related to the organization of self-development of teachers in preschool institutions. A description of collective interaction is given. Possible types and forms of work that contribute to the formation of teachers' need for self-development are presented.

Keywords: self-development, teaching staff, development of the teaching staff.

В современных условиях развития образования актуальна проблема самосовершенствования педагогов, организации их самообразовательной деятельности. Интеграционные процессы, происходящие в мире и вокруг нас, неразрывно связаны с возрастанием роли личности во всех областях общественной жизни. Это относится и к образованию. В настоящее время, когда речь идет о системе повышения качества образования в дошкольном образовательном учреждении, особое значение придается аспектам процесса саморазвития педагога [2].

В статьях Закона РФ «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования РФ до 2025 года, Концепции модернизации российского образования, Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» и в других концептуальных документах приоритетное внимание уделяется проблеме формирования личности, способной к эффективному устойчивому саморазвитию. Сегодня мало быть просто специалистом в своей области, необходимо грамотно и эффективно взаимодействовать с другими коллективами образования, интегрировать свою деятельность, быть мобильным, уметь во время реагировать на изменения условий. Важно ориентироваться на рынке образовательных услуг, четко планировать свою деятельность с учетом запросов социума, находить пути и способы самосовершенствования и саморазвития.

Широкий круг исследований, посвященных проблеме профессионального саморазвития педагога, подтверждает, что данная проблема является значимой для современной образовательной практики, и представляет интерес для исследователей.



В. А. Сластенин профессиональное саморазвитие рассматривает как процесс интеграции внешней профессиональной подготовки и внутреннего движения, личностного становления человека [3]. Внешняя профессиональная подготовка задает содержание, формы, схемы профессиональной рефлексии, а внутреннее движение обеспечивает энергию, реализацию личностный смысл профессионального саморазвития. Внешняя подготовка и внутреннее движение являются составляющими процессами профессионального саморазвития.

Профессиональное саморазвитие, считает ученый, складывается из двух компонентов: внешних условий (которые создаются определенными позициями) и внутренних способностей (ими овладевает сам учитель), которые предполагают наличие: а) потребностей – потребность в обновлении, развитии, самопознании, понимании своих действий; б) целей; в) средств.

Саморазвитие имеет различные формы. На первых этапах одна из форм саморазвития «подталкивает», запускает «самопроцессы» (является механизмом), на следующем этапе саморазвития «самопроцессы» порождают, способствуют возникновению, поддерживают новую форму саморазвития (становятся механизмами) [4].

Важным аспектом саморазвития педагога является развитие коллектива. Коллектив выступает, как ориентир, внешние условия, которые направляют и формируют потребности в саморазвитии педагога. Создание благоприятной профессиональной среды. Это невозможно без доверительных и эмоционально поддерживающих отношений между педагогами. Проведение корпоративных мероприятий, различных совместных проектов и рабочих групп способствует формированию единства коллектива и созданию атмосферы сотрудничества и взаимопомощи.

На протяжении многих лет педагогический коллектив нашего дошкольного учреждения сотрудничает с педагогическим коллективом «Детского сада № 145» г.Барнаула. В результате этого сотрудничества нами накоплен обширный теоретический и практический материал по проблеме саморазвития педагога. Развитие педагогического коллектива – важный и неотъемлемый процесс в системе образования, направленный на повышение профессионального уровня педагогов и обеспечение качественного обучения и воспитания детей.

Одним из основных направлений развития является повышение профессиональных компетенций педагогов. В современных условиях, когда педагогическая деятельность требует постоянного обновления знаний и навыков, важно обеспечить педагогам доступ к актуальным методическим материалам, проводить систематические тренинги и семинары, нацеленные на развитие их профессиональных навыков. Регулярные конференции и мастер-классы, проводимые на базе МАДОУ ЦРР «Детский сад № 170» и МБДОУ «Детский сад № 145» г. Барнаула, позволяют педагогам обмениваться опытом и находить новые подходы в обучении.

Следующий важный аспект развития саморазвития педагогического коллектива – это внедрение инновационных подходов и технологий в образовательный процесс. Современные технологии помогают сделать учебный процесс более интерактивным и увлекательным для детей, а соответствующая подготовка и обучение педагогов позволяют им успешно применять инновационные методики и рекомендовано придерживаться следующих основных требований:

- 1) иметь практику-ориентированный характер;



- 2) интегрировать повышение квалификации и внедрение результатов научных исследований и инновационного педагогического опыта;
- 3) обеспечивать индивидуально-дифференцированный подход, учитывающий возможности педагогов и их профессиональные интересы;
- 4) способствовать активному освоению знаний и закреплению профессиональных умений;
- 5) оценивать результативность повышения квалификации и своевременно вносить коррективы в этот процесс;
- 6) обеспечивать системный и комплексный подход к повышению профессионального мастерства педагогов [1; 3; 4].

Наконец, одной из наиболее значимых задач саморазвития педагогического коллектива является профессиональная самореализация каждого педагога. Здесь важно не только предоставить педагогам возможность повышения квалификации, но и учесть индивидуальные потребности и интересы каждого педагога, создать условия для саморазвития и профессионального роста.

Коллективная работа – это ключевой фактор успеха, поэтому развитие педагогического коллектива – это систематическая работа по совершенствованию педагогического мастерства и формированию профессиональной культуры.

Таким образом, развитие педагогического коллектива предполагает комплексную работу, направленную на повышение профессионального уровня педагогов, формирование эффективного взаимодействия в коллективе и внедрение инновационных подходов в образовательный процесс. Это требует усилий со стороны руководства образовательного учреждения, активной поддержки и сотрудничества со стороны всех участников педагогического процесса.

Список источников

1. Богославец, Л. Г. Формирование профессионально-педагогической культуры специалистов дошкольной образовательной организации в структуре активных форм методической работы Л. Г. Богославец, Т. В. Поданёва // Актуальные вопросы педагогики и психологии образования : материалы XIII Региональной научно-практической конференции, г. Барнаул, 28–29 апреля 2022 г. / под науч. ред. О. Г. Холодковой, Т. В. Поданёвой. – Барнаул: АлтГПУ, 2022.
2. Симонов, В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. – Москва: Аспект-Пресс, 2011. – 184 с.
3. Слостенин, В. А. Профессионализм педагога: акмеологический подход / В. А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 4–9.
4. Солянкина, Н. Л. Качество условий развития профессиональной компетентности педагогов в системе повышения квалификации: один из подходов к диагностике / Н. Л. Солянкина // Педагогические технологии. – 2008. – № 2. – С. 49–55.



Комаровская Анастасия Вячеславовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Богославец Лариса Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКИХ СКАЗОК В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования экологических сказок в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (далее – ДОО); уточняются задачи экологических сказок в процессе приобщения детей к природе в разных видах деятельности.

Ключевые слова: экологическая сказка, дети старшего дошкольного возраста, педагог ДОО.

Komarovskaya A. V.

USE OF ECOLOGICAL FAIRY TALES IN WORK WITH CHILDREN OF THE SENIOR PRESCHOOL AGE

Abstract. In the article the possibilities of using independent creation of ecological fairy tales in the educational process of preschool educational organization (hereinafter – EEO) are considered; the tasks of ecological fairy tales in the process of introducing children to nature in different types of activity are specified.

Keywords: ecological fairy tale, children of senior preschool age, teacher of ECE.

Наиболее благоприятным периодом для решения задач экологического воспитания является дошкольный возраст. Именно на этом этапе детства закладывается основа осознанного отношения к окружающей действительности, миру природы, накапливаются яркие эстетические впечатления, экологическое сознание становится элементом нового мышления [1; 5].

Реализация активных форм и приемов в процессе экологического воспитания детей способствует актуализации знаний, умений, ценностных ориентаций, практическому их применению во взаимодействии с окружающим, стимулирует потребность ребенка к самореализации, самовыражению, речевому творчеству, содержательно включает принципы сотрудничества детей и взрослых.

Экологическая сказка – это литературное произведение, отражающее природные явления, объекты, взаимосвязи и взаимозависимости в природе в фантазийной форме [2].

Дети старшего дошкольного возраста знакомятся с экологической сказкой при организации таких видов деятельности, как развитие речи, ознакомление с окружающим, экологические «уроки», изодетельность.

В экологической сказке, как и в любой другой, используются такие литературные выразительные средства, как оживление, эпитеты, олицетворение, добрые герои.



Чтение экологических сказок сопровождается восприятием детьми экологической информации, которая дает знания о природе, повадках животных, о взаимоотношении людей с растительным и животным миром. Сказки в доступной форме объясняют детям суть экологических проблем, причины их появления, помогают обогащать экологический кругозор, познавать явления природы, осмыслить окружающий мир и изменения взаимоотношений людей со средой обитания.

Содержания экологических сказок помогает педагогам ДОО решать задачи, предусмотренные разделами Федеральной образовательной программы дошкольного образования: «Социально-коммуникативное развитие», «Познавательное развитие», «Речевое развитие» [3].

При использовании экологической сказки в образовательном процессе ДОО педагог формулирует следующие задачи:

- познавательные: познавать окружающий мир природы, уточнить взаимосвязь и взаимозависимость в природе;
- развивающие: формировать бережное отношение и любовь к природе; активизировать речевую деятельность при сочинении таких сказок, обогащать словарь детей;
- воспитательные: формировать чувство эмпатии, сопричастности к благополучию в природе [4].

Все сказки, в том числе экологические, делятся на народные и авторские.

К авторским сказкам экологического содержания, которые используются в процессе воспитательно-образовательной работы с детьми, относятся сказки: В. Бианки, К. Ушинского, А. Толстого, Б. Заходера, Р. Киплинга, Н. Рыжова, Л. Пантелеева и других. Авторские сказки в большей мере можно отнести к сказкам экологическим, так как они подробно показывают влияние человека на природу, последствия вмешательства, они глубоко отражают взаимосвязи в природе.

Авторские сказки, как и народные, наделяют животных, растения и объекты неживой природы речью, отражают естественные поведенческие реакции объектов природы и не несут в себе социальных нравоучений.

В сказках разных народов мира можно найти сведения о природных особенностях тех мест, которые они населяют.

Так, в восточных сказках часто отмечается ценность воды: описываются реки, природные стихии, которые вызывают дождь. В северных сказках отмечается роль солнца, а в североамериканских сказках отражается почтительное отношение к живой и неживой природе (горам, камням, ветру).

Экологические сказки активно используются в совместной образовательной деятельности, на прогулках при организации наблюдений на улице «Здравствуй, летний ветерок», «Где живет бабочка?», «Расскажи нам о солнышке», в режимных моментах «Сорока прилетела – всем обедать, велела», «Бурый Мишка лег в кровать – пора и нам всем отдыхать!».

Экологическая сказка выступает одним из приемов активизации познавательной активности детей. Например, в процессе режимных моментов она используется для проведения ситуативной беседы, решения проблемных задач в детском коллективе.



Неоценима роль экологической сказки в процессе речевой деятельности, детского речетворчества совместно с детьми, родителями. Мы самостоятельно сочинили несколько экологических сказок по тематической направленности «Весенние погодные явления» (экологические сказки – «Здравствуй, ручеёк», «Куда уходит снег», «Майский дождь», «Первоцветы», «В гостях у Ласточек», «Как я в лесу встретил друга», «Вдруг в лесу наступила тишина»). Героями этих сказок являются придуманные детьми персонажи: Эколобок, Добрая Баба-Яга, Капелька, Весна – Красна, Ласточка – певунья.

Все сказки, созданные детьми, имеют позитивный настрой общения с природой, правильно – осознанное отношение к ее явлениям и объектам, проявление чувств сопереживания, культуры, веры в добро и расцвет природы.

Использование экологических сказок в работе с детьми – одна из интересных педагогических находок в деятельности воспитателя, отмечающаяся продуктивностью. Именно на примерах сказочных персонажей, доступных для детей формы сказок становится возможным объяснить сложные природные явления, такие, как бережное отношение к природе, сострадание к ней, сформировать экологически правильное поведение.

Отметим особенности создания экологической сказки:

- значительную переработку сведений, получаемых из природного окружения;
- выстраивание четкой композиции с определенной симметрией отдельных элементов с их повторяемостью;
- схематичность, краткость изложения материала, которые облегчают переход от одного момента к другому и к развязке;
- употребление стереотипных выражений, помогающих ребенку усвоить терминологию экологической направленности [6].

Интерес детей определяется новизной сюжета, участие в экологической сказке персонажей, придуманных самими детьми, их действиями, конечными результатом.

Большую роль выполняет доступность материала экологического содержания, увлекательная форма повествования сказки с элементами загадочности по раскрытию сложных явлений природы.

Наблюдения показывают, что деятельность детей должна доставлять удовольствие. Ребенок радуется тому, что узнал что-то новое, радуется своему достижению. Эта радость – залог успешного личностного развития ребенка, делающего свои первые шаги в чудесном назначении мира природы, от которого зависит успешность умственного, эстетического, нравственно – экологического воспитания в едином образовательном пространстве ДОО и семьи.

Список источников

1. Николаева, С. Н. Приобщение дошкольников к красоте природы: на основе парциальной программы эколого-эстетического воспитания в ДОУ / С. Н. Николаева // Дошкольное воспитание. – 2019. – № 2 – С. 11.



2. Кондратенко, Е. А. Особенности организации работы по экологическому образованию и воспитанию дошкольников / Е. А. Кондратенко // Материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа: Ника 2016. – С. 24–29
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshcheniia-rossii-ot-25112022-n-1028/federalnaia-obrazovatelnaia-programma-doshkolnogo-obrazovaniia/> (дата обращения 03.04.2024)
4. Горбунова, Е., Дидактические игры и упражнения экологической направленности // Дошкольное воспитание. – 2017. – № 8. – С. 26–29.
5. Поданёва, Т. В. Экологическая культура в современном дошкольном образовании : учебное пособие / Т. В. Поданёва. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – URL: <https://www.iprbookshop.ru/108862.html> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Рыжова, Н. А. Не просто сказки / Н. А. Рыжова. – Москва: Академия, 2006. – С. 25.



Курбакова Оксана Петровна

филиал МБДОУ «Детский сад № 43» – «детский сад № 41», г. Славгород, Россия

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ СОЦИАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается один из эффективных методов развития социальных компетенций детей дошкольного возраста в системе деятельности дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) через использование проектной деятельности.

Ключевые слова: проектная деятельность, проектный метод, социальные компетенции, дети дошкольного возраста.

Kurbakova O.P.

THE USE OF PROJECT ACTIVITIES IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL COMPETENCIES OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article considers one of the effective methods of developing social competencies of preschool children through the use of project activities.

Keywords: project activity, project method, social competencies, preschool children.

В период модернизации дошкольного образования, обновления его содержания, поиска инновационных направлений и педагогических технологий, ориентированных на формирование главной потребности у ребенка – саморазвития как естественного состояния.

Данным позициям в полной мере соответствует метод педагогического проектирования. Технологию проектирования активно используют педагоги ДОО в целостном образовательном процессе.

Метод проектов позволяет продемонстрировать детям сферу возможностей по ознакомлению с окружающим миром, явлениями социальной действительности, различных направлений и способов достижения цели организации и интеграции разных видов детской деятельности в процессе решения задач, применения знаний, умений, навыков, ценностных отношений в разных практических и проблемных ситуациях.

Организация проектной деятельности в ДОО обучает педагогов целеполаганию при организации детских видов деятельности, планированию воспитательно-образовательной работы системно и комплексно.

Многие годы дошкольное образование в основном было ориентировано на обеспечение познавательного развития детей, усвоения ими знаний, умений, навыков. Однако, радикальные изменения с введением Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО), в которой отмечается, что «особенность дошкольного детства заключается не только в овладении ребенком знаниями, умениями и навыками, но и в становлении базовых свойств его личности: самооценки и образа «Я», эмоциональной сферы, нравственных ценностей и установок, а также социальных способностей в системе отношений с ровесниками и взрослыми» [5].



Необходимость формирования положительного опыта общения детей со взрослыми и сверстниками обусловлена тем, что его отсутствие приводит к стихийному появлению у них негативных форм поведения, возникновению конфликтов в детском коллективе.

Дети стремятся, но часто не умеют вступать в контакт общения, игры, выбирать позитивные способы общения с ровесниками, проявлять доброжелательное отношение к ним, соблюдать основы коммуникации в возрастной группе.

Наблюдения показывают, что дефицит навыков общения у детей 6–7 лет может привести к некоторым трудностям в школьном обучении. В этой связи проблема развития социальных компетенций выступает для деятельности старших дошкольников актуальной.

Одним из принципов Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования «является личностно-развивающий и гуманистический характер взаимодействия взрослых и детей» [3], который выступает основополагающим при разработке проекта «Мы – дружные ребята – дошколята» для подготовительной к школе группы в ДОО № 41 г. Славгорода Алтайского края.

Мероприятия по реализации этапов проекта предполагают реализацию принципов дошкольного образования, отмеченных в ФОП ДО:

- содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником образовательных отношений;
- использование форм и методов, адекватных возрастным и индивидуальным особенностям воспитанников;
- поддержка проявления инициативы и интересов детей в разных видах деятельности;
- сотрудничество педагогов с семьями воспитанников;
- учет региональной, этнокультурной и социальной ситуации развития детей [5].

Одной из образовательных областей образовательной программы ДОО является «Социально-коммуникативное развитие», содержание которой направлено на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая ориентиры на моральные и нравственные ценности, развитие общения и взаимодействия ребенка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, инициативности целенаправленности и саморегуляции собственных действий и поведения; готовность развития эмоциональной отзывчивости, сопереживания; готовности к совместной деятельности с ровесниками; формирование основ безопасного поведения в социуме. ФГОС ДО уточняет условия, необходимые для создания социальной ситуации развития детей, включающее развитие социальных компетенций на этапе дошкольного детства, позволяющие разрешать и прогнозировать конфликтные ситуации со сверстниками и взрослыми (в игре, режимных моментах, в общении), взаимодействия с родителями [3].

Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев [1; 4] детально проанализировали вопросы социального развития личности ребенка, становления его самооценки и образа «Я» социально-психологическими особенностями в системе отношений с другими людьми.

Диагностика по методике М. И. Кузнецовой [2] с детьми подготовительной к школе группы в сентябре 2023 г. показала, что из 40 детей 18% имели низкий уровень общения с ровесниками и взрослыми; 82% – средний, а высокий уровень не был зафиксирован



Первый этап проекта «Мы – дружные ребята-дошколята» обеспечил возможность получить теоретические знания и выявить педагогический опыт коллег по проблеме социализации дошкольников, выявить особенности семейного воспитания детей, определить уровень процесса воспитания в условиях семьи. На подготовительном этапе мы проводили анкетирование, опросы и, индивидуальные беседы с родителями, детьми при организации методических мероприятий – экскурсий, концертов, творческих выставок, детско-взрослых мини – проектов, а также циклы бесед «Такие разные мальчики и девочки», «Как узнать настроение другого человека», «Здравствуйте, это – я!», «Учимся разговаривать друг с другом!», «Правила приветствия».

Результатом этого цикла серии бесед стала сформированность у детей доступных поло-ролевых представлений, использование речевых оборотов, обозначающих просьбу, умение распознавать эмоции, приветствовать взрослых и сверстников, вести диалог.

Систематическое проведение игровых упражнений «Доброе эхо», «Клубочек», «Солнечные лучики», «Вежливые слова», «Зеркало», «Улыбка – улыбка», «Дорожка дружбы» помогло детям позитивно относиться к сверстникам, действовать согласованно, чувствовать единство и сплоченность, уметь управлять своим поведением.

Сформировать умение проявлять внимание к сверстникам, освоить вербальные и невербальные средства общения, развивать эмпатию помогли детям в структуре проекта занятия – беседы о правилах поведения, этикете, а также цикл занятий с детьми «Мы умеем общаться, дружить», «Правила, по которым мы живем», «Конвенция о правах ребенка», «Мы все разные, но мы все равны», «Декларация прав человека», «Правила в нашем игровом уголке». Организуя целевые прогулки и экскурсии в городской краеведческий музей, памятным местам города, дети могли освоить и применить правила поведения в общественных местах.

Мероприятия проекта «Мы – дружные ребята-дошколята» способствовали сотрудничеству и формированию партнерских взаимоотношений педагогов, детей и их родителей, мы создали фотоальбом «Мы живем в России», фотоколлажи с иллюстрациями совместных традиций, дидактическое пособие «В мире вежливых слов», презентации «Герои – земляки», «Твори добро».

Родители активно участвовали во всех мероприятиях, проводимых в ДОО.

Полученные результаты по проведению той же диагностики, что и в сентябре (методика М. И. Кузнецовой), показали рост уровня навыков общения у дошкольников, включенных в проект: высокого до 32%; снижение показателей среднего уровня до 63%; низкого уровня до 5 %.

Данные итоги дают возможность предположить, что участие в проекте «Мы – дружные ребята-дошколята» позволило детям старшего дошкольного возраста приобрести социальные компетенции, которые помогут успешно адаптироваться к новому статусу «первоклассник», реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал в ходе учебной деятельности.

Таким образом, использование проектной деятельности в развитии социальных компетенций детей дошкольного возраста является эффективным методом. Этот вид деятельности позволяет детям развивать навыки коммуникации, сотрудничества, принятия самостоятельных решений, элементов саморегуляции поведения, творческого мышления, эмпатии и понимания к другим людям. Проектная деятельность создает оптимальные условия для активного участия детей и их родителей в целостном образовательном процессе, что способствует их полноценному социальному и эмоциональному развитию.



Список источников

1. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Москва: Перспектива, 2020. – 125 с.
2. Евдокимова, Е. С. Технология проектирования в ДОУ / Е. С. Евдокимова. – Москва: Сфера, 2019. – 112 с.
3. Концепция ФГОС дошкольного образования. – Москва: ТЦ «Сфера», 2015. – 120 с.
4. Леонтьев, А. Н. Образ мира. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев; В 2т. Т2. – Москва: Артук, 1983. – 320 с.
5. Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования : приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/> (дата обращения: 15.03.2024).



Лысак Алёна Евгеньевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Давыдова Ольга Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

РАЗВИТИЕ КРЕАТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ: ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию развития креативных способностей детей с использованием игровых педагогических технологий в дошкольном образовательном учреждении. Рассматривается опыт применения различных методик и подходов, направленных на стимуляцию творческого мышления и фантазии у детей. Особое внимание уделяется влиянию игровых элементов на процесс обучения и развитие ребёнка в дошкольном возрасте.

Ключевые слова: креативные способности, дети, игровые педагогические технологии, дошкольное образование, методическая работа, творческое мышление, фантазия.

Lysak A.E.

DEVELOPMENT OF CHILDREN'S CREATIVE ABILITIES THROUGH GAME PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES: EXPERIENCE OF APPLICATION IN THE METHODOLOGICAL WORK OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Abstract. This article is devoted to the study of the development of children's creative abilities using game pedagogical technologies in a preschool educational institution. The experience of using various techniques and approaches aimed at stimulating creative thinking and imagination in children is considered. Special attention is paid to the influence of game elements on the learning process and the development of a child in preschool age.

Keywords: creative abilities, children, game pedagogical technologies, preschool education, methodical work, creative thinking, fantasy.

Развитие креативности у детей играет важную роль в современной педагогике и образовании. Способность к творческому мышлению, находчивости и нестандартному подходу к решению задач становится все более ценной в условиях быстро меняющегося мира. Игра, как естественная и врождённая форма деятельности детей, является мощным инструментом для стимулирования и развития креативных способностей. Поэтому использование игровых педагогических технологий в дошкольном образовании становится все более актуальным и эффективным подходом к развитию детей.

Игра, как основной метод обучения в дошкольном возрасте, способствует не только удовлетворению потребностей ребёнка в игровой деятельности, но и развитию его креативности, воображения, умения



находить альтернативные решения и самостоятельно исследовать мир вокруг себя. Игровые педагогические технологии позволяют создать благоприятную образовательную среду, которая стимулирует развитие творческих способностей, способствует формированию целостного мышления и развивает у детей ключевые навыки для успешной адаптации в современном обществе.

В современном мире, где технологии, информационная насыщенность и скорость изменений играют ключевую роль, развитие креативности у детей становится более важным, чем когда-либо. Креативные способности – это не просто способность творить идеи, но и умение видеть связи там, где другие их не видят, находить нестандартные решения для задач и быть способным к адаптации в переменчивом окружении.

Важно понимать, что креативные способности не являются врождёнными качествами, а могут быть развиты и улучшены через специально организованные образовательные практики. Игра, как естественная форма детской деятельности, является идеальным инструментом для развития креативности у детей. Она способствует развитию воображения, эмоций, умения взаимодействовать с окружающим миром и находить нестандартные решения.

Использование игровых педагогических технологий в образовании позволяет создать инновационные и интерактивные методы обучения, которые способствуют активному участию детей, развитию их творческих способностей, а также формированию ключевых навыков, необходимых для успешной адаптации в современном обществе. При этом игровые технологии делают обучение более интересным, захватывающим и эффективным.

Креативность – это способность человека мыслить и действовать оригинально, нестандартно, находить новые идеи, решения и концепции. Она включает в себя способность генерировать новые идеи, сочетать уже существующие знания и опыт в необычные комбинации, а также применять их для решения проблем и задач. Креативность проявляется в различных сферах жизни – от искусства и дизайна до науки, технологий, бизнеса и повседневной деятельности [1].

Важными аспектами креативности являются гибкость мышления, способность к ассоциативному мышлению, умение видеть вещи из нестандартной перспективы, а также открытость к новым идеям и опыту. Креативные люди обладают высоким уровнем воображения, интуиции, чувством инноваций и умением рисковать.

Развитие креативности важно не только для личного развития человека, но и для прогресса общества в целом. Креативные личности способны приносить вклад в различные области, находить новые способы решения проблем, стимулировать инновации и создавать ценные продукты и идеи.

Для развития креативности необходимо поощрять экспериментирование, учиться видеть мир по-другому, освободиться от шаблонов и стереотипов мышления. Игра, как естественная форма творчества, играет важную роль в развитии креативности, поскольку позволяет детям экспериментировать, открывать новые способы взаимодействия с миром и развивать свое воображение и инновационное мышление.

Игра играет значительную роль в развитии креативных способностей у детей, особенно в дошкольном возрасте. Этот период является ключевым для формирования мышления и личностных качеств,



именно в этот возраст дети чрезвычайно открыты к восприятию и опробованию нового. Игра способствует развитию креативности у детей:

1. Стимулирует воображение и творческое мышление: В процессе игры дети создают свои миры, придумывают сюжеты, развивают персонажей. Это требует от них нестандартного подхода к решению проблем и поощряет креативные способности.
2. Развивает социальные навыки: Игра включает в себя взаимодействие с другими детьми, что помогает развивать коммуникативные навыки, умение выражать свои мысли и идеи, а также учиться сотрудничать и находить компромиссы.
3. Поддерживает экспериментирование и риск: В процессе игры дети могут попробовать новые роли, идеи, стратегии. Они учатся принимать решения, даже если они не уверены в их правильности, что способствует развитию самостоятельности и уверенности.
4. Стимулирует креативное мышление: В ходе игры дети часто сталкиваются с различными проблемами, которые им нужно решить, иногда придумывать нестандартные способы достижения цели. Это обучает детей мыслить гибко, находить новые подходы к решению задач [2].

Используя методы и подходы, способствующие развитию креативности у дошкольников, важно учитывать следующее:

1. Создание стимулирующей среды: Важно обеспечить детей доступными материалами для игр, игрушками, книгами, которые будут способствовать развитию их фантазии и творческого мышления.
2. Поддержка и поощрение: Важно поощрять детей высказывать свои идеи, давать возможность экспериментировать, не бояться ошибиться. Положительное отношение и поддержка со стороны взрослых стимулируют развитие креативности.
3. Использование различных методик: Разнообразные методы, такие как рисование, конструирование, музыкальные занятия, драматические игры, помогают разнообразить опыт детей и развить разные аспекты их креативности [3].

Игровые педагогические технологии представляют собой специальные методы и приёмы обучения, основанные на использовании игры как основного образовательного инструмента. Эти технологии ориентированы на интеграцию игровой деятельности в образовательный процесс с целью эффективного развития у детей различных возрастов когнитивных, социальных, моторных и эмоциональных навыков.

Основные принципы игровых педагогических технологий включают в себя:

1. Игру как основной метод обучения: Игровые педагогические технологии основываются на том, что игра способствует усвоению знаний и навыков, развитию творческого мышления и социальной активности у детей.
2. Индивидуальный подход: Технологии учитывают индивидуальные особенности каждого ребёнка, позволяя создать персонализированные образовательные программы, способствующие оптимальному развитию.



3. **Интерактивность и коллективное взаимодействие:** Игры педагогических технологий способствуют развитию коммуникативных и социальных навыков за счёт взаимодействия, сотрудничества и общения в группе.

4. **Формирование позитивного эмоционального фона:** Игровые педагогические технологии направлены на создание атмосферы радости, интереса и увлечения, что способствует эмоциональному комфорту и активности учащихся.

5. **Использование разнообразных игровых форм и средств:** технологии включают в себя различные игровые задания, игровые сценарии, ролевые игры, игровые симуляции и другие способы, способствующие эффективному обучению и развитию детей [4].

Одним из главных преимуществ использования игры в образовании является её способность увлечь детей и заинтересовать их учебным материалом. Благодаря игровому формату уроков дети становятся более мотивированными к активному участию в занятиях, они проявляют больший интерес к учёбе и готовы более глубоко погружаться в изучаемую тему.

Ещё одним неоспоримым плюсом игры в образовании является развитие различных навыков у детей: от умения работать в команде и соблюдать правила до развития критического мышления, логики и творческого мышления. В процессе игры дети учатся решать проблемы, рассматривать ситуацию с разных сторон, принимать решения и видеть результат своих действий – все это ценные навыки, которые пригодятся им не только в учёбе, но и в жизни.

Также игра способствует эмоциональному развитию детей: в ходе игровых занятий они могут проявлять свои чувства, эмоции, учиться контролировать их проявление и взаимодействовать со сверстниками в различных ситуациях. Это помогает им лучше понимать себя и окружающих, развивать социальные навыки и эмпатию.

Вот несколько примеров игровых методик и приёмов, которые помогают развить креативность у дошкольников:

1. **Творческое моделирование:** предложите детям пластилин или конструктор для того, чтобы они создали свои уникальные фигуры, машины или даже город. Поддерживайте их в творческих проявлениях, поощряйте экспериментировать с формами, цветами и текстурами.

2. **Рисование с нестандартными материалами:** предложите детям рисовать не только карандашами или красками, но и, например, пальцами, ватными палочками, штампами из различных предметов. Это поможет им развить мелкую моторику, осязательный опыт и увеличит способность воспринимать мир с разных сторон.

3. **Драматизация:** позвольте детям играть в различные роли, создавать собственные сюжеты и сценарии. Это укрепит их воображение, улучшит навыки самовыражения и социализации, а также поможет им лучше понимать окружающий мир.

4. **Игры на развитие музыкальности:** предложите детям музыкальные инструменты или записи различных звуков, а также поиграйте в музыкальные игры, где дети могут выразить свои эмоции и настроения через музыку, танец и пение.



5. Сюжетно-ролевые игры: создайте игровое пространство, где дети могут воплощать разные роли: врача, повара, пирата, принцессы и т.д. Это поможет им развить воображение, улучшить навыки речи и коммуникации, а также научиться решать проблемы в игровой форме [5].

По мнению В. А. Крутецкого, в любой деятельности от человека требуется целый ряд взаимосвязанных способностей. Исследователь в своих работах отмечал, что существуют общие способности, необходимые для выполнения любой деятельности, и специальные, без которых успешное выполнение какой-либо конкретной деятельности невозможно. Каждый индивид в том или ином обществе включает в себя ряд способностей, которые присущи только ему. Их существование, развитие с помощью различных инструментов формирует человека, его характер, структуру. В тоже время способности имеют различные степени «мастерства» (высокие-низкие), не существует людей, не имеющих каких-либо способностей.

У детей с развитыми способностями к творчеству, пишет А. М. Матюшкин, обязательно отмечаются высокая познавательная мотивация и исследовательская активность.

Популярной разновидностью для педагогов дошкольного образовательного учреждения являются творческие игры. Они подразделяются на: сюжетно-ролевые игры; театрализованные (игры-драматизации); дидактические и подвижные игры. Если правильно подобрать игры для каждого возраста дошкольников, они помогают гармонично, в соответствующем темпоритме развиваться. Различные движения, упражнения, комбинации оказывают продуктивное формирование растущего организма ребёнка, как на физическом, так и на интеллектуальном уровне [6].

В ходе настоящего исследования были изучены возможности развития креативных способностей детей с помощью игровых педагогических технологий. Проведённый анализ показал, что игровой подход в образовании является эффективным инструментом для стимулирования творческого мышления, воображения и исследовательских навыков у детей. Игровые методики способствуют развитию коммуникативных и социальных умений, а также позволяют детям учиться через опыт, эксперименты и самостоятельное решение задач. Важно отметить, что игровые технологии способствуют формированию у детей мотивации к обучению и радости открытия нового, что обеспечивает более глубокое и продуктивное усвоение знаний.

Дальнейшие исследования и развитие данной темы в образовании представляют собой перспективное направление, требующее дальнейшего изучения и применения. Важно продолжать исследования в области интеграции игровых педагогических технологий в образовательный процесс, а также разрабатывать новые подходы и методики, направленные на эффективное развитие креативных способностей детей. Перспективы дальнейших исследований также включают изучение влияния игровых методик на развитие когнитивных функций, эмоционального интеллекта и моральных ценностей у детей. Развитие данной темы в образовании способствует созданию более благоприятной образовательной среды, способствующей всестороннему развитию личности ребёнка.

Список источников

1. Выготский, Л. С. Игра и её роль в психическом развитии ребёнка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 2014. – № 6. – С. 41–50.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

2. Давыдов, В. В. Лекции по педагогической психологии / В. В. Давыдов. – Москва : Академия, 2006. – 224 с.
3. Матюшкин, А. М. Развитие творческой активности школьников / А. М. Матюшкин. – Москва : Педагогика, 1991. – 160 с.
4. Новая философская энциклопедия: в 4 т. Т. 1. – Москва : Мысль, 2000–2001.
5. Новоселова, С. Л. К вопросу о возрастных особенностях развития содержания игры как деятельности / С. Л. Новоселова // Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста : сб. науч. трудов. – 1978. – С. 41–44.
6. Психологическая энциклопедия. Большой психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – Москва : Олма-пресс, 2007.– 630 с.



Медведева Ксения Сергеевна,

МБДОУ «Детский сад № 146» г. Барнаул, Россия

ВЗАИМОСВЯЗЬ МАТЕМАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ «ЧИСЛО» И «ВЕЛИЧИНА» И ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования представлений о натуральном числе и величине у детей дошкольного возраста. Автор рассматривает значимость усвоения представлений о величине для дальнейшего формирования представлений у детей дошкольного возраста о числе. Представляет ряд условий, позволяющих активизировать процесс усвоения дошкольниками представлений о числе через усвоение детьми знаний о величине.

Ключевые слова: натуральное число, величина, дидактическая последовательность процесса формирования математических представлений, педагогические условия.

Medvedeva K.S.

RELATIONSHIP BETWEEN MATHEMATICAL CONCEPTS OF “NUMBER” AND “MAGNITUDE” AND THE SEQUENCE OF THEIR FORMATION IN PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article is devoted to the problem of forming ideas about natural number and magnitude in preschool children. The author considers the importance of mastering ideas about quantity for the further formation of ideas about number in preschool children. Presents a number of conditions that make it possible to intensify the process of preschoolers' assimilation of ideas about number through children's acquisition of knowledge about quantity.

Keywords: natural number, magnitude, didactic sequence of the process of forming mathematical concepts, pedagogical conditions.

Проблему формирования представлений о натуральном числе и величине у детей дошкольного возраста рассматривали такие известные отечественные ученые, как Р. Л. Березина, В. В. Данилова, А. М. Леушина, Л. С. Метлина, Т. А. Мусейибова, Р. Л. Непомнящая, Т. В. Тарунтаева, Е. И. Щербакова и многие другие. В своих исследовательских они акцентировали внимание на взаимосвязь этих понятий и влияние степени усвоения одних представлений для усвоения других [3].

В процессе формирования математических представлений дети дошкольного возраста знакомятся с базовыми математическими понятиями: «натуральное число» и «величина». В федеральной образовательной программе, в ФГОС дошкольного образования приведен перечень задач по каждой из обозначенных математических тем. Так, при знакомстве с числом дети овладевают количественным и порядковым счетом, учатся сравнивать и уравнивать числа, составлять числа из единиц и двух меньших чисел, выполнять несложные вычислительные действия. При работе с величинами дети знакомятся с их названиями, учатся распознавать, выделять протяженности, упорядочивать предметы по величине, сравнивать и уравнивать их по разным протяженностям [1].



Вместе с тем, ни в одном из многочисленных методических пособий, предназначенных для организации процесса обучения детей математике в дошкольном образовательном учреждении, не говорится о том, какое математическое понятие следует формировать первоначально, понятие о натуральном числе или понятие о величине.

Проведенные нами беседы с педагогами дошкольных образовательных учреждений показали, что в настоящее время в дошкольных учреждениях реализуется два последовательных подхода в формировании рассматриваемых понятий. Так, большая часть воспитателей (70% опрошенных) вообще никогда не задумывались над взаимосвязью понятий: «натуральное число» и «величина». Эти представления ими формируются у детей независимо друг от друга, работа по усвоению представлений осуществляется параллельно.

Меньшая часть опрошенных специалистов (30% от опрошенных) формируют изначально понятие «число», считая, что понятие о величине, свойствах величин, их записях и закономерностях усваиваются детьми только после усвоения представлений о числе и счете.

Анализ программных задач и наиболее известных математических пособий по развитию математических знаний у детей дошкольного возраста показывает, что раздел «Величина», как правило следует за разделом «Число», что по-нашему мнению и является руководством к деятельности педагогов по выбору очередности формирования данных понятий.

Вместе с тем, если обратиться к анализу психолого-педагогической литературы по вопросу специфики восприятия понятий «Величина» и «Натуральное число» детьми, то можно отметить, что многие ученые (Ж.Пиаже, А. А. Столяр, Т. В. Тарунтаева, В. В. Данилова, Е. А. Тарханова, Е. С. Демина и др.) отмечают ведущую роль представлений о величинах, для дальнейшего развития и формирования представлений о натуральных числах [2].

В рамках проведенного нами исследования с детьми дошкольного возраста на базе дошкольных учреждений г. Барнаула нами было выдвинуто предположение о том, что дети дошкольного возраста смогут быстрее и качественнее усваивать знания о натуральных числах, если эти представления будут базироваться на усвоенных знаниях о величине и свойствах величин.

С целью проверки выделенной гипотезы мы спланировали и провели дидактический комплекс мероприятий, в которые вошли занятия, игры, упражнения на формирование представлений о величине, свойствах величин и их закономерностях. Так, в частности, нами решались задачи по формированию у детей представлений о сохранении величин, сложении величин, уравнивании и упорядочивании величин, об условных единицах их измерения. Так дети рассматривали под руководством педагога различные примеры на сохранение количества жидкостей, сыпучих веществ, учились делить величины на части и из частей получать целую величину. В дальнейшем, на базе полученных представлений у дошкольников формировали представления о числе, о количественном законе сохранения, об операциях сложения и вычитания чисел, о закономерностях деления числа, уравнивании и упорядочивании чисел.

Полученные результаты исследования показали, что дети дошкольного возраста лучше воспринимают представления о числе, если они базируются на сформированных представлениях о величине, свойствах и закономерностях величин.



Результаты исследования позволили нам выделить следующие условия, позволяющие активизировать процесс усвоения представлений о числе у детей дошкольного возраста.

1. Дети дошкольного возраста легче воспринимают некоторые представления о числе (например, упорядочивание чисел от большего к меньшему и от меньшего к большему, переместительный и сочетательный закон сложения), если они формируются следом за усвоенными базовыми знаниями о величине (упорядочивание величин от большего к меньшему и от меньшего к большему, переместительный и сочетательный закон величин).
2. Представления о натуральном числе формируются на базе усвоенных знаний о величине, но практически сразу же, а не через значительный промежуток времени, который может привести к забыванию изученного материала детьми.
3. Педагог формирует представления о величине и натуральном числе в единстве и четко разводит эти понятия и их функции в математике.

Безусловно, это не полный перечень условий, позволяющих активизировать процесс усвоения представлений о числе и величине детьми дошкольного возраста. Однако, учет этих особенностей позволит педагогу добиться наиболее высоких результатов в математическом развитии дошкольников и их подготовке к изучению данных разделов в школе.

Список источников

1. Демина, Е. С. Преимущество формирования математических понятий у детей в дошкольном образовательном учреждении и школе / Е. С. Демина // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Барнаул, 2021. – С. 212–217.
2. Демина, Е. С. Педагогические условия как составляющая процесса математического и общего умственного развития детей дошкольного возраста / Е. С. Демина // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Липецк, 2023. – С. 23–27.
3. Щербакова, Е. И. Теория и методика математического развития дошкольников / Е. И. Щербакова. – Москва – Воронеж, 2005. – 385 с.



Мельникова Дарья Алексеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сазонова Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ ИНЖЕНЕРНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема развития инженерного мышления у детей, обусловленная потребностью в специалистах в области инженерии и технологий в современном мире. Подчеркивается важность формирования у детей интереса к науке, технике, а также умения безопасно и разумно использовать технические устройства. Авторы обсуждают различные методы, такие как игры, проектно-исследовательская деятельность, опытно-экспериментальная деятельность и использование технических средств, способствующие развитию инженерного мышления у детей. Однако выделяются проблемы, такие как недостаточное понимание концепции инженерного мышления у педагогов, ограниченные возможности практического опыта, ограничения времени и ресурсов. В заключении предлагается создание программы с вариативными методами, системы оценки сформированности инженерного мышления детей и методических рекомендаций для педагогов. Развитие этой области у детей поможет им ориентироваться в мире технических новшеств и развить творческое мышление.

Ключевые слова: инженерное мышление, дети старшего дошкольного возраста, инновационные подходы, творческие способности, критическое мышление, методы, технические средства, оценка, программы.

Melnikova D.A.

FORMATION OF THE BASICS OF ENGINEERING THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article deals with the actual problem of the development of engineering thinking in children, due to the need for specialists in the field of engineering and technology in the modern world. The importance of developing children's interest in science, technology, as well as the ability to safely and intelligently use technical devices is emphasized. The authors discuss various methods such as games, design and research activities, experimental activities and the use of technical means that contribute to the development of engineering thinking in children. However, problems are highlighted, such as a lack of understanding of the concept of engineering thinking among teachers, limited opportunities for practical experience, limited time and resources. In conclusion, it is proposed to create a program with variable methods, a system for assessing the formation of children's engineering thinking and methodological recommendations for teachers. The development of this area in children will help them navigate the world of technical innovations and develop creative thinking.

Keywords: engineering thinking, older preschool children, innovative approaches, creativity, critical thinking, methods, technical means, assessment, programs.

Современное общество неотделимо от информационных технологий, поэтому более пристальное внимание уделяется инновационным подходам к развитию психических процессов детей дошкольного возраста: вниманию, памяти, мышлению, воображению. Проблема формирования предпосылок инженерного мышления у детей сегодня обусловлена тем, что жизнь в цифровую эпоху предполагает взаимодействие человека уже с младшего возраста с техническими средствами, роботизированными и



автоматизированными системами. Такое взаимодействие предполагает осуществление специфических мыслительных операций у ребенка. Исходя из этого, мы приходим к выводу о том, что на данный момент большое значение необходимо уделять такой области интеллекта, как инженерное мышление.

Актуальность вопроса формирования основ инженерного мышления детей обусловлена рядом причин. Следует начать с того, что в современном мире наблюдается растущий спрос на специалистов в области инженерии и технологии. Раннее формирование инженерного мышления у детей может способствовать развитию у них интереса к науке и технике, а также созданию базы для их дальнейшего образования и успешной карьеры в этих областях.

Кроме того, актуальность темы обусловлена тем, что современные дети с самого раннего возраста окружены разнообразными техническими устройствами, и важно научить их использовать эти устройства безопасно и разумно. Формирование основ инженерного мышления поможет детям лучше понимать принципы работы различных механизмов и устройств, что в дальнейшем может способствовать развитию их творческих способностей и критического мышления.

Актуальность развития такого вида мышления уже рассматривается в современной педагогической науке. В методической литературе находим определение понятия «инженерное мышление» – это вид познавательной деятельности, направленной на исследование, создание и эксплуатацию новой высокопроизводительной и надежной техники, прогрессивной технологии, автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции [8].

По Т. В. Кудрявцеву, «инженерное мышление – вид технического мышления. Данный вид развивается при решении конструктивно-технических задач, основной целью которых является исследование, создание новой высокоэффективной техники на основе инновационных технологий» [7].

Инженерное мышление объединяет различные виды мышления: логическое, творческое, наглядно-образное, практическое, теоретическое, техническое. Основными из перечисленных видов мышления являются творческое, наглядно-образное и техническое. Все они начинают формироваться в дошкольном возрасте [5, 6].

Таким образом, под инженерным мышлением понимается вид познавательной деятельности, совокупность интеллектуальных процессов и их результатов, направленной на исследование, создание и потребность новой высокопроизводительной и надежной техники, технологии автоматизации и механизации производства, повышение качества продукции.

Основная цель такого мышления – быстро, точно и оригинально решать, как обычные, так и нестандартные задачи в определенной предметной области, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приемах, с целью создания технических средств и организации технологий

К компонентам инженерного мышления можно отнести умение разбираться в технике, понимать, как работает то или иное устройство в различных условиях; конструктивные навыки, которые позволяют понять, как взаимодействуют связанные воедино компоненты, как можно изменить устройство и его свойства, изменив его конструкцию; исследовательские навыки, которые позволяют выдвигать гипотезы, сравнивать, обобщать, делать выводы о технических объектах, аргументировать и комментировать результаты своей технической деятельности [4].



Развитие навыков инженерного мышления у детей необходимо начинать с самого раннего возраста, так как эта деятельность помогает развивать и совершенствовать личность ребенка [2].

На сегодняшний день существует множество методов, которые можно использовать с целью формирования у детей инженерного мышления:

1. Игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. Использование игр для обучения инженерному мышлению помогает детям лучше усваивать информацию и развивать навыки. В игре ребенок познает смысл человеческой деятельности, начинает понимать и ориентироваться в причинах тех или иных поступков людей. Познавая систему человеческих отношений, он начинает осознавать свое место в ней. Игра стимулирует развитие познавательной сферы ребенка. Использование различных конструкторов, пазлов помогают развить у детей способность к анализу и синтезу, а также пониманию простых принципов конструирования.

2. Проектно-исследовательская деятельность. Коллективные проекты, в которых дети работают вместе над созданием какого-то объекта, конструкции, механизма помогают им научиться коммуницировать, сотрудничать и решать проблемы в группе. Поэтапное создание предполагаемого продукта детьми помогает им усвоить составные части того или иного предмета, технологию его построения, конструктивные особенности. В процессе исследовательской деятельности развивается умение систематизировать, проводить наблюдение или эксперимент, умение делать выводы, структурировать материал, работать с чертежами, моделями, отстаивать свою точку зрения. Необходимо создавать условия для развития познавательной активности ребенка через накопление собственного опыта.

3. Опытно-экспериментальная деятельность. Проведение экспериментов с различными материалами и технологиями помогает детям понять, как работают различные устройства, дает возможность самостоятельно опробовать механику какого-либо устройства или дополнить его новыми функциями. Предлагая детям возможность проводить простые эксперименты, можно развить их наблюдательность, логическое мышление и способность решать проблемные задачи.

4. Использование технических средств. Предоставление доступа к компьютерам, планшетами или робототехническим наборам позволяет детям ознакомиться с современными технологиями и учиться использовать их для решения инженерных задач. Также важно рассматривание и изучение предметов, механизмов и конструкций. Детям показывают различные объекты из окружающего мира и объясняют, как они работают. Это помогает развить наблюдательность и интерес к дальнейшему изучению.

5. Рисование, поделки. Свободное творчество предоставляет детям возможность проявить свое воображение, уникальное видение окружающего их мира, находчивость. Рисование, лепка, аппликация, создание предметов различными способами и изобретение собственных конструкций помогает детям развить свою креативность и способность мыслить нестандартно [1; 3; 9].

Однако, несмотря на актуальность проблемы и наличием различных методов, в практике данному вопросу уделяется недостаточное внимание и педагоги сталкиваются с рядом проблем в работе с детьми по развитию инженерного мышления.



1. Недостаточное понимание концепции инженерного мышления. Педагоги могут не полностью понимать, что такое инженерное мышление и как его развивать у детей. Отсутствие четкого понимания приводит к подбору неэффективных методов обучения.
2. Ограниченные возможности для практического опыта, недостаток материалов и оборудования. Детям дошкольного возраста требуется практический опыт, чтобы развивать инженерное мышление. Однако многие дошкольные учреждения не имеют достаточных ресурсов или возможностей для предоставления такого опыта.
3. Противоречие между массовой системой образования и индивидуальным характером процесса развития основ инженерного мышления ребенка.
4. Ограничения времени и ресурсов. Педагоги часто сталкиваются с ограничениями времени и ресурсов, что затрудняет им включение дополнительных направлений для развития детей.
5. Оценка результатов. Оценка результатов развития инженерного мышления у детей дошкольного возраста может быть сложной задачей. Педагогам нужны эффективные инструменты оценки, чтобы отслеживать прогресс детей и вносить коррективы в свои методы обучения.

Основополагающими задачами проводимой нами работы на данном этапе исследования являются:

1. Проанализировать сформированность компонентов инженерного мышления детей 6–7 лет в ДООУ в соответствии с их возрастными возможностями.
2. Определить содержание, формы, методы и средства формирования основ инженерного мышления детей 6–7 лет в ДООУ.
3. Проанализировать, обработать и систематизировать данные, полученные в ходе апробации варианта решения проблемы.

Наиболее эффективным решением поставленных задач мы находим в создании программы содержащей занятия с вариативными методами, направленными на эффективное развитие у детей основ инженерного мышления; в разработке системы оценивания сформированности инженерного мышления детей старшего дошкольного возраста, что позволит педагогам вести наблюдение за успехами воспитанников и корректировать работу по данному направлению; в формировании перечня методических рекомендаций для педагогов дошкольных образовательных учреждений, направленных на создание эффективного обучения, соответствующего стандартам и требованиям.

В предполагаемой программе нами будет сделан упор на развитие таких областей знаний детей, как познавательное, художественно-эстетическое и речевое развитие. Работа по развитию данных областей знаний неразрывно связана с эффективным формированием основ инженерного мышления и включает в себя занятия по ряду направлений: формирование элементарных математических представлений, развитие речевых навыков, формирование умения решать проблемные задачи, развитие творческого компонента мышления.



Учет всех условий и решение поставленных задач приведет к разработке эффективной программы и системы оценки процесса формирования основ инженерного мышления детей, что будет способствовать воспитанию человека творческого и креативного, способного ориентироваться в мире высокой технической оснащенности и умеющим самостоятельно создавать новые технические формы.

Список источников

1. Венгер, Л. А. Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста : кн. для воспитателей дет. сада / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. – Москва : Просвещение, 2001. – 124 с.
2. Веракса, Н. Е. Зарубежные психологи о развитии ребенка дошкольника. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : МОЗАИКАСИНТЕЗ, 2006. – 144 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк: Кн. для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Дума, Е. А. Уровни сформированности инженерного мышления // Успехи современного естествознания / К. В. Кибаева, Д. А. Мустафина, Г. А. Рахманкулова, И. В. Ребро. – Волгоград, 2013. – № 10. – С. 143–144. – URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33024> (дата обращения: 06.03.2024).
5. Зуев, П. В. Развитие инженерного мышления учащихся в процессе обучения // Педагогическое образование в России / П. В. Зуев, Е. С. Кощеева. – 2016. – № 6. – С. 44–49.
6. Ивакина, Л. А. Сущность и структура формирования креативнотехнологических умений старших дошкольников / Л. А. Ивакина // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2022. – № 1 (22). – С. 78–85.
7. Кудрявцев, Т. В. Психология технического мышления / Т. В. Кудрявцев. – Москва : Педагогика, 1975. – 304 с.
8. Малых, Г. И. История и философия науки и техники: Методическое пособие для аспирантов и студентов всех форм обучения / Г. И. Малых, В. И. Осипов. – Иркутск : ИрГУПС, 2008. – 91 с.
9. Харитонова, Т. Н. Исследовательская деятельность как основа развития инженерного мышления / Т. Н. Харитонова. – URL: <https://moluch.ru/archive/156/44220/> (дата обращения: 18.10.2023).



Намозова Елена Александровна,

МБОУ «Гимназия № 2», г. Бийск, Россия

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников при помощи инновационных технологий. Автор обобщает практический опыт применения метода проектов в развитии познавательной активности детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: инновационная технология, познавательно-исследовательская деятельность, проектная деятельность.

Namozova E. A.

THE PROJECT METHOD AS A MEANS OF DEVELOPING COGNITIVE AND RESEARCH ACTIVITIES OF PRESCHOOLERS

Abstract. The article is devoted to the current problem of the development of cognitive research activities of preschoolers with the help of innovative technologies. The author summarizes the practical experience of using the project method in the development of cognitive activity of preschool children.

Keywords: innovative technology, cognitive research activity, project activity.

На базе дошкольного образовательного учреждения педагоги чаще стали внедрять в свою работу инновационные технологии для развития познавательно-исследовательской деятельности дошкольников.

В современной образовательной практике увеличивается значимость исследовательского обучения ребенка. Формирование экспериментальных умений дошкольника одна из важнейших задач. Современный мир настолько динамичен и изменяется стремительными темпами, что выжить в нём, опираясь на наработанные стереотипы нереально, человек должен постоянно проявлять исследовательскую, поисковую активность. От ребенка требуется исследовать новизну и трудность меняющегося общества, создавать новые оригинальные стратегии поведения и деятельности. Это познавательное отношение к действительности должно формироваться с раннего детства. Уже в младшем дошкольном возрасте, изучая окружающий мир, малыш стремится не только рассмотреть предмет, но и прикоснуться к нему руками, языком, понюхать, постучать им. В старшем возрасте почти все дети задумываются о таких физических явлениях, как замерзание воды зимой, продвижение звука в воздухе и в воде, разнообразная окраска объектов, находящихся вокруг и шанс лично достичь желаемого цвета на занятиях по изобразительному искусству.

Организация экспериментальной работы ребенка рассматривается как мощная современная образовательная методика [1]. Исследовательская деятельность, дает возможность проявить себя индивидуально или в команде, применить собственные навыки, приложить свои знания, принести пользу, продемонстрировать достигнутый результат. Это деятельность, направленная на решение



интересной проблемы, сформулированной нередко самим ребенком в виде задачи, когда итог данной работы – найденный способ решения проблемы – носит практический характер, имеет важное прикладное значение и интересен для самих открывателей.

Познавательно-исследовательская деятельность является ведущим видом деятельности в детском саду наряду с другими, считается одним из видов деятельности реализации образовательной области «Познавательное развитие» (исследования объектов окружающего мира и экспериментирование с ними).

Формирование познавательной активности у детей дошкольного возраста особенно актуально на современном этапе, так как она развивает детскую любознательность, пытливость ума и формирует на их основе постоянные интересы через исследовательскую деятельность [4].

Развитие познавательно-исследовательской деятельности у детей дошкольного возраста возможно при помощи современной образовательной технологии – метода проектов.

Отличительной особенностью проектной деятельности является то, что дошкольник еще не способен независимо отыскать противоречия в находящемся вокруг, сконструировать задачу, определить замысел. По этой причине в ДОУ проектная деятельность носит вид партнерства, в котором принимают участие ребята и преподаватели. Воспитатель – организатор детской деятельности, источник информации, консультант, эксперт. Он основной руководитель проекта, при этом – партнер и помощник ребенка в его саморазвитии. В основе проекта находится проблема, для ее решения необходим экспериментальный отбор в разных направлениях, итоги которого обобщаются и соединяются в одно целое [2]. Метод проектов своевременен и весьма результативен, предоставляет возможность ребенку экспериментировать, обобщать приобретенные знания, стремиться к самостоятельному поиску решений на возникающие у него вопросы. Участие в проекте помогает детям почувствовать собственную важность, ощутить себя полноправным участником событий [3].

Хочется представить несколько проектов, которые реализовали с детьми нашей группы. Проект по познавательному развитию «Солнышко лучистое» возник, когда мы с детьми захотели раз узнать побольше об источниках света, солнце и его свойствах. При помощи наблюдения и экспериментирования убедились, что существуют естественные и искусственные источники света, что солнечный лучик распадается на все цвета радуги. После окончания провели презентацию проекта для родителей.

Исследовательский проект по экспериментальной деятельности «Чудо-соль». Почему соль? Чем она могла заинтересовать детей, что в ней необычного. Тема исследовательской деятельности возникла после чтения сказки «Золото и соль». У ребят возник вопрос: откуда берется соль? Тогда и возникла идея создать проект.

По ходу виртуальной экскурсии дети познакомились с добычей соли, с ее видами и использованием. В процессе проекта дети на основе опытов и экспериментов подтвердили гипотезу об удивительных свойствах обычной соли: соленая вода помогает держаться предметам на поверхности; соль растворяется в воде; ее можно легко покрасить и изготовить поделки своими руками; познакомились со способом выращивания кристаллов из соли.



После завершения проекта была оформлена выставка поделок детей, изготовленных с помощью соли. Провели презентацию проекта «Чудо-соль» на научно-познавательной конференции «Планета детства», поделились собственным опытом исследовательской деятельности со сверстниками.

Дети нашей группы после занятия по рисованию акварелью заинтересовались тем, какие еще бывают краски. Так возникла необходимость в создании проекта «Волшебные краски». Дети познакомились с историей возникновения красок, с тем, что раньше не было современных технологий и художники изготавливали их самостоятельно. В ходе опытов и экспериментов убедились в этом. Так же познакомились с нетрадиционной техникой «Объемные краски» и способами их приготовления. Изображения с помощью таких красок после высыхания приобретают объем.

Детям очень понравилось рисовать в технике «Объемные краски». После завершения проекта решили принять участие в конкурсе творческих работ «Никто не забыт и ничто не забыто», посвященному победе в Великой Отечественной войне. Выполнили работу в данной технике и получили диплом первой степени.

Метод проектов актуален и очень эффективен. Он дает возможность ребенку обобщать полученные знания, приобретать исследовательские умения и навыки, наблюдать, экспериментировать, делать выводы. Проектная деятельность удовлетворяет потребность детей в получении новых знаний, впечатлений, способствует воспитанию любознательного и самостоятельного ребенка.

Кроме того, метод проекта способствует повышению профессионально-личностной компетентности, изменению отношения педагогов к нововведениям в образовании, созданию условий для самореализации и достижения профессионального успеха, формированию уверенности, развитию креативности.

Список источников

1. Веракса, Н. Е. Проектная деятельность дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса, А. Н. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2008. – 68 с.
2. Веракса, Н. Е. Познавательно-исследовательская деятельность дошкольников: для занятий с детьми 4–7 лет / Н. Е. Веракса, О. Р. Галимов. – Москва : Мозаика-Синтез, 2012. – 77 с.
3. Кудрявцева, А. И. Педагогическое проектирование как метод управления инновационным процессом в ДОУ / А. И. Кудрявцева // Проблемы и перспективы развития образования. – Пермь : Меркурий, 2011. – С. 80–84.
4. Поданёва, Т. В. Развитие познавательной активности детей в исследовательской деятельности / Т. В. Поданёва, Н. П. Сазонова, Н. В. Шайдурова // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. – 2021. – № 2. – С. 156–165.



Никоненко Алёна Васильевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Богославец Лариса Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье рассматриваются активные формы работы с педагогами дошкольной образовательной организации старших возрастных групп (далее – ДОО) по формированию компонентов мотивационной готовности к обучению в начальной школе старших дошкольников школе; предлагаются формы работы в структуре методической деятельности.

Ключевые слова: Школа, мотивационная готовность, дошкольник, мотивы обучения.

Nikonenko A.V.

MOTIVATIONAL READINESS OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN TO STUDY IN PRIMARY SCHOOL

Abstract. The article discusses active forms of work with teachers of preschool educational organizations of older age groups (hereinafter referred to as preschool educational institutions) on the formation of components of motivational readiness for learning in primary school for older preschoolers; forms of work are proposed for the structure of methodological activities.

Keywords: School, motivational readiness, preschooler, motives for learning

Поступление в школу – важный и значимый момент в жизни каждого ребёнка и его родителей. Адаптация к новой образовательной среде, успехи ребёнка в учебной деятельности, появление новых друзей – одноклассников во многом зависит от мотивации ребёнка, его стремления и желания учиться в начальной школе и занять позицию ученика.

А. В. Запорожец, Кравцова Е. Е. указывают на тот факт, что готовность к школе в мотивационном плане выступает главной составляющей личностного развития ребёнка 6–7 лет.

Она предполагает сформированность внутренней позиции школьника и адекватных ей познавательных и социальных мотивов учения, выражается в отношении ребёнка к школе, учебной деятельности, учителю, сверстникам, самому себе [1; 2].

При этом к основным мотивам не относятся внешние атрибуты школьной жизни, желание сменить обстановку. Важно, чтобы школа привлекала внимание ребёнка главной деятельностью – обучением.

Н. В. Нижегородцева и В. Д. Шадриков обосновали шесть групп в структуре мотивов, определяющих отношение будущего ученика к школе: социальные, учебно-познавательные, оценочные, позиционные, внешние по отношению к школе и учению, игровой мотив, неадекватно перенесённый в учебную деятельность [3].



Каждый из этих мотивов в той или иной степени присутствует в мотивационной структуре ребёнка 6–7 лет и оказывает влияние на формирование и характер его учебной деятельности.

В контексте выполнения темы выпускной квалификационной работы и моего участия в деятельности педагогического коллектива МБДОУ ЦРР «Детский сад № 133» г. Барнаула в должности воспитателя, мы организовали трёхступенчатый семинар для воспитателей подготовительных к школе групп (их в ДОО 3) по теме «Готовность детей старшего дошкольного возраста к обучению в начальной школе».

На первой ступени (сентябрь) мы обозначили совместно со старшим воспитателем ДОО перед педагогами задачи теоретического плана:

- уточнить сущность понятия «готовность к обучению в начальной школе»;
- раскрыть мотивационную структуру психологической готовности к школьному процессу, ознакомиться с методикой её диагностики;
- проанализировать предпосылки формирования универсальных учебных действий старших дошкольников на пороге школы (познавательные, регулятивные, личностные, коммуникативные).

В рамках семинара-лекции очного этапа старший воспитатель ДОО организовала «мозговой штурм» с педагогами – «Какие виды детской деятельности активизируют формирование предпосылок универсальных учебных действий старших дошкольников?». В ходе домашнего задания семинара педагоги провели диагностику мотивационной готовности детей старшего дошкольного возраста к школе, ранжирование мотивов учения детей с родителями возрастной группы.

На второй ступени семинара педагоги представили мини-сообщения на темы: «Роль ДОО в формировании готовности ребёнка к школьному обучению»; «Формирование элементов учебной деятельности у старших дошкольников», представили конспекты занятий с детьми по познавательному, речевому, социально-коммуникативному, физическому, художественному, эстетическому развитию; проанализировали результаты ранжирования и диагностики формирования мотивационной готовности старших дошкольников на начало учебного года; обозначили активные формы работы с детьми и родителями по данному направлению.

В качестве домашнего задания был проведён смотр-конкурс предметно-развивающей среды в старших возрастных группах по данной проблеме. И на этом этапе семинара подвели сводную таблицу итогов диагностики и ранжирования детей по уровню готовности к обучению в начальной школе.

Работу по формированию мотивационной готовности мы проводили в соответствии с положениями Л. А. Венгера и Д. Б. Эльконина по направлениям:

- формирование правильных представлений и общего положительного отношения к школе и учению;
- формирование интереса к новому, собственно школьному содержанию знаний;
- ориентация дошкольников на «учебную» организацию деятельности и поведения;
- признание роли и авторитета учителя [4; 5].

Реализация разных форм педагогической работы и методических мероприятий с детьми 6–7 лет и их родителями способствует повышению и сохранению интереса у дошкольников к школе, учению,



стремление активно познавать новую информацию в условиях школьного обучения; помогает родителям обеспечить успешность адаптации в школьном обучении.

Список источников

1. Запорожец, А. В. Психологическое развитие ребёнка / А. В. Запорожец // Избранные психологические труды в 2-х томах. – Т. 1. – Москва : Просвещение, 1984. – 437 с.
2. Кравцова, Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе / Е. Е. Кравцова. – Москва: Просвещение, 2000. – 267 с.
3. Шадриков, В. Д. Готовность детей к обучению. Возрастная психология / В. Д. Шадриков. – Москва: Сфера, 2005. – 457 с.
4. Венгер, Л. А. Как дошкольник становится школьником? / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 8. – С. 66.



Санникова Виктория Вадимовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА

Аннотация. На сегодняшний день взаимодействие человека и природы, а также, воздействие человека на окружающую среду, стало одной из самых актуальных проблем человечества, поэтому важной задачей общества стало формирование экологической культуры человека, начиная с дошкольного детства. В дошкольном возрасте закладываются основы личности ребенка, в том числе и бережное отношение к окружающей среде, закладываются навыки гуманного и эмоционально-чувственного взаимодействия с природными объектами, формируются основы нравственно-экологических позиций личности ребенка. Дошкольное образовательное учреждение выступает первым звеном системы непрерывного экологического образования, формируя у дошкольников основы экологической культуры.

Ключевые слова: экология, воспитание, экологическое развитие, художественно-эстетическое развитие детей, дошкольный возраст, формирование экологической культуры.

Sannikova V. V.

FORMATION OF ECOLOGICAL CULTURE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE THROUGH ARTISTIC AND AESTHETIC CREATIVITY

Abstract. Today, the interaction between man and nature, as well as the human impact on the environment, has become one of the most pressing problems of humanity, therefore an important task of society has become the formation of human ecological culture, starting from preschool childhood. At preschool age, the foundations of a child's personality are laid, including a caring attitude towards the environment, the skills of humane and emotional-sensory interaction with natural objects are laid, and the foundations of the moral and environmental positions of the child's personality are formed. A preschool educational institution acts as the first link in the system of continuous environmental education, forming the foundations of environmental culture in preschoolers.

Keywords: ecology, education, environmental development, artistic and aesthetic development of children, preschool age, formation of environmental culture.

Экологическая культура является одной из фундаментальных общечеловеческих ценностей, закладываемых в дошкольном детстве, и ее суть состоит в урегулировании научными, духовными, нравственными, а также художественными средствами системы экологических отношений, в предотвращении негативных проявлений, ведущих к экологическому кризису [8].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отражена задача, которая предусматривает создание благоприятных условий развития творческого потенциала каждого ребенка как субъекта отношений с самим собой, другими людьми и миром. Так, художественно-эстетическое творчество предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового



восприятия и понимания окружающего мира, а также становление эстетического отношения. Известно, что каждый ребенок нуждается в творческой деятельности. В ходе творческой деятельности он расширяет кругозор, развивает креативность, воображение, творческое мышление, начинает больше доверять себе.

Дошкольное учреждение должно создавать условия для максимально свободной реализации творческих способностей детей, помогать ребенку в духовном развитии и творческом самовыражении [7, с.47]. С каждым годом проблема формирования экологической культуры дошкольников становится актуальнее и имеет первостепенное значение для воспитательной работы. Выдающиеся педагоги, ученые и мыслители прошлого огромное значение уделяли природе как средству воспитания детей. Например, Я. А. Коменский рассматривал природу как нескончаемый источник знаний, средство для развития чувств, воли и ума. Такого же мнения был и К. Д. Ушинский, который характеризовал природу как «одну из могущественных агентов в воспитании человека». Он считал, что «вести детей в природу» то же, что и сообщать им все доступное и полезное для их умственного и словесного развития [4, с.28]. К сожалению, исходя из наблюдений за отношением детей к природе и их поведению на улице, мы пришли к выводу, что формирование экологической культуры старших-дошкольников находится на низком уровне. Однако, данную гипотезу нужно проверить на практике, поэтому мы решили провести диагностику сформированности экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста с применением художественно-эстетического творчества. В этом и заключается актуальная проблема данной темы [3, с.34].

В современном мире ребенок довольно часто совершает неразумные поступки по отношению к объектам живого и растительного миров: срывает и бросает растения без надобности, обижают домашних животных, топчет газоны, кидает мусор на землю. Данные поступки совершаются от незнания особенностей жизни и существования природных объектов. Исходя из этого, одна из важных задач экологического образования заключается в формировании у ребенка-дошкольника знаний о природе, которые в итоге образуют экологическую культуру человека. Современные психологи придерживаются мнения о том, что любые знания усваиваются детьми эффективнее, если приобретаются ими в процессе осуществления интересной для них результативной деятельности. Один из самых любимых видов деятельности детей является художественно-эстетическая деятельность, которая направлена на отражение впечатлений, полученных в жизни, на выражение своего личного отношения к изображаемому предмету или явлению [1, с.23].

Изучением вопроса экологического воспитания детей дошкольного возраста занимались такие отечественные и зарубежные деятели психологии и педагогики, как А. А. Быстров, Н. Ф. Виноградова, Н. Ф. Винокурова, Б. Т. Лихачёв, С. Н. Николаева, В. В. Ясвин и др. В своих трудах они доказали, что экологической культуре нужно обучать уже в возрасте дошкольного детства. В дошкольной педагогике проводились исследования по отбору и систематизации природоведческих знаний, отражающих ведущих закономерностей живой природы, которые отражались в трудах С. Н. Николаевой и Е. Ф. Терентьева [2, с.142]. Творческая деятельность играет большую роль в жизни каждого человека, тем более в жизни ребенка дошкольного возраста, ведь основными особенностями дошкольного периода являются: формирование творческого начала и фундамента личности ребенка.

Термин «творчество» был рассмотрен со стороны многих наук, например, с философской точки зрения «творчество» выступает как «божественная одержимость», а также как «синтез сознательного и бессознательного». Однако, с учетом всех концепций, в педагогике, психологии и философии было



выделено общее определение термина «творчество»: «процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности». Творчество также можно охарактеризовать, как представленную возможность для человека в труде из различных материалов, добываемых в окружающем мире, создавать новую действительность, удовлетворяющую многогранным потребностям общества. М. Г. Ярошевский характеризует творчество как созидание чего-то нового, подразумеваемого как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты [7, с.73]. К средствам развития творческих способностей можно отнести:

1. Развивающие игры. К ним относятся настольные игры, дидактические игры, мозаики, конструкторы. Они способствуют развитию воображения, памяти, творческого мышления, умения применять на практике свои знания.
2. Аппликация. Наиболее простой и доступный способ в создании художественных работ, при котором происходит сохранение реалистической основы самого изображения. Это позволяет широко использовать занятия аппликацией для развития творческих способностей у детей в старшем дошкольном возрасте.
3. Рисование. В детских рисунках можно найти все присущее большому искусству: стремление к познанию мира, наивный реализм, целостность образа. Также рисование способствует развитию воображения, инициативности, фантазии.
4. Лепка. Лепка поддается усилиям ребенка позднее, и требует постоянного совершенствования навыка для развития восприятия и вкуса ребенка. Но в то же время, лепка развивает мелкую моторику, пространственное воображение.
5. Музыка. Музыкальные способности могут проявляться раньше других специальных способностей, в силу возможности мозга анализировать звук до рождения. Они включают в себя ладовое чувство, ритмическое чувство и репродуктивный компонент музыкального слуха. Также музыка развивает память и образное мышление [5, с.16].

Таким образом, творческие способности ребенка способствуют лучшему познанию окружающего мира, активизации познавательной деятельности, самораскрытию и самосовершенствованию личности ребенка. Воспитание экологической культуры у детей старшего дошкольного возраста предполагает целенаправленную педагогическую работу по формированию экологических знаний и представлений, бережного отношения к окружающей среде и соблюдения элементарных правил поведения на природе.

Исходя из анализа теоретических положений о развитии творчества и исследований о формах и методах ее развития, нами было проведено исследование по поиску педагогических путей формирования экологической культуры старших дошкольников посредством художественно-эстетического творчества как педагогического средства.

По результатам анализа формирования экологической культуры старших дошкольников путем художественно-эстетического творчества, мной были составлены рекомендации для педагогов:

1. Нужно ориентироваться на широкое использование непосредственного природного окружения дошкольников, развивающей экологической среды. Знакомить детей с различными животными и растениями, с которыми они находятся в контакте в повседневной жизни;



2. Организовывать регулярную и разнообразную деятельности детей в зеленой зоне учреждения: познавательной (проведение циклов наблюдений), практической (создание и поддержание необходимых условий для живых существ), природоохранной (зимняя подкормка птиц), деятельности общения (эмоционально-доброжелательного взаимодействия с живыми существами), изобразительной (рисование, игра, конструирование);
3. Использовать на занятиях и во время самостоятельной деятельности детей специально подобранной детской художественно-познавательной литературы, которая содержит в себе экологическую тематику. Это поможет более углубленно ознакомить детей с произведениями отдельных авторов, которые служат примером любви к природе, глубокого её познания и творческого отражения;
4. Организовывать совместную творческую деятельность воспитателя и детей. К ней можно отнести создание экологических самодельных книг, лэпбуков, альбомов, которые можно использовать на практике вместе с детьми и на занятиях;
5. Систематически знакомить детей с сезонными явлениями природы, заниматься выращиванием в зимне-весенний период овощных и цветочных культур, регулярно наблюдать за ростом растений;
6. Регулярно включать в игровую деятельность дошкольников игровые обучающие ситуации по экологической культуре;
7. Оптимально соотносить и сочетать педагогические мероприятия в повседневной жизни детей, позволяющие им накопить сенсорные впечатления, конкретные знания об объектах природы, глубокие представления о некоторых экологических зависимостях природы; сочетать их с детским досугом, праздниками, походами на природу, которые вызывают яркий эмоциональный отклик [6].

Список источников

1. Бабаева, Ю. Д., Богоявленская, Д. Б. Основные современные концепции творчества и одаренности / Ю. Д. Бабаева – Москва : Молодая гвардия, 1997. – 416 с.
2. Веракса, Н. Е. Развитие ребенка в дошкольном детстве: пособие для педагогов дошкольных учреждений / Н. Е. Веракса. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 523 с.
3. Веретенникова, С. А. Ознакомление дошкольников с природой / С. А. Веретенникова – Москва : Просвещение, 1980.
4. Ветлугина, Н. А. Художественное творчество и ребенок / Н. А. Ветлугина. – Москва : Педагогика, 1972. – 286с.
5. Виноградова, Н. Ф. Дети, взрослые и мир вокруг / Н. Ф. Виноградова, Т. А. Куликова. – Москва : Просвещение, 1993.
6. Винокурова, Н. Ф. Интеграция экологических знаний / Н. Ф. Винокурова – Нижний Новгород, 1996. – 73 с.
7. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк: книга для учителя / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – Москва: Просвещение, 1991. – 93 с.
8. Поданёва, Т. В. Экологическая культура в современном дошкольном образовании : учебное пособие / Т. В. Поданёва. – Барнаул : АлтГПУ, 2021. – 208 с.



Скляренко Татьяна Анатольевна,

Филиал МБДОУ «Детский сад № 43» – «Детский сад 41», г. Славгород, Россия

ЛИТОТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ВСЕСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья рассматривает важность полноценного развития детей дошкольного возраста, особенности развития в данном возрасте и значения развития на физическом и когнитивном уровнях. Особое внимание уделено литотерапии как методу, использующему минеральные камни и кристаллы для развития детей. Различные аспекты литотерапии, такие как физическое, психическое, эмоциональное развитие, гармония и равновесие, а также сенсорная стимуляция, рассмотрены в статье. Процессы развития, которые происходят при работе с камнями, их положительное влияние на различные аспекты развития детей дошкольного возраста также обсуждаются.

Ключевые слова: полноценное развитие, дошкольный возраст, сензитивный период, развитие на физическом уровне, развитие на когнитивном уровне, литотерапия, физическое развитие, психическое развитие, эмоциональное развитие, гармония и равновесие, сенсорная стимуляция.

Skliarenko T.A

LITHOTHERAPY AS A MEANS OF COMPREHENSIVE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article examines the importance of the full-fledged development of preschool children, the peculiarities of development at this age and the importance of development at the physical and cognitive levels. Special attention is paid to lithotherapy as a method using mineral stones and crystals for the development of children. Various aspects of lithotherapy, such as physical, mental, emotional development, harmony and balance, as well as sensory stimulation, are discussed in the article. The development processes that occur when working with stones, their positive impact on various aspects of the development of preschool children are also discussed.

Keywords: full-fledged development, preschool age, sensitive period, physical development, cognitive development, lithotherapy, physical development, mental development, emotional development, harmony and balance, sensory stimulation.

Полноценное развитие детей дошкольного возраста является крайне важным этапом в их жизни. Дошкольный возраст – это время, когда дети активно учатся, строят свою личность и формируются в различных сферах жизни. Развитие в этом возрасте является сензитивным периодом, что означает, что дети особенно восприимчивы к определенным видам деятельности и обучению. Важно помнить, что дети находятся в процессе активного роста и развития, поэтому необходимо обеспечить им возможности для физических упражнений и активных игр на свежем воздухе. Такие занятия способствуют формированию здорового образа жизни, развитию моторики, гибкости и координации движений, что послужит основой для их будущего физического и психологического развития. Здесь же стоит отметить, что развитие детей включает в себя не только физический, но и когнитивный аспект. Мозг ребенка находится в стадии интенсивного развития в течении детского возраста. Игры и изучение окружающего мира играет ключевую роль в формировании когнитивных навыков, таких как восприятие, память, мышление и умение решать проблемы. Это способствует развитию



интеллектуальных способностей детей и обеспечивает им необходимые навыки для успешного обучения в дальнейшем.

Существует достаточно много методик и технологий, которые позволяют эффективно развивать ребенка в той или иной области. Особое внимание следует уделить литотерапии.

Литотерапия в дошкольном образовательном учреждении – это методика использования минеральных камней и кристаллов для создания благоприятной атмосферы и оказания позитивного влияния на детей. Дословно говоря, литотерапия – это «лечение камнями» – одно из современных, доступных и эффективных методов в работе с дошкольниками. Камни нравятся детям и взрослым, они красивые и интересные на вид, приятные по ощущениям, с ними можно играть и заниматься [2].

В рамках литотерапии проводятся различные занятия, игры и упражнения, в которых дети могут взаимодействовать с камнями.

Из опыта работы можно выделить, что во время занятий с использованием камней, дети могут исследовать их формы, цвета, текстуры и энергетические свойства. Они также могут учиться различать и называть различные виды минералов и камней. Камни могут использоваться для игр, создания коллекций или воплощения сюжетных ситуаций и историй.

Литотерапия имеет положительное влияние на детей, помогая им расслабиться, снять стресс, повысить концентрацию и восстановить энергию. Кроме того, она может способствовать развитию творческого мышления, воображения и эмоциональной интеллектуальности детей [1].

Поэтому, литотерапия может быть частью общего педагогического подхода в дошкольных учреждениях, направленного на поддержку физического, эмоционального, интеллектуального и социального развития детей.

Возможности литотерапии в развитии детей дошкольного возраста очень широки.

1. **Физическое развитие:** во время занятий литотерапией, дети тренируют мелкую моторику, так как для выполнения различных заданий приходится манипулировать камнями разных форм и размеров. Это помогает развитию координации движений и ловкости рук, а также укрепляет мышцы пальцев и кистей.
2. **Психическое развитие:** работа с камнями помогает детям развить способность к концентрации и вниманию. В течение занятий они должны сфокусироваться на задачах и находить решения, что способствует развитию логики и абстрактного мышления. Мандалы из камней могут быть использованы для развития воображения и творческого мышления.
3. **Эмоциональное развитие:** литотерапия помогает детям управлять своими эмоциями и развивать навыки самоконтроля и регуляции. Работа с камнями может быть особенно полезной для детей с повышенной возбудимостью или проблемами в области эмоционального развития, так как камни имеют успокаивающий и стабилизирующий эффект.
4. **Сенсорная стимуляция:** различные камни имеют разную текстуру, цвет и форму, что позволяет детям получать сенсорную стимуляцию. Это способствует развитию тактильных ощущений, а также расширению словарного запаса и знаний о мире.



Литотерапию можно использовать в детском саду и дома. Важно знать, что работать с камнями необходимо безопасно, и детям нужно объяснить, что они не должны класть камни в рот или бросать их друг в друга.

К литотерапии следует отнести применение камешков марблс.

Педагоги дошкольных учреждений все чаще используют игры с этими камнями, которые вызывают большой интерес у детей несмотря на свою простоту и доступность. Применение камешков марблс позволяет достигнуть следующих целей:

- Формирование правильного захвата шарика кистью руки.
- Развитие сложно координированных движений пальцев и кистей рук.
- Развитие ориентации на плоскости.
- Работа с дифференциацией цветов.
- Упражнения по счету.
- Обогащение словарного запаса.
- Развитие фразовой речи.
- Развитие внимания, памяти и мышления.
- Профилактика дисграфии.
- Воспитание положительного эмоционального настроения у ребенка во время занятий [4].

Игра – это основа жизни ребенка, и поэтому обучение не может обходиться без нее. Детская игра развивает тактильные ощущения, мелкую моторику и мыслительные операции. Применение камешков марблс – это один из интересных нетрадиционных методов обучения, которые понравятся детям. Камни яркие и разнообразные по форме, цвету и фактуре, они отвечают потребностям детей в эстетическом познании мира и способствуют их психоэмоциональному благополучию. Камни приносят детям радость, счастье, они хотят трогать, щупать, перебирать и играть с ними. Радостные эмоции повышают работоспособность, снижают утомляемость и благотворно влияют на здоровье детей. Красота камней привлекает как взрослых, так и детей, которые хотят прикоснуться к ним, держать и играть с ними. Эстетическая привлекательность камней марблс усилила интерес детей к этой игре.

В процессе целенаправленных занятий с камешками развиваются все виды ощущений, улучшается чувственное познание мира, повышается мотивация, осознанность, интерес, формируется стремление к самостоятельности [3]. Работа с камешками способствует развитию моторных способностей, движений рук, мелкой моторики пальцев, зрительно-моторной координации, памяти, мышления, речи, воображения, творческой активности и познавательной деятельности. Использование этих камешков в играх на нахождение объектов на ощупь и вербализацию представлений помогает детям узнавать о форме, величине, пространственном расположении предметов, развивает тактильную чувственность и способствует будущему уровню развития навыков письма и чтения. Занятия с камешками могут



включать различные упражнения, варьировать их комплектование, загруженность и продолжительность.

По мнению детских психологов, игра в марблс является одной из самых полезных для развития подрастающего поколения. Она способствует развитию меткости, скорости, точности и моторики, а также пробуждает у детей чувство прекрасного благодаря красивым оттенкам стеклянных камушков. Работа с этой игрой способствует развитию памяти, мышления, внимания и воображения у детей. Движения пальцев рук активизируют работу центральной нервной системы и способствуют развитию речи. Отмечено, что движение пальцев рук и речевая функция тесно связаны в процессе эволюции человечества.

Использование марблс в работе с дошкольниками, как нетрадиционного материала, показало положительные результаты в развитии детей. Благодаря осознанной и систематической работе с этим материалом, уровень познавательной активности у детей повысился. Они стали более инициативными и самостоятельными. Поэтому можно с уверенностью сказать, что марблс являются инновационным и универсальным инструментом развития детей.

Таким образом, используя в работе различные камни, мы можем заметить, что наблюдается положительная динамика в развитии самостоятельной речевой активности ребенка, зрительного и фонематического восприятия, мелкой моторики, памяти, тактильного восприятия, связной речи, а также творческих способностей. У детей повышается уровень развития воображения, речи, мелкой моторики, снижаются проявления агрессивности и тревожности, воспитанники начинают активнее взаимодействовать друг с другом.

Список источников

1. Белкина, Е. В. Роль литотерапии в развитии социально-эмоциональной сферы дошкольников / Е. В. Белкина // *Возрастная психология: проблемы и решения*. – 2010. – № 3. – С. 32–37
2. Виноградова, Н. В. Литотерапия как фактор формирования коммуникативных навыков у детей дошкольного возраста / Н. В. Виноградова // *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. – 2018. – Т. 22. – № 5. – С. 246–251.
3. Запольских, О. Л. Мастер-класс «Литотерапия как нетрадиционный метод работы с детьми дошкольного возраста» / О. Л. Запольских // *Актуальные вопросы современной психологии : материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.)*. – Челябинск : Два комсомольца, 2015. – С. 27–29. – URL: <https://moluch.ru/conf/psy/archive/157/7189/> (дата обращения: 19.04.2024).
4. Маралов, В. Г. Коррекция личностного развития дошкольников / В. Г. Маралов, Л. П. Фролов. – Москва, 2008.



Смолянинова Ольга Алековна,

МБОУ «Гимназия № 2», г. Бийск, Россия

РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА ПОСРЕДСТВОМ СЛОВЕСНЫХ ИГР С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЯЧА

Аннотация. Статья посвящена использованию словесных игр с мячом в работе по развитию речи у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: речь, речевое развитие, дошкольный возраст.

Smolyaninova O. A.

SPEECH DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN THROUGH WORD GAMES WITH USING A BALL

Abstract. The article is devoted to the use of verbal games with a ball in work on speech development in preschool children.

Keywords: speech, speech development, preschool age.

Развитие речи – одна из главных задач воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях. Человек не может жить без общения. Ему необходимо общаться с другими людьми, для того, чтобы, работать, удовлетворять свои материальные и духовные потребности.

Общение – это не только необходимое условие существования человека, но и один из главных факторов и важнейших источников духовного развития. Среди различных средств общения речь занимает одно из главных мест.

Речь – важнейшая творческая психическая функция человека и область выражения заложенных в каждом человеке способностей: познания, самоорганизации, саморазвития, развития личности внутреннего мира.

Речь не является врожденной способностью, она формируется постепенно, по мере развития ребенка, через взаимодействие с другими людьми, другими мирами и другими культурами.

Сегодня многие дети страдают нарушениями речи. У них есть проблемы в развитии психологических основ речи (восприятия, внимания, памяти, мышления), а кроме того, у них сильно снижен мышечный тонус, поэтому они не могут выполнять простые речевые упражнения.

Дошкольный возраст – это период активного овладения разговорной речью, когда формируются и развиваются все стороны речи, включая речевую, лексическую и грамматическую.

Чем раньше начинается обучение родному языку, тем свободнее ребенок дошкольного возраста пользуется в дальнейшем.

В своей ежедневной работе мы стремимся развивать все ключевые аспекты устной речи детей: звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи.



Главные цели обучения языку – творческое усвоение ребенком норм и правил родного языка, умение гибко применять их в конкретных ситуациях и овладение базовой коммуникативной компетенцией. В своей речи он использует обобщающие слова, прилагательные, наречия и глаголы. Развитие речи детей – целенаправленная и систематически планируемая задача.

В дошкольном возрасте игра – это основной вид деятельности. Поэтому речь детей дошкольного возраста обогащается в основном через игру.

Игры с мячом оказывают разностороннее влияние на психофизическое развитие детей дошкольного возраста, развивая ловкость, координацию движений и руки ребенка, а также учат его думать, развивают наблюдательность и стимулируют работу мозга.

Чем выше двигательные навыки ребенка, тем быстрее развивается его речь.

Во время игр с мячом в сочетании с речью ребенка координируются движения определенных групп мышц (рук, ног, головы и тела).

Существует много способов четко связать речь и движение. Мы решили в своей работе использовать игры с мячом. На наш взгляд они занимают особое место среди различных видов игр для развития двигательной и речевой активности.

Мячи имеют форму шаров. Тело шара имеет большую поверхность и во время игры ребенок соприкасается ладони с мячом, что положительно влияет на моторику пальцев рук [1]. Все упражнения, где ребенок бросает и катает мяч, способствуют улучшению зрения, координации, ловкости, ритма, координации движений и пространственной ориентации. Во время игры с мячом дети задействуют не только правую, но и левую руку, что очень важно для полноценного моторного развития ребенка и развития межполушарных связей. Такие игры вполне подходят для небольших помещений.

Для развития речи игры с мячом проводятся с речевым сопровождением. Использование речевого сопровождения позволяет движениям тела следовать постоянному темпу, а сила голоса определяет их амплитуду и выразительность.

С помощью игр с мячом можно решать множество речевых задач, таких, как расширение словарного запаса, развитие грамматических структур, развитие фонематических процессов и формирование правильного произношения. Кроме того, развитие моторики создает предпосылки для формирования многих психических процессов (мышления, памяти, внимания, восприятия, речи и т.д.). Таким образом, роль центральной нервной системы, стимулирующей развитие всех психических процессов, особенно речи, выполняет формирование и совершенствование моторики в целом и мелкой моторики рук и пальцев в частности.

Задания и упражнения с мячом были систематизированы и выполнены в соответствии с принципом «от простого к сложному» и включены в организованную образовательную деятельность, групповые совместные занятия, утреннюю гимнастику, самостоятельную деятельность, прогулки и совместные занятия с родителями дома [2].

«Один – много»

Цель: научить образовывать множественное число существительных.

Ход игры. Взрослый называет существительное в единственном числе и бросает ребенку мяч. Ребенок называет существительное во множественном числе и возвращает мяч: дождь – дожди.



«Скажи наоборот»

Цель: закрепление слов – антонимов

Ход игры. Взрослый называет слово и бросает ребенку мяч. Ребенок называет противоположное слово и возвращает мяч: горячий – холодный.

«Из чего сделано?»

Цель: учить образовывать относительные прилагательные.

Ход игры. Взрослый называет предмет и бросает ребенку мяч. Ребенок называет относительное прилагательное и возвращает мяч: шкаф из дерева – деревянный

«Чья голова? Чей хвост?»

Цель: Расширить словарный запас ребёнка, закрепить знания об употреблении в речи притяжательных прилагательных.

Ход игры. Взрослый бросает ребёнку мяч и говорит: «У вороны голова...», а ребёнок возвращая мяч должен сказать: «Воронья»

«Составь предложение»

Цель: развитие умения согласования слов в предложении, развитие внимания, быстроты мыслительных операций.

Ход игры. *Мячик прыгать я заставлю, предложение составлю.*

Ведущий бросает мяч ребенку, произнося при этом несогласованные слова (например: «Девочка играть»). Ребенок, поймав мяч, произносит правильно предложение («Девочка играет») и бросает мяч обратно.

«Кто кем был?»

Цель: развитие мышления, расширение словаря, закрепление падежных окончаний.

Ход игры: взрослый, бросая мяч ребенку, называет предмет или животное, а он, возвращая мяч, отвечает на вопрос, кем (чем) был раньше названный объект.

Цыпленок – яйцом, лягушка – головастиком, шкаф – доской и т.д.

Игра в мяч способствует развитию общей и мелкой моторики, чувства ориентации в пространстве, постановке правильного произношения, дифференциации звуков, обобщению и расширению словарного запаса, формированию фонематического слуха и грамматического строя речи, что является необходимой предпосылкой для лучшего функционирования органов речи и оказывает положительное влияние на развитие правильной речи у детей.

Список источников

1. Воробьева, Т. А. «Мяч и речь»/ Т. А. Воробьева, Крупенчук О. И. – Санкт-Петербург : Дельта, 2001. – 96 с.
2. Николаева, Н. И. Школа мяча / Н. И. Николаева. – Санкт-Петербург : Детство-пресс, 2008. – 96 с.



Соболева Светлана Геннадьевна,

МБДОУ ЦРР – детский сад № 19 «Ласточка», воспитатель, г. Новоалтайск, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ И УПОТРЕБЛЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье дается характеристика особенностей понимания и употребления детьми старшего дошкольного возраста таких образных средств языка как фразеологизмы. Автором на основании анализа литературы делается вывод о том, что нормотипичные дети испытывают сложности в процессе интерпретации значения фразеологических оборотов ввиду недостаточного речевого опыта, обуславливающего непонимание истинного смысла данных устойчивых выражений.

Ключевые слова: фразеологический оборот, понимание и употребление фразеологизмов, дети старшего дошкольного возраста.

Soboleva S.G.

PECULIARITIES OF UNDERSTANDING AND USE OF PHRASEOLOGICAL UNITS BY PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article describes the characteristics of understanding and use of such figurative means of language as phraseological units by senior preschool children. The author concludes that normotypical children experience difficulties in the process of interpreting the meaning of phraseological units due to the child's insufficient speech experience, which causes a lack of understanding of the true meaning of these set expressions.

Keywords: phraseological usage, understanding and use of phraseological units, children of senior preschool age.

В русском языке отдельное место занимают фразеологизмы, являющиеся его образными средствами и выступающие художественными приемами передачи семантических компонентов в речи. Представляя собой наиболее высокий уровень выстраивания и формулирования мысли, сущность фразеологического оборота невозможно передать отдельными понятиями, которые, в свою очередь, иллюстрируют и отражают определенную ситуацию.

В русском языке часто встречаются выражения, которые нужно понимать в переносном значении, но дети мыслят конкретно, воспринимая слова в их прямом смысле, в этой связи понимание оказывается затруднено. К таким выражениям относятся фразеологизмы.

В трудах В. М. Фриче и А. В. Луначарского фразеологизм – это термин из области лингвистики, подразумевающий целостное выражение, которое не допускает расчленения и перестановок составляющих внутри себя [7].

Существование в языке фразеологизмов – словесных сочетаний, обладающих целостным значением, значительно усложняет усвоение языка ребенком. Понятийная сторона фразеологических единиц усваивается ребенком не сразу. Фразеологизм по форме представляет собой свободное сочетание отдельных слов, и поэтому существует опасность его буквального понимания.



В старшем дошкольном возрасте у детей имеются предпосылки для усвоения фразеологических оборотов. Овладение фразеологизмами начинается позднее, чем усвоение других образных единиц языка.

Проанализировав литературу по возрастной психологии, можно сделать вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте достаточно сформированы многие психические процессы, являющиеся базой для успешного усвоения языковых средств, имеющих переносное значение [2]. Понимание фразеологических оборотов связывают с развитием абстрактного мышления детей старшего дошкольного возраста, а также с тем, что смысловое содержание слова дети усваивают через предметную отнесенность [4].

Как указывают А. А. Гребенькова, Я. Б. Карнаухова, становление фразеологической лексики происходит путем переосмысления конкретных сочетаний слов [3]. У детей впервые происходит осмысление переносного значения слов, фразеологических значений в старшем дошкольном возрасте. Дошкольники овладевают как процессом восприятия измененных смыслов, так и их пониманием [6].

И. Н. Митькиной доказано, что дети в возрасте 6–7 лет не только понимают, но и употребляют понятные для них фразеологические обороты [5].

С. Н. Цейтлин отмечает комплекс ошибок и трудностей в понимании фразеологических единиц речи, характерные для старших дошкольников с нормой развития: трудности усвоения значения фразеологизма, его формы, ошибки в процессе образования фразеологизма, а также в процессе изменения лексической сочетаемости [8].

Рассмотрев некоторые аспекты понимания данных устойчивых выражений, перейдем к особенностям их употребления. Исследования речи ребенка от рождения до 9 лет указывают на то, что допускается возможность использования фразеологизмов в возрасте 2,5–3 лет. Фразеологические обороты, повторяющиеся в однотипных ситуациях, используются детьми снова в этих же ситуациях. Для дошкольников является характерным воспроизведение оборотов-клише и фразеологических единиц, отражающих удовольствие, неудовольствие, оценку и т.д. [8].

В этом ключе, Н. Г. Бронникова говорит о том, что ребенок ориентируется на внешние (просодические) признаки фразеологического оборота, а именно на повторяемость: ритмикозвуковую и лексическую. Очевидным становится тот факт, что рифмованные фразеологизмы возникают в речи ребенка раньше других [1].

В дальнейшем, накопив и закрепив совокупность фразеологических единиц и имея значительный фразеологический запас, у детей старшего дошкольного возраста происходит процесс переноса имеющегося вовне: дошкольники пытаются использовать фразеологизмы для интерпретации какого-либо явления окружающей действительности. Обращая внимание на особенности воспроизведения фразеологизмов, детьми дошкольного возраста, становится возможным определить и зафиксировать наиболее типичные ситуации употребления той или иной фразеологической единицы языка.

Как обозначает И. В. Мысан, использование в речи фразеологизмов связано у ребенка старшего дошкольного возраста с возникающими в окружающей обстановке (семье, детском коллективе) ситуациями. В этом ключе наиболее ярко в функциональном аспекте будет реализована эмоционально-оценочная функция. Использование старшим дошкольником фразеологизмов в собственной речи



может характеризоваться следующими особенностями: у детей старшего дошкольного возраста присутствует способность понимания значения отдельных фразеологических единиц речи, отражающих различные аспекты их жизнедеятельности; дошкольники, понимая значение отдельных слов, входящих во фразеологический оборот, пытаются объяснить фразеологизм, у них возникает ошибочное представление о понимании всего фразеологического выражения; дети в редких случаях используют фразеологизмы в процессе межличностного общения, в большинстве случаев указанная лексическая категория употребляется в процессе сюжетно-ролевой игры [6].

В этой связи несформированность навыков понимания и употребления фразеологизмов в процессе речевой деятельности затрудняет процесс построения различных функционально-смысловых типов высказываний. Фразеологизмы как образные единицы языка позволяют и обеспечивают возможность передачи детьми эмоционального отношения к чему-либо. В этой связи, по нашему мнению, на первый план должна выходить значимость и необходимость обогащения речи дошкольников фразеологической лексикой, позволяющей как совершенствовать речевое развитие, так и приобщать детей к национальной культуре.

Таким образом, на основе анализа литературы нами была дана характеристика понимания и употребления фразеологических оборотов детьми старшего дошкольного возраста. Было выявлено, что для них характерен спектр сложностей и затруднений в процессе: понимания и усвоения значения фразеологического оборота, его формы, образования фразеологизмов, изменения лексической сочетаемости фразеологических единиц языка. Ключевой трудностью является непонимание смысла фразеологического оборота, что обусловлено, в большей степени, недостаточным речевым опытом детей старшего дошкольного возраста.

Отсюда следует, что своевременная и методически грамотная работа по формированию навыков понимания и употребления фразеологизмов у дошкольников, будет способствовать их благоприятному речевому развитию.

Список источников

1. Бронникова, Н. Г. Тавтологические и рифмованные фразеологизмы в детской речи / Н. Г. Бронникова // Проблемы детской речи. – 1996. – С. 56–58.
2. Гамезо, М. В. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова. – Москва : Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
3. Гребенькова, А. А. Особенности понимания и объяснения значения фразеологизмов детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития / А. А. Гребенькова, Я. Б. Карнаухова // Психодидактика высшего и среднего образования : материалы одиннадцатой международной научно-практической конференции, Барнаул, 12–14 апреля 2016 года / Научные редакторы А. Н. Крутский, О. С. Гибельгауз. – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2016. – С. 111–117.
4. Итальянцева, И. В. Проектно-исследовательская деятельность в старшей группе по теме «Удивительный мир фразеологизмов» / И. В. Итальянцева // Логопед. – 2013. – № 1. – С. 21–27.



5. Митькина, И. Н. Особенности овладения фразеологизмами детьми 7-го года жизни. – Дис. ...канд. пед. наук. – Москва, 2001. – 173 с.
6. Мысан, И. В. Психолингвистические особенности понимания и употребления детьми дошкольного возраста фразеологических единиц / И. В. Мысан // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества : материалы V Международной научно-практической конференции (Рязань 10–11 октября 2013 г.). – Рязань, – 2013. – С. 34–38.
7. Фриче, В. М. Литературная энциклопедия / В. М. Фриче, А. В. Лучарский. – Москва : издательство Коммунистической академии, 1929 – 1939. – 736 с.
8. Цейтлин, С. Н. Детская речь. Ребенок осваивает фразеологизмы / С. Н. Цейтлин // Вестник Герценовского университета. – 2010. – № 1. – С. 61– 66.



Тимофеева Лада Михайловна,

МАДОУ «Детский сад № 266», г. Барнаул, Россия

БИЛИНГВИЗМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: СЛОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В данной статье раскрывается вопрос билингвизма у детей дошкольного возраста. Изучение билингвизма началось более века назад. На протяжении многих десятилетий считалось, что двуязычие – причина различных нарушений развития. Несмотря на большой объем исследований, посвященных психологии билингвизма, личность ребенка-билингва остается открытой для изучения. Рассмотрены сложности и особенности воспитания двуязычных детей.

Ключевые слова: билингвизм, сбалансированный билингвизм, воспитание, двуязычие, доминантный язык, языковое мышление, дети-билингвы.

Timofeeva L. M.

BILINGUALISM IN PRESCHOOL CHILDREN: DIFFICULTIES AND FEATURES OF RAISING BILINGUAL CHILDREN

Abstract. This article reveals the issue of bilingualism in preschool children. The study of bilingualism began more than a century ago. For many decades, it has been believed that bilingualism is the cause of various developmental disorders. Despite the large amount of research devoted to the psychology of bilingualism, the personality of a bilingual child remains open to study. The difficulties and peculiarities of the upbringing of bilingual children are considered.

Keywords: bilingualism, balanced bilingualism, education, bilingualism, dominant language, language thinking, bilingual children.

В настоящее время благодаря процессам глобализации и интенсифицирующейся межкультурной коммуникации, возрастает интерес к такому явлению, как билингвизм.

Л. В. Щерба дает следующее определение двуязычия (билингвизма): под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам [2].

Сегодня ситуация, при которой дети растут в окружении носителей двух и больше языков, становится все более распространенной. При этом, несмотря на многочисленные исследования в области билингвизма, остается нераскрытым множество вопросов, в том числе вопрос о наиболее подходящей образовательной модели, позволяющей ребенку развиваться как полноценному билингу.

Значение билингвизма для отдельного человека, ребенка сложно сопоставить с той ролью, которое это явление приобретает в государственных масштабах, особенно в тех странах, где представлены различные языковые общности.

Современные психолингвисты рассматривают билингвизм как некую шкалу, маркирующую этапы усвоения второго языка. Чаще всего в случаях квалификации речевого статуса билингов используют логопедическую терминологию.



Согласно мнению Е. С. Ощепковой, сфера детского билингвизма по-прежнему является одной из главных проблем в области двуязычия. Вопросы, связанные с детским билингвизмом, активно изучались еще во времена Советского Союза и до сих пор остаются значимыми и для нашей страны, и за ее пределами [3].

Анализ показателей билингвизма с показателями когнитивного и эмоционального развития детей является актуальной исследовательской темой. Результаты многих исследований по этой теме указывают на положительную взаимосвязь между билингвизмом и развитием когнитивных процессов у детей. Билингвизм положительно влияет на улучшение исполнительных функций. Исполнительные функции включают в себя способность контролировать внимание, память, планирование, ингибирование нежелательных реакций и смену задач. Билингвы, особенно те, которые начали изучать второй язык рано, показывают лучшие результаты в этих функциях по сравнению с монолингвальными детьми.

Владение двумя языками определяет вхождение человека в иную культуру, через нее дает лучшее понимание своей, расширяет границы картины мира, а также предоставляет возможность быть участником иноязычного общения, содействует межкультурной коммуникации и помогает адаптироваться к требованиям языковой среды во взаимодействии с людьми другой культуры.

По мнению М. С. Филимоновой и Д. А. Крылова, знание двух и более языков имеет социально-культурную природу, что обусловлено такими факторами, как: участие в «диалоге культур», создание единого образовательного пространства, выход на международные рынки и межпрофессиональный обмен, развитие дистанционных форм обучения и др. [7].

Научиться говорить даже на одном родном языке – непростая задача для развивающегося мозга маленького ребенка. Освоение двух языков дает огромную нагрузку на центральную нервную систему. Дети-билингвы больше, чем сверстники, склонны к нервным срывам, заиканию, а в исключительных случаях – к полному исчезновению речи, которое по-научному называется «мутизм» [6].

Билингвизм является одним из факторов риска нарушения речи ребенка. При одновременном восприятии двух языков происходит влияние одной языковой системы на другую [1].

В результате данного процесса может происходить смешение этих языковых систем, которое может привести к ряду языковых и речевых трудностей у ребенка. Нарушение звукопроизношения в обоих языках, появление акцента, трудности при овладении письмом и чтением, неправильное использование грамматических конструкций – перечень наиболее частых проблем в таких случаях; – овладение двумя языками одновременно или последовательно в раннем возрасте зачастую становится причиной переутомления ребенка и может привести к различным срывам в работе центральной нервной системы, например – к заиканию.

В подобных случаях ребенок вообще перестает использовать какую-либо языковую систему или прибегает к вербальному взаимодействию крайне редко; в случае, когда речь полноценно не сформировалась ни на одном из языков, то разрушается структура речевого мышления, что влечет за собой неизбежные психологические стрессы. Ребенок может замкнуться в себе, возникают серьезные трудности с социальной адаптацией, а в дальнейшем может появиться чувство неполноценности.

Организация специальной билингвистической среды для ребенка-монолингва дома – задача, порой непосильная для родителей. Специализированные центры и детские сады – их активные помощники на этом пути. Общение со сверстниками, интересные занятия, построенные в форме веселых игр, внимательные педагоги и соответствующий уход за ребенком в течение всего дня – вот небольшой



перечень преимуществ детского садика, в котором ведется обучение детей английскому языку с 3–4 лет [9].

Однако, подыскивая такой садик, родители сталкиваются с рядом проблем: школ, центров, детских клубов и садов, предлагающих подобные услуги, очень много, но их качество существенно различается. В одних – работают только русские педагоги, что при изучении иностранного языка не может не сказаться на произношении ребенка, в других – уроки слишком формализованы, малыши быстро устают от необходимости сидеть за столом и слушать педагога, третьи организованы по типу клубов, где дети могут просто пообщаться с иностранцами и сверстниками, в том числе и иноязычными, но обучения как такового там не происходит. Как же найти «золотую середину»?

Поведенческие проблемы – как правило, билингвы-«неудачники» (с недостаточно развитыми родными или родным и неродным языками) являются тревожными детьми, часто самоустраиваются на занятиях, не участвуют в процессе обучения или игре (перебирают карандаши, листочки в папке, отворачиваются от детей, хотят сидеть за последнем столом в одиночестве и пр.), стараются быть незаметными или, наоборот, постоянно нарушают дисциплину, проявляют агрессию, конфликтность и как результат, через некоторое время прекращают посещать занятия в «русской школе» (центре дополнительного образования), так как чувствуют себя неадекватно [8].

Как правило, родители и педагоги длительное время не придают значения этому факту, а в некоторых случаях расценивают его неверно, так как ребенок не понимает объяснения учителя в классе, не отвечает на вопросы и не справляется со школьной программой. Иногда педагоги начальной школы, встречаясь с таким явлением, рекомендуют родителям перевести ребенка в школу для детей с нарушениями умственного или речевого развития.

Ребенок становится двуязычным вследствие особых условий жизни семьи или воспитания. По мнению выдающегося психолога Л. С. Выготского, в развитии речи ребенка могут возникнуть затруднения, когда условия воспитания не гарантируют образования более или менее самостоятельной сферы приложения каждого языка, когда ребенок отдан во власть случайной смеси языковых систем, когда детское двуязычие развивается стихийно [5].

Можно выделить некоторые особенности воспитания детей-билингвов.

Прежде всего, важна последовательность и предсказуемость. Впрочем, как и во всем, что касается детей. Чем четче выставлены рамки и прописаны правила поведения: когда, где и с кем на каком языке говорить, тем легче билингвы смогут общаться в семье и в обществе. Родители сами не должны нарушать установленные правила. Также я бы выделила, что необходимо расширять кругозор таких детей за рамками семьи. Это могут быть различные языковые кружки, лагеря, друзья в социальных сетях. Возможно углубленное изучение двух языковых культур, посредством просмотра фильмов, походов в музеи, библиотеки, путешествия. Еще, конечно, очень важно хвалить детей за их успехи, замечать улучшения даже в мелочах, поощрять за проявленную инициативу, и поддерживать во всех начинаниях.

Лучшую языковую стратегию могут определить только родители ребенка. Но цель одна – максимальное присутствие в повседневности каждого языка, который будет изучать ребёнок. Бабушки, дедушки и другие родственниками могут быть помощниками в этом деле. Самое главное – найти баланс



взаимодействия ребёнка и нескольких языков. Так что стратегии могут быть разными, ведь жизненные ситуации, в которых будет расти ребёнок, тоже будут меняться.

Список источников

1. Бочко, М. М. Оценка русскоязычной речевой деятельности ребёнка-билингва / М. М. Бочко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2021. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-russkoazychnoy-rechevoy-deyatelnosti-rebyonka-bilingva> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Вишаренко, С. В. Несбалансированный билингвизм у детей дошкольного возраста / С. В. Вишаренко // Инновационные аспекты развития науки и техники. – 2021. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nesbalansirovannyu-bilingvizm-u-detey-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.04.2024).
3. Габдулхаков, В. Ф. Методические приемы формирования грамматических категорий аспектуальности и темпоральности в речи билингвальных детей старшего дошкольного возраста / В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова, А. В. Совина // СДО. – 2023. – № 1 (115). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodicheskie-priemy-formirovaniya-grammaticheskih-kategoriy-aspektualnosti-i-temporalnosti-v-rechi-bilingvalnyh-detey-starshego> (дата обращения: 23.04.2024).
4. Дедюкина, М. И. Особенности развития речи детей-билингвов старшего дошкольного возраста / М. И. Дедюкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77–3. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-rechi-detey-bilingvov-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.04.2024).
5. Дедюкина, М. И. Оценка взаимосвязи показателей билингвизма с показателями когнитивного и эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста / М. И. Дедюкина // Педагогика. Психология. Философия. – 2023. – № 3 (31). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-vzaimosvyazi-pokazateley-bilingvizma-s-pokazatelyami-kognitivnogo-i-emotsionalnogo-razvitiya-detey-starshego-doshkolnogo> (дата обращения: 23.04.2024).
6. Кошелева, Ю. П. Различия в организации языковой среды для детей-билингвов дошкольного возраста / Ю. П. Кошелева // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2023. – № 2 (847). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razlichiya-v-organizatsii-yazykovoy-sredy-dlya-detey-bilingvov-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 23.04.2024).
7. Лебедева, Н. А. Характер речевых нарушений у билингвов на примере дошкольников ростовской области / Н. А. Лебедева, И. В. Шалахова, Е. В. Юрасова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78–4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakter-rechevyh-narusheniy-u-bilingvov-na-primere-doshkolnikov-rostovskoy-oblasti> (дата обращения: 23.04.2024).
8. Лхасаранова, Б. Б. Теоретические основы развития устной речи детей дошкольного возраста в условиях билингвизма / Б. Б. Лхасаранова, Л. А. Цыренова, С. Д. Дондокова, С. Г. Ошоров // Образовательный вестник «Сознание». – 2022. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-razvitiya-ustnoy-rechi-detey-doshkolnogo-vozrasta-v-usloviyah-bilingvizma> (дата обращения: 23.04.2024).
9. Твардовская, А. А. Билингвизм и регуляторные функции у дошкольников: обзор исследований / А. А. Твардовская, В. Ф. Габдулхаков, Н. Н. Новик // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. – 2022. – № 1–2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bilingvizm-i-regulyatornye-funktsii-u-doshkolnikov-obzor-issledovaniy> (дата обращения: 23.04.2024).



Чекрежова Людмила Валерьевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Сазонова Наталья Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент

ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ АЛГОРИТМИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются методы формирования основ алгоритмического мышления детей старшего дошкольного возраста. Автором определяются возможные проблемы, которые могут возникнуть в процессе педагогической работы с дошкольниками, предлагаются пути решения описанных проблем.

Ключевые слова: алгоритм, алгоритмическое мышление, метод, проблема, педагог, родители, дети.

Chekrezhova L. V.

PROBLEMS OF FORMATION OF FOUNDATIONS OF ALGORITHMIC THINKING IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN AND WAYS TO SOLVE THEM

Abstract. The article discusses the methods of forming the foundations of algorithmic thinking in older preschool children. The author identifies possible problems that may arise in the process of pedagogical work with preschoolers, and suggests ways to solve the described problems.

Keywords: algorithm, algorithmic thinking, method, problem, teacher, parents, children.

Формирование основ алгоритмического мышления у детей старшего дошкольного возраста является актуальной и своевременной темой исследований в дошкольной педагогике по нескольким причинам.

Во-первых, в современном мире цифровые технологии играют все более важную роль, а овладение алгоритмическим мышлением является основой для использования компьютеров. Умения в этой области позволяют более эффективно использовать информационные технологии, а также развивают их критическое и вариативное мышление, способность к решению проблем в различных сферах жизни.

Во-вторых, формирование алгоритмического мышления помогает развивать логику, последовательность и системность мышления детей. Эти умения необходимы не только для программирования и работы с компьютерами, но и для решения задач в школе, в повседневной жизни и в будущей профессиональной деятельности.

В-третьих, обучение основам алгоритмического мышления позволяет развивать творческий потенциал. Создание и реализация собственных алгоритмов в игровой форме способствует развитию фантазии, креативности и способности находить новые, нестандартные пути решения проблем.



Наконец, формирование алгоритмического мышления в дошкольном возрасте предотвращает возможные затруднения в освоении алгоритмов в старших классах и дальнейшей жизни. Раннее знакомство с основами такого мышления обеспечивает более легкую адаптацию к быстро развивающимся цифровым технологиям и повышает уверенность в собственных способностях.

Основы алгоритмического мышления можно формировать у детей старшего дошкольного возраста, используя разнообразные игры, задания, упражнения.

1. Игры и практические задания. Детям предлагаются игры, в которых они выполняют определенные последовательные действия, например, укладывать пазлы, строить башни из кубиков, собирать конструкторы и т.д. Это поможет детям понять последовательность шагов при выполнении задачи.

2. Задания для развития логического мышления. Взрослый задает детям вопросы, вызывающие у них необходимость применять логику и осуществлять анализ. Например, это вопросы: "Какие шаги нужно предпринять, чтобы добраться из одной комнаты в другую?", "Какие предметы нужно поставить в определенном порядке?" и т.д. Это поможет детям осознать, что каждая задача может быть разбита на последовательность шагов.

3. Программирование «на картинках». В этом случае используются рисунки или пиктограммы для представления алгоритмов. Параллельно задаются вопросы такого типа: «Какой Рис. нужно сделать следующим?» или «Какая пиктограмма означает, что нужно сделать?» Это поможет детям понять концепцию символов и последовательности.

4. Практика решения проблем: детям предлагаются задачи или проблемы, которые могут быть решены через последовательность шагов. Например, попросим нарисовать маршрут героя, самого себя от точки А до точки Б на карте, составить список шагов для приготовления простого блюда и т.д. Это поможет детям практиковаться в разбиении задач на последовательность шагов.

В ходе освоения данного типа мышления у всех участников образовательного процесса могут возникнуть некоторые трудности. Рассмотрим возможные проблемы и пути их решения.

Проблемы в работе педагогов в области развития алгоритмического мышления у дошкольников могут быть связаны с несколькими аспектами.

1. Недостаточное знание педагогами материала. Педагоги могут не ощущать уверенности и не иметь достаточно знаний в области развития алгоритмического мышления. В таком случае, будет сложно грамотно структурировать образовательные программы и проводить целенаправленную работу с детьми. Решение: педагогам необходимо систематически повышать свою компетенцию в области алгоритмического мышления, посещая профессиональные семинары, участвуя в образовательных программах, чтении специализированной литературы. Также рекомендуется общаться с опытными педагогами, которые уже преуспели в развитии алгоритмического мышления у дошкольников.

2. Несоответствие методов обучения возрастным особенностям детей. Многие педагоги могут столкнуться с трудностями в выборе правильных методов обучения, которые будут учитывать возрастные особенности дошкольников. Развитие алгоритмического мышления требует использования игровых и интересных заданий, которые привлекут внимание детей. Решение: педагогам необходимо изучить возрастные особенности дошкольников и подобрать адекватные методы обучения, которые будут стимулировать развитие алгоритмического мышления. Также можно использовать игры и



интерактивные обучающие материалы, чтобы сделать процесс обучения более интересным и увлекательным для детей.

3. Отсутствие понимания важности алгоритмического мышления. Некоторые педагоги могут не осознавать, как важно развивать у детей навыки алгоритмического мышления. Они могут считать, что это сложные и ненужные навыки для детей такого возраста.

Решение: педагогам необходимо понимать и объяснять родителям и другим коллегам основы алгоритмического мышления и его значимость для развития критического мышления, логики и решения проблем. Запланированные примеры заданий и групповая работа могут помочь продемонстрировать важность алгоритмического мышления в работе с детьми.

У родителей могут возникать следующие проблемы при работе с детьми в развитии алгоритмического мышления у дошкольников:

1. Недостаток времени и знаний: родители могут столкнуться с недостатком времени и знаний, необходимых для развития алгоритмического мышления у детей. Они могут не знать, как правильно объяснить и помочь ребенку представить и организовать последовательность шагов.

2. Отсутствие ресурсов и материалов: для развития алгоритмического мышления требуются различные ресурсы, такие как специализированные игры, пазлы, робототехнические конструкторы и т. д. Родители могут столкнуться с трудностями в доступе к этим ресурсам.

3. Отсутствие поддержки и понимания окружающих: родители могут встретиться с недостаточной поддержкой и пониманием со стороны близких и окружающих. Некоторые могут не придавать значения развитию алгоритмического мышления у детей и считать его неважным в их возрасте.

Существуют несколько путей решения данных проблем:

1. Обучение и самообучение: родители могут самостоятельно изучить основы алгоритмического мышления и методы его развития. Существуют онлайн-курсы, видеоуроки, книги и другие ресурсы, которые помогут родителям приобрести необходимые навыки.

2. Работа с видео и онлайн-курсами: существует множество бесплатных и платных онлайн-курсов и видеоуроков, в которых рассматриваются различные методологии и инструменты для развития алгоритмического мышления у дошкольников. Родители могут использовать эти материалы для работы с детьми.

3. Использование образовательных игр и материалов: родители могут приобрести и использовать специализированные образовательные игры и материалы, которые помогут детям развивать алгоритмическое мышление. Они могут быть представлены в виде настольных игр, пазлов, робототехнических конструкторов и других игровых комплектов.

4. Поиск поддержки в обществе: родители могут присоединиться к группам и сообществам с интересами, связанными с развитием алгоритмического мышления у детей. Там они могут получить поддержку, советы, обмениваться опытом с другими родителями, задавать вопросы и привлекать детей к общению и совместным занятиям.



5. Интеграция алгоритмического мышления в повседневную жизнь: родители могут практиковать алгоритмическое мышление в различных ситуациях повседневной жизни, например, организовывать последовательность действий при готовке, уборке, играх или совместных проектах с детьми. Они могут использовать простые инструкции и задания, чтобы помочь ребенку развивать навыки планирования и последовательности [3].

Проблемы, которые могут возникать у старших дошкольников в области освоения алгоритмических умений, могут быть следующими:

1. Недостаток концентрации: дошкольники могут иметь проблемы с концентрацией на задаче или инструкции, что может затруднить их понимание алгоритма или выполнение задачи. Они могут быть легко отвлечены или потерять интерес к длительным заданиям. Решение: важно создать структурированную среду и предоставить дошкольникам четкие инструкции и ожидания. Также полезно использовать игровые элементы и разнообразные методики обучения, чтобы поддерживать их интерес и мотивацию.

2. Отсутствие логического мышления: некоторые дети могут иметь трудности с пониманием логических концепций и последовательностей, что затрудняет им создание алгоритма. Решение: используйте визуальные инструменты и игры, которые помогут дошкольникам развивать логическое мышление, такие как головоломки, шаблоны, сериации и простые упражнения с последовательностями. Также полезно дать им возможность экспериментировать и находить различные способы решения задачи.

3. Недостаток высшего когнитивного мышления: дошкольники могут иметь трудности с абстрактным и аналитическим мышлением, что может затруднить им понимание более сложных алгоритмов. Решение: начните с простых задач и постепенно увеличивайте сложность. Используйте конкретные примеры и визуальные образы, чтобы помочь им в понимании и анализе. Также полезно давать им возможность объяснять свои мысли и рассуждения вслух.

4. Социальные и коммуникативные проблемы: некоторые дети могут иметь трудности в работе в группе или в просьбе о помощи, что может затруднить их участие в коллективных заданиях или обмене идеями.

Решение: поддерживайте развитие социальных навыков и коммуникации через коллективные задачи и распределение ролей. Учитывайте индивидуальные потребности каждого ребенка и создавайте среду, где они могут чувствовать себя комфортно обращаться за помощью или выражать свои мысли [1].

В целом, формирование основ алгоритмического мышления у детей старшего дошкольного возраста является актуальной темой, которая вносит значительный вклад в развитие детей и их подготовку к современной цифровой эпохе.

Проблемы в работе педагогов в области развития алгоритмического мышления у дошкольников могут быть решены путем повышения компетенции педагогов, адаптации методов обучения к возрасту детей и осознания важности алгоритмического мышления.

Важно помнить, что развитие алгоритмического мышления у дошкольников – это процесс, требующий терпения и постоянного применения практики. Родители должны помогать детям практиковать эти умения в игровой форме и поощрять их интерес и усердие.



Каждый ребенок уникален и имеет разные возможности и темпы обучения. Подход, основанный на индивидуальных потребностях и приспособленный к уровню развития ребенка поможет решить возникающие проблемы и сделает процесс освоения алгоритмического мышления веселым и увлекательным для старших дошкольников [2].

Важно помнить, что формирование алгоритмического мышления у детей старшего дошкольного возраста должно быть игровым и интересным процессом. Подходите к этому с терпением и поощряйте их усилия.

Список источников

1. Воронина, Л. В. Развитие универсальных предпосылок учебной деятельности дошкольников посредством формирования алгоритмических умений / Л. В. Воронина, Е. А. Утюмова // Образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 74–84.
2. Сазонова, Н. П. Дошкольная педагогика : курс лекций : учебно-методическое пособие / Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2010. – 264 с.
3. Царева, С. Е. Методика преподавания математики в начальной школе : учебник / С. Е. Царева. – Москва : Академия, 2014. – 495 с.



РАЗДЕЛ 8. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА СОВРЕМЕННОГО НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Алтунина Э. Е. Формирование у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи в процессе решения задач на движение
- Антимонова В. С. Метод алгоритма как способ организации работы над орфографическими ошибками учащихся младших классов на уроках русского языка
- Борченко А. А. Развитие двигательной активности как средство формирования практических навыков здорового образа жизни учащихся начальной школы
- Воронкова А. В. Работа над проектом как средство формирования информационных умений у младших школьников
- Герасимова Ю. Ю. Роль метода проектов в формировании ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью
- Герман М. А. Организация работы по формированию умения писать сочинение-рассуждение в 4 классе
- Гофман Ж. Г. Сравнение двух видов искусства как ресурс формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками
- Гурбанов Я. О. Особенности мотивации младших школьников к изучению иностранного языка
- Зверева А. О. Использование технологии коллективного творческого дела для формирования коллектива младших школьников
- Коркина В. А. Этимологический анализ слов – средство формирования у младших школьников словарно-орфографических умений
- Красникова Т. В. Особенности развития творческого мышления в младшем школьном возрасте
- Кузнецова М. А. Использование интерактивной доски при формировании у младших школьников навыков письменного деления
- Мусорина М. С. Условия организации проектной деятельности для формирования экологической воспитанности младших школьников
- Мухина С. А. Использование геометрического материала как средства формирования у младших школьников алгоритмических умений
- Найденова В. С. Кружковая деятельность как средство формирования экологической культуры младших школьников
- Неволина Л. В. Формирование ценностного отношения к национальной культуре на уроках литературного чтения
- Пахомова А. М. Развитие навыка самоконтроля у младших школьников в процессе обучения решению текстовых задач
- Русских Ю. С. Формирование экологической воспитанности младших школьников при реализации краеведческого принципа
- Табыкинова А. А. Формирование умений у младших школьников понимать иносказание басен



Алтунина Элеонора Евгеньевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Каирова Лидия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ УМЕНИЯ УСТАНОВЛИВАТЬ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫЕ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ НА ДВИЖЕНИЕ

Аннотация. Данная статья рассматривает вопрос формирования у младших школьников умения устанавливать причинно-следственные связи при решении задач на движение. Определены условия формирования обозначенного умения, представлены варианты заданий, которые могут быть использованы учителем на уроках математики в начальной школе.

Ключевые слова: причинно-следственные связи, задачи на движение.

Altunina E.E.

DEVELOPING THE ABILITY OF ESTABLISHING CAUSE-EFFECT RELATIONS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF SOLVING MOTION PROBLEMS

Abstract. This article examines the issue of the formation of the ability of younger schoolchildren to establish cause-and-effect relationships when solving movement problems. The conditions for the formation of the designated skill are determined, and the options for tasks that can be used by a teacher in mathematics lessons in elementary school are presented.

Keywords: cause-and-effect relationships, tasks for movement.

В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) большое внимание уделяется развитию у младших школьников базовых логических действий, одним из которых является установление причинно-следственных связей между явлениями и процессами [4]. С этой точки зрения, заслуживает внимания подход к формированию у младшего школьника соответствующего умения при решении задач на движение, что требует от ученика аналитического подхода к ситуации, выявления зависимостей между различными величинами (например, скорость, время, расстояние) и принятия обоснованных решений [3].

Способность устанавливать причинно-следственные связи помогает детям понимать, почему происходят определенные события и как они влияют друг на друга [2]. При решении задач на движение младшие школьники выясняют, как изменение одной величины (скорости, времени или расстояния) приведет к изменению другой величины, какое изменение является причиной, а какое – следствием. Такое понимание помогает им принимать более обоснованные решения и предсказывать последствия своих действий [5].



Исследования по этой теме проводились такими учеными, как Д. В. Татьяченко, О. И. Тиринова, А. Б. Усов, В. Т. Чепиков, Н. Ф. Талызина. Методисты подчеркивают, что умение младших школьников устанавливать причинно-следственные связи является ключевым аспектом в процессе обучения решению задач на движение. Они отмечают, что дети на этом этапе обучения начинают формировать базовые понятия о пространстве и времени, что необходимо для понимания движения. Они отмечают, что в работе с задачами совершенствуются логические умения проводить анализ и синтез, обобщать и конкретизировать, ученики учатся раскрывать основное, выделять главное в тексте и отбрасывать несущественное, второстепенное [1].

В силу индивидуальных особенностей детей, уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи в процессе решения задач на движение различен. Это подтверждается данными экспериментального исследования, которое проводилось на базе МБОУ «СОШ № 127» в 4-ом классе. В эксперименте приняли участие 28 школьников. В ходе констатирующего эксперимента нами были выявлены уровни сформированности умения решать задачи на движение и умения устанавливать причинно-следственные связи.

Для исследования уровня сформированности умения младших школьников решать задачи на движение были предложены задания на выделение величин, составление схематического чертежа, решение задач разными способами, составление задачи, обратной данной, а также на запись пояснения решения задачи. Рассмотрим одно из предложенных заданий:

Задание. Реши задачу разными способами.

Самолёт летел 2 ч со скоростью 700 км/ч. Вертолёт такое же расстояние пролетит за 4 ч. С какой скоростью должен лететь вертолёт?

Цель задания: выявить сформированность умения решать задачи несколькими способами, осуществлять проверку решения задачи.

Данное задание не только помогает ученикам практиковать математические вычисления, но и развивает их способность к анализу, так как при решении вторым способом ученикам нужно сравнить время полёта самолёта и вертолёта, чтобы понять, во сколько раз вертолёт медленнее и как это отразится на скорости. Таким образом, проверяется не только умение решать задачи на движение, но и умение устанавливать причинно-следственные связи.

В соответствии с критериями сформированность у учащихся умения решать задачи на движение оценивалась по трем уровням: высокий, средний и низкий. Учащиеся, достигшие высокого уровня, выполняют все задания правильно и самостоятельно, не допускают ошибок в ходе рассуждения и решения задач. Средний уровень достигается, если учащийся воспользовался помощью или подсказкой учителя, при этом ход рассуждения и решение задач были верными, или допущены отдельные грубые ошибки. Низкий уровень отмечается у учеников, которые не выполнили часть заданий, допустили грубые ошибки при их решении, а также в ходе рассуждения.

Результаты показали, что у большинства младших школьников низкий уровень сформированности умения решать задачи на движение – 50% (14 человек). Задание, которое вызвало у учащихся наибольшую сложность – это решение задачи разными способами. Ребята допустили ошибку в решении вторым способом, или не решили другим способом. В некоторых случаях отождествляли



понятия «разные способы записи» и «разные способы решения». Учащиеся не смогли обосновать выбор арифметического действия, составить задачу, обратную данной.

Для выявления уровня сформированности умения младших школьников устанавливать причинно-следственные связи были разработаны задания на расположение предложений в цепочке в правильной последовательности, выделение предложений, которые являются причиной, и предложений, которые являются следствием, составление верных высказываний. Рассмотрим одно из заданий:

Задание. Прочитай задачу.

Автобус ехал по шоссе 162 км со скоростью 54 км/ч и 144 км со скоростью 72 км/ч. За какое время проедет автобус этот путь?

Не производя арифметических вычислений, скажи, в каком случае времени было затрачено меньше? Объясни, почему?

В процессе выполнения задания ученики должны осознать, что для ответа на вопрос о времени, затраченном на путь, не всегда необходимо выполнять вычисления. Вместо этого они могут использовать логические рассуждения. Сравнивая скорости, ученики могут понять, что чем выше скорость, тем меньше времени потребуется на преодоление определённого расстояния.

Умение младших школьников устанавливать причинно-следственные связи оценивалось по трем уровням. Высокий уровень достигается учениками, которые умеют выяснять причину явления, указывать следствие, вытекающее из причины. анализируют причину и следствие в отдельности, строят гипотезу взаимосвязи причины и следствия, доказывают ее. Учащиеся, достигшие среднего уровня, затрудняются указать причину явления и следствие. Им трудно проанализировать причину и следствие в отдельности. Низкий уровень отмечается у учеников, не умеющих выделять причину явления и следствие и строить гипотезы взаимосвязи причины и следствия, доказывать их.

По данным было выявлено, что у большинства младших школьников средний уровень сформированности умения устанавливать причинно-следственные связи – 53% (15 человек). Сложным для учеников оказалось задание на составление цепочки предложений, где нужно было определить правильную последовательность событий.

Таким образом, мы предполагаем, что использование текстовых задач на движение будет способствовать формированию умения у младших школьников устанавливать причинно-следственные связи, если:

- организована дополнительная (исследовательская) работа после решения задачи;
- учащимся предлагаются задания на составление задач по указанным критериям.

В связи с этим были разработаны задания на преобразование задач, сравнение задач и их решений, решение задач разными способами, а также на составление задач. Разберем одно из заданий:

Задание. Прочитай задачу, реши ее.



Скорый поезд проехал расстояние 450 км со скоростью 90 км/ч. Какое расстояние проедет грузовая машина за это же время, если будет двигаться со скоростью 45 км/ч?

Что нужно изменить в задаче, чтобы число в ответе увеличилось в 2 раза?

Это задание направлено на закрепление понимания учащимися связи между скоростью, временем и расстоянием. Задание помогает ученикам развивать навыки решения задач и понимание того, как изменение одного параметра влияет на другие. Также оно способствует развитию гибкости мышления и способности к адаптации условий для достижения желаемого результата.

Таким образом, сделаем вывод, что систематическое использование задач на движение с постепенным усложнением условий способствует глубокому пониманию учащимися причинно-следственных связей. Это, в свою очередь, облегчает процесс обучения, так как ученики начинают лучше ориентироваться в задачах, предвидеть возможные исходы и строить логические цепочки рассуждений.

Список источников

1. Артемов, А. К. Формирование обобщенных умений решать задачи / А. К. Артемов // Начальная школа. – 1992. – № 2. – С. 27–35.
2. Белошистая, А. В. Методика обучения математике в начальной школе: курс лекций / А. В. Белошистая. – Москва : Владос, 2005. – 455 с.
3. Истомина, Н. Б. Методика обучения математике в начальных классах: Развивающее обучение / Н. Б. Истомина. – Смоленск : Ассоциация XXI век, 2009. – 288 с.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г. // Министерство Просвещения Российской Федерации. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – 661 с. – URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 02.05.2024).
5. Царева, С. Е. Обучение решению текстовых задач, ориентированное на формирование учебной деятельности младших школьников / С. Е. Царева. – Новосибирск, 1998. – 183 с.



Антимонова Валентина Сергеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Киселёва Оксана Анатольевна,

кандидат филологических наук

МЕТОД АЛГОРИТМА КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ НАД ОРФОГРАФИЧЕСКИМИ ОШИБКАМИ УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Одной из важнейших задач в школе является формирование и развитие орфографических навыков. Использование средств метода алгоритма на уроках русского языка в начальной школе способствуют лучшему усвоению и запоминанию тех или иных правил, а во время работы над ошибками – эффективному восприятию информации.

Ключевые слова: Орфографические навыки, орфографические ошибки, метод алгоритмов.

Antimonova V.S.

ALGORITHMIC METHOD AS A WAY OF ORGANIZING WORK ON SPELLING MISTAKES OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS IN RUSSIAN LESSONS

Abstract. One of the most important tasks at school is the formation and development of spelling skills. The use of the algorithmic method in Russian language lessons in elementary school contributes to better assimilation and memorization of certain rules, and when working on mistakes, to effective perception of information.

Keywords: spelling skills, spelling errors, algorithmic method.

Формирование орфографических навыков является важным этапом в развитии ребенка как грамотного читателя и писателя. Правильное написание слов не только облегчает понимание текста и его восприятие, но и способствует развитию логического мышления и умению анализировать информацию [1]. Поэтому важно уделять достаточно времени и внимания обучению орфографии в школе и вне ее. Орфографические ошибки являются серьезным препятствием для правильного овладения русским языком [2]. Основы грамотности и правильного письма закладываются на уроках русского языка в начальной школе, поэтому важно уделять особое внимание на данный аспект учебы у детей в младших классах. Для эффективной организации работы над изучением орфографии учащихся начальной школы на уроках русского языка можно использовать метод алгоритмов [8]. Метод алгоритмов предполагает последовательное выполнение определенных действий для достижения желаемого результата. На уроках русского языка ученики могут применять алгоритмы для исправления орфографических ошибок. Например, они могут следовать шагам алгоритма для определения правильного написания слова, проверки его написания в словаре или тексте, а также для запоминания правильного варианта.



Для того, чтобы лучше разобраться в специфике данного метода, необходимо обратиться к его определению. Метод алгоритмов – это особый способ, который направлен на продуктивное формирование орфографического навыка младших школьников на уроках русского языка, его характеристикой является последовательное и систематическое изучение правил, направленных на верное правописание слов и грамотное выполнение заданий.

Организация работы над орфографическими ошибками в начальной школе методом алгоритмов представляет собой комплексный процесс, включающий в себя систематическое изучение правил правописания, проведение уроков, тестирование знаний и использование специальных программных средств. Основной целью данного метода является формирование у детей навыков правильного письма и грамотного использования языка. Для достижения этой цели необходимо разработать план обучения, включающий в себя определение уровня знаний каждого ученика, проведение занятий с использованием интерактивных методик и индивидуального подхода к каждому ребенку. Акцент делается на практическое применение полученных знаний в повседневной жизни, что способствует их закреплению и усвоению на более глубоком уровне.

Метод, который мы предлагаем, состоит в том, чтобы обучить учащихся понимать смысл правил и то, как ими пользоваться. Задача учителя при использовании метода алгоритма направлена на обучение учащихся пониманию принципов правил и закономерностей орфографии, чтобы добиться желаемого успеха, необходимо применять различные упражнения, а также задания для освоения и усвоения правил и использовании их на практике.

Такой подход к работе над орфографическими ошибками помогает детям систематизировать знания, развивает логическое мышление, а также обучает самостоятельно и эффективно решать задачи. Кроме того, метод алгоритмов способствует формированию у учащихся навыков проверки и коррекции своей работы, что является важным элементом развития грамотности.

Согласно исследованию М. Р. Львова, преподавателям хорошо знакома ситуация, когда обучаемые бойко пересказывают орфографическое правило, цитируя примеры и исключения из учебника, но с большим трудом выполняют упражнения с орфограммами и допускают множество ошибок в словарных диктантах [6].

Существуют три вида алгоритмов, применяемых в учебной деятельности:

- 1) линейный алгоритм – последовательное выполнение определенных действий;
- 2) разветвляющийся алгоритм – алгоритм, подразумевающий проверку условий и переход на один из возможных шагов;
- 3) циклический алгоритм – многократное повторение одних и тех же действий над новым материалом.

Эффективное использование алгоритмов на уроке русского языка позволяет ученикам систематизировать знания, развивать логическое мышление и улучшать навыки работы с языком. К примеру, при изучении правил орфографии, использование циклического алгоритма позволяет учащимся многократно повторять действия над новыми словами, что способствует их запоминанию и применению в практике.



Для оптимального использования алгоритмов на уроке можно создавать специальные задания и упражнения, которые будут стимулировать обучающихся к применению различных видов алгоритмов для решения задач. Такой подход позволяет не только углубить знания, но и развить навыки самостоятельной работы и творческого мышления. Постепенно они научатся оценивать свои действия, исправлять ошибки и достигать лучших результатов в изучении языка. Для эффективного усвоения правил орфографии учащимся необходимо систематически проводить практические упражнения с орфограммами. Только путем многократного применения правил на практике можно закрепить знания и избежать ошибок в словарных диктантах. Для этого можно использовать различные методики, такие как написание слов по слуху, составление предложений с использованием правильных орфограмм, проведение диктантов.

Одним из основных принципов эффективного обучения является постепенное усложнение заданий. Начиная с простых упражнений, следует постепенно переходить к более сложным задачам, требующим глубокого понимания и применения правил орфографии.

Кроме того, важно не забывать о регулярном контроле знаний. Проведение тематических тестов, проверочных работ и контрольных диктантов поможет учащимся оценить уровень своих знаний и выявить слабые места, на которые нужно обратить особое внимание. В результате правильно построенного обучения и систематической работы над ошибками, ученики смогут уверенно применять правила орфографии в практике и избегать ошибок в письменной речи.

Использование алгоритмов в учебном процессе помогает систематизировать знания и упрощает процесс обучения.

Линейные алгоритмы часто используются для изучения нового материала, пошагового выполнения заданий и запоминания информации. Разветвляющиеся алгоритмы помогают ученикам анализировать различные ситуации, принимать решения и выбирать оптимальный вариант действий. Циклические алгоритмы полезны при выполнении повторяющихся задач, тренировке навыков и автоматизации процессов. Их использование позволяет улучшить концентрацию внимания, развить выносливость и повысить эффективность учебного процесса. Важно также помнить, что различным учащимся могут быть более удобны определенные типы алгоритмов, поэтому важно подбирать подходящий способ в зависимости от особенностей личности.

Использование алгоритмов в учебной деятельности является неотъемлемой частью современной методики обучения. Они помогают не только усваивать новый материал, но и развивать критическое мышление, аналитические способности и умение самостоятельно решать задачи. Поэтому важно внимательно подходить к разработке учебных материалов, чтобы обеспечить оптимальные условия для эффективного обучения и развития.

Применительно к уроку русского языка алгоритмы могут быть представлены словесно, графически или таблично. Как пишет А. В. Кирилина, «применение алгоритмов, которыми пользуются обучаемые для решения различных учебных задач следует рассмотреть в двух типичных случаях. В одном случае их вводят с целью формирования у учащихся определенных приемов познавательной деятельности (мышления, памяти, внимания и т. д.). Здесь они выступают как предметы специального усвоения, как части содержания обучения. В другом случае они входят в состав средств усвоения» [4].



Метод алгоритмов включает в себя различные упражнения и задания, направленные на выявление орфограмм в тексте, а также игры и задачи на определение правильного написания слов. Кроме того, важно организовать работу с текстами, где от учеников требуется самостоятельное нахождение и исправления орфографических ошибок. Для того чтобы успешно применять предлагаемый метод на уроках русского языка, учителю необходимо разработать подробные инструкции для учеников, которые помогут им правильно использовать этот метод. Важно также проводить систематическое повторение и отработку алгоритмов, чтобы ученики могли уверенно применять их в практических заданиях.

Помимо работы на уроках, важно поощрять учеников к самостоятельной практике правописания во внеурочное время. Для этого можно предложить дополнительные упражнения, игры или конкурсы, которые будут способствовать закреплению знаний и навыков в области орфографии. Такой подход не только сделает процесс обучения более увлекательным, но и поможет ученикам быстрее достичь успеха в освоении русского языка.

Наконец, важно помнить, что успешное овладение правописанием требует не только знаний, но и постоянной практики и самоконтроля. Поэтому учитель должен поддерживать детей в их усилиях, поощрять регулярную проверку и исправление ошибок, а также создавать условия для развития интереса к изучению правил орфографии. Все это вместе позволит детям успешно преодолевать препятствия на пути к грамотности и правильному письму.

Для успешной работы с орфографией учащихся младших классов также важно создать поддерживающую и стимулирующую обстановку в классе. Учитель должен проявлять терпение, теплоту и поддержку к детям, стремясь помочь каждому ученику достичь успеха в овладении правильным написанием слов. Поощрение и похвала за усердие и достижения в работе над орфографией могут стать мощным мотиватором для детей.

Также важно предоставить учащимся достаточно времени и практики для закрепления навыков орфографии. Повторение и систематическое обучение помогут детям улучшить свои навыки правильного написания слов. Кроме того, использование разнообразных учебных материалов, игр и упражнений позволит сделать занятия более интересными и увлекательными для учащихся.

Важно также помнить, что каждый ученик уникален и имеет свои характерные особенности и потребности. Учителям необходимо учитывать это при работе над орфографическими ошибками и подходить к каждому ребенку с пониманием и индивидуальным подходом. Только так можно добиться положительных результатов в овладении русским языком и формировании грамотности у детей младших классов. Следует отметить, что использование метода алгоритмов не только улучшает навыки орфографии учащихся младших классов, но также способствует формированию у них устойчивого интереса к изучению русского языка.

Постепенное улучшение результатов в исправлении орфографических ошибок благоприятно влияет на самооценку учеников и их мотивацию к изучению языка. Кроме того, использование метода алгоритмов на уроках русского языка способствует более эффективному использованию времени занятий. Ученики смогут быстрее и точнее исправлять свои ошибки, что позволит учителю сконцентрировать внимание на других аспектах языка, таких, как грамматика, лексика и структура текста. Интеграция метода алгоритмов в систему обучения русскому языку также способствует развитию навыков самоконтроля учащихся. Они научатся самостоятельно анализировать свои ошибки,



искать способы их исправления, что приведет к более ответственному отношению к учебному процессу и лучшим результатам в изучении русского языка.

Таким образом, использование метода алгоритмов для работы над орфографическими ошибками учащихся младших классов на уроках русского языка не только помогает улучшить их письменные навыки, но также способствует развитию самостоятельности, логического мышления и интереса к изучению языка.

Список источников

1. Богоявленский, Д. Н. Психологические принципы усвоения орфографии, обучение орфографии / Д. Н. Богоявленский // Начальная школа. – 2013. – № 4. – С. 39–46.
2. Грушевская, М. С. Нарушения письма младших школьников / М. С. Грушевская // Начальная школа. – 2012. – № 6. – С. 35–36.
3. Каренко, Н. А. Методика изучения орфографии и морфологии в схемах и таблицах / Н. А. Каренко // Педагогическое мастерство и педагогические технологии: материалы VI Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 27 нояб. 2015 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.] – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. – № 4 (6). – С. 19–23.
4. Кирилина, Г. В. Развитие познавательных и творческих способностей при запоминании словарных слов / Г. В. Кирилина // Начальная школа. – 2015. – № 5. – С. 41–45.
5. Корниенко, Т. Непроверяемые написания / Т. Корниенко // Начальная школа. – 2010. – № 13 – С. 17–20.
6. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – 7-е изд. / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская; под. ред. М. Р. Львова. – Москва, 2012. – 464 с.
7. Методические основы языкового образования и литературного развития младших школьников / Т. Г. Рамзаева, М. П. Воюшина, Г. С. Щеглова [и др.]; под общ. ред. Т. Г. Рамзаевой. – Москва, 2013. – 144 с.
8. Надточий, Е. Д. Орфография русского языка в алгоритмах / Е. Д. Надточий, В. И. Гончаров. – Киев : Свитогляд, 2011. – 182 с.



Борченко Анна Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Шаталова Елена Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент

РАЗВИТИЕ ДВИГАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Аннотация. Статья посвящена вопросу формирования физической культуры младших школьников. Формирование физической культуры младших школьников в образовательном процессе должно предусматривать организацию двигательной активности младших школьников в обеспечении эффективного формирования индивидуальных ценностных ориентаций на собственное здоровье, потребности в физическом самосовершенствовании, воспитания комплекса двигательных способностей, обеспечивающих оптимальное состояние жизнедеятельности школьников в образовательном процессе и в быту.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, система, младшие школьники, здоровьесбережение, здоровьесберегающее поведение, подвижные игры.

Borchenko A.A.

PHYSICAL ACTIVITY AS A MEANS OF DEVELOPING PRACTICAL SKILLS FOR HEALTHY LIFESTYLE AT THE PRIMARY SCHOOL STAGE

Abstract. The article deals with physical culture and education at the primary school stage. Healthy lifestyle formation at the primary school stage should incorporate the organization of physical activity of primary school pupils to ensure the effective formation of individual value orientations towards their own health, the need for physical self-improvement, and the development of motor abilities that ensure the optimal state of pupils' vital activity in the educational process and in everyday life.

Keywords: healthy lifestyle formation, primary pupils, system, primary school pupils, health promotion, health promotion programs, physical education games.

В формулировке Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это не только отсутствие болезней и физических дефектов, но и состояние полного физического, душевного и социального благополучия. Физическое воспитание – составная часть физической культуры, педагогический процесс, направленный на то, чтобы сформировать двигательные навыки, психофизические качества, достичь физического совершенства. В практическом отношении физическое воспитание в начальной школе представляет собой процесс физической подготовки младшего школьника к деятельности – трудовой и общественной. В единстве с другими видами воспитания физическое воспитание в начальной школе приобретает значение одного из основных факторов всестороннего развития личности. Ведь именно в младшем школьном возрасте закладываются основы здоровья и здорового образа жизни, формируется ценностное отношение не только к своему здоровью, но и здоровью других людей.



Одним из условий гармоничного формирования молодого организма является двигательная активность. Вынужденное ограничение физической нагрузки (долгое сидение за партой во время уроков, при выполнении домашнего задания, за компьютером и т.д.) снижает физическую и умственную работоспособность, так как происходит снижение потоков импульсов от мышц к двигательным центрам коры головного мозга. Доказано, что при мышечных нагрузках реакции тревоги и напряжения значительно снижаются или исчезают совсем (что для современного школьника весьма актуально). Значит, работа мышц, является фактором, способствующим не только «разрядки», но и предупреждению эмоционального перенапряжения, агрессии. Любовь к движению, физкультуре, спорту начинается с детства. Это необходимо поощрять, подталкивать и направлять, чтобы зарождавшаяся в виде инстинкта радость в движении, сохранялась всю жизнь.

Здоровьесбережение обучающихся начальной школы является одной из самых важных задач в образовании, которую ставит национальный проект «Образование», президентской инициативы «Наша новая школа» и федеральные государственные образовательные стандарты. В соответствии со Стандартом, основная образовательная программа образовательного учреждения должна содержать программу формирования культуры здорового образа жизни, задачи которой – создание здоровьесберегающей среды в образовательных учреждениях, формирование ценности здоровья и здорового образа жизни. Здоровый образ жизни младших школьников – это совокупность знаний, практических умений, навыков, ценностно-смысловых ориентаций и поведения, соответствующих их возрасту и уровню развития, проявляющихся в специфических видах активности и жизнедеятельности, направленных на сохранение и укрепление своего здоровья и здоровья других людей [3]. Формирование ЗОЖ младших школьников как педагогическая проблема предполагает усвоение ими определенных знаний (представлений) о здоровье, практических умений и навыков сохранения и укрепления здоровья, формирования ценностного отношения к здоровью и здоровьесберегающего поведения как компонентов социокультурного опыта. Таким образом, процесс формирования ЗОЖ младших школьников – это процесс усвоения необходимых знаний, умений и ценностного отношения к здоровому образу жизни человека и соответствующего поведения. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных периодов жизни человека в формировании личности. Известно, что 40% психических и физиологических заболеваний взрослых закладываются в детском возрасте. Именно поэтому школьное воспитание должно формировать уровень здоровья ребенка и фундамент физической культуры будущего взрослого человека.

Главная цель физического воспитания в начальной школе – содействие всестороннему развитию личности, укрепление и сохранение здоровья. Из этой цели вытекают следующие задачи: воспитание с раннего возраста устойчивого интереса к регулярным занятиям физической культурой; повышение уровня физической культуры; формирование мотивации к здоровому образу жизни; формирование прочных основ здорового образа жизни. Здоровье – это не только отсутствие болезни, но и здоровый образ жизни.

Комплексное решение образовательных, воспитательных и оздоровительных задач в процессе физического воспитания в начальной школе в соответствии с принципами дифференциации и индивидуализации – основа формирования мотивации к занятиям физической культурой и ведению здорового образа жизни. Как известно, в классе начальной школы, который приходит на урок физической культуры, далеко не одинаковый состав учащихся. Все они заметно отличаются по своему физическому развитию, состоянию здоровья, подготовленности. Есть ученики, хорошо физически подготовленные. И наряду с ними – ученики со средней и даже слабой подготовкой. В классе



занимаются ученики двух и более возрастов, мальчики и девочки. Для того, чтобы правильно организовать работу с учениками, не нанести вред их здоровью, учитель должен знать о состоянии здоровья учащихся. Поэтому в начале каждого учебного года ученики проходят медосмотр. Затем в соответствии с физическим развитием, состоянием здоровья, уровнем тренированности и уровнем общей физической подготовленности младших школьников дозируется нагрузка на уроке. Уроки физической культуры проводятся в разных условиях – в помещении, на площадке, на местности, в разное время учебного дня. С целью закаливания и укрепления здоровья детей начальной школы уроки физической культуры должны по возможности проводиться на открытом воздухе. Главная цель уроков на свежем воздухе – закаливание и повышение уровня общей физической подготовки учащихся.

Любимый вид деятельности детей младшего и среднего возраста – игровая деятельность, поэтому подвижные игры можно проводить в любой части урока, так как они способствуют функциональному совершенствованию организма, развитию физических качеств и формированию двигательных умений и навыков. Подвижные игры на уроках физической культуры в начальной школе являются важным условием комплексного совершенствования двигательных навыков, нормального физического развития, укрепления и сохранения здоровья детей. Подвижные игры проводятся обычно фронтальным или групповым методом. В первом случае все играют в одну игру (иногда разделившись на две – три группы). Во втором случае игры применяются для решения разных образовательных задач и одновременно в классе проходит не одна, а две – три игры. Подвижные игры создают атмосферу радости и поэтому делают наиболее эффективным комплексное решение оздоровительных, образовательных и воспитательных задач. Активные движения, обусловленные содержанием игры, вызывают у детей положительные эмоции и усиливают все физиологические процессы. Ситуации на игровой площадке, которые все время меняются, приучают детей целесообразно использовать двигательные умения и навыки, обеспечивая их совершенствование. Естественно, проявляются физические качества – быстрота реакции, ловкость, глазомер, равновесие, навыки пространственной ориентировки и др. В подвижных играх выполняются различные движения: ходьба, бег, подпрыгивание, прыжки, ползание, метание, бросание, ловля и т.д.

Результаты изучения литературы, показали, что подвижные игры являются действенным средством всестороннего, и, прежде всего, умственного и физического развития детей [1; 2]. Они помогают освоению и закреплению ранее полученных знаний и умений, развивают физические качества в различных игровых ситуациях. Подвижные игры могут органически включаться в современный воспитательно-образовательный процесс в школьных учреждениях, делая этот процесс естественным.

Список источников

1. Виленская, Т. Е. Физическое воспитание детей младшего школьного возраста: учеб. пособие / Т. Е. Виленская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 160 с.
2. Кузнецов, В. С. Физическое упражнения и подвижные игры. Методическое пособие / В. С. Кузнецов, Г. А. Колодницкий. – Москва: НЦ ЭНАС, 2006. – 151 с.
3. Малафеева, С. Н. Формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников / С. Н. Малафеева, Н. А. Вершинина // Специальное образование. – 2014. – № 2 (34). – С. 30–39.



Воронкова Анна Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лабунина Маргарита Викторовна,

старший преподаватель

РАБОТА НАД ПРОЕКТОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос использования проектной деятельности для формирования у младших школьников умений работать с информацией. Приводятся результаты исследования сформированности информационных умений у младших школьников на уроках окружающего мира.

Ключевые слова: окружающий мир, информация, умения, информационные умения, универсальные учебные действия, проект.

Voronkova A. V.

PROJECT WORK AS A MEANS OF DEVELOPING INFORMATION SKILLS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The article discusses the issue of using project activities to form the skills of younger schoolchildren to work with information. The results of the study of the formation such skills in younger schoolchildren in the lessons of the surrounding world are presented.

Keywords: science, information, skills, information skills, universal learning activities, project.

На современном этапе развития начального образования большое внимание уделяется формированию у школьников умений работать с информацией. Сформированность этих умений способствует осознанности восприятия материала младшими школьниками, более успешному усвоению знаний по всем предметам. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) одной из важных задач определяет формирование умения работать с информацией. В стандарте выделены следующие информационные умения: знать источники, уметь искать нужную информацию, отбирать ее в соответствии с задачей, грамотно оформлять и представлять [4].

Анализ педагогической и методической литературы позволил нам выделить разные подходы к определению понятия «информационные умения». Так А. Г. Асмолов определяет информационные умения как умения, связанные с поиском, обработкой, хранением, представлением и использованием информации в различных видах деятельности [2].

О. Н. Ионова считает информационные умения интегративным качеством личности, представляющим новообразование из знаний, умений и способностей в сфере информационной деятельности, которое позволяет самостоятельно адаптироваться к быстро меняющимся ситуациям в самых разнообразных сферах деятельности с использованием новых информационно-технических средств [1].

Однако, несмотря на разработанность данной темы, выделяется противоречие между необходимостью формирования умений младших школьников работать с информацией на уроках окружающего мира и недостаточной разработанностью вопроса при организации проектной деятельности.



Анализ Федеральной образовательной программы по окружающему миру позволил нам выделить информационные умения, формируемые в первом классе. Они представляют собой базовые умения обработки информации. Во втором классе школьники уже учатся анализировать информацию с использованием различных методов, осуществляют поиск информации в сети Интернет. В третьем и четвертом классах учащиеся учатся работать с информацией самостоятельно [5].

Одним из средств формирования у младших школьников умений работать с информацией выступает проектная деятельность. Обратившись к авторским определениям проектной деятельности, отметим определение Л. Д. Морозовой, которая рассматривает проектную деятельность как средство взаимодействия педагогов, детей и родителей; как средство разработки и внедрения педагогических инноваций [3].

В работе над творческим или учебным проектом обучающиеся осуществляют поиск необходимой информации. В ходе проектной деятельности дети работают с различными источниками информации (словари, справочники, энциклопедии, научно-популярная литература, Интернет), учатся отбирать необходимую по теме проекта информацию, анализировать ее, представлять информацию в различных видах (текст, таблица, схема, диаграмма).

На педагогической практике мы провели исследование сформированности информационных умений у младших школьников в ходе проектной деятельности. Исследование проходило на базе МБОУ «Лицей № 8» г. Новоалтайска в 3А классе. В данном классе обучается 20 учеников, из них 12 девочек и 8 мальчиков.

С целью изучения сформированности у младших школьников информационных умений на уроках окружающего мира проведено наблюдение за деятельностью младших школьников в ходе работы над проектом.

Результаты исследования сформированности у младших школьников информационных умений на уроках окружающего мира представлены на рисунке 1.

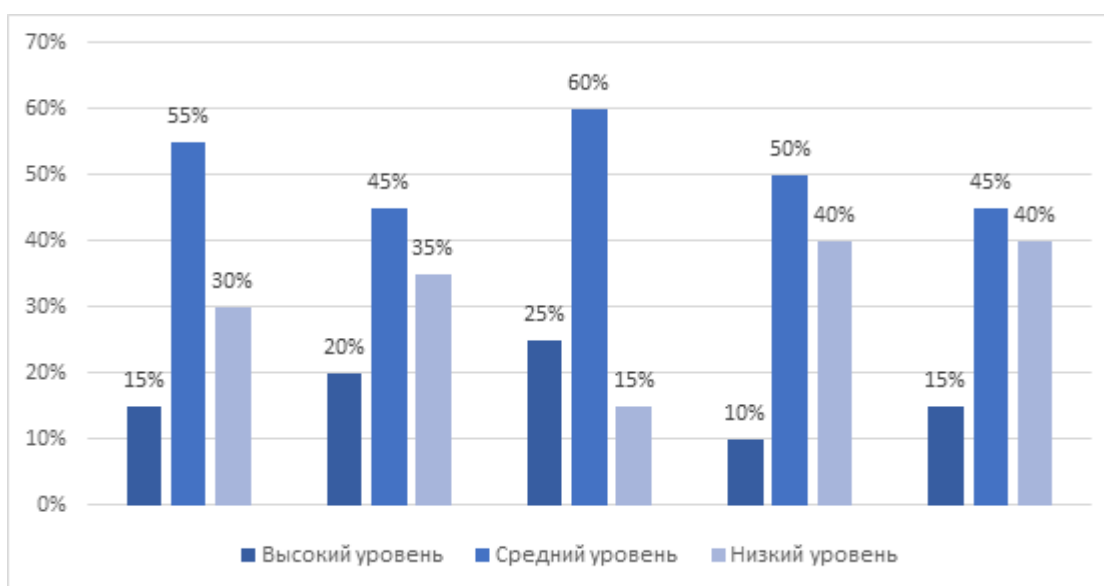


Рис. 1. Результаты исследования сформированности у младших школьников информационных умений на уроках окружающего мира



Анализ результатов исследования сформированности у младших школьников информационных умений показал, что умение находить нужную информацию в разных источниках показало, что данное умение сформировано только у 15% учащихся (3 человека), у 55% детей (11 человек) данное умения сформировано на среднем уровне, на низком уровне умение сформировано у 30% младших школьников (6 человек).

Умение составлять рассказ по плану, используя информацию в книге на высоком уровне сформировано у 20% школьников (4 человека), на среднем уровне – у 45% ребят (9 человек), на низком уровне – 35% учащихся (7 человек).

Умение находить в тексте подтверждающую информацию у 25% детей (5 человек) сформировано на высоком уровне, на среднем уровне – у 60% учащихся (12 человек), на низком уровне – 15% учеников (3 человека).

Умение анализировать и оценивать предложенный текст у 10% ребят (2 человека) сформировано на высоком уровне, на среднем уровне – 50% учащихся (10 человек), на низком уровне – 40% младших школьников (8 человек). Умение работать с таблицами, схемами, диаграммами на высоком уровне сформировано лишь у 15% (3 человека), на среднем уровне – 45% (9 человек), на низком уровне – у 40% (8 человек).

Можно сделать вывод о том, что учащиеся умеют работать только с учебниками. Они практически не используют иные источники информации в своей учебной деятельности.

Для повышения уровня сформированности у младших школьников информационных умений, нами был разработан комплекс проектов. Тематика проектов представлена в таблице 1.

Таблица 1

Тематический план проектов, направленных на формирование у младших школьников умений работать с информацией

№ п/п	Тема проекта	Задачи по формированию информационных умений
1	Книга – источник знаний	Способствовать развитию умения представлять информацию в другой форме (с помощью инструкции), умения находить нужную информацию в разных источниках, умения анализировать текст, умение оценивать достоверность предложенной информации
2	Как сохранить богатства природы	Способствовать развитию таких умений работать с информацией как умение находить нужную информацию в различных источниках, умение оценивать достоверность предложенной информации, умение анализировать текст, умение представлять информацию в другой форме (с помощью лэпбука).
3	Мир растений	Способствовать развитию таких умение работать с информацией как умение работать со схемой, умение доказывать свою точку зрения, умение представлять информацию в другой форме (с помощью справочника), умение находить нужную информацию в разных источниках, умение анализировать текст.
4	Дорожные знаки	Способствовать развитию таких умение представлять информацию в другой форме (с помощью ментальной карты), умение находить нужную информацию в разных источниках, умение работать с таблицей, умение оценивать достоверность предложенной информации, умение анализировать текст.



Данный комплекс реализовывался на уроках окружающего мира и на занятиях во внеурочное время. Каждый проект был выстроен следующим образом: первое занятие проводилось во время урока окружающего мира, а подготовка проекта и его презентация во внеурочное время. На первом занятии в совместной работе учитель с учащимися знакомился с темой проекта, определяли продукт деятельности, учились отбирать источники информации в соответствии с темой проекта, составляли план работы.

Во внеурочное время учащиеся продолжали работу над проектом и презентацией продукта. Именно на этих уроках учащиеся осуществляли практическую работу с разными источниками информации, учились представлять ее в различном виде (в виде текста, таблицы, схемы). На внеурочных занятиях учитель оказывал консультационную помощь во время работы в группах. При презентации проекта младшие школьники не только представляли продукт своей деятельности, анализ работы над проектом, но и анализировали свои умения – умения работать с информацией (Какие трудности вы испытывали при подборе и работе с информацией? Как преодолевали эти трудности? Над формированием каких умений необходимо поработать при реализации следующего проекта?)

В проекте «Книга – источник знаний» на этапе «Организации деятельности» учитель предлагает учащимся разработать инструкцию «Как находить информацию и пользоваться ей в разных книгах». У детей возникают вопросы: Что такое инструкция? Как выглядит инструкция? Как разрабатывать инструкцию? В совместной работе дети приходят к выводу, что нужно проанализировать другие инструкции, чтобы знать основные ее элементы. А для создания собственной инструкции нужно изучить содержание книги и выделить структуру. Данное задание формирует умение анализировать и оценивать информацию, работать с различными источниками информации.

На этапе осуществления деятельности формируется умение работать с различными источниками информации: учебник и энциклопедия. Также при работе с информацией в группах формируется умение анализировать текст. При подготовке доклада для представления готового продукта формируется умение составлять рассказ по плану, используя информацию в книге.

Для формирования умения анализировать и оценивать предложенную информацию, а также умения работать с различными видами информации, мы провели проект «Как сохранить богатства природы». Результат проектной деятельности – лэпбук. На этапе работы над проектом «Организации деятельности» третьеклассникам было предложено самостоятельно проанализировать примеры готовых лэпбуков и выявить особенности такого вида представления информации. Младшие школьники выделили следующие особенности представления информации в виде лэпбуков: информация может быть представлена в виде книги с двумя разворотами, книжки-гармошки, папки, или плаката; содержимое лэпбука может включать в себя рисунки, предложения, задания в виде кармашков, конвертиков, карточек, картинок, стрелки, пазлы и т.д.

На этапе «Осуществления деятельности» формировалось умение анализировать текст и определять достоверность информации. Ребятам был предложен текст, содержащий в себе очевидные и неочевидные ошибки. Чтобы выявить неточности текста, учащиеся пользовались учебником и энциклопедией. Таким образом, младшие школьники не только учились оценивать достоверность текста, но и знакомились с новой для них информацией.

Для формирования умения доказывать свою точку зрения с помощью текста учебника в проекте «Мир растений» на этапе «Погружения в проект» учителем предлагает детям подумать над тем, как бы они



могли представить информацию, доказывающую нашу гипотезу. Дети предложили проанализировать информацию, предложенную учебником, выделить ключевые моменты, важные данные. Продуктом деятельности в данной теме был справочник. Учитель совместно с учащимися выделили структуру справочника: обложка, вступление, основная часть (группы растений, конкретных представителей и чем они отличаются), заключение. Одним из видов представления информации была таблица. На этапе «Осуществления деятельности» младшие школьники самостоятельно отбирали информацию о группах растений, сравнивали ее и вносили полученные данные в таблицу. Такое задание позволяет формировать у детей умение работать с таблицами и умение анализировать и отбирать информацию.

В проекте «Дорожные знаки» на этапе «Организации деятельности» учащимся было предложено сравнить ментальную карту и схему, выделить сходства и различия таких способов представления информации. Таким образом формировалось умение сравнивать разные виды представления информации, доказывать свою точку зрения на основе предложенной информации, анализировать информацию, представленную в новом виде.

Во внеурочной деятельности на этапе «Анализа и обобщения полученных результатов» во всех проектах формировалось умение определять достоверность информации. Данное умение развивалось с помощью оценивания тех материалов, которые ребята подбирали дома. Были выделены критерии достоверности информации – полнота данных, надежность источника, отсутствие ложных или искаженных данных. Такое задание проводилось на основе изученных материалов учебника и энциклопедии. С помощью сравнения данных, учащиеся делали выводы о достоверности информации.

Таким образом, каждый из разработанных проектов был ориентирован на формирование у младших школьников информационных умений. Учащиеся познакомились с новыми видами представления информации (справочник, лэпбук), учились самостоятельно работать с различными видами информации.

После реализации комплекса проектов мы провели повторно диагностику сформированности у младших школьников информационных умений. Результаты представлены на рисунке 2.

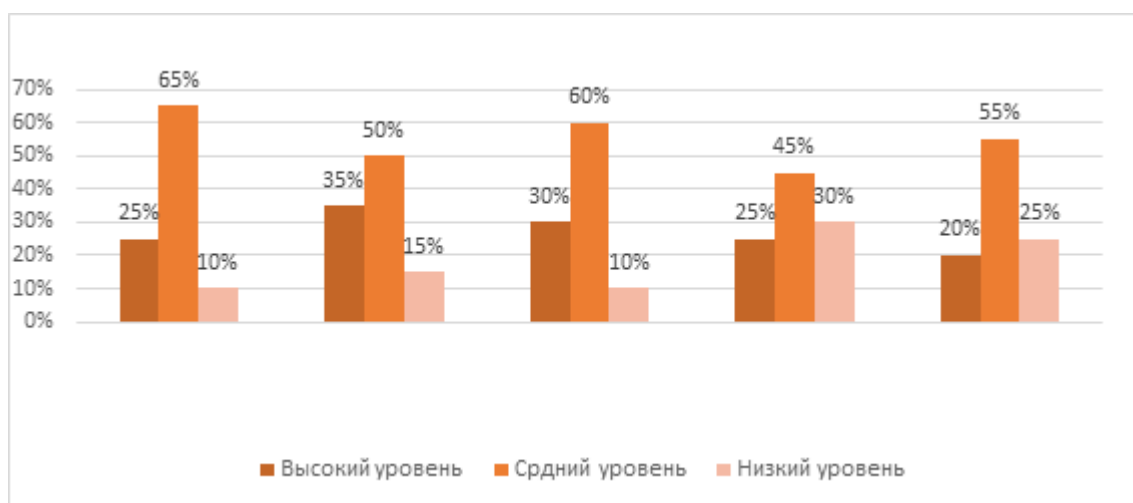


Рис. 2. Результаты исследования сформированности у младших школьников информационных умений на уроках окружающего мира



Анализ результатов исследования сформированности у младших школьников информационных умений показал, что умение находить нужную информацию в разных источниках на высоком уровне сформировано только у 25% (5 человек), у 65% (13 человек) данное умения сформировано на среднем уровне, на низком уровне умение сформировано у 10% (2 человека). Умение составлять рассказ по плану, используя информацию в книге на высоком уровне сформировано у 35% (7 человек), на среднем уровне – у 50% (10 человек), на низком уровне – у 15% (3 человека). Умение находить в тексте подтверждающую информацию у 30% (6 человек) сформировано на высоком уровне, на среднем уровне – у 60% (12 человек), на низком уровне – 10% (2 человека). Умение анализировать и оценивать предложенный текст – у 25% (5 человек) сформировано на высоком уровне, на среднем уровне – 45% (9 человек), на низком уровне – у 30% (6 человека). Умение работать с таблицами, схемами, диаграммами на высоком уровне, сформировано лишь у 20% (3 человека), на среднем уровне – у 55% (9 человек), на низком уровне у 25% (8 человек).

Сравнение результатов исследования показало, что количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности умения находить информацию в разных источниках, увеличилось на 10% и составило 25% (5 человек). Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данного умения, увеличилось на 5% и составило 60% (12 человек). Количество учащихся, имеющих низкий уровень – уменьшилось на 20% и составило 10% (2 человека). Количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности умения составлять рассказ по плану, используя информацию в книге, увеличилось на 15% и составило 35% (7 человек). Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данного умения, увеличилось на 5% и составило 50% (10 человек). Количество учащихся, имеющих низкий уровень – уменьшилось на 15% и составило 15% (3 человека). Количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности умения находить в тексте подтверждающую информацию, увеличилось на 5% и составило 30% (6 человек). Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данного умения, не изменилось и составило 60% (12 человек). Количество учащихся, имеющих низкий уровень – уменьшилось на 20% и составило 10% (2 человека). Количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности умения анализировать и оценивать предложенный текст, увеличилось на 15% и составило 25% (5 человек). Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данного умения, уменьшилось на 5% и составило 45% (9 человек). Количество учащихся, имеющих низкий уровень – уменьшилось на 10% и составило 30% (6 человек). Количество учащихся, имеющих высокий уровень сформированности умения работать с таблицами, схемами, диаграммами, увеличилось на 5% и составило 20% (4 человека). Количество учащихся, имеющих средний уровень сформированности данного умения, увеличилось на 10% и составило 55% (11 человек). Количество учащихся, имеющих низкий уровень – уменьшилось на 15% и составило 25% (5 человека).

Анализ результатов исследования показал положительную динамику сформированности информационных умений у младших школьников. Это свидетельствует об эффективности реализованных учебных и творческих проектов на уроках и во внеурочное время. В ходе работы над проектом у учащихся возникает необходимость обращаться к разным видам информационных источников (учебники, словари, справочники, научно-популярная литература, Интернет), отбирать информацию, соответствующую теме и целям проекта, представлять ее в разных видах (текст, таблица, схема, диаграмма). Учитель совместно с детьми в ходе работы над проектом открывают для себя приемы и способы работы с информацией, используют их в практической деятельности. Это способствует формированию информационных умений у младших школьников.



Список источников

1. Ионова, О. Н. Формирование информационной компетентности младших школьников / О. Н. Ионова. – Москва : Высшая школа, 2021. – 144 с.
2. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. – Москва : Просвещение, 2008. – 151 с.
3. Морозова, Л. Д. Педагогическое проектирование: от теории к практике / Л. Д. Морозова. – Москва: Сфера, 2018. – 122 с.
4. ФГОС НОО. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения 04.05.2024).
5. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Окружающий мир» (для 1–4 классов образовательных организаций). – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/09_%D0%A4%D0%A0%D0%9F_%D0%9E%D0%BA%D1%80%D1%83%D0%B6%D0%B0%D1%8E%D1%89%D0%B8%D0%B9%D0%BC%D0%B8%D1%80_1-4-%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%81%D1%8B.pdf (дата обращения 04.05.2024).



Герасимова Юлия Юрьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ананьева Юлия Станиславовна,

кандидат химических наук, доцент

РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ФОРМИРОВАНИИ ОТВЕТСТВЕННОГО ОТНОШЕНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К СВОЕМУ ЗДОРОВЬЮ

Аннотация. Формирование ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью за счет использования метода проектов. Определение условий необходимых для формирования ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью.

Ключевые слова: здоровье, ответственное отношение к своему здоровью, метод проектов.

Gerasimova Y.Y.

THE ROLE OF THE PROJECT METHOD IN THE FORMATION OF RESPONSIBLE ATTITUDE TO THEIR HEALTH AMONG YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article is devoted to the issue of formation of a responsible attitude in primary schoolchildren towards their health through the use of the project method. Determination of the conditions necessary for the formation of a responsible attitude in primary schoolchildren towards their health.

Keywords: health, responsible attitude towards one's health, project method.

Проблема формирования ответственного отношения к здоровью у детей младшего школьного возраста не перестает быть актуальной для современного общества [2]. Социально-экономическая ситуация, экологическое неблагополучие отрицательно сказываются на здоровье человека, особенно детей и подростков. Необходимо воспитывать у детей мотивацию здорового образа жизни через понимание здоровья как ведущего показателя, как средства достижения жизненных успехов [1].

Все УМК по окружающему миру направлены на решение задач ФГОС НОО, в том числе на формирование навыков здорового и безопасного образа жизни. Так, например, в программе УМК «Школа России», которая является основной программой, представленной в перечне учебников на 2023/2024 учебный год, одним из ценностных ориентиров содержания курса «Окружающий мир» является здоровый образ жизни в единстве составляющих: здоровье физическое, психическое, духовное и социально-нравственное.

Поэтому важно, чтобы педагоги относились к формированию здорового образа жизни как к гармонии не только физического здоровья, но и морального, психического и социального благополучия. Приобретение навыков здорового образа жизни играет ключевую роль в успешном развитии личности и ее социализации.



Метод проектов, авторами которого являются Д. Дьюи, У. Килпатрик, С. Т. Шацкий, является одним из возможных путей формирования ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью. Метод проектов позволяет активно привлечь учеников к заботе о своем здоровье, поддерживая в них интерес к этой теме и мотивируя их к активным действиям для поддержания и улучшения своего физического и психического благополучия [3].

Гипотеза нашего исследования основана на предположении о том, что уровень сформированности ответственного отношения к своему здоровью у младших школьников повысится при организации занятий с использованием проектной деятельности, если учащиеся будут вовлечены в работу над практико-ориентированным проектом по созданию журнала «Здоровье – это здорово!».

На первом этапе нашего исследования было проведено анкетирование учащихся с целью определения уровня сформированности ответственного отношения к своему здоровью. Анкетирование проводилось на базе МБОУ «СОШ №13» г. Барнаула во 2Б классе. Количество респондентов составило 28 человек. В качестве показателей были взяты следующие: понимания ценности и значимости здоровья, ведения здорового образа жизни; уровень владения школьниками культурными нормами в сфере здоровья; уровень валеологических представлений о здоровье и ЗОЖ.

Анализ результатов показал, что в классе преобладают показатели среднего уровня сформированности ответственного отношения к своему здоровью (42%). Результаты по итогам анкетирования представлены на диаграмме (Рис. 1).

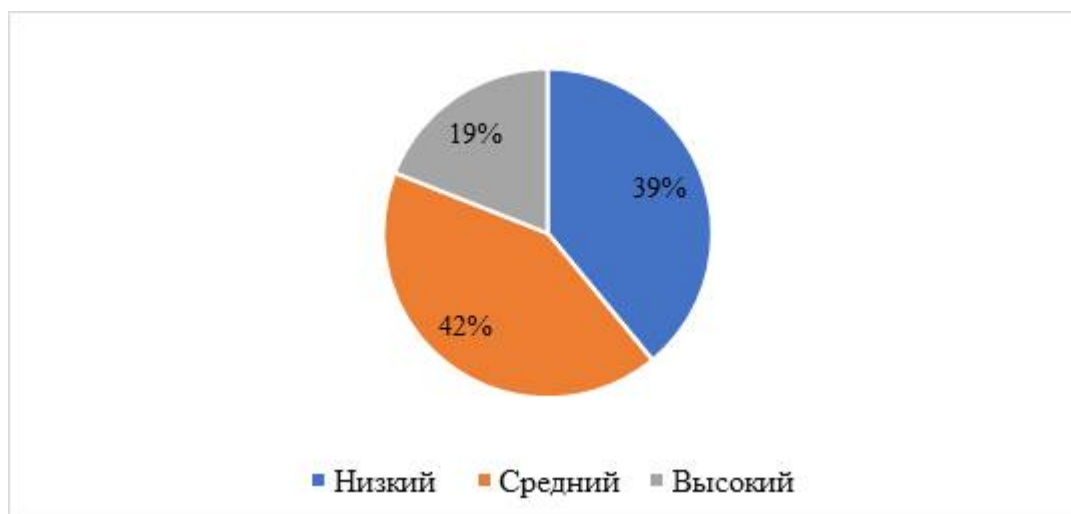


Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью на констатирующем этапе эксперимента

На следующем этапе нами был разработан комплекс занятий, включающий в себя работу над практико-ориентированным проектом по созданию журнала, направленный на развитие у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью.

Комплекс реализовывался следующим образом, на первом занятии совместно с учащимися были рассмотрены примеры детских журналов, выделена структура журнала, а также было принято решение создать свое журнал о здоровье. Совместно с педагогом учащиеся выбрали название для будущего журнала, а также определили рубрики и их содержание, изготовили обложку. Для эффективной работы



учащиеся были поделены на группы исходя из тех результатов, которые были получены в ходе анкетирования. На последующих занятиях дети занимались созданием страниц разделов журнала о здоровье, а именно:

1. «Что такое здоровье?». Создание рассказа с иллюстрациями о здоровье.
2. «Что такое правильное питание?». Создание копилки рецептов с иллюстрациями здоровой пищи.
3. «Здоровье – это весело!». Создание комплекса упражнений для утренней зарядки, подвижной игры.
4. «Вредные и полезные привычки.». Создание «Дерево полезных привычек» и «Дерево вредных привычек» с описанием о пользе/вреде для человека.

Окончанием данного проекта стало занятие, на котором учащиеся 2 класса провели презентацию своего журнала «Здоровье – это здорово!» для учащихся 1 класса. После презентации журнал был размещен на информационном стенде класса.

На третьем этапе экспериментальной работы нами был проведен контрольный эксперимент, целью которого, было выявить динамику формирования ответственного отношения к своему здоровью у младших школьников. Для достижения данной цели были использованы те же анкеты, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Анализ результатов показал, что в классе преобладает высокий уровень сформированности у младших школьников ответственного отношения к своему здоровью (57 %) (Рис. 2).

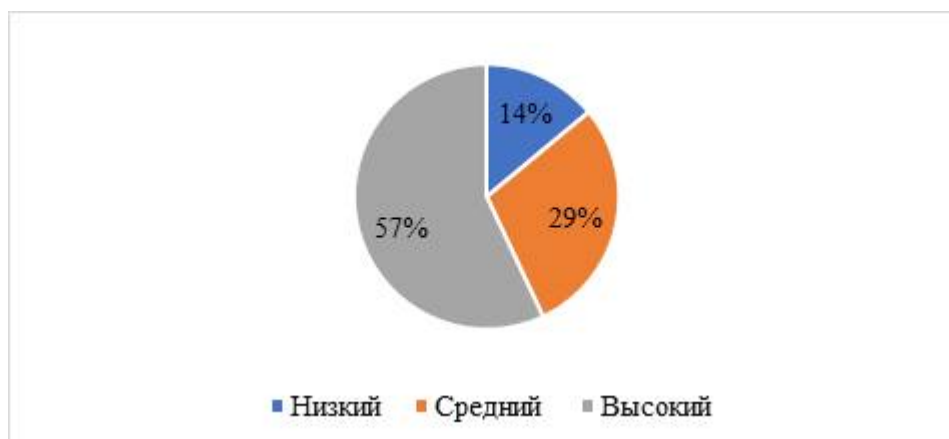


Рис. 2. Процентное соотношение уровней сформированности ответственного отношения у младших школьников к своему здоровью на контрольном этапе эксперимента

Сравнение результатов констатирующего (Рис. 1) и контрольного (Рис. 2) этапов эксперимента показало, что у учащихся второго класса высокий уровень сформированности ответственного отношения к своему здоровью вырос на 38% .

Таким образом, можно сделать вывод о том, что разработанный нами комплекс занятий оказался эффективным, поскольку позволил достичь улучшения уровня ответственности у детей на контрольном этапе эксперимента. Также важно отметить, что полученные результаты свидетельствуют о целесообразности дальнейшего внедрения подобных программ в школьное образование.



Список источников

1. Абросимова, И. Ю. Проектирование педагогической модели формирования ценностных ориентаций на здоровый образ жизни у младших школьников: монография / И. Ю. Абросимова. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2013. – 74 с.
2. Иванов, Д. А. Формирование культуры здоровья младших школьников как педагогическая проблема / Д. А. Иванов. – Москва: Чистые пруды, 2009. – 32 с.
3. Медведева, Л. Л. Проектно-исследовательская деятельность как элемент здоровьесберегающих технологий // Начальная школа: плюс до и после. – 2013. – № 8. – С. 29–32.



Герман Маргарита Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лукьянова Наталья Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ УМЕНИЯ ПИСАТЬ СОЧИНЕНИЕ-РАССУЖДЕНИЕ В 4 КЛАССЕ

Аннотация. В статье рассматривается организация работы по формированию умения писать сочинение-рассуждение в 4 классе. Особое внимание уделяется развитию связной, письменной речи и речевой компетенции учащихся.

Ключевые слова: сочинение-рассуждение, связная речь, речевая компетенция, обучение младших школьников, развитие речи.

German M.A.

ORGANIZATION OF WORK ON WRITING AN ARGUMENT ESSAY IN THE 4TH GRADE

Abstract. The article discusses the organization of work on the formation of the ability to write an argument essay in the 4th grade. Special attention is paid to the development of coherent speech, writing and speech competence of students.

Keywords: argument essay, coherent speech, speech competence, children's education, speech development.

Овладение родным языком происходит через речевую деятельность, восприятие речи и говорение. В процессе обучения важно развивать связную речь, чтобы ученики могли свободно выражать свои мысли. Формирование связной речи – один из основных компонентов обучения детей. На фоне снижения речевой культуры необходимо систематически работать над развитием речевой компетенции. Письменная речь считается самой трудной формой монологической речи и требует чётких структур высказываний, обоснованности мыслей, выражения отношения к предмету и точности использования языковых средств [1].

Совершенствование связной речи учеников предполагает формирование навыков грамотного построения самостоятельных связных письменных высказываний на определённые темы. Успехи в учебной работе и повышение орфографической грамотности зависят от развития связной речи, включая умение логично и последовательно излагать свои мысли, делать выводы и выражать своё отношение к теме. Сочинение – обязательный вид письменных работ по русскому языку и литературе в школьной программе. Оно учит детей излагать свои мысли грамотно, убедительно и выражать своё отношение к теме. Развитие речи – длительный и сложный процесс, требующий систематического и целенаправленного вмешательства преподавателя. Основная задача работы по развитию речи – научить учеников содержательно, грамматически и стилистически правильно выражать свои и чужие мысли в устной и письменной форме [4].



В начальной школе одним из важных аспектов обучения является развитие письменной речи учащихся. Одним из видов письменных работ является сочинение-рассуждение, которое требует от учеников умения анализировать информацию, делать выводы и аргументировать свою точку зрения. В данной статье рассмотрим организацию работы по формированию этого навыка у четвероклассников [3; 5].

Подготовительная работа начинается уже в букварный период и продолжается на протяжении всего учебного года. Первоначальные упражнения включают устные ответы на вопросы и составление предложений на иллюстративном материале. Затем ученики переходят к написанию коллективных рассказов об играх и забавах, что помогает им осмыслить свою деятельность [2].

При выборе тем для сочинений необходимо учитывать интересы учащихся. Примерный порядок работы над сочинением-рассуждением включает следующие этапы:

1. Устное высказывание по теме сочинения.
2. Чтение плана, записанного учителем на доске, или коллективная работа над планом.
3. Составление ответов на каждый вопрос плана, коллективное обсуждение.
4. Запись на доске слов, необходимых для написания сочинения, предупреждение орфографических ошибок.
5. Связный рассказ по плану.
6. Списывание сочинения с доски самостоятельно или под руководством учителя.
7. Проверка написанного.

В ходе записи сочинения учитель оказывает индивидуальную помощь слабым ученикам. После проверки сочинений учитель отводит несколько минут следующего урока на их анализ и исправление ошибок.

Для развития умения писать сочинение-рассуждение в 4 классе важно проводить подготовительную работу, мотивировать введение элементов рассуждения в сочинение и помогать ученикам давать оценку тому, о чём говорится в сочинении. Также полезно использовать различные виды сочинений, такие как сочинения-отзывы, сочинения по заданной части текста и сочинения-письма, которые помогают развивать эмоциональность и выражать своё отношение к различным темам.

Сочинения имеют особую значимость в школьном образовании, поскольку они служат основой для других речевых упражнений. В первом классе сочинения представляют собой небольшие устные сообщения или эмоциональные рассказы, но со временем они превращаются в серьёзную умственную работу, которую планирует учитель [1].

Сочинения являются эффективным инструментом воспитания, так как они сочетают в себе учебные упражнения, продукт накопленных знаний и умений учащегося, а также способ приобретения новых навыков при передаче собственных мыслей, эмоций и чувств. В сочинении проявляется языковая интуиция ученика и используются его речевые навыки. Сочинение мотивирует обучение, способствует самоуважению и самооценке учащегося.



Обучение написанию сочинений-рассуждений является сложной методической задачей, связанной с определением содержания текста, освоением техники рассуждения и процессом самостоятельного творчества. Трудности в создании сочинения-рассуждения объясняются сложностью самих текстов и отсутствием интереса учащихся к предложенной теме [4].

Методическая система подготовки и работы с сочинением-рассуждением включает следующие этапы:

- Работа над темой сочинения с предварительными устными упражнениями.
- Непосредственная работа с темой, выделение главной идеи и основной мысли.
- Подбор аргументов и доказательств.
- Работа над композицией сочинения и составление плана.
- Языковые упражнения для оформления текста сочинения (выбор языковых средств, объяснение и уточнение значений слов, анализ лексико-грамматических средств).

При обучении написанию сочинений необходимо развивать творческие способности учащихся, но без базовых навыков применения различных методов рассуждения, определения оптимального хода рассуждения для конкретной темы и выбора наиболее важных второстепенных аспектов. Эти навыки следует развивать при подготовке к написанию сочинений-рассуждений.

Экспериментальное исследование проводилось в рамках педагогического эксперимента, состоящего из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

Исследование было основано на группе из 40 учеников 4 класса. Целью констатирующего эксперимента было определение текущего уровня развития навыков написания сочинений у учеников 4 класса.

Для этого были поставлены следующие задачи:

- Выбор подходящих методов диагностики для определения уровня развития навыков написания сочинений.
- Проведение педагогической диагностики.
- Анализ полученных результатов.

Чтобы определить степень развития навыков написания сочинений у детей в современной начальной школе, была проведена диагностика. На основе рекомендаций Н. А. Ипполитовой с учетом типа сочинения были определены следующие текстовые навыки:

1. Умение озаглавливать текст.
2. Умение определять тему текста.
3. Умение делить текст на части
4. Умение подбирать и включать доказательства в текст сочинения-рассуждения.
5. Умение использовать языковые средства связи.

В процессе исследования были учтены требования к проведению педагогического эксперимента, такие как наличие экспериментальной базы, участие учеников в опытно-практической деятельности и однородность учащихся.

Распределение обучающихся по уровню сформированности умения писать сочинение-рассуждение представлено на рисунке 1.

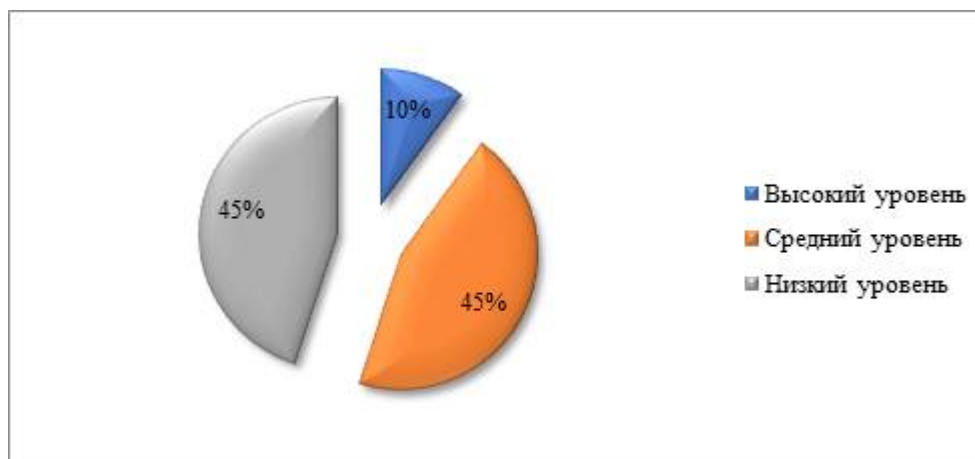


Рис. 1. Общий уровень умения писать сочинение на констатирующем этапе эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют, что у обучающихся 4 класса преобладает средний и низкий уровень сформированности умения писать сочинение. Что средний, что низкий уровень продемонстрировало 18 человек (45%). Высокий уровень показали лишь 4 человека (10%). Следовательно, с младшими школьниками необходимо проводить специальную работу по совершенствованию текстовых умений.

Основываясь на результатах констатирующего эксперимента и в соответствии с нашей гипотезой, на формирующем этапе разрабатывалась и внедрялась методика по улучшению текстовых навыков у младших школьников в процессе обучения написанию сочинений.

Формирующий этап проводился только с учениками экспериментальной группы, в исследовании участвовали 20 человек. Работа по развитию текстовых навыков у учащихся включала анализ различных аспектов текста, таких как:

- выбор заголовка, подбор заголовка из предложенных вариантов, сравнение имеющихся заголовков;
- определение темы и основной мысли высказывания;
- анализ композиционного оформления текста;
- составление плана (сравнение плана с содержанием анализируемого текста);
- составление вопросов к тексту;
- определение способов связи предложений и частей текста;
- определение типа текста, жанра, стиля;
- определение роли языковых средств в передаче содержания текста.

Эффективность экспериментальной работы по развитию текстовых умений оценивалась путём сопоставления результатов участников экспериментальной и контрольной групп до начала эксперимента и после его завершения. Количество участников экспериментальной группы составило 20 человек, а контрольной – 20 человек. Распределение производилось методом рандомизации.

На этапе контроля участникам эксперимента предложили придумать заголовок к тексту, определить его тему, разделить на части и найти языковые средства связи.

Распределение обучающихся по уровню сформированности текстовых умений на контрольном этапе эксперимента представлено на рисунке 2.

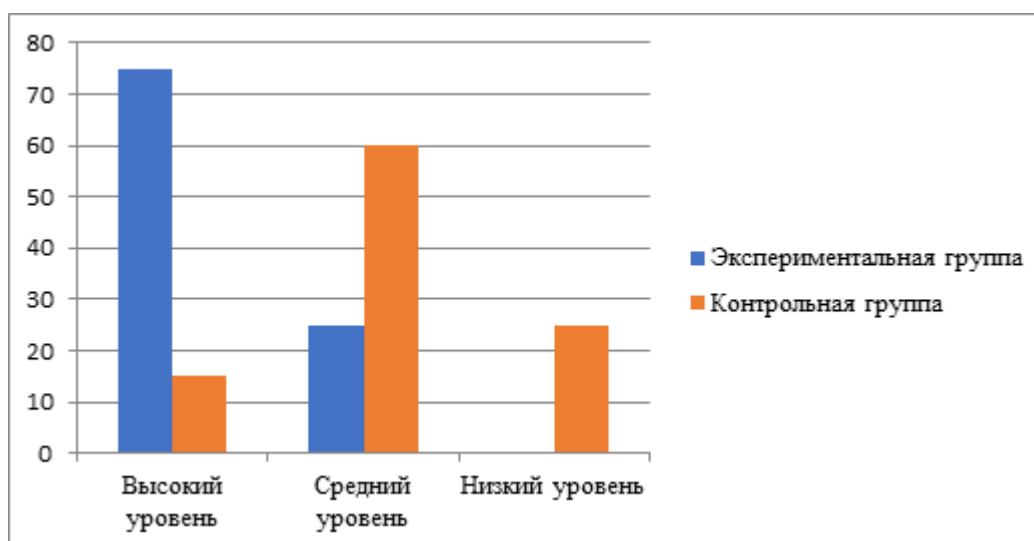


Рис. 2. Сравнительный анализ общего уровня сформированности текстовых умений контрольной и экспериментальной группы, на контрольном этапе эксперимента

Проанализировав полученные результаты, приходит к выводу о том, что в экспериментальной группе высокий уровень сформирован у 15 детей (75%), средний уровень у 5 обучающихся (25%). В контрольной группе высокий уровень выявлен у 3 детей (15%), средний уровень у 12 детей (60%), низкий уровень у 5 учеников (25%).

Результаты сравнительного анализа свидетельствуют о большей положительной динамике в развитии умений писать сочинение детей экспериментальной группы. Младшие школьники из экспериментальной группы стали грамотно подбирать обобщающие слова, употреблять синонимы и антонимы в нужном контексте, правильно делить текст на части и озаглавливать текст. В экспериментальной группе ни у одного ребенка не зафиксировано низкого уровня сформированности умения писать сочинение.

В контрольной группе при проведении контрольного этапа эксперимента не было замечено кардинальных изменений по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Незначительно повысилось количество детей со средним уровнем и понизилось число обучающихся с низким уровнем. Необходимо продолжать работать над развитием текстовых умений.

Итоги контрольного эксперимента свидетельствуют об успешности и эффективности предлагаемого комплекса упражнений, поскольку его реализация в экспериментальной группе обеспечила повышение уровня текстовых умений младших школьников.



После анализа результатов был сделан вывод о том, что в экспериментальной группе высокий уровень показали 15 детей (75%), а средний уровень – у 5 учеников (25%). В контрольной группе высокий уровень наблюдался у 3 детей (15%), средний уровень – у 12 детей (60%), а низкий уровень – у 5 учеников (25%).

Сравнительный анализ показал, что в экспериментальной группе положительная динамика в развитии навыков написания сочинений была более заметной. Школьники научились выбирать обобщающие слова, использовать синонимы и антонимы в правильном контексте, делить текст на части и озаглавливать его. Ни у одного ребёнка из экспериментальной группы не было зафиксировано низкого уровня навыков написания сочинений.

На контрольном этапе эксперимента в контрольной группе значительных изменений не произошло. Количество детей со средним уровнем немного увеличилось, а число учеников с низким уровнем уменьшилось. Однако необходимо продолжать работать над развитием текстовых навыков.

Результаты контрольного эксперимента подтверждают эффективность предложенного комплекса упражнений, так как его применение в экспериментальной группе привело к повышению уровня текстовых навыков у младших школьников.

Список источников

1. Алферьева-Термсинос, В. Б. Обучение написанию сочинений нетрадиционных форм по мотивам художественных произведений в начальной школе / В. Б. Алферьева-Термсинос // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2021. – № 9–2(60). – С. 13–16.
2. Бабина, С. А. Формирование коммуникативных умений младших школьников при подготовке к написанию сочинения с элементами описания / С. А. Бабина // Русский язык в контексте национальной культуры : Материалы IV Международной научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. И. Солженицына, Саранск, 20–22 сентября 2018 года. – Саранск: Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва, 2019. – С. 102–107.
3. Балтабаева, С. К. Проблема обучения сочинению в условиях дистанционного образования в начальной школе / С. К. Балтабаева // Духовный мир мусульманских народов. Гуманистическое наследие просветителей в науке, культуре и образовании (XV Акмуллинские чтения) : Материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 14–15 декабря 2020 года. Том I. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2020. – С. 95–98.
4. Брянцева, М. В. Методика обучения написанию сочинения в начальной школе: ретроспективный анализ / М. В. Брянцева // Буслаевские чтения : сборник научных статей по материалам IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пенза, 21 апреля 2021 года. – Пенза: Пензенский государственный университет, 2021. – С. 105–109.
5. Федеральная образовательная программа начального образования [сайт]. – URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 16.04.2024)



Гофман Жанна Георговна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Рыбина Олеся Евгеньевна,

старший преподаватель

СРАВНЕНИЕ ДВУХ ВИДОВ ИСКУССТВА КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Аннотация: В статье раскрывается проблема формирования эстетического восприятия художественного произведения на уроке литературного чтения. В качестве решения данной проблемы авторы предлагают серию уроков, на которых осуществляется организация продуктивного сравнительного анализа двух видов искусства в контексте формирования эстетического восприятия.

Ключевые слова: эстетическое восприятие, искусство, младшие школьники.

Gofman Z. G.

COMPARISON OF TWO TYPES OF ART AS A RESOURCE FOR THE FORMATION OF AESTHETIC PERCEPTION OF AN ARTISTIC WORK BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the problem of the formation of aesthetic perception of a work of art in a literary reading lesson. As a solution to this problem, the authors propose a series of lessons on which the organization of a productive comparative analysis of two types of art in the context of the formation of aesthetic perception is carried out.

Keywords: aesthetic perception, art, primary school students.

Под эстетическим восприятием понимается процесс приема и преобразования эстетической информации, предполагающий способность человека чувствовать красоту окружающих предметов, различать прекрасное и безобразное, трагическое и комическое, возвышенные и низменные черты в реальной действительности и в произведениях искусства. Сопровождается переживанием и созерцанием окружающей действительности, включающей жизненный опыт, ценностные ориентации, передаваемые близким окружением и тем самым определяющим эстетический вкус. Поэтому очень важно, начиная с младшего школьного возраста, формировать эстетическое восприятие художественного произведения для развития у детей эстетического вкуса и понимания искусства в целом. Отличной базой для начала запуска сложного и ценностного механизма формирования эстетического восприятия у младшего школьника является урок литературного чтения.

В Федеральном государственном общеобразовательном стандарте начального общего образования присутствует следующий предметный результат (литературное чтение): понимание места и роли литературы на изучаемом языке в едином культурном пространстве Российской Федерации, среди литератур народов Российской Федерации, в сохранении и передаче от поколения к поколению историко-культурных, нравственных, эстетических ценностей: воспринимать художественную



литературу как особый вид искусства (искусство слова); соотносить произведения словесного творчества с произведениями других видов искусств (живопись, музыка, фотография, кино). Мы считаем, что работа над формированием эстетического восприятия произведений искусства через их сравнительный анализ позволит учителю достичь данного результата, т. к. именно сравнительный анализ позволит учащемуся расширить свой культурный и жизненный опыт, рассматривать характеристику художественных героев с разных точек зрения, видеть не только внешние проявления образа, но и говорить о его характере, о значимости его поступков, об отношении к нему автора, других персонажей произведения, научиться аргументировать своё отношение к герою. Поэтому следует указать на то, что с помощью разных видов искусств у учащихся на уроке анализ образа приобретает продуктивный характер.

Проблема исследования заключается в том, что, организовывая сравнительный анализ произведений искусства на уроке литературного чтения, зачастую не акцентируется внимание на продуктивности такого анализа, а также сравнительный анализ не становится ресурсом для формирования эстетического восприятия младшими школьниками художественного произведения. Таким образом, актуальность нашей темы определяется тем, что именно во младшем школьном возрасте начинается формирование эстетического восприятия художественного произведения детьми на уроках литературного чтения. Поэтому очень важно не упустить момент перехода от стадии к стадии детского восприятия художественного произведения, важно акцентировать внимание на его развитии.

Эффективность организации анализа произведений искусств подчёркивается и методистами-исследователями, и учителями-практиками. Так, М. П. Воюшина, автор образовательной линии «Школа диалога», которая строится на принципах диалогизации обучения, акцентирует внимание на необходимости диалога культур, диалога искусств, что несёт ценное значение для начальной школы, так как на уроках литературного чтения сравнительный анализ видов искусств позволяет учащемуся выстроить логику построения произведения, вычленив и понять имеющийся в нём художественный образ, сформировать личное отношение к произведению искусства, эстетический вкус.

В проведенном нами исследовании объектом было формирование эстетического восприятия младшими школьниками художественных произведений. Предмет исследования: методические условия сравнения двух видов искусств живописи и литературы в процессе формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками на уроках литературного чтения.

Цель: определить методические условия сравнения двух видов искусства в процессе формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками на уроках литературного чтения.

Для достижения поставленной цели требуется решение следующих задач:

- 1) раскрыть особенности понятия «эстетическое восприятие»;
- 2) изучить особенности восприятия разных видов искусства младшими школьниками;
- 3) выявить особенности формирования эстетического восприятия в процессе сравнения двух видов искусства на уроках литературного чтения;
- 4) выявить проблему формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками;



5) определить и апробировать методические условия сравнения двух видов искусства в процессе формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками на уроках литературного чтения.

В рамках исследования применялись следующие методы:

Теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической и методической литературы.

Эмпирические: анкетирование, интервьюирование, наблюдение за деятельностью учащихся на уроке, диагностическое задание и педагогический эксперимент.

Практическая значимость исследования заключается в том, что данный теоретический и практический материал может быть использован школьными педагогами для обучения младших школьников сравнительному анализу произведений разных видов искусств, что позволит более эффективно проводить работу в данном направлении, расширять культурное поле младшего школьника.

Для решения первой задачи – раскрыть особенности понятия «эстетическое восприятие – нами были изучены и проанализированы психолого-педагогическая и методическая литература таких авторов, как Андрусякова И. П., Ясинских Л. В. Изучив работы авторов, мы пришли к выводу, что эстетическое восприятие – это вид эстетической деятельности, выражающийся в целенаправленном и целостном восприятии искусства как эстетической ценности, которое сопровождается эстетическим переживанием [5]. Эстетическое восприятие тесно связано с художественным, но сфера эстетического восприятия является всеохватывающей, предметом эстетической деятельности, восприятия и оценивания может стать весь чувственно воспринимаемый мир – любое явление действительности, природы, человеческих взаимоотношений. Поскольку художественное произведение представляет собой концентрацию эстетического начала, оно также может и должно стать предметом эстетической оценки. Эстетическая оценка – это и результат развития личности, и необходимое условие эстетического восприятия [1]. Как компонент эстетического отношения к жизни и к искусству в целом, эстетическая оценка формируется и развивается в деятельности при целенаправленном руководстве. Эстетическое восприятие представляет собой динамический процесс, актуализирующий личностные и интеллектуальные структуры человека и включает в себя следующие компоненты:

- 1) эмоциональная отзывчивость (эмоциональный отклик при восприятии художественного произведения);
- 2) чувствительность к гармонии (выделение выразительности формы);
- 3) эмпатийное включение (сопереживание);
- 4) эстетическое суждение (эстетическая оценка, собственное мнение).

Учитывая указанные выше компоненты, эстетическое восприятие формируется, проходя следующие этапы: эмоционально-перцептивный, аналитико-перцептивный, эмоционально-творческий, ценностно-смысловой. Первый этап характеризуется формированием у школьников положительной эмоциональной реакцией на эстетическое явление, объект. Аналитико-перцептивный этап носит цель осознания школьниками авторского замысла в выборе средств выразительности. Эмоционально-творческий этап характеризуется созданием ситуаций для эмпатийного схождения в художественный образ, мир другого человека, сопереживание ему и выражение своих чувств в собственной творческой



деятельности. Формирование собственного мнения о произведениях, явлениях и предметах окружающего мира и искусства, способности осознавать и передавать в речи эстетического переживания и суждения осуществляется на ценностно-смысловом этапе.

Решение второй задачи – изучить особенности восприятия разных видов искусства младшими школьниками – привело нас к выводу о необходимости рассматривать сложный процесс восприятия художественного произведения как особый вид деятельности, имеющий различные стадии развития и особенности на каждом возрастном этапе. Также важно отметить целенаправленную методологическую работу учителя над художественно-эстетическим восприятием младшего школьника, ведь именно от её качества зависит успешность самого восприятия. Процесс восприятия искусства и его различных видов имеет свои особенности как со стороны психофизиологического аспекта, так и «обусловленностью интимно-личностным характером воздействия искусства на конкретную личность» [4]. Погружая учащихся в искусство, деятельность учителя не может действовать стандартно, его деятельность должна иметь творческий характер, ориентирующий процесс восприятия на индивидуальность, личность абсолютно каждого ученика. Определяя особенности формирования эстетического восприятия произведений искусства слова, многие авторы отталкиваются от причин сложностей восприятия искусства [4]. Конкретными причинами сложностей восприятия произведений художественной литературы детьми 7–10 лет являются: ограниченность жизненного и читательского опыта, игнорирование специфики художественного текста как произведения искусства, несформированность абстрактного мышления, попытка осознать литературное произведение как фрагмент реальной жизни, непонимание природы искусства.

Часто на уроках литературного чтения произведения искусства слова сопровождается живопись. Освоение искусства живописи младшими школьниками рассматривала Наумкина Ю. А. в статье «Внутритекстовая связь литературы и живописи в филологическом образовании: интегративный подход» [3]. Особенность восприятия произведений живописи у учеников начальных классов основана на их возрастных особенностях. Дети испытывают трудности по причине незнания особенностей композиций того или иного жанра живописи, его особенностей, цветопередачи настроения и атмосферы изображенного. Особенности также служат: недостаточный жизненный опыт в интерпретации увиденного, неосведомлённость об отличительных чертах творчества конкретных художников. Но, благодаря своему воображению и детскому чутью, ученикам удаётся совершенно нетипично предполагать авторский посыл репродукций картин, иллюстраций, портретов.

Решая третью задачу, направленную на выявление особенностей формирования эстетического восприятия в процессе сравнения двух видов искусства на уроках литературного чтения, мы пришли к следующим выводам. По мнению Воюшиной М. П., представляющей и развивающей идею диалога искусств на уроке литературного чтения, диалог искусств предполагает углубленное восприятие каждого из привлеченных на урок произведений, овладение языками разных искусств. Задача педагога – научить ученика «правильному» диалогу, показать естественность и красоту подхода к тексту [2]. Разные искусства, взаимодополняя друг друга, создают образ определенной культурной эпохи, передают ее дух, ее эстетические и этические ценности. В данной ситуации смежные искусства могут усилить переживания ученика, вызвать определенные чувства без ощущения того, что они навязаны учителем. Общение с искусством требует активной работы эмоций, воображения, мышления, что способствует формированию эстетического восприятия произведений искусства.



В процессе решения четвертой задачи – выявить проблему формирования эстетического восприятия произведений искусства на уроках литературного чтения в начальной школе – нами было проведено интервью, анкетирование и диагностическое задание на базе МБОУ «Лицей № 122» г. Барнаула. Интервью с учителем-экспертом позволило выделить трудности, которые возникают у учителей и детей при работе с разными произведениями искусства на уроках литературного чтения. К таким трудностям учитель отнес главным образом возрастные особенности детей и их уровень подготовки к восприятию разных видов искусства. Трудности учителя при организации работы и искусством на уроке, по мнению учителя-эксперта, связаны с двумя факторами: профессиональной смелостью и владением материалом. Анкетирование учителей и учащихся позволило нам выделить следующие проблемы: выделение художественного образа и его особенностей и, несмотря на важность включения искусства живописи в урок литературного чтения, репродукции картин, иллюстрации и рисунки зачастую не носят продуктивных характер. Диагностика умения сравнивать произведения искусства на уроках литературного чтения, а также сформированности эстетического восприятия произведений живописи и литературы осуществлялась в виде рассмотрения, сравнения и анализа репродукции картины Шишкина И. И. «Перед грозой» и стихотворения Тютчева Ф. И. «Весенняя гроза». В результате анализа работ нами было выявлено: количество учащихся с высоким уровнем сформированности эстетического восприятия произведений разных видов искусств составляет 20% из 100%, со средним уровнем – 30% из 100%, с низким уровнем – 50% из 100%.

Анализируя полученные результаты диагностического задания, мы приступили к решению пятой задачи, а именно определить и апробировать методические условия сравнения двух видов искусства в процессе формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками на уроках литературного чтения. Мы пришли к выводу, что сравнение двух видов искусства станет ресурсом формирования эстетического восприятия художественного произведения младшими школьниками при соблюдении следующих условий:

1. Учитель будет организовывать совместный сравнительный анализ произведений живописи и литературы;
2. Учитель будет вовлекать детей в выбор произведений живописи.

Для апробации выделенных методических условий была разработана и проведена серия уроков по литературному чтению в четвертом классе. В качестве примера представим фрагмент урока на тему «Роль портрета, интерьера в создании образа героя повести «Детство»». На данном уроке мы дважды обращались к портрету: первый раз при работе с биографией автора и определения значения роли портрета.

– Посмотрите на слайд, что перед вами изображено? (портрет Л. Н. Толстого)

– Что такое портрет? (изображение одного человека, картина, на которой изображают людей)

– Верно, ребята, портрет – это один из жанров изобразительного искусства. На портретах художники изображают конкретного человека или группу людей. Слово пришло из французского языка, в котором *portraire* означает «воспроизводить что-либо точно». Мастера портрета стремятся передать не только внешний облик человека, но и его характер и настроение.

– Посмотрите внимательно на портрет писателя. Как вы считаете:



Какое впечатление производит портрет? (мы видим взрослого мужчину, его взгляд светлый и строгий, поэтому создается впечатление, что изображен очень строгий, мудрый учитель). Какое настроение пытается передать автор? (серьезность, строгость, простоту). Какие ощущения может испытывать зритель? (страшно из-за того, что картина темная и сам Толстой очень сурово и строго изображен). Каков характер произведения? (темный, суровый, честный, мудрый, глубокий, страшный),

– С помощью чего автор картины передал эмоции, характер своего произведения? (цвет, свет, интерьер)

– Что такое интерьер? (интерьер – это обстановка в помещении: мебель, аксессуары, обои и т.д.).

– Верно, архитектурное и художественно оформленное внутреннее пространство здания, обеспечивающее человеку эстетическое восприятие и благоприятные условия жизнедеятельности.

– Что из предметов интерьера изображено на портрете? (только стул и стена коричнево-серого цвета)

– Какой образ сложился у вас от рассмотрения деталей портрета и интерьера? (простой, бедный или скрытный человек)

– Что нам это может сказать? Какой вывод можем сделать: какова роль портрета и интерьера в нем? (интерьер позволяет нам узнать о состоянии человека, его характере и привычках, а портрет в целом отражает самого человека, его характер и внешность).

Во второй раз мы проработали портрет героя и интерьер в произведении, обратились к произведениям живописи.

– Сегодня мы с вами будем работать в парах по распечатанным текстам. Ваша задача прочитать внимательно текст и найти описание интерьера, портрета героев повести. Какие герои нам встретятся? (Николай и его мама)

– Интерьер в тексте подчёркиваем синим цветом, характеристика Николая – красный цвет, характеристика его мамы – серый. На эту работу я вам даю 10 минут. После мы все обсудим. (работа по текстам)

– Итак, начнем с портрета главного героя. Что про него удалось узнать из отрывка? Что подчеркнули? («отуманенными дремотой глазами», «неясные, но сладкие грёзы наполняют воображение», «душечка», «я целую её руку», «ангел», «слезы ручьями льются из моих глаз, – слёзы любви и восторга», «уснёшь с мокрым от слёз лицом», «ах, милая моя мамаша, как я тебя люблю», «голубчик»).

– Что можете сказать об этом герое? (Мечтательный, нежный, ласковый, очень любит маму, заботливый и добрый, он молится за родителей)

– А что можем сказать о его маме? («грустной очаровательной улыбкой», «целует меня в лоб», «звуки её голоса так сладки, так приветливы», «нежная рука», «чудесной нежной ручкой», «ничьи равнодушные взоры не стесняют её; она не боится излить на меня всю свою нежность и любовь», «милый знакомый голос»).

– Какое впечатление сложилось о маме Коли? (Мама Коли очень похожа на наших мам, она любящая, нежная, внимательная, ласковая)



– Что можете сказать об отношениях наших героев? Как они проявляют чувства друг к другу? Как вы это поняли? (они очень любят друг друга, очень привязаны друг к другу. Мы это поняли по выражениям главного героя, по репликам героев).

– Как автор описал интерьер? («чайный стол», «высокое креслице», «чашка молока», «кресло», «свеча горит», «полутемно», «иконы», «одеяльце», «фарфоровая игрушка»).

– Каким вы себе представили внутреннее убранство дома героев? (уютный дом, хорошая дорогая мебель, уголок с иконами)

– Какой образ описанной в тексте сцены у вас сложился? Что это за семья и какие в ней отношения? (Хорошая, добрая семья, в которой очень ласковая мать и чувствительный мальчик. Сын и мать очень любят друг друга).

– Что вам помогло разобраться в этом вопросе? (портрет героев и описание интерьера)

– Какова же роль портрета и интерьера в литературном произведении? (Портрет героев и описание интерьера позволяет нам лучше разобраться с характеристикой героев, глубже понять замысел автора).

Таким образом, формирование высокого или среднего уровня эстетического восприятия художественных произведений младшими школьниками возможно и реально только при продуктивном сравнительном анализе произведений живописи и литературы. Именно продуктивность сравнительного анализа определяет успешность учеников при работе с произведениями разных видов искусств.

Список источников

1. Аксенова, О. Н. Что значит эстетическое восприятие? История вопроса / О. Н. Аксенова, А. В. Мыева // NovaInfo, 2016. – № 42 – С. 325–328 – URL: <https://novainfo.ru/article/4889> (дата обращения: 05.02.2024).
2. Воюшина, М. П. Как развивать диалогическое мышление на уроках литературного чтения / М. П. Воюшина // Школьные технологии. – 2016. – № 1. – С. 57–62.
3. Наумкина, Ю. А. Внутритекстовая связь литературы и живописи в филологическом образовании: интегративный подход / Ю. А. Наумкина // Филологические науки. – С. 36–39.
4. Орлова, С. В. Влияние искусства на развитие творческого мышления современных младших школьников / С. В. Орлова, Л. А. Маковец // Современное педагогическое образование, – 2018. – № 4. – С. 93–96.
5. Ясинских, Л. В. педагогические условия развития эстетического восприятия детей старшего дошкольного возраста в художественно-творческой деятельности / Л. В. Ясинских // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 4.



Гурбанов Ярослав Олегович,

МБОУ «СОШ № 32 с углубленным изучением предметов физико-математического
профиля», г. Астрахань, Россия

ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности мотивации младших школьников в изучении иностранного языка. Обсуждаются вопросы преподавания иностранного языка в начальной школе. В разработке подходов к мотивации младших школьников необходимо учитывать, что мотивация детей, преимущественно, внешняя и краткосрочная. Современные цифровые технологии имеют большой педагогический потенциал для использования преподавании иностранных языков и мотивации к изучению иностранных языков.

Ключевые слова: мотивация, обучение иностранным языкам в школе, иноязычная компетенция

Gurbanov Y. O.

FEATURES OF MOTIVATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN TO STUDY A FOREIGN LANGUAGE

Abstract. The article discusses the peculiarities of motivation of junior schoolchildren in learning a foreign language. Issues of teaching a foreign language in primary school are discussed. When developing approaches to motivating junior schoolchildren, it is necessary to take into account that children's motivation is mainly external and short-term. Modern digital technologies have great pedagogical potential for use in teaching of foreign languages and motivation to learn foreign languages..

Keywords: motivation, teaching of foreign languages in schools, foreign language competence

Современные тенденции глобализации, цифровизации, процессы роста интенсивности международных и межкультурных обменов и изменение языковой картины мира под влиянием его многополярности определили усиление роли и нарастание важности владения иностранными языками, что определяет актуальность исследований в направлении изучения проблем обучения иностранным языкам в рамках системы отечественного образования.

В Федеральных образовательных стандартах последнего поколения учтены требования времени и в области изучения иностранных языков и руководящие документы создают основы для формирования, на всех уровнях обучения, иноязычной коммуникативной компетенции, соответствующей потребностям человека XXI века. В современной российской школе дисциплина «Иностранный язык» входит в число обязательных учебных школьных предметов и его изучение присутствует на всех уровнях школьного образования, начинаясь со 2-го класса и продолжаясь до 11-го класса. Пять основных иностранных языков (английский, немецкий, испанский, французский, китайский) могут изучаться, начиная со 2-го класса, как в качестве первых иностранных языков, так и, начиная с 5-го класса – в качестве вторых иностранных языков. В начальной школе (2–4 классы) иностранный язык изучается в объеме учебной нагрузки 2 часа в неделю и имеет своей целью формирование элементарной иноязычной компетенции (сообразно с возрастными возможностями, способностями и потребностями школьников младшего возраста) [3, С. 9–10, с. 15].



Обучение иностранным языкам в российских школах сталкивается с рядом проблем различного характера и сложностей (общих, частных) в зависимости от наличия и влияния тех или иных факторов в условиях конкретных школ. Однако, прежде всего, необходимо исходить из того, что изучение иностранных языков происходит вне языковой среды их использования. Если освоение родного языка происходит естественным образом и обусловлено рядом объективных потребностей (ребенка), то изучение иностранного языка представляет собой задачу совершенно другого уровня постановки проблемы обоснования потребностей в его освоении, что имеет, в общем случае, определяющие особенности в зависимости от возраста обучаемых.

Период младшей школы имеет фундаментальное значение в образовании, поскольку именно в этот период формируются личностные основы мотивации к учебной и познавательной деятельности, что представляет собой одну из важнейших психолого-педагогических задач начального образования. В этой связи, мотивация младших школьников к изучению иностранного языка выступает частным случаем вопроса учебной мотивации в целом, и имеет свои особенности и специфику.

Несмотря на то, что проблема мотивации в школьном изучении иностранных языков является актуальной и широко дискуссионной, на практике не выглядит близкой к разрешению, если исходить из утверждения о том, что большинство школьников не проявляют эффективной мотивации в освоении иностранных языков [4, с. 338].

В условиях, когда младший школьник владеет родным языком и с его помощью реализует свои основные потребности в общении, получении знаний и т.д., у него отсутствуют, аналогичного характера и значимости, действенные и активные мотивы для освоения еще одного языка, овладение новым языком не ощущается ребенком как актуальная необходимость [2, с. 137]. Здесь так же важно отметить, характер мотивации ребенка, которая носит, преимущественно, внешний характер: ребенок (младшего школьного возраста) не способен к самомотивации в том смысле, в котором это осуществляет и представляет себе взрослый человек. К тому же, мотивация детей эффективна на «коротких дистанциях» более, чем на длинных промежутках времени (в течении которых стимул/мотивация могут ослабевать и терять для детей актуальность), что обусловлено психологическими возможностями ребенка данного возраста к осознанию себя самого и своей деятельности, времени и пространства [1, с. 8–9]. Очевидно, в обучении школьников младшего возраста иностранному языку присутствует комплекс задач специального целенаправленного формирования заинтересованности в его освоении, которые бы соответствовали психолого-педагогическим условиям данного уровня образования, учитывая так же и то, что каждый ребенок обладает индивидуальными психологическими и психофизиологическими характеристиками.

С точки зрения изучения иностранного языка, мотивация есть внутренняя или внешняя движущая сила, побуждающая человека тратить время и силы на его изучение. Мотивация может быть положительной и отрицательной, в качестве которых приводятся последствия получения хороших и плохих отметок [7, с. 12]. Однако существует мнение, высказанное, например известным полиглотом К. Ломб, о том, что мотивация отметками — не лучший ее пример, как и изучение языка по «необходимости». Взрослые люди изучают язык быстрее и лучше, чем «дети за школьными партами» потому, что перед ними стоят «если можно так выразиться, более благородные, более перспективные цели», чем тривиальное получение удовлетворительной отметки на экзамене [6, с. 52]. Кроме того, ученики младших классов воспринимают оценку как признание своих усилий, а не качества результата, что, впрочем, проходит по мере взросления [8, с. 233]



Характеризуя вопросы освоения иностранного языка, известный советский и российский лингвист А. А. Леонтьев отмечал, что (речевая) «деятельность характеризуется определенным мотивом и определенной целью. (...) Все, что мы говорим в обыденной жизни, мы говорим почему-то (мотив) и зачем-то (цель)». То есть, «сказанное не может быть не сказанным» при наличии определенных мотива, цели и обстоятельств [5, с. 155]. В этом смысле, А. А. Леонтьев приводит пример захватывающего воздействия хороших детективов, когда желание следовать за героями, осмысливать их действия, события, сподвигает читателя к активизации познавательного интереса, в отличие от «героев» некоторых учебников, которые скучны и неинтересны. Чтобы учащийся заинтересовался какой-либо (речевой) деятельностью, его следует поместить в «предлагаемые обстоятельства» с тем, чтобы он, реально или в переносном смысле, оказался перед задачей действовать (применяя средства иностранного языка) в этих обстоятельствах [5, с. 157].

Основываясь на исследованиях современных подходов к мотивации в образовании, эффективная мотивация при изучении иностранных языков младшими школьниками должна охватывать следующие составляющие учебной деятельности [8, с. 242]:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности;
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности.

Каждый из компонентов должен в необходимой и достаточной степени учитывать психолого-педагогические требования и условия обучения младших школьников и специфику преподаваемой дисциплины, включая в себя мотивировочную составляющую в наиболее оптимальных мере и форме, исходя из того, что мотивация формируется системно как комплекс потребностей, мотивов и целей учебной деятельности учащихся.

Большую роль в преподавании иностранного языка играют цифровизация и новые информационно-коммуникационные технологии. Возможности искусственного интеллекта оказывают преобразующее влияние на методические, организационные, технологические и другие аспекты языкового обучения. Так, технологии распознавания и синтеза речи сегодня предоставляют потенциальные возможности значительного усовершенствования и повышения качества учебного процесса, в том числе – за счет включения в него тонких настроек дифференциации и индивидуализации обучения, сопровождения, оценки согласно образовательной траектории каждого ученика и его прогресса. Генераторы контента, создаваемого на основе технологий искусственного интеллекта, обладают огромными возможностями в части создания разнообразного образовательного контента, на недостижимых ранее, уровнях мультимедийности и интерактивности. Все эти перспективы открывают широкие возможности реализации своего педагогического потенциала в решении столь сложной задачи как поиск эффективных подходов к мотивации при изучении иностранных языков младшими школьниками на совершенно новом уровне.



Список источников

1. Ахмадуллин, Ш. Т. Мотивация детей. Как мотивировать ребенка учиться / Ш. Т. Ахмадуллин, Д. Н. Шарафиева. – Москва : «БИЛИНГВА», 2016. – 80 с.
2. Джумагалиева, Ж. Н. Психолого-педагогические аспекты затруднений у учащихся начальной школы при изучении английского языка / Ж. Н. Джумагалиева // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2014. – № 27. – С. 137–141.
3. Иностранный язык. Реализация ФГОС основного общего образования: методическое пособие для учителя / М. З. Биболетова, Н. Н. Трубанева; под ред. И. Н. Добротиной. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2022. – 103 с.
4. Кисова, В. В. Психолого-педагогические исследования мотивации к изучению иностранного языка школьниками / В. В. Кисова, Е. А. Семенова // АНИ : педагогика и психология. – 2020. – № 2. – С. 336–338.
5. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : «Просвещение», 1969. – 214 с.
6. Ломб, К. Как я изучаю языки / К. Ломб. – Москва : «Прогресс», 1978. – 215 с.
7. Методика обучения иностранным языкам : учебное пособие для студентов Института математики и механики им. Н. И. Лобачевского по направлению «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». – Казань, КФУ, 2016. – 189 с.
8. Педагогическая психология : учебное пособие / 2-е изд. дополненное. – Санкт-Петербург : «Питер», 2020. – 496 с.



Зверева Анастасия Олеговна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лебедева Ксения Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСКОГО ДЕЛА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В начальной школе особое значение придается не только становлению личности ребенка, но и формированию ученического коллектива. Использование методики коллективного творческого дела является способом организации яркой жизни в классе, наполненной трудом и игрой, творчеством и товариществом, который обогащает коллектив и личность социально ценным опытом, открывает широкий простор для деятельности. Одним из направлений КТД является организаторское, преимущество которого состоит в том, что каждый участник является творцом, находится в ситуации сочинительства, придумывания, т.е. создании чего-то нового.

Ключевые слова: коллективное творческое дело; коллектив; младшие школьники; формирование коллектива.

Zvereva A.O.

USING THE TECHNOLOGY OF COLLECTIVE CREATIVE WORK TO FORM A TEAM OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. In elementary school, special importance is given not only to the formation of the child's personality, but also to the formation of the student body. Using the methodology of collective creative work is a way to organize a vibrant life in the classroom, filled with work and play, creativity and camaraderie, which enriches the team and the individual with socially valuable experience and opens up wide scope for activity. One of the directions of CTD is organizational, the advantage of which is that each participant is a creator, is in a situation of writing, inventing, i.e. creating something new.

Key words: collective creative work; team; younger schoolchildren; team formation.

В современном российском образовании одной из ключевых задач является создание среды для формирования и развития в детях эмоциональных и волевых качеств личности, необходимых для усвоения правил и норм взаимодействия в обществе, накопления положительного продуктивного социального опыта. Такие качества личности как ответственность, активность, инициативность, коммуникабельность, способность самостоятельно принимать решения, общительность, а также организаторские способности, формируются только в коллективе [1].

Ведущую роль в формировании подрастающего поколения играет классный коллектив. Именно он является основной социальной средой, в которой воспитываются способности личности. А чтобы организовать определенный образ жизнедеятельности классного коллектива, надо подходить к процессу творчески [2].



Одной из современных продуктивных технологий, используемых в воспитательном процессе, является методика коллективного творческого дела (КТД). Данная технология способствует сплочению детского коллектива, повышению самооценки младших школьников, что является наиболее актуальным в организации воспитательного процесса при переходе детей из начальной школы в основную [3].

Впервые методика коллективных творческих дел была разработана во второй половине XX века в работах И. П. Иванова, последователя педагогических идей А. С. Макаренко и рассматривалась как альтернативная форма организации воспитательного процесса в школе. Технология КТД и по сей день активно используется педагогами. Это связано с тем, что данная технология имеет свою специфику организации и огромный воспитательный потенциал.

В процессе коллективной творческой деятельности дети приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими, узнают друг о друге много нового. Таким образом, идут два важных процесса одновременно – формирование и сплочение классного коллектива, и формирование личности школьника, развитие тех или иных качеств личности.

Одной из форм КТД является организаторская, направленная, непосредственно, на расширение организаторских навыков учащихся, воспитание ответственности за порученное дело, а также развитие коллективизма в совместной работе, умения сотрудничать и договариваться.

В процессе реализации организаторских КТД младшие школьники приобретают навыки общения, учатся работать, делить успех и ответственность с другими. При такой форме коллективных творческих дел влияние учителя минимально, а его преимущество в том, что результат достигается только при коллективном взаимодействии [4].

Анализ психолого-педагогической литературы позволил выявить задачи, которые решает технология КТД организаторской направленности:

- формирование и сплочение коллектива;
- развитие организаторских способностей ребенка;
- улучшение социально-психологического климата в классе;
- овладение школьниками умениями и навыками эффективного взаимодействия;
- развитие творчества как коллективного, так и индивидуального;
- формирование таких качеств личности как ответственность, инициативность, коммуникабельность.

С целью определения использования педагогами технологии КТД для сплочения коллектива, в частности организаторской направленности, нами было проведено анкетирование среди учителей начальных классов г. Барнаула и г. Бийска. Вопросы анкеты были направлены на изучение представлений учителей о сформированности ученического коллектива, формах и приемах, используемых для его формирования. Результаты анкетирования представлены в таблице 1.



Результаты анкетирования учителей начальных классов

№	Вопросы	Ответы педагогов, количественный показатель	Процентное соотношение
41	В чем, по Вашему мнению, проявляется сформированность коллектива младших школьников?	В умении взаимодействовать с учителем и одноклассниками.	13%
		В умении сотрудничать, наличии общих общественных интересов	13%
		В педагогическом воздействии учителя на развитие коллективизма как качества личности.	13%
		Все ответы	75%
52	Применяете ли Вы в своей работе технологию КТД для формирования коллектива?	Да, часто	0%
		Да, редко	38%
		Нет	62%
33	Как Вы считаете, на каких принципах строится технология КТД?	Приоритет успешности каждого ребенка	25%
		Мотивация к совместной деятельности	25%
		Сочетание коллективного и индивидуального воспитания	13%
		Взаимосплоченность	38%
		Все варианты	75%
54	Какие виды КТД Вы используете для сплочения коллектива младших школьников	Нравственно-эстетические	0%
		Познавательные	38%
		Организаторские	0%
		Экологические	13%
		Спортивные	0%
		Трудовые	0%
		Художественно-досуговые	25%

Первый вопрос анкеты был направлен на определение сформированности коллектива младших школьников. Равнозначное число опрошенных учителей (13%) определили сформированность коллектива в умении взаимодействовать с учителем и одноклассниками, в умении сотрудничать, в педагогическом воздействии учителя на развитие коллективизма как качества личности. Остальные респонденты (75%) отметили все ответы.

Следующий вопрос анкеты определяет, применяют ли учителя начальных классов технологию КТД для сплочения коллектива. 38% респондентов используют данную технологию, но редко. Оставшиеся 62% учителей не пользуются вовсе данной технологией. Хочется отметить, что никто из респондентов не выбрал вариант «да, часто».

Третий вопрос анкеты ориентирован на выявление педагогами принципов, на которых строится технология КТД. Одинаковое число педагогов (25%) считают, что коллективные творческие дела основываются на приоритете успешности каждого школьника и мотивации к совместной деятельности; 13% респондентов считают, что одним из принципов данной методики является сочетание коллективного и индивидуального воспитания; 38% учителей выделяют принцип взаимосплоченности; 75% педагогов отметили ответ «все варианты».



Четвертый вопрос анкеты был направлен на определение видов КТД, используемых педагогами в школьной практике. 38% учителей реализуют познавательные КТД; 13% опрошенных респондентов проводили экологические КТД; 25% педагогов совместно с учащимися проводили художественно-досуговые КТД. Отметим, что ни один из опрошенных респондентов не отметил варианты «нравственно-эстетические», «общественно-политические», «организаторские», «спортивные» и «трудовые».

Подводя итог анализу результатов анкетирования учителей начальной школы о недостаточности использования возможностей технологии КТД, а также применения различных форм данной методики, в том числе и организаторской направленности, можно сделать вывод о том, что педагоги ставят перед собой задачу по сплочению коллектива учащихся, но работу по ее достижению не проводят в полной мере. Нами было выявлено, что малое число опрошенных учителей в качестве формы организации внеурочной деятельности для формирования коллектива выделяют технологию КТД.

В заключение, хочется отметить, что любое коллективное творческое дело становится коллективным и творческим только в совместной организаторской деятельности. Определенным образом организованная совместная деятельность в рамках коллективного творческого дела способна выступить как средство формирования коллективистических взаимоотношений [5].

Различные виды КТД, особенности, его широкое игровое творческое поле способны не только запустить механизм формирования коллектива, но и развивать качества личности, такие как инициативность, исполнительность, ответственность. Особенно в процессе подготовки коллективного творческого дела организаторской направленности ребята могут приобрести большой организаторский опыт, где каждый может подать идею, предложить новый способ действия, взять на себя ответственность за реализацию определенного этапа коллективного творческого дела [6].

Список источников

1. Сувонова, К. О. Роль начального образования в формировании личности / К. О. Сувонова // Вопросы науки и образования. – 2020. – С. 50–53.
2. Камакина, О. Ю. Особенности формирования классного коллектива в начальной школе / О. Ю. Камакина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 139–141.
3. Иванов, И. П. Методика Коммунарского воспитания / И. П. Иванов. – Москва: Просвещение, 1990. – С. 59–63.
4. Киселёва, Т. И. Внеурочная деятельность как средство развития познавательных интересов младших школьников. / Т. И. Киселёва // Управление образованием: теория и практика. – 2021. – № 5 – С. 33–51.
5. Сундеева, Л. А. Формирование сплоченности коллектива младших школьников во внеурочной деятельности. / Л. А. Сундеева, З. Ф. Рафимова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2017. – № 2. – С. 181–185.
6. Кушнеревич, И. А. Проблемы организации внеурочной деятельности в начальной школе / И. А. Кушнеревич // Проблемы педагогики. – 2017. – С. 32–38.



Коркина Валерия Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Свиридова Галина Федоровна,

кандидат филологических наук, доцент

ЭТИМОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СЛОВ – СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация. В начальной школе программой по русскому языку предусмотрено обязательное изучение слов, правописание которых правилами не проверяется. Одной из главных задач, стоящих перед учителем, является задача научить ребенка писать эти слова без ошибок. Этимологический анализ слов способствует расширению общего и лингвистического кругозора школьников, так как позволяет рассматривать языковые факты в тесной связи с историей развития русского языка. Знакомство младших школьников с этимологией вызывает у них интерес и любовь к слову, приобщает к конкретным историческим фактам культуры родного языка.

Ключевые слова: этимологический анализ слов, словарно-орфографические умения, приемы работы по формированию орфографических умений.

Korkina V. A.

ETYMOLOGICAL ANALYSIS OF WORDS AS A MEANS OF DEVELOPING VOCABULARY AND SPELLING SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. In elementary school, the Russian language program provides for the compulsory study of words, the spelling of which is not checked by the rules. One of the main tasks facing the teacher is to teach the child to write these words without errors. Etymological analysis of words helps expand the general and linguistic horizons of schoolchildren, as it allows us to consider linguistic facts in close connection with the history of the development of the Russian language. Introducing elementary schoolchildren to etymology arouses their interest and love for words and introduces them to specific historical facts of the culture of their native language.

Keywords: etymological analysis of words, vocabulary and spelling skills, methods of working on the formation of spelling skills.

Работа учителя в современной начальной школе требует постоянной исследовательской деятельности. В связи с этим возникает необходимость в организации педагогического эксперимента, который, как правило, включает:

- организацию интервьюирования учителей начальных классов;
- проведение диагностики учащихся, в частности с целью выявления степени сформированности у младших школьников словарно-орфографических умений;
- разработку содержания уроков русского языка, которые включают этимологический анализ слов для формирования словарно-орфографических умений.



Наше исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ № 59» г. Барнаула в 3 классе. На первом этапе педагогического эксперимента было организовано интервью с учителями школы. Интервьюирование содержало такие вопросы как: Как Вы понимаете, что такое словарно-орфографическая работа на основе этимологического анализа? Проводите ли Вы словарно-орфографическую работу на основе этимологического анализа? С которого класса необходимо вести данную работу? Какие трудности испытывают дети? Что бы Вы могли посоветовать своим коллегам для успешного формирования словарно-орфографических умений в начальной школе?

Анализируя результаты интервьюирования, необходимо отметить, что учителя понимают словарно-орфографическую работу на основе этимологического анализа как организацию работы над словами с непроверяемыми орфограммами, опирающуюся на происхождение слова. К сожалению, учителя указали важную проблему: они используют этимологический анализ достаточно редко, что связано с нехваткой времени на уроке. Проводя данную работу, уделяют небольшое количество времени, кратко рассказывая о происхождении слова, далее переходят к теме урока.

Отвечая на вопрос: «С которого класса необходимо вести словарно-орфографическую работу на основе этимологического анализа?», – учителя считают, что работу необходимо проводить уже с 1 класса, так как этимологический анализ способствует расширению кругозора учащихся, превращает изучение слов в сознательный процесс. Трудности, с которыми могут столкнуться учащиеся, – это прежде всего непонимание смысла происхождения слова.

Предлагая вопрос: «Что Вы могли бы посоветовать своим коллегам для успешного формирования словарно-орфографической работы в начальной школе?», – мы получили следующий ответ: «Ведите яркие, интересные уроки – в каком бы классе ребята ни учились, быстрее и лучше всего они понимают тему через игровую деятельность. Используйте различные приемы в работе со словарными словами». Учителя предложили следующие: составление этимологического словаря под руководством учителя с целью дальнейшего обращения к изученным ранее словам; введение слов с непроверяемой орфограммой в минутки чистописания; поиск ошибок в написании слов и их исправление, используя этимологический анализ. Учителя указали на то, что данные приемы работы со словами с непроверяемой орфограммой будут способствовать развитию устной и письменной речи детей.

Затем мы организовали диагностику степени сформированности у учащихся 3 класса словарно-орфографических умений. Диагностические задания были направлены на выявление:

- степени сформированности умений у учащихся 3 класса: выбирать букву, если способы решения орфографических задач им знакомы, и оставление «окошек», если решение неизвестно или вызывает сомнение; сформированность умений писать текст под диктовку в соответствии с изученными орфограммами; установить степень сформированности умения осуществлять словарно-орфографический контроль;
- умения узнавать слова с непроверяемыми орфограммами;
- умения подбирать проверочные слова к словам с непроверяемой орфограммой с точки зрения этимологии;
- умения различать проверяемые и непроверяемые орфограммы в корне слова; знания правописания словарных слов.



Кроме того, диагностика была направлена на определение объема словарного запаса у учащихся.

Результаты констатирующего эксперимента показали, что на низком уровне находятся – 30% учащихся, на среднем – 43%, на высоком – 27%. Качественный анализ работ позволил определить причины этого. Учащиеся при выполнении заданий столкнулись со следующими трудностями: неумение контролировать себя во время писать и проверять написанное; недостаточное развитие орфографической зоркости и фонематического слуха; небольшой объем словарного запаса и как следствие трудности в подборе проверочных слов. Причины данных трудностей заключаются в методической деятельности учителя.

Для успешного формирования словарно-орфографических умений нами были сформулированы методические условия. Первое методическое условие заключается в необходимости учителя осуществлять отбор словарных лексем с прозрачной и затемненной этимологией. Отбирать из программных списков необходимо такие слова с непроверяемыми орфограммами, этимологический анализ которых доступен учащимся начальной школы, и способствовать решению орфографических задач. Мы отобрали следующие слова: береза, растение, корабль, животное, собака, гвоздика.

Второе методическое условие заключается в необходимости использовать этимологический анализ слов. Использование этимологического анализа способствует становлению мотивационной сферы младших школьников, поскольку дает возможность посмотреть на привычные слова с непривычной стороны и этим «подогревает» интерес к слову, к изучению языка, расширяет лингвистический кругозор [2]. Например, «Береза – суф. производное от *bher «светлый, ясный», того же корня, что и белый. Береза буквально – «дерево с белой корой»» [5].

Третье методическое условие заключается в необходимости активизировать работу детей по использованию этимологических справок, словарей, которые позволяют обнаружить проверочные слова для словарных слов, установив их происхождение, и облегчить запоминание их написания [1]. Например, «Животное – заимств. из ст.-сл. яз., где животно – суф. производное от животь «жизнь». Животное буквально – «то, что живет»» [5].

Построив урок методически правильно, можно добиться результатов, а именно: совершенствовать словарно-орфографические умения у учащихся. Целесообразно использовать приемы на уроках русского языка, которые в дальнейшем помогут младшему школьнику на уроке.

Так, составление этимологического словарика, на основе справки, предлагаемой учителем, способствует запоминанию учащимися написания слов с непроверяемой орфограммой и его этимологии. Игра «Верно ли?» позволяет учащимся закрепить навык соотносить созвучные слова по значению [3]. Задание на рабочих листах (соединить слово с историей его происхождения) позволяет учащимся актуализировать в памяти научные сведения об этимологии уже известных слов [4].

Данные приемы способствуют формированию словарно-орфографических умений у младших школьников на уроках русского языка.

Список источников

1. Ераткина, В. В. Методика обучения непроверяемым написаниям в начальной школе / В. В. Ераткина – Рязань : РГПИ. – 1989. – 99 с.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание

2. Кохичко, А. Н. Этимологический анализ как методический прием при обучении орфографии / А. Е. Кохичко // Начальная школа. – 1998. – № 1. – С. 23–27.
3. Левушкина, О. Н. Развитие лингвистического мышления школьников с помощью элементов этимологического анализа / О. Н. Левушкина // Преподаватель. – 1999 – № 2–3. – С. 45–52.
4. Приступа, Г. Н. Об элементах этимологического разбора на уроках русского языка / Г. Н. Приступа // Начальная школа. – 1999. – № 4. – С. 67–73.
5. Шанский, Н. М. Школьный этимологический словарь русского языка : происхождение слов / Н. М. Шанский, Т. А. Боброва. 3-е изд., испр. – Москва : Дрофа, 2000. – 398 с.



Красникова Татьяна Викторовна,

Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского (Евпаторийский институт социальных наук), г. Евпатория, Россия

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. В данной статье раскрываются особенности развития творческого мышления в младшем школьном возрасте, выделены признаки и качества творческого мышления. Проанализированы основные условия и принципы развития творческой личности школьника, рассмотрены направления педагогической деятельности по развитию творческого мышления детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческое мышление, младший школьный возраст, младший школьник.

Krasnikova T. V.

FEATURES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN PRIMARY SCHOOL AGE

Abstract. This article reveals the features of the development of creative thinking in primary school age, highlights the signs and qualities of creative thinking. The main conditions and principles of the development of a student's creative personality are analyzed, the directions of pedagogical activity for the development of creative thinking of primary school children are considered.

Keywords: creative thinking, primary school age, junior high school student.

Мышление ученика младшего школьного возраста находится на переломном этапе развития. В этот период происходит переход от наглядно-образного к словесно-логическому, понятийному мышлению, придавая умственной деятельности ребенка двойственный характер: конкретное мышление, связанное с реальной действительностью и непосредственным наблюдением, уже подчиняется логическим принципам, однако отвлеченные, формально-логические рассуждения, детям еще не доступны. Согласно классификации Ж. Пиаже, этот этап развития детского мышления определяется как стадия конкретных операций.

Творческая деятельность в младшем школьном возрасте предполагает единство и взаимосвязь различных компонентов умственной деятельности, которую исследователи считают еще одним условием развития творческого мышления. Вышесказанное позволяет утверждать, что задачи проблемного характера побуждают учеников к самостоятельным поискам способов решения задач, выдвижение догадок, целенаправленных попыток их подтверждения, отвержение тех, которые не оправдались, замены другими, к последовательному соображению. Таким образом, ученики учатся самостоятельно думать. По мере трансформации проблемной ситуации от ее начальной стадии до конечного решения происходит трансформация самого человека, не только его знаний, но и психического развития в целом [7, с. 237].

В ходе специальных исследований (Л. И. Анциферова, А. В. Брушлинский, А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, К. А. Славская) доказано, что одним из эффективных приемов творческого мышления является анализ через синтез. В ходе такого анализа неизвестное свойство объекта



выявляется при включении его в ту систему связей и отношений, в которой он наиболее явно раскрывает данное свойство. Найденное свойство открывает новый круг связей и отношений объекта, с которыми это свойство может быть соотнесено. Данный прием демонстрирует диалектику творческого познания действительности [1, с. 14]. Главным механизмом, который обеспечивает возможность открытия нового является образование новой связи [2, с. 436].

Одной из особенностей творческого мышления является способность создавать любые самостоятельно, предусматривающей отсутствие стереотипа или образца у создателя. В современной психологии такой признак творческого мышления называют критичностью. Ему свойственны: независимость от общепринятых стандартов восприятия; объективность; гибкость (возможность изменения собственных суждений); интеллектуальный скептицизм; открытость новому опыту (творческий человек стремится не подтвердить свои идеи, а отбросить их, готов видеть новое в привычном) [3, с. 25].

Итак, для нахождения нового решения необходимо перестроить основные функциональные связи между понятиями в старой системе знаний.

Творческое мышление предполагает становление психических новообразований – новых систем связей, новых форм психической саморегуляции, свойств и способностей личности, знаменующий толчок в умственном развитии [3, с. 18]. Таким образом, можно утверждать о зависимости умственного развития от уровня развития творческого мышления.

Способность творчески мыслить формируется в течение всей жизни человека, но наиболее эффективно это развитие проходит в детском возрасте. Значительное количество элементов сложной структуры творческого мышления закладываются именно в период школьного обучения на основе системы знаний, которые получают ученики [8, с. 9].

В 8–9-летнем возрасте дети, читая или наблюдая за различными явлениями жизни, начинают формулировать поисковые вопросы, на которые пытаются самостоятельно найти ответ. В 11–12 лет практически все дети определяют свою исследовательскую активность формулировкой поисковых вопросов. Это происходит потому, что школьники пытаются понять причинно-следственные связи и законы появления различных событий.

Исследовательская активность детей на этапе творческого мышления характеризуется двумя качествами: растущей самостоятельностью умственной деятельности и критичностью мышления.

Благодаря осознанию детьми правил и законов, их творчество становится более сознательным, логичным и правдоподобным. С другой стороны, критичность иногда мешает творчеству, поскольку на этапе выдвижения гипотезы некоторые факты кажутся ерундой, нереальными и отбрасываются вовсе. Подобные самоограничения сужают возможности появления новых оригинальных идей.

Важно, чтобы на этапе развития творческого мышления у детей сформировались следующие умения:

- предвидеть последствия взаимодействия объектов и явлений;
- устанавливать логику причинно-следственных отношений;
- уметь формулировать правила и законы функционирования природных и социальных явлений;
- понимать и применять средства образного сравнения (анalogии);



- использовать методы управления мышлением (формулировать исследовательские вопросы, мозговой штурм, комбинационный анализ и т.д.) [5, с. 29].

Необходимым элементом творческого мышления являются речевые умения, следовательно, целесообразно проводить работу по их развитию и совершенствованию, т.к. неумение высказать свое мнение, бедный словарный запас, негибкость в использовании синонимов и т.д., может существенно затормозить процесс развития творческого интеллекта школьника.

Творческое мышление формируется ориентировочно к 12–14 годам. Изучение мышления детей и подростков показывает, что по сравнению с младшими школьниками, подростки по-другому исследуют проблемную ситуацию. В период между 9 и 11 годами исследовательская активность очень высока. Дети задают очень много различных поисковых вопросов относительно самых разных аспектов ситуации. Подростки сразу же концентрируют свое внимание на одной или нескольких гипотезах. Это экономит время, позволяет более углубленно поработать над проблемными аспектами, хотя возможно «топтание на месте» из-за неэффективности идеи.

Особенности развития творческого мышления младших школьников зависят от многих факторов: возрастных и психологических особенностей ребенка, особенностей его личности, богатства жизненного опыта, умения сосредотачиваться на задании, планировать свою работу, от характера взаимоотношений с учителем и одноклассниками. Если существуют эти факторы, то ребенок наиболее полно включается в творческую деятельность, поскольку «каждый ребенок в потенциале – создатель» [6, с. 109].

Одним из основных условий развития творческой личности школьника ученые считают взаимодействие между внешними и внутренними факторами, между генетической обусловленностью творческой одаренности и условиями, которые предлагает окружающая среда. Если высокий творческий потенциал имеет соответствующие условия, он поднимается на еще более высокий уровень; в случае меньших возможностей разбудить творчество можно благодаря использованию соответствующих учебно-воспитательных средств и методов. Творческое развитие школьников в процессе учебно-воспитательной деятельности должно осуществляться через ряд рекомендаций и подходов:

- признание безусловной ценности личности;
- создание среды и системы взаимоотношений, которые стимулировали бы самую разнообразную творческую деятельность ребенка;
- свобода ребенка в выборе деятельности, чередование дел, продолжительности занятий одним делом, в выборе способов творческой деятельности и т.д.;
- ненавязчивая, умная, доброжелательная помощь взрослых;
- развитие творческих качеств личности (эмоциональность, развитие воображения, фантазии, творческого склада мышления, эстетического вкуса) [5, с. 14].

Развивать творчество – значит воспитывать у детей интерес к знаниям, самостоятельность в обучении. Такую заинтересованность может возбудить постановка и решение самых разнообразных задач, которые являются важным звеном познавательного, поискового и творческого процесса. Поэтому мастерство педагога заключается в следующем отборе различных задач, чтобы ученики увидели что-то по-новому, не так, как все, и не так, как видели это раньше. Этому будут способствовать обучающие



задачи, при решении которых у школьников пробуждается интерес не только к знаниям, но и к самому процессу поиска.

Обучение является необходимым условием образования высших структур интеллектуальной деятельности. Эти структуры не просто заимствуются школьниками, а производятся у обучающихся на основе имеющихся у них структур по образцам, которые воплощены в общественный опыт, усваиваемый учениками. Процесс формирования новых структур характеризуется взаимосвязью интериоризации и экстериоризации действий (внешние воздействия опираются на уже сложившиеся ранее внутренние действия, со своей стороны внутренние действия обуславливают новые внешние отношения с окружающим миром). Обучение, идя впереди развития, опирается на его достижения и привлекает школьников к выполнению новых задач и, благодаря этому, порождает противоречия между задаваемыми уровнями действий, операций, необходимых для их решения, и уже достигнутыми уровнями. Эти противоречия являются движущей силой умственного развития и решаются с помощью новых действий. Учитывая это, А. М. Матюшкин отмечает, что «...функция мышления в обучении заключается в том, что оно служит открытию усваиваемых новых способов действий и новых знаний...» [9, с. 231].

Систематичность школьного обучения, овладение основами научных знаний способствуют развитию личности ученика, особенно его умственному развитию. Главным признаком научных знаний являются не только ознакомление с фактами, но и познания отношений между ними, благодаря чему ребенок получает возможность распознавать явления опосредованно, через связи, которые для них характерны. Вопросы развития мышления должны решаться всей системой школьного обучения: в понятиях, которые усваиваются школьниками, отражая объективные связи и отношения вещей, потому что, чем более обобщенно представлены в сознании школьников эти связи, тем легче они используют их при решении самых разнообразных задач [7, с. 19].

Поэтому в учебно-воспитательном процессе современной школы должны сочетаться целенаправленное и опосредованное стимулирование усилий детей по воспитанию и развитию их творческого мышления и познавательных способностей в различных видах деятельности (интеллектуальной, игровой, практической, художественной, коммуникативной).

Проводя обучение детей в начальной школе, важно уделять важное внимание тому, чтобы научить детей видеть мир в его разнообразии и красоте, стремиться к познанию и самовыражения; пробудить желание творить и создавать.

Творческий характер мышления проявляется в таких его качествах, как гибкость, оригинальность, скорость, глубина, подвижность. Гибкость ума состоит из способности к отделению существенных признаков из множества случайных и способности быстро переключаться с одной идеи на другую. Люди с гибким умом обычно сразу предлагают значительное количество вариантов решений, комбинируя и переставляя отдельные элементы проблемной ситуации [9, с. 473]. Поэтому педагоги должны обязательно учитывать эти особенности, осуществляя деятельность по развитию творческого мышления.

Разного рода задачи по-разному влияют на развитие мышления обучающихся. Творческое мышление предполагает осуществление нестандартных действий, таких, как умение ставить новые цели. Поэтому ученикам начальной школы уместно ставить, например, следующие задачи: сформулировать вопрос к содержанию текста, поставить дополнительный вопрос к ответу одноклассника. Нестандартные задачи дают возможность сформировать у школьников гибкость мышления.



Кроме обучающих и нешаблонных задач учителю для развития творческого мышления обучающихся начальной школы целесообразно использовать и проблемные ситуации, которые помогают пробудить указанную познавательную потребность у детей, дать необходимую направленность их мнению и тем самым создать внутренние условия для усвоения нового материала, обеспечив, таким образом, возможность управления со стороны педагога этим процессом. Вот почему в современных исследованиях проблемная ситуация рассматривается как центральное звено творческого обучения.

Хорошими стимулами для фантазии являются незаконченные рисунки, неопределенные образы типа чернильных пятен, описание необычных, новых качеств предметов.

Однако фантазия ребенка на первом этапе развития творческого мышления еще очень ограничена. Ребенок мыслит слишком реалистично и не может оторваться от привычных образов, способов использования вещей, наиболее вероятных цепочек событий.

Выделяются следующие умения, которые необходимо сформировать на данном этапе развития творческого мышления детей:

- воспроизводить внешний вид и свойства предмета из памяти;
- угадывать предмет по словесному описанию свойствам, признакам;
- воспроизводить внешний вид предмета на основании его части;
- узнавать в неопределенных графических формах (чернильные) разные знакомые предметы;
- комбинировать и сочетать в одном предмете свойства и признаки предметов и объектов;
- находить в двух и более объектах общие и отличительные признаки;
- узнавать объект по описанию возможных действий с ним;
- переносить действия, которые можно применять к одному предмету, на другой;
- составлять сюжетное повествование о каком-либо объекте;
- использовать мерку, сравнивая предметы по величине, весу;
- располагать предметы в порядке уменьшения или роста какого-либо свойства и делать отсюда выводы;
- находить действия, противоположные по значению (увеличивать-уменьшать, разрезать-сочетать) [7, с. 309].

Одним из важнейших направлений развития творческого мышления является выход за рамки привычных мыслительных стереотипов. Это качество творческого мышления называют оригинальностью, и она зависит от умения мысленно связывать далекие образы предметов, которые в реальной жизни сопоставляться не могут.

Дети взрослеют и сталкиваются с большим количеством ситуаций, когда невозможно выделить одну причину происшествия. Большинство социальных и природных явлений вызвано большим количеством разнообразных факторов. Прогнозы развития этих явлений имеют вероятностный характер, что свидетельствует об их приблизительной точности и достоверности. Типичными



примерами ситуаций с возможными прогнозами могут служить прогнозы погоды, окончание шахматной партии, производственного или бытового конфликта и т.п.

Э. А. Петросян выделил следующие принципы развития творческого мышления обучающихся:

- творческая целенаправленность, воспитание у обучающихся умения выбрать творческую цель;
- общественная направленность: цель, характер и содержание образования в целях развития эвристического мышления соответствуют современным потребностям общества;
- деятельностный подход: эвристике можно учиться лишь непосредственно в субъект-субъектной деятельности;
- согласование характера, методов и средств образовательного процесса с индивидуальными психологическими особенностями обучающихся;
- развитие мотивации к эвристической деятельности;
- приоритет эвристической деятельности обучающихся: процесс увеличения количества эвристических заданий должен носить постепенный характер;
- выбор методов и организационных форм работы, обеспечивающих эвристическую деятельность;
- принцип развития умений самообучения и самовоспитания, а именно: умение планировать свою деятельность, анализировать результат своей работы, самостоятельно углубленно изучать предмет;
- принцип демократических взаимоотношений и гуманизма: опосредованность, неявность воспитательного действия;
- сотрудничество педагога и обучающихся [10, с. 78].

Наибольшая психологическая опасность при творческом мышлении – это слишком поспешное принятие варианта решения, которое кажется оптимальным. Преодолеть эту опасность можно, если попытаться найти несколько вариантов решения и сравнить их для выбора наилучшего [4, с. 51].

Для отбора задач на разных этапах развития мышления необходимо руководствоваться следующими двумя принципами: принципом диссоциации и принципом открытости задач.

Согласно принципу диссоциации, каждое умственное умение можно разложить на отдельные способности. Эти способности связаны либо с характером материала (графический, речевой, предметный, математический), либо с внутренней логикой формулировки умственного умения.

Если говорить о принципе открытости задач, то он означает, что большинство упражнений предусматривают не один, а несколько вариантов решения.

Открытые задания максимально приближены к жизненным и производственным проблемным ситуациям, существующим в повседневной жизни. В этих ситуациях очень важно уметь выдвигать как можно больше альтернативных стратегий решения, а затем, оценив их в соответствии с критериями трудозатрат, стоимости, активности, выбрать одну или несколько лучших.

Поэтому желательно поощрять ребенка к выдвиганию как можно большего количества способов решения, а затем вместе с ней оценивать их качество.



Таким образом, проблема развития творческого мышления у школьников сегодня является, бесспорно, актуальной, поскольку высокий показатель уровня сформированности продуктивного мышления обеспечивает успех в любой деятельности, среди которых на первом месте – учебная. Однако формированию креативной личности препятствует существующий во многих школах стандартный, типовой подход в обучении, отсутствие надлежащих научных разработок по данной проблеме, наличие различных точек зрения относительно понимания вопросы развития продуктивного мышления детей.

Список источников

1. Брушлинский, А. В. Культурно-историческая теория мышления / А. В. Брушлинский ; предисл. В. В. Селиванова. – Изд. 2-е, доп. – Москва : URSS, 2009. – 116 с.
2. Бут, С. Л. Игры для развития системного мышления / С. Л. Бут; под ред. Н. П. Тарасовой ; пер. с англ. Е. С. Оганесян. – Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 302 с.
3. Владимиров, И. Ю. Современные теории мышления: учебное пособие / И. Ю. Владимиров, Ю. К. Корнилов, С. Ю. Коровкин. – 2-е изд., стер. – Москва ; Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 176 с.
4. Воровщиков, С. Г. Как эффективно развивать логическое мышление младших школьников: управленческий и методический аспекты / С. Г. Воровщиков. – Москва : 5 за знания, 2008. – 280 с.
5. Вяхирева, Е. А. Развитие творческого мышления младших школьников : Монография / Е. А. Вяхирева; под ред. Л. Г. Вяткина. – Балашов : Николаев, 2000. – 114 с.
6. Гагай, В. В. Психологические основы развития и формирования творческого мышления младшего школьника : монография / В. В. Гагай ; Департамент образования и науки Ханты-Манс. авт. округа, Сургут.гос. пед. ин-т. – Сургут : РИО СурГПИ, 2004. – 201 с.
7. Зак, А. З. Мышление младшего школьника : изучение, диагностика, формирование / А. З. Зак. – Санкт-Петербург : Содействие, 2004. – 827 с.
8. Кулюткин, Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. – Москва, 1997. – 38 с.
9. Матюшкин, А. М. Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
10. Петросян, Э. А. Психолого-педагогические условия формирования эвристической направленности мышления школьников в образовательном процессе : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01. – Екатеринбург, 2005. – 183 с.



Кузнецова Мария Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Бакланова Галина Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НАВЫКОВ ПИСЬМЕННОГО ДЕЛЕНИЯ

Аннотация. В современном мире образование играет крайне важную роль в развитии, как отдельной личности, так и общества в целом. Одна из главных целей образования заключается в том, чтобы развить у учащихся навыки, которые необходимы для успешной адаптации в социуме и эффективной профессиональной деятельности. Одним из таких навыков является письменное деление, которое служит фундаментом для выполнения множества математических операций и зачастую вызывает затруднения у учеников. Возможная причина – снижение интереса современных детей к традиционным урокам. Предотвращением данной проблемы может стать современная технология – интерактивная доска.

Ключевые слова: интерактивная доска, письменное деление, формирование навыка, образование, математика, начальная школа.

Kuznetsova M. A.

USING AN INTERACTIVE WHITEBOARD TO DEVELOP WRITTEN DIVISION SKILLS IN PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Abstract. In the modern world, education plays an extremely important role in the development of both the individual and society as a whole. One of the main goals of education is to develop in students the skills that are necessary for successful adaptation in society and effective professional activity. One of such skills is written division, which serves as a foundation for performing many mathematical operations and often causes difficulties for students. A possible reason for this is the decreasing interest of modern children in traditional lessons. Modern technology – interactive whiteboard – can prevent this problem.

Keywords: interactive whiteboard, written division, skill building, education, math.

В современном мире образование играет ключевую роль в развитии личности и общества. Одной из важнейших задач образования является формирование у учащихся навыков, необходимых для успешной адаптации в обществе и профессиональной деятельности. К таким навыкам относится письменное деление, которое является основой для выполнения многих математических операций и непросто даётся ученикам.

Письменное деление – это сложный навык, требующий от учащихся внимательности, развитого логического мышления и умения работать с числами. Формирование этого навыка у младших школьников является важной задачей, поскольку оно закладывает фундамент для дальнейшего изучения математики. Выполняя письменное деление, школьники часто ошибаются, и возможной причиной является то, что учащиеся теряют интерес к традиционным урокам. Им становится скучно от простого перелистывания учебника и выполнения записей в тетрадях. Угасает интерес и к учёбе в целом. В связи с этим возникает исследовательская проблема – необходимо найти информационную



технологии, которая поможет улучшить навыки письменного деления у младших школьников. Такой технологией может стать использование интерактивной доски, которая на сегодняшний день есть в большинстве классов школ Российской Федерации.

Интерактивная доска – это современное средство обучения, которое позволяет учащимся активно взаимодействовать с учебным материалом. Она предоставляет широкие возможности для визуализации учебного материала, организации самостоятельной работы учащихся и контроля их знаний и является одним из эффективных способов формирования навыка письменного деления [1].

Использование интерактивной доски при формировании навыков письменного деления имеет ряд преимуществ. Во-первых, она позволяет наглядно представить процесс деления, что способствует лучшему пониманию учащимися этого процесса. Во-вторых, она позволяет организовать индивидуальную и групповую работу учащихся, что способствует развитию их коммуникативных навыков и умения работать в команде. В-третьих, она позволяет проводить контроль знаний учащихся в форме тестов, игр и викторин, что делает процесс обучения более интересным и мотивирующим [2].

Нами было организовано анкетирование учителей с целью выявления, какие приемы и методы формирования навыка письменного деления они используют, применяют ли интерактивные методы обучения, какие ошибки допускают учащиеся при изучении данной темы, какие сложности возникают в процессе преподавания данной темы. Приведем некоторые ответы учителей на наиболее интересные и насущные вопросы.

При ответе на вопрос «С чего, по-вашему, должно начинаться изучение темы «Письменное деление» в начальной школе?» учителя дали развернутый ответ: «Уточнить названия компонентов при делении, для понимания сути письменного деления стоит обратиться к табличным случаям умножения и ранее изученному устному делению». Этот ответ говорит о том, что учителя довольно серьезно относятся к данной теме и знают с чего нужно начинать обучение детей письменному делению.

При ответе на вопрос: «С какими проблемами и трудностями сталкиваются дети при изучении темы «Письменное деление»? педагоги дали следующий ответ: «С алгоритмом письменного деления у детей возникает больше всего трудностей. Сложнее всего дается подбор цифр частного». Это говорит о том, что учителя понимают, видят и диагностируют ошибки учащихся. Также на вопрос, почему у детей возникают такие ошибки, учителя ответили, что дети путают названия компонентов при делении. Для устранения данных ошибок и тренировке навыка письменного деления педагоги используют разные методы и приемы, такие как: демонстрация наглядных пособий, устное изложение, показ трудных приемов письменного деления и частных случаев, тренажеры.

На вопрос «Как вы думаете, интересно ли детям изучать письменное деление?» учителя ответили, что у детей заметно падает интерес к урокам, хотя при изучении данной темы используются разные интересные методы и приемы. Учителя перечислили их:

- чтение сказок с математическим содержанием, загадок про деление;
- решение математических кроссвордов (классические, линейные, филворды);
- участие в математических КВН.

Это связано скорее всего с тем, что детям сложно понять и запомнить алгоритм письменного деления в силу разнообразных частных случаев. Процесс письменного деления многооперационный и требующий большой концентрации внимания.



На вопрос «Применяете ли вы интерактивные формы обучения? Используете ли вы интерактивную доску?» педагоги ответили, что применяют такие интерактивные формы обучения, как: диалоговая форма обучения, дидактические игры, разминки. Интерактивную доску педагоги отметили, что используют как обычную мелованную, только пишут маркером, и как экран для показа презентаций и изображений.

Использование интерактивной доски требует от учителя тщательной подготовки и планирования урока. Необходимо разрабатывать задания, которые будут соответствовать уровню подготовки учащихся, и способствовать формированию навыков письменного деления. А этим опрашиваемые нами учителя не владеют и не знакомы с различными видами упражнений, позволяющими формировать навык письменного деления с использованием интерактивной доски.

Приведем примеры некоторых упражнений. Так, во время изучения теоретических положений, на интерактивной доске их можно продемонстрировать, также учитель может сделать упражнение на соотношение, в котором учащиеся могут выходить к доске и соотносить между собой верные высказывания. Важность этого задания состоит в том, что неправильно выполненное будет подсвечиваться красным цветом на доске. Учащийся это заметит и сразу же сможет исправить.

На интерактивной доске можно показать наглядно выделение последовательности операций, которые входят в содержание вычислительного приема. Например, можно наглядно показать алгоритм письменного деления. Кроме того, учащиеся могут самостоятельно выходить к доске и сами пытаться составлять алгоритм письменного деления, путем проб и ошибок [3].

Также учащийся на интерактивной доске может осуществлять выполнение развернутой записи. Данная технология уникальна тем, что при фиксации на ней такой записи письменного деления, она может выделять ошибки во время записи. Таким образом, учащийся будет моментально исправлять их, анализировать и искать правильное решение.

При помощи интерактивной доски учащийся может составлять соответствие частного с правильным решением, заполнить пропуски, как в алгоритме письменного деления, так и в решении, выполнять заданий по типу «найди ошибку и объясни ее».

Таким образом, использование интерактивной доски при выработке навыков письменного деления у младших школьников позволяет сделать процесс обучения более интересным, наглядным и мотивирующим, что способствует лучшему усвоению материала и формированию необходимых навыков.

Список источников

1. Дынкина, Э. М. Уроки в начальной школе с интерактивной доской / Э. М. Дынкина // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 34. – С. 35–37.
2. Иванова, И. И. Использование интерактивной доски в образовательном процессе / И. И. Иванова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2013. – № 2. – С. 48–52.
3. Янченко, М. С. Использование интерактивных досок / М. С. Янченко, В. В. Ермолаева // Молодой ученый. – 2014. – № 5. – С. 26–29.



Мусорина Маргарита Сергеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ананьева Юлия Станиславовна,

кандидат химических наук, доцент

УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Выявление условий, трудностей формирования экологической воспитанности. Методические условия организации проектной деятельности для формирования экологической воспитанности.

Ключевые слова. Младший школьник, проектная деятельность, экологическая воспитанность.

Musorina M. S.

CONDITIONS OF ORGANIZATION OF PROJECT ACTIVITY FOR FORMATION OF ECOLOGICAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. Identification of conditions, difficulties of formation of ecological education. Methodical conditions of organization of project activity for formation of ecological education.

Keywords. Junior schoolchild, project activity, ecological education.

Важной задачей современного общества в сложившейся ситуации, когда взаимодействие человека с природой определили ряд вопросов, которые требуют решения, одним из вопросов является экологическая воспитанность подрастающего поколения.

Для успешного протекания процесса экологической воспитанности младшего школьника целесообразно использовать его многопредметную модель, в которой каждый учебный предмет раскрывает свой аспект взаимоотношений человека с окружающей средой, а также осуществлять данную направленность в организуемой с младшими школьниками внеурочной работе, что способствует привлечению учащихся к творческим и практическим видам деятельности.

Одним из эффективных механизмов в формировании экологической воспитанности младших школьников является проектная деятельность. Это помогает учащимся лучше знать и понимать природу, но и позволяет углубить и применить на практике знания и умения, предусмотренные программой [2].

При этом следует отметить, что учитель не всегда использует проектную деятельность в учебном процессе, это связано с определенными сложностями ее организации и проведения, хотя общение с природой является обязательным компонентом экологического воспитания младших школьников.

Экологическим образованием называют непрерывный процесс обучения, воспитания и развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний, ценностных



ориентаций, поведения и деятельности, обеспечивающих ответственное отношение человека к окружающей социально-природной среде [1].

Экологическая воспитанность младших школьников – это процесс формирования экологических знаний, умений, навыков и ценностных ориентаций, направленных на развитие экологической культуры и ответственности за окружающую среду.

Проектная деятельность это познавательная, учебная, исследовательская и творческая деятельность, в результате которой появляется решение задачи, которое представлено в виде проекта.

Проектная деятельность является одним из эффективных средств формирования экологической воспитанности у младших школьников. Она основывается на принципе практической направленности, самостоятельности и творчества учащихся, что позволяет им осознавать экологические проблемы и находить пути их решения [3].

Цель: разработать методические условия организации проектной деятельности для формирования экологической воспитанности младших школьников.

С целью проверки экологической воспитанности младших школьников нами был проведён эксперимент на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «СОШ № 88 с кадетскими классами» г. Барнаул среди учащихся 4 «Б» класса, проходящих обучение по основной образовательной программе «Школа России». В эксперименте приняли участие 28 учащихся.

Было предложено пройти методику, которая имела 3 блока. В 1 блоке дети отвечают на 10 вопросов. Во 2 блоке учащимся были предложено решить экологические ситуации и 3 блок это 16 открытых вопросов. Методика определяет знание экологических понятий, уровень сформированности экологической воспитанности. В качестве показателей были взяты следующие: соответствие знаний и поведения в природе; интерес к природе, желание, намерение и потребность реализовать свои позиции в поступках; эмоциональное отношение к природе, правильность поведения в соответствие с нормами; эстетические и нравственные чувства к природе; позитивная деятельность в природе;

Анализ результатов показывает, что в классе преобладают показатели среднего уровня сформированности экологической воспитанности 53 %, показатели высокого уровня имеют 24 % учащихся, низкого – 23%. (Рис. 1).

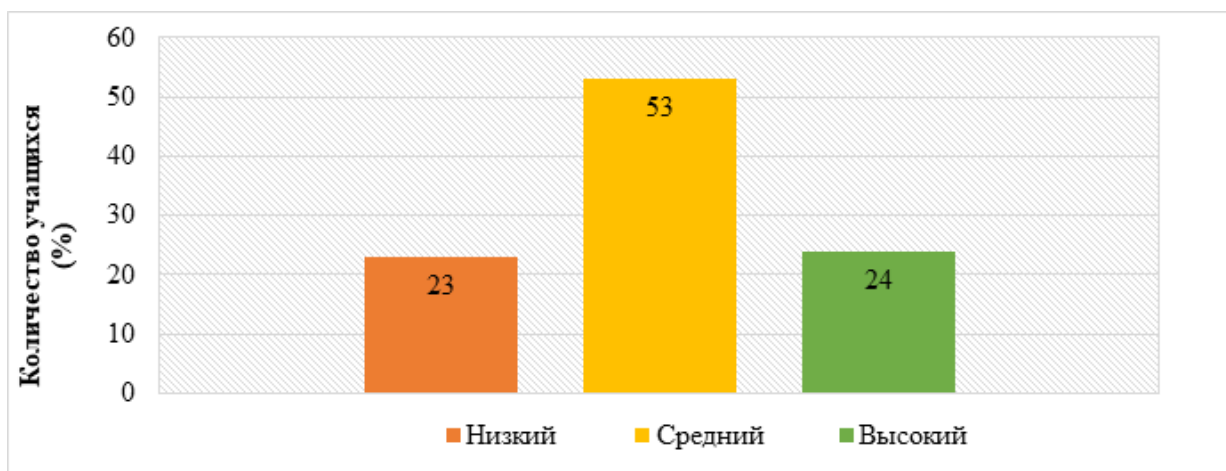


Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности экологической воспитанности у младших школьников



Для повышения уровня сформированности экологической воспитанности, нами были разработаны информационный проект «Красная книга Алтайского края», информационно-практический проект «Экологическая тропа» и творческий проект «Кормушка для птиц», где использовался краеведческий, наглядный и информационный материал.

В качестве проекта представим фрагмент разработки. Информационный проект «Красная книга Алтайского края»

Цель проекта: формировать ценностное отношение у младших школьников к природе, защите окружающей среде и создание папки «Красная книга Алтайского края», путём коллективной работы.

Оборудование: видео-фильм о Тигирекском заповеднике, карточки животных и растений из Красной книги Алтайского края, толковые словари, мультимедийная презентация «Красная книга, охрана природы».

Конечный продукт: папка под названием «Красная книга Алтайского края», в которую входят доклады обучающихся об исчезающих и редких видах животных и растениях.

У.:- А теперь мы создадим собственную Красную книгу Алтайского края. Будем работать по группам, каждая пара учеников объединится в одну группу. Вы получите карточку (лист А4), и согласно инструкции выполните в ней задание. Четыре группы, которые первыми выполнят задание, зачитают совместную работу и получают оценку.

Инструкция:

1. Рассмотреть Рис. и прочитать описание объекта.
2. Написать название вида, его семью.
3. Написать природоохранный статус вида (уязвимый, редкий).
4. Записать кратко (2–3 предложения) интересную информацию.
5. Написать причину занесения в Красную книгу.

Подобранные темы проектов помогут учителю начальных классов в экологическом воспитании младших школьников. Каждый вид проектной деятельности имеет свои трудности в организации работы младших школьников. Конечный продукт так же имеет свои особенности в каждом виде проектной деятельности. Главная задача учителя это направлять учеников «в нужное русло» при работе над проектом. Учащиеся самостоятельно или при помощи родителей сделают свой проект интересным, уникальным и общественно значимым.

Список источников

1. Григорьева, Е. В. Содержание и средства экологического образования младших школьников во внеурочной деятельности / Е. В. Григорьева, Н. Н. Титаренко, Л. Г. Махмутова // Начальная школа. – 2022. – № 1. – С. 16–19.
2. Дерюгина, А. Н. Проектная деятельность – путь к экологической культуре младших школьников / А. Н. Дерюгина // Экологическое образование. – 2018. – № 4. – С. 15–18.
3. Кудашова, Т. В. Проектная деятельность в экологическом образовании младших школьников / Т. В. Кудашова // Воспитание школьников. – 2019. – № 1. – С. 39–45.



Мухина Светлана Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Каирова Лидия Алексеевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА КАК СРЕДСТВА ФОРМИРОВАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ УМЕНИЙ

Аннотация. В статье раскрываются особенности использования геометрического материала при формировании алгоритмических умений у младших школьников на уроках математики. Автором выделены педагогические условия, а также обозначены трудности, возникающие в процессе формирования алгоритмических умений.

Ключевые слова: алгоритм, алгоритмические умения, геометрические представления.

Mukhina S.A.

THE USE OF GEOMETRIC MATERIAL AS A MEANS OF FORMING ALGORITHMIC SKILLS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Abstract. The article reveals the features of using geometric material in the formation of algorithmic skills in primary school students in mathematics lessons. The author highlights the pedagogical conditions and also identifies the difficulties that arise in the process of forming algorithmic skills.

Keywords: algorithm, algorithmic skills, geometric representations.

Перед современной начальной школой, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), актуальной является задача, связанная не только с подготовкой обучающихся к будущей самостоятельной трудовой деятельности, овладение ими отдельными знаниями и умениями, но и в значительно большей степени, с подготовкой их к самообразованию, саморазвитию [4]. Самостоятельное приобретение знаний основывается на умениях анализировать, сравнивать, критически отбирать, обобщать и систематизировать информацию, делать правильные логические выводы. Эти умения относятся к разряду общих интеллектуальных умений, поскольку используются в различных предметных областях. Одними из значимых с этой точки зрения являются алгоритмические умения.

Алгоритм решения задачи представляет собой набор математических и логических моделей, включающих определенные предписания, четкое и последовательное выполнение которых приведет к решению поставленной задачи. Овладение общими методами алгоритмизации за счет детальной разработки общих правил, определяющих успех решения математических задач, является важнейшим путем развития познавательной деятельности [1]. Алгоритмические умения являются важной составляющей творческого потенциала. В.С. Аблова, Н. Я. Виленкин, А. В. Кобаев, В. М. Монахов, Б. Хантер и др. в исследованиях уделяли внимание применению алгоритмов, их свойств и функций;



рассматривали особенности использования алгоритмов в образовательном процессе в начальной школе.

Исследованию формирования алгоритмических умений посвящены работы В. А. Васенина, Е. С. Вентцель, Е. А. Волкова, С. В. Даниленко, Е. Д. Димова, А. Р. Есаяна, Я. Н. Зайдельмана, И. В. Кирьякова, А. Е. Кушниренко, М. П. Лапчика, Е. В. Лебедева, И. В. Левченко, А. А. Самарского, И. Е. Семакина, А. Н. Стась, В. Р. Поповой, Е. К. Хеннера и др. Ученые отмечают, что систематическое использование на уроках специальных заданий, направленных на развитие алгоритмических умений, расширяет математический кругозор младших школьников и позволяет более уверенно ориентироваться в простейших, закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Одним из наиболее актуальных направлений современного начального математического образования является использование геометрического материала для формирования у младших школьников алгоритмических умений. В результате изучения геометрического материала школьники учатся: моделировать, изготавливать, распознавать и изображать геометрические фигуры; расчленять сложные действия на элементарные шаги и представлять их в виде организованной совокупности последних, планировать свои действия и придерживаться этого плана в своей деятельности, что, в совокупности, составляет систему алгоритмических умений [3].

В рамках темы было проведено исследование на базе МБОУ «Гимназия № 127» г. Барнаул в 3Ж классе. В ходе работы определялся уровень сформированности у младших школьников алгоритмических умений и уровень усвоения геометрического материала.

Рассмотрим пример. Учащимся было предложено следующее задание: «На рисунке показана последовательность изображения параллелепипеда. Начерти такой же параллелепипед» (Рис. 1).

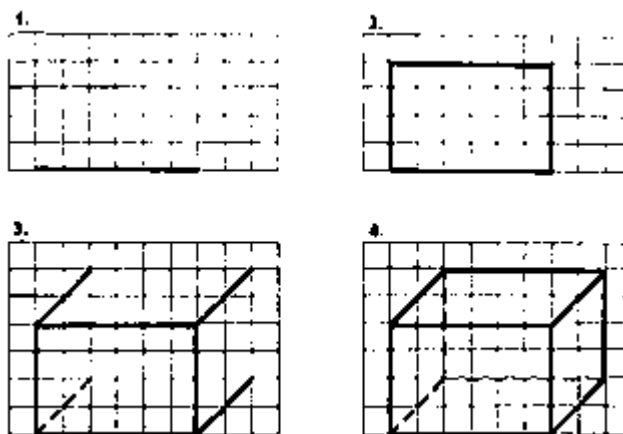


Рис. 1. Алгоритм построения параллелепипеда

Данное задание направлено на развитие навыков графического моделирования и восприятия пространственных форм у учащихся. То есть способствует развитию геометрических представлений и алгоритмических умений.

Для объяснения учащимся процесса построения параллелепипеда можно предложить следующий алгоритм:



1. Начните задание с объяснения основных свойств параллелепипеда: это объемная фигура, у которой противоположные грани параллельны, и все углы прямые.
2. Обратите внимание учеников на изображение последовательности параллелепипеда на рисунке и попросите их обратить внимание на соответствие размеров и углов.
3. Поясните шаги построения параллелепипеда: начертите прямоугольник как одну из граней параллелепипеда, после чего отметьте ширину, соедините точки вершин прямоугольника и проведите линии, параллельные сторонам.
4. Поддерживайте учеников в процессе выполнения задания, помогая им проверять соответствие размеров и правильность построения.

По завершении задания, рассмотрите работы учеников, обсудите различия в построении параллелепипеда и помогите исправить возможные ошибки. Поощрите учеников за точность выполнения и самостоятельность в решении геометрических задач.

Построение параллелепипеда позволяет осуществить проверку таких умений как: умение действовать по заданному алгоритму, умение планировать свои действия и строго придерживаться этого плана в своей деятельности. Выполнение данных заданий позволит формировать у учащихся алгоритмические умения совместно с геометрическими представлениями.

Анализ результатов выполнения диагностических методик позволил сделать вывод о преобладании низкого и среднего уровня сформированности алгоритмических умений и геометрических представлений.

В результате проведенного наблюдения урока математики в третьем классе и последующего его самоанализа было установлено, что алгоритмы в ходе урока практически не применялись. Несмотря на наличие разнообразных видов учебных заданий геометрического содержания и форм организации деятельности учащихся, использование алгоритмов, как части методики обучения, оказалось недостаточным.

Алгоритмический подход представляет собой важную составляющую в обучении математике, поскольку способствует систематизации мыслительного процесса учащихся при решении задач. Он позволяет структурировать шаги, необходимые для достижения конкретной цели, и обеспечивает учащихся методическими инструментами для эффективного решения задач. Поэтому, несмотря на эффективное использование разнообразных методов и форм организации урока, внедрение алгоритмических методов может способствовать более глубокому усвоению математических концепций и развитию навыков логического мышления у учащихся.

На формирующем этапе экспериментального исследования, в соответствии с результатами анализа учебников математики для 1–4 класса УМК «Школа России», а также данными первичной диагностики, нами был разработан комплекс упражнений продуктивного характера, предполагающий пошаговое, планомерное усложнение: от выполнения последовательности действий по плану к самостоятельному составлению алгоритма работы для достижения учебной цели.

Рассмотрим пример: *«Составь алгоритм для нахождения периметра треугольника»* (Рис. 2).

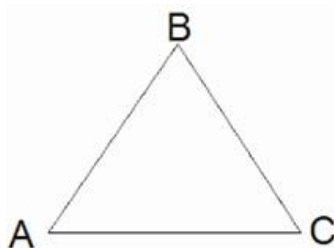


Рис. 2. Треугольник ABC

Задание направлено на формирование умения планировать свои действия и строго придерживаться этого плана в своей деятельности, а также умения расчленять сложные действия на элементарные шаги и представлять их в виде организованной совокупности последних. Для объяснения учащимся процедуры нахождения периметра треугольника, можно предложить следующий методический анализ:

1. Начните задание с напоминания учащимся о понятии периметра как суммы длин всех сторон фигуры.
2. Объясните учащимся, что для треугольника периметр вычисляется путем сложения длин всех его сторон.
3. Предложите следующий алгоритм для нахождения периметра треугольника:
 - Определите длины всех сторон треугольника (a , b , c).
 - Сложите длины всех сторон: $P = a + b + c$.
 - Мы предполагаем, что использование представленных приемов обучения на уроках математики позволит повысить уровень сформированности алгоритмических умений и геометрических представлений у младших школьников. Для проверки этой гипотезы требуется проведение формирующего и контрольного этапов эксперимента, что является перспективой нашего исследования.

Список источников

1. Методика обучения математике в начальной школе : учебник / Н. Б. Истомина-Кастровская, И. Ю. Иванова, З. Б. Редько [и др.]. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2019. – 301 с.
2. Математика. 3 класс : учебник для общеобразовательных учреждений. В 2 ч. Ч. 1 / М. И. Моро, М. А. Бантова, Г. В. Бельтюкова и др. – Москва: Просвещение, 2015. – 112 с.
3. Певнева, Е. В. Геометрический материал как средство формирования логического мышления младших школьников в условиях реализации ФГОС НОО / Е. В. Певнева // Молодой ученый. – 2020. – № 25(315). – С. 406–410.
4. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол 6/22 от 15.09.2022 г. // Министерство Просвещения Российской Федерации. – Москва: Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2022. – 661 с. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/3552e66fab822e54cc1b5fb22086eb43.pdf> (дата обращения: 02.05.2024).
5. Шевченко, В. С. Формирование у учащихся начальной школы элементов алгоритмического мышления / В. С. Шевченко // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – Новосибирск : Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. – С. 310–312.



Найденова Вера Сергеевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лабунина Маргарита Викторовна,

старший преподаватель

КРУЖКОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В данной статье рассматриваются особенности кружковой работы как средство формирования экологической культуры младших школьников. Формирование экологической культуры младших школьников возможно только при условии взаимосвязи различных типов и видов внеклассной деятельности. Наше исследование демонстрирует потенциал кружка экологической направленности как инструмент, способствующий развитию мотивов и поступков по отношению к природе у младших школьников.

Ключевые слова: экологическая культура, экологическое образование, дополнительное образование, кружковая деятельность.

Naydenova V. S.

THE IMPACT OF CLUB ACTIVITIES ON DEVELOPING ECOLOGICAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. This article explores the role of club activities in fostering ecological culture among primary school children. It argues that the formation of ecological culture in younger students is best achieved through a diverse range of interconnected extracurricular activities. Drawing on empirical research, the article demonstrates the potential of environmentally-focused clubs as an effective tool in promoting pro-environmental attitudes and behaviors in young learners.

Keywords: ecological culture, environmental education, extracurricular activities, club activities.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) выделяет одну из приоритетных задач начального образования – приобретение младшими школьниками опыта эмоционально положительного отношения к природе в соответствии с экологическими нормами поведения [5]. Поэтому большое внимание в обучении и воспитании младших школьников уделяется формированию экологической культуры.

Рассматривали вопросы формирования экологической культуры учащихся ученые С. Н. Глазачев [2], Б. Т. Лихачев [4], Ж. М. Басыгараев [1] и другие.

Анализ методической и педагогической литературы позволил нам сформулировать определение понятия «экологическая культура». Экологическая культура нами рассматривается как сложное интегральное качество личности, в которое включена совокупность материальных и духовных ценностей, а также способов деятельности, которая включает в себя не только систему экологических знаний, но и экологически продуманную стратегию поведения младшего школьника, направленную на сохранение природных условий [2, 4].



На наш взгляд, наиболее эффективными методами и формами становления экологической культуры являются: экскурсии, кружки, секции, круглые столы, конференции, диспуты, КВНы, викторины, праздники, соревнования, поисковые и научные исследования экологической направленности и другие.

В практике работы современной начальной школы для формирования экологической культуры младших школьников используются не только уроки, но и внеклассная и внеурочная деятельность. Поэтому учителя начальных классов вовлекают младших школьников, исходя из их интересов, к занятиям в кружках, секциях, клубах, студиях.

Кружки – распространенная и регулярная форма внеурочной деятельности или дополнительного образования. Ученики участвуют в работе кружков на добровольной основе. Тематика экологических кружков разнообразна: «Юный эколог», «Зеленая планета», «Юные защитники природы» и другие [1].

Одной из задач кружковой работы по экологическому воспитанию является расширение объема экологических знаний, формирование устойчивого познавательного интереса к природе и охране природной среды.

Работа младших школьников в экологических кружках позволяет им овладеть глубокими знаниями о связях человека с природой, увидеть экологические проблемы в реальной жизни, научиться простейшим способам охраны природы [3].

В ходе педагогической практики мы провели эмпирическое исследование сформированности экологической культуры у учащихся 1 класса. Для этого мы использовали методику Е. Ф. Козиной. Результаты исследования сформированности мотивов и поступков по отношению к природе и ее объектам и предметам у младших школьников представлены на диаграмме (Рис. 1).

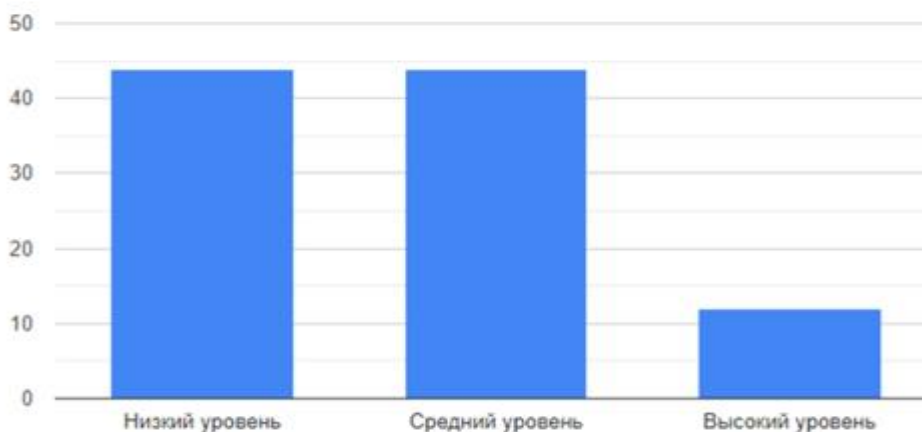


Рис. 1. Результаты исследования сформированности мотивов и поступков по отношению к природе и ее объектам и предметам

Анализ результатов исследования сформированности мотивов и поступков по отношению к природе у младших школьников показал, что низкий уровень выявлен у 44%. У этих детей не сформированы знания об экологических взаимосвязях организмов в природе, они не контролируют свое поведение в природе, не проявляют инициативу в решении экологических проблем, отмечается потребительское отношение к природе, не задумываются над тем, что их поведение может причинить вред природе. Средний уровень – у 44%. У этих детей недостаточно сформированы знания о единстве природы, экологических взаимосвязях организмов в природе, недостаточно развиты потребности приобрести экологические знания, они не думают над тем, что их поведение может причинить вред объектам



животного и растительного мира. Высокий уровень сформированности мотивов и поступков по отношению к природе у младших школьников выявлен у 12%. У этих детей сформированы знания об экологических взаимосвязях организмов в природе. Дети контролируют свое поведение, поступки в природе. Ответы указывают на положительное отношение ребенка к природному миру. Они думают о том, что их поведение может причинить вред природе.

Результаты проведенного нами исследования показали, что у учащихся 1 класса, в основном, сформирован низкий и средний уровень экологически грамотных мотивов и поступков по отношению к природе и ее объектам и предметам. Поэтому необходимо проведение систематической работы по формированию экологической культуры у младших школьников. Мы предлагаем, вовлечь учащихся в работу экологического кружка. На занятиях использовать следующие формы и методы: экологические игры и экскурсии в природу с использованием краеведческого материала, анализ экологических ситуаций, решение экологических задач.

Приведем примеры игр и заданий для первого класса, реализованных нами в ходе педагогической практики. Игра «Закончи предложение», направлена на формирование умений детей устанавливать причинно-следственные связи в природе. Учитель предлагает детям закончить фразу. «Полевая мышь осенью запасает корм, потому что...», «Медведь зимой спит, потому что...», «Весной на деревьях набухают и распускаются почки, потому что...».

Игра-задание «Подбери клюв», направлена на формирование умений детей понимать связь внешнего строения птицы (приспособленность к среде обитания) и кормом, который она употребляет. Для проведения этой игры педагог подбирает «птичью еду» разного вида: ягоды в высокой бутылке; ягоды в широкой миске с водой; орехи (в скорлупе) и т.д. Задача детей заключается в том, чтобы подобрать для каждого вида пищи соответствующий клюв. В качестве «клювов» могут выступать разные предметы: острые палочки, щипцы, лопатки, и т.д. Каждый ребенок выбирает клюв и ищет еду, которую можно достать этим клювом. Если два (или более) ребенка выбрали одинаковую еду, следует обсудить, может ли такая ситуация иметь место в природе: две птицы питаются одной и той же пищей. А затем дети совместно с учителем, пользуясь «Атласом-определителем» устанавливают птиц, обладающих похожими клювами.

В дальнейшем мы планируем продолжить работу по этой теме и разработать кейс заданий для повышения уровня экологической культуры у младших школьников.

Список источников

1. Басыгараев, Ж. М. Пути формирования экологической исследовательской культуры учеников через кружковую работу / Ж. М. Басыгараев, А. Б. Альтаева // Педагогическое мастерство : материалы XXIX Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2022 г.). – Казань : Молодой ученый, 2022. – С. 33–38. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/443/17185/> (дата обращения: 09.05.2024).
2. Глазачев, С. Н. Теоретические основы формирования экологической культуры учителя: дис. ... д-ра пед. наук. – Москва, 1998.
3. Глазачев, С. Н. Экологическая культура и общественный договор / С. Н. Глазачев // Вестник экологического образования в России. – 2007. – № 1–2 (43) – С. 13–19.
4. Лихачев, Б. Т. Философия воспитания / Б. Т. Лихачев. – Москва, 1995.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // ФГОС. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 10.05.2024)



Неволина Любовь Владимировна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Рыбина Олеся Евгеньевна,

старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЕ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Аннотация. В данном исследовании рассматривается роль уроков литературного чтения в формировании ценностного отношения к национальной культуре у младших школьников. Рассмотрена специфика организации уроков литературного чтения в разных регионах Российской Федерации с точки зрения формирования ценностного отношения к национальной культуре у младших школьников. Полученные результаты подчеркивают важность понимания исторических особенностей, традиций и обычаев для воспитания уважения к разнообразным культурным практикам в стране. Учителя подчеркивают важность использования фольклора и краеведческих материалов в учебной программе для погружения в национальную культуру. Результаты этого исследования демонстрируют необходимость поликультурного образования и важность литературного чтения для развития понимания учащимися культурного наследия страны.

Ключевые слова: литературное чтение, ценностное отношение, национальная культура, учителя начальных классов, начальное образование

Nevolina L.V.

FORMATION OF VALUE ATTITUDE TO NATIONAL CULTURE IN LITERARY READING LESSONS

Abstract. This study examines the role of literary reading lessons in shaping a value-driven attitude towards national culture among primary schoolers. We conducted a survey of 8 experienced primary school teachers from different regions of the Russian Federation to explore current approaches to multicultural education. The results highlight the importance of understanding historical features, traditions, and customs to foster respect for diverse cultural and religious practices within the country. Teachers emphasize the significance of using folklore and local history materials in the curriculum to raise cultural awareness. The findings of this study demonstrate the need for multicultural education and the role of literary reading in developing students' understanding of the country's cultural heritage and the traditions of its diverse communities.

Keywords: literary reading, value attitude, national culture, multicultural education, primary school teachers, primary education

В современном мире значительное внимание уделяется поликультурному образованию и повышению осведомленности о национальной культуре в школах. Не только педагоги и деятели сферы образования, но и политики осознают важность ознакомления учащихся с различными точками зрения и развития эмпатии с помощью школьного образования [3, с. 35–52]. Это отражается, в первую очередь, в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее – ФГОС НОО) в системе личностных результатов. С точки зрения формирования ценностного отношения к национальной культуре, особенно обращают на себя внимание такие результаты, как: сформированность основ российской гражданской идентичности, чувства гордости за свою Родину,



российский народ и историю России, осознание своей этнической и национальной принадлежности; сформированности ценностей многонационального российского общества; наличие гуманистических и демократических ценностных ориентаций; сформированности целостного, социально ориентированного взгляда на мир в его органичном единстве и разнообразии природы, народов, культур и религий; сформированность уважительного отношения к иному мнению, истории и культуре других народов; сформированность установок на безопасный, здоровый образ жизни, наличие мотивации к творческому труду, работе на результат, бережному отношению к материальным и духовным ценностям. Стоит отметить, что во ФГОС НОО подчеркивается важность «Литературного чтения» как предмета, в рамках которого происходит формирование ценностного отношения к национальной культуре. Знакомство с различными литературными произведениями помогает учащимся развить более глубокое понимание культурных особенностей и национальной специфики [2].

В частности, в требованиях к предметным результатам, ФГОС НОО фокусируется на понимании литературы как явления национальной и мировой культуры, средства сохранения и передачи нравственных ценностей и традиций, способствующего формированию представлений о мире, российской истории и культуре, первоначальных этических представлений, понятиях о добре и зле, нравственности [2]. Изучение литературных произведений, в которых представлены различные культуры нашей многонациональной страны, способствует развитию эмпатии и инклюзивности, которые являются важными компонентами всестороннего развития младших школьников, основанного на национальных и культурных ценностях. Кроме того, во ФГОС НОО подчеркивается важность эффективного общения посредством участия в совместных дискуссиях, умения осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев. Включение литературы разных народов России в обсуждение в классе позволяет учащимся развивать свои коммуникативные навыки, а также изучать и ценить сложности национальной культуры.

Ценностное отношение к национальной культуре можно определить как компонент системы ценностных ориентаций личности, в котором подчеркивается важность понимания, признательности и поддержки культурных ценностей, верований и традиций, формирующих национальную идентичность. Такое отношение предполагает признание значимости культурного наследия для полноценного и гармоничного развития личности и воспитания чувства принадлежности и единства у граждан той или иной страны, отражающее выбор индивида между ориентациями на ближайшие цели и отдаленную перспективу, являющееся основанием ценностного поведения [1]. В контексте уроков литературного чтения ценностное отношение к национальной культуре предполагает использование разнообразных литературных произведений для ознакомления учащихся с культурными перспективами, что позволяет им развивать эмпатию, уважение и более глубокое понимание культурного наследия своего народа и страны. При этом для достижения данной цели учителя начальных классов используют различные приемы, такие как: чтение и анализ произведений, обсуждение, выделение в тексте произведения культурных особенностей, создание иллюстраций, организуют письменные и устные дискуссии, пишут сочинения и отзывы о прочитанном, а также учителя связывают литературные произведения с краеведением. Это, в первую очередь, направлено на создание инклюзивной и благоприятной образовательной среды, в которой ценится культурное разнообразие и поощряется критическое осмысление роли культуры в формировании личной и социальной идентичности.

Учитывая важность формирования ценностного отношения к национальной культуре на уроках литературного чтения в начальной школе, мы провели исследование, направленное на изучение опыта учителей начальных классов. В нашем исследовании приняли участие восемь учителей начальных



классов из двух регионов Российской Федерации (Алтайский край и Республика САХА (Якутия), которые имеют опыт работы с младшими школьниками более пятнадцати лет. А включение в географию исследования представителей двух регионов способствует более широкому пониманию роли литературного чтения в формировании культурной осведомленности и понимания ценностного отношения у младших школьников в межрегиональном масштабе.

Проанализировав результаты опроса, мы отметили основные практически эффективные стратегии формирования ценностного отношения к национальной культуре на уроках литературного чтения.

75% респондентов, указывают, что при формировании у младших школьников ценностного отношения к национальной культуре основное внимание следует уделять углублению понимания исторических особенностей, традиций и обычаев, которые присущи определенному народу или нации. Подобный подход направлен на воспитание уважения не только к собственному культурному наследию, но и к различным культурным и религиозным практикам, которые сосуществуют в многонациональной и многоконфессиональной стране. Подобная точка зрения подчеркивает важность инклюзивности и разнообразия в формировании всестороннего понимания сложности и богатства национальной культуры.

Согласно собранным данным, половина участников заявили, что в школьной среде существуют широкие возможности для включения краеведческого материала в учебную программу. Данные возможности могут организовывать посещение школьного краеведческого музея или участие в мероприятиях, проводимых школьной библиотекой. Такие инициативы способствуют укреплению ценностного отношения к национальной культуре, организуют знакомство учащихся с материальными и нематериальными аспектами культурного наследия.

Подавляющее большинство (87,5%) респондентов отметили, что они активно используют различные формы фольклора в своей педагогической практике, в частности, сказки, пословицы, потешки и колыбельные, для формирования у учащихся ценностного отношения к национальной культуре. Стоит отметить, что эти педагоги также подчеркивают глубокое влияние фольклорных культурно укоренившихся элементов на формирование национальной идентичности у младших школьников. Важной особенностью фольклора они выделяют легкость его восприятия, что способствует раннему формированию национальных и культурных ценностей.

Однако, даже с учетом важности включения фольклора в учебную программу, 62,5% респондентов отметили, что утвержденная учебная программа не включает достаточно широкий круг национальных фольклорных произведений. В связи с чем учителя стремятся к тому, чтобы включать в учебную программу дополнительные произведения, необходимые для изучения культуры и развития учащихся.

Эти барьеры и проблемы подчеркивают необходимость увеличения ресурсов, поддержки и открытого диалога между педагогами, родителями и обществом для обеспечения того, чтобы уроки литературного чтения могли эффективно способствовать повышению культурной осведомленности учащихся.

Таким образом, данное исследование позволило получить представление о роли уроков литературного чтения в формировании ценностного отношения к национальной культуре у младших школьников. В нем мы показали важность понимания исторических особенностей, традиций и обычаев как основы для воспитания уважения и признательности к множеству культурных и религиозных обычаев нашей многонациональной страны.

Кроме того, включение фольклорных и краеведческих материалов в учебную программу является важной стратегией повышения осведомленности о национальной культуре, что подтверждается



результатами нашего исследования. Данные образовательные практики помогают учащимся глубже понять культурное наследие и одновременно расширяют их кругозор, чтобы охватить богатую палитру традиций и опыта, составляющих наше многокультурное общество.

Следует отметить, что данное исследование подчеркнуло решающую роль уроков литературного чтения в формировании ценностного отношения к национальной культуре у младших школьников.

Данные уроки помогают не только изучать национальную культуру через фольклорные произведения, но и учат младших школьников использовать разнообразные способы работы с литературными произведениями. Например, высокую значимость приобретает драматизация малых фольклорных жанров, таких, как колыбельные, веснянки, потешки, заклички и другие. Это позволяет для обеспечить интерактивный и персонифицированный подход к формированию ценностного отношения к культуре. Также важно обратить внимание на сравнение сказок и произведений малых жанров разных народов, в результате чего младшие школьники могут лучше оценить важность культурного наследия своего народа и выделить те уникальные черты, которые его определяют. Помимо этого, мы считаем необходимым организовывать работу со средствами художественной выразительности, характерными для народного языка, такими, как эпитеты, гиперболы, сравнения, метафоры, олицетворения, инверсия и риторические конструкции. Анализ поведения персонажей в фольклорных произведениях, в том числе сказках, можно проводить параллельно с изучением исторических образов определенного периода для конкретной культуры, что позволит младшим школьникам погрузиться в историческое своеобразие национальной культуры.

Таким образом, уроки литературного чтения дают достаточно возможностей за счет разнообразия фольклорных и иных национальных произведений и различных способов работы с ними.

Список источников

1. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. В. Слостенкин, И. Г. Чижикова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
2. Приказ Минпросвещения России № 569 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования» [от 18 июля 2022 г. утвержденный приказом Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 286] // ФГОС Начальное общее образование : [сайт]. – URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/41aedd0ec72e8203218ea85d0c518ad5/> (дата обращения: 12.04.2024).
3. Banks, J. A. / Critical multicultural perspectives on Whiteness in education. The transformative power of multicultural education ; edited by N. D. Hartlep & D. Ball. – 2d ed. – Routledge, 2017. – 205 p.



Пахомова Александра Михайловна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Бакланова Галина Александровна,

кандидат педагогической наук, доцент

РАЗВИТИЕ НАВЫКА САМОКОНТРОЛЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕШЕНИЮ ТЕКСТОВЫХ ЗАДАЧ

Аннотация. Младший школьный возраст является одним из наиболее ответственных возрастных этапов на пути формирования целостной личности. Основные достижения этого возраста обусловлены ведущим характером учебной деятельности и являются во многом определяющими для последующих лет обучения. Среди условий, которые обеспечивают эффективное личностное развитие младшего школьника, его высокую учебную успешность в психолого-педагогической литературе отмечается формирование у учащихся начальных классов самоконтроля в учебной деятельности (В. В. Давыдов, А. С. Лында, Д. Б. Эльконин и др.).

В последние годы проблема самоконтроля все больше становится предметом психологических и педагогических исследований. По нашему мнению это обусловлено тем, что самоконтроль – один из важнейших факторов, обеспечивающих самостоятельную деятельность учащихся. Его назначение заключается в своевременном предотвращении или обнаружении уже совершённых ошибок. Формирование учебной деятельности рациональнее всего начинать с формирования самостоятельного контроля. Между тем проверка показывает, что именно навык самоконтроля обычно оказывается наиболее слабо сформированным у учащихся.

Ключевые слова: самоконтроль, текстовая задача, младший школьник, математика, домашняя работа, учебная деятельность.

Pakhomova A. M.

DEVELOPMENT OF SELF-CONTROL SKILLS IN YOUNGER STUDENTS IN THE PROCESS OF LEARNING TO SOLVE TEXT PROBLEMS

Abstract. Primary school age is one of the most important age stages on the path to the formation of a holistic personality. The main achievements of this age are due to the leading nature of educational activities and are largely decisive for subsequent years of study. Among the conditions that ensure the effective personal development of a younger student, his high academic success in the psychological and pedagogical literature, the formation of self-control in educational activities among primary school students is noted (V.V. Davydov, A.S. Lynda, D.B. Elkonin, etc.). In recent years, the problem of self-control has increasingly become the subject of psychological and pedagogical research. In our opinion, this is due to the fact that self-control is one of the most important factors ensuring the independent activity of students. Its purpose is to prevent or detect errors that have already been committed in a timely manner. The formation of educational activities is most rational to begin with the formation of independent control. Meanwhile, the test shows that it is the skill of self-control that usually turns out to be the most poorly formed among students.

Keywords: self-control, text task, junior high school student, mathematics, homework, educational activities.

В последнее время внимание исследователей в сфере психологии и образования все активнее сосредотачивается на изучении и развитии у учащихся самоконтроля. Мы убеждены, что это связано с ключевой ролью самоконтроля в развитии способности к самостоятельной работе у учеников. Именно



в стенах учебного заведения ученики приобретают основополагающие знания, улучшают свои способности и развивают необходимые умения для самостоятельной жизни. Кроме того, школьный период предоставляет уникальную возможность для развития у детей навыков самостоятельной работы и умения управлять собой через разнообразные формы и методы. Чтобы достичь этих целей, крайне важно уделить внимание особо важному элементу образовательного процесса младших школьников – самоконтролю.

Необходимо отметить, что проблема формирования самоконтроля в учебной деятельности не относится к числу новых. Она неоднократно становилась предметом изучения многих психологов и педагогов (Б. А. Белькевич, М. А. Бондаренко, А. Б. Воронцов, Л. В. Жарова, Л. Е. Жогло, З. Д. Жуковская, Л. А. Запорожец, Г. С. Никифоров, В. А. Якунин и др.). Большое внимание при этом уделялось формированию самоконтроля у учащихся начальной школы.

В педагогическом энциклопедическом словаре сказано, что «Самоконтроль – сознательная регуляция человеком собственных состояний, побуждений и действий на основе сопоставления их с некоторыми субъективными нормами и представлениями» [1]. Такого мнения мы и придерживаемся в нашей статье.

Основная задача самоконтроля – это своевременное устранение ошибок или их выявление после того, как они уже были совершены. Учитывая это, начало обучения уместнее всего начинать с развития способности к самостоятельному контролю. Особо важно обратить внимание на развитие навыка самоконтроля у младших школьников в тех темах, в которых у детей возникает большое количество трудностей.

Процесс обучения решению текстовых задач представляет собой ядро курса математики в большей части учебно-методических комплектов, и несмотря на это для многих учащихся младшего школьного возраста данный материал, как правило, самый сложный.

Мы предлагаем использование следующих приемов и заданий для развития навыка самоконтроля, реализация которых может быть осуществлена как на уроках математики, так и при выполнении домашней работы учениками младшего школьного возраста.

Прием «Сопоставление/нахождение сходства и различия».

Задание: Сравни тексты, которые ты видишь слева и справа. Какой текст является задачей, а какой не является?

У школы висит 8 кормушек для птиц, а в парке на 4 кормушки больше. Сколько кормушек висит в парке?

На сколько конфет у Тани больше, чем у Кати?

Нарисуй схему задачи.

Запиши решение задачи с пояснениями.

Прием «Исправление»

Задание: Прочитай задачу: «В процессе игры ребята выстроились в 8 рядов по 6 человека в каждом из рядов. Какое количество участников игры, всего, если позже к игре присоединились еще 7 человек».

Подчеркни в задаче условие синим цветом, вопрос – красным.



Измени текст задачи так, чтобы вопрос стоял после условия, а в его конце нужно было поставить вопросительный знак.

Реши задачу с пояснениями.

Прием «Упражнение на дополнение».

Задание № 1: Вставь пропущенные слова в текст задачи в соответствии со схемой. Запиши решение задачи с пояснениями.

Около школы росло ___ рябины, ___ дуба, ___ берез. Сколько всего деревьев росло возле школы?

Задание № 2: Задание: Дополни решение задачи и составь пояснение.

«В детский сад привезли два бидона с молоком, по 20 л в каждом. За завтраком дети выпили 12 л молока. Сколько литров молока осталось?»

1 способ:

$$20+20= _ (_) \underline{\hspace{2cm}}$$

$$_ -12= _ (_) \underline{\hspace{2cm}}$$

2 способ:

$$20-12= _ (_) \underline{\hspace{2cm}}$$

$$_ +20= _ (_) \underline{\hspace{2cm}}$$

Прием «Работа с моделями задач»

Задание № 1: составь по краткой записи задачу и запиши ее решение с пояснениями

Было-?

Съели-6 шт

Осталось-8 шт

Задание № 2:

2) В коллекции у Бори 60 марок, у Димы на 20 марок меньше, чем у Бори, а у Вити на 35 больше, чем у Димы. Сколько марок у Вити?

Боря \square м.

Дима \square м.

Витя 35 м.

Решение:

1)

2)

Ответ.



Пояснения к решению задач является важной формой работы. Благодаря данной форме работы учащиеся могут определить другие отношения, поддержать требуемую цепочку логики рассуждений, проанализировать и прийти к определенным выводам. В условиях данной организации домашней самостоятельной работы при формировании умения решать текстовые задачи об этой форме так же нельзя забывать, чтобы учитель мог наблюдать за ходом действий и рассуждений учеников.

Прием: «Упражнения на дополнение решения задачи пояснением»

Задание № 1: Прочитай задачу, сделай проверку предложенного решения и допиши пояснение к действиям.

Для приготовления обеда повару понадобилось 24 кг картошки, свеклы в 3 раза меньше, а лука в 2 раза меньше чем свеклы. Сколько килограмм лука потратил повар?

Решение:

$$1) 24 : 3 = 8$$

$$2) 8 : 2 = 4$$

Ответ: 4 кг.

Перед тем, как задать младшим школьникам домашнее задание по теме «Решение текстовых задач» предлагаем предоставлять им рекомендации по выполнению упражнений на данную тему.

Памятка по решению задачи

1. Прочитай задачу, представь то, о чем говорится в задаче.
2. Запиши задачу кратко, если необходимо, сделай чертеж или схему.
3. Объясни, что показывает каждое число и назови вопрос задачи.
4. Подумай, какое число должно получиться в результате (например, больше или меньше, чем данные числа и т.д.)
5. Подумай, можно ли сразу ответить на вопрос задачи. Если нет, то почему? Что нужно узнать сначала? Что потом? Составь план решения задачи.
6. Выполни решение.
7. Проверь ответ и ответь на вопрос задачи.
8. Подумай, можно ли решить задачу другим способом?

Необходимо следить за соответствием текстовых задач темам и разделам изучаемого курса.

Таким образом, организация домашней самостоятельной работы позволяет использовать большое количество разнообразных приемов для формирования у младших школьников навыка самоконтроля в процессе формирования умения решать текстовые задачи.

Список источников

1. Бим-Бад, Б. М. Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад – Москва : Большая российская энциклопедия – 2002. – С. 252.



Русских Юлия Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ананьева Юлия Станиславовна,

кандидат химических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ КРАЕВЕДЧЕСКОГО ПРИНЦИПА

Аннотация. Формирование экологической воспитанности у младших школьников на занятиях с использованием эколого-краеведческого материала. Выявление условий, трудностей формирования экологической воспитанности.

Ключевые слова: экология, экологическое воспитание, краеведческий принцип.

Russkikh Y. S.

ECOLOGICAL EDUCATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN REALIZATION OF LOCAL LORE PRINCIPLE

Abstract. Formation of ecological education of junior schoolchildren at the lessons with the use of ecological and local lore material. Identification of conditions, difficulties of formation of ecological education.

Keywords: ecology, environmental education, local history principle.

В наше время экологические проблемы становятся все более значительными и требуют комплексного подхода к их решению. Поэтому важно начинать формирование экологической грамотности уже с детства, чтобы дети могли осознавать важность заботы о природе и принимать активное участие в сохранении окружающей среды.

Дети в младшем школьном возрасте находятся на ступени формирования своего мировоззрения и ценностей, поэтому именно в этот период особенно важно внушать им уважение к природе, ответственность за окружающую среду и понимание того, какие последствия могут быть, если мы не будем бережно относиться к природе [2; 3].

Краеведческий принцип представляет собой уникальный способ выбора материала истории, современной жизни родного края, и экологии [1; 4]. Одна из основных ценностей этого принципа заключается в том, что он способствует формированию прогностического исследования, укрепляя связь учащихся с их "малой Родиной" и ее будущим.

Таким образом, формирование экологической воспитанности у младших школьников при использовании краеведческого принципа является актуальной и неотложной задачей, обеспечивающей будущее нашей планеты и благополучие человечества.



Основной целью исследования является выявление педагогических условий формирования экологической воспитанности у младших школьников при реализации краеведческого принципа во внеурочной деятельности.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что уровень сформированности экологической воспитанности младших школьников повысится при реализации краеведческого принципа во внеурочной деятельности, если:

- учитель будет использовать эколого-краеведческий материал;
- учащиеся будут вовлечены в проектную деятельность экологической направленности.

На первом этапе было проведено исследование уровня экологической воспитанности у детей. Учащимся 2 «Б» класса МБОУ Залесовская СОШ № 1 было предложено пройти тест, который имел 2 блока. В 1 блоке дети отвечают на 15 вопросов, используя методику «Экологический светофор». 2 блок это 14 открытых вопросов. Тест определяет знание экологических понятий, уровень сформированности экологической воспитанности. Количество респондентов составило 20 человек. В качестве показателей были взяты следующие: соответствие знаний и поведения в природе; практическая природоохранная деятельность; интерес к природе, желание, намерение и потребность реализовать свои позиции в поступках; эмоциональное отношение к природе; природоохранная пропаганда; оценка состояния природы.

Анализ результатов показывает, что в классе преобладают показатели низкого уровня сформированности экологической воспитанности (53 %), Показатели высокого уровня имеют 5 % учащихся, среднего – 42 % (Рис. 1).

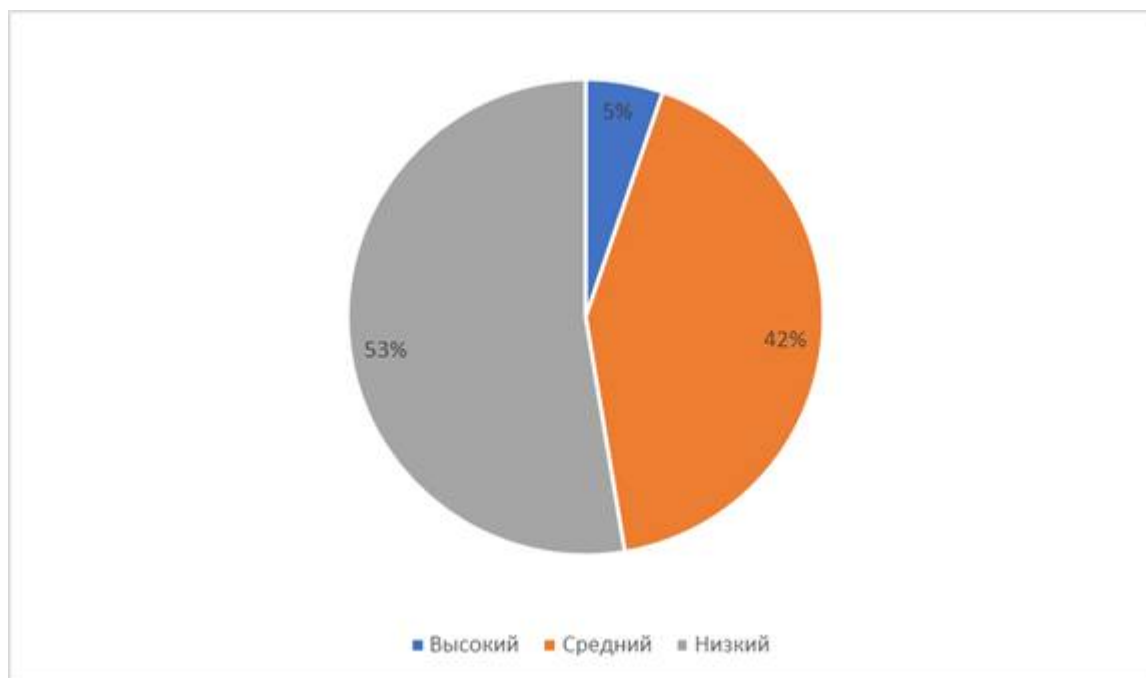


Рис. 1. Процентное соотношение уровней сформированности экологической воспитанности у младших школьников на констатирующем этапе



На этапе формирующего эксперимента нами была разработана серия внеурочных занятий, направленная на формирование у младших школьников экологической воспитанности при реализации краеведческого принципа:

1. Разработка экологической карты Залесовского района
2. Экскурсия в лес. Наблюдение за флорой и фауной леса, уборка территории.
3. Экскурсия на водоёмы села Залесово. Наблюдение за флорой и фауной реки и озера, уборка берегов реки и озера.
4. Практико-ориентированный проект «Памятка «Правила поведения в лесу и на водоёмах»».
5. Виртуальная экскурсия в Залесовский заказник.
6. Практико-ориентированный проект «Красная книга Залесовского района»

Приведём фрагменты занятий по теме «Залесовский заказник» и «Красная книга Залесовского района».

Задачей занятия «Залесовский заказник» было познакомить учащихся с заказником, его историей и находящимися в нём охраняемых животных и растений. В данном фрагменте было использовано несколько заданий для формирования интереса и эмоционального отношения к природе, а также организована практическая природоохранная деятельность и природоохранная пропаганда.

Ход фрагмента занятия:

В самом начале занятия проводится беседа о том, что такое природа, от чего зависит её красота, как человек помогает природе, как он её губит. В конце беседы учитель выводит на экран слово «Заказник» и объясняет, что это такое, а также о том, какие профессии бывают в заказнике.

Следующим шагом занятия является выполнение задания в парах. (Разложить картинки на группы (деревья, животные, птицы и т. д.).)

После задания учитель проводит беседу о первоначальной задаче заказника, а также рассказывает о том, какие животные и растения находятся под охраной в заказнике.

В конце занятия учитель подводит итог, задавая вопрос: «Как вы думаете, только ли в заказниках надо беречь природу?» и просит вспомнить правила поведения в природе.

Ниже представлен один из вариантов работы с проектом «Красная книга Залесовского района». На этом занятии проводилась работа по созданию Красной книги Залесовского района.

Занятие проводилось в три этапа. Первый – разговор о том, что такое Красная книга и что мы можем в ней найти. Второй – создание страниц Красной книги. Третий – представление страниц и объединение их в книгу.

Данное занятие направлено на формирование эмоционального отношения к природе, желания, намерения и потребности реализовать свои позиции в поступках; формирование умения оценивать состояние природы.



Ход фрагмента занятия:

Первым этапом занятия является вступительная беседа, в ходе которой учитель проверяет, насколько хорошо учащиеся усвоили материал прошлых занятий.

После этого была поставлена темы и цель проекта. Тема проекта: «Красная Книга Залесовского района» была названа учителем, а цель выводилась вместе с детьми во время беседы о том, что такое Красная книга и что можно в ней найти.

Следующим этапом было создание страниц Красной книги, для этого учитель поделил учащихся на группы: одна группа будет создавать раздел про животных, а вторая про растения. Вместе с учащимися было определено, что нужно подготовить учащимся для каждого из разделов (весь материал был заранее подготовлен учителем в большом объёме). В каждой из групп были поделены обязанности между собой, и учащиеся приступили к работе.

Третий и последний этап проходил в форме выступлений, где представители от групп рассказывали о том, какую информацию и почему они использовали для создания страниц книги.

В конце занятия общими усилиями была создана обложка и содержание для Красной Книги.

На третьем этапе экспериментальной работы был проведён контрольный эксперимент.

Цель контрольного этапа – выявить динамику формирования экологической воспитанности при использовании краеведческого принципа у учащихся второго класса.

С целью выявления уровня развития у младших школьников экологической воспитанности были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе эксперимента. Критерии оценивания методик не изменились.

Анализ результатов показывает, что в классе преобладают показатели высокого уровня сформированности экологической воспитанности (69 %), Показатели среднего уровня имеют 12 % учащихся, низкого – 19 % (Рис. 2).

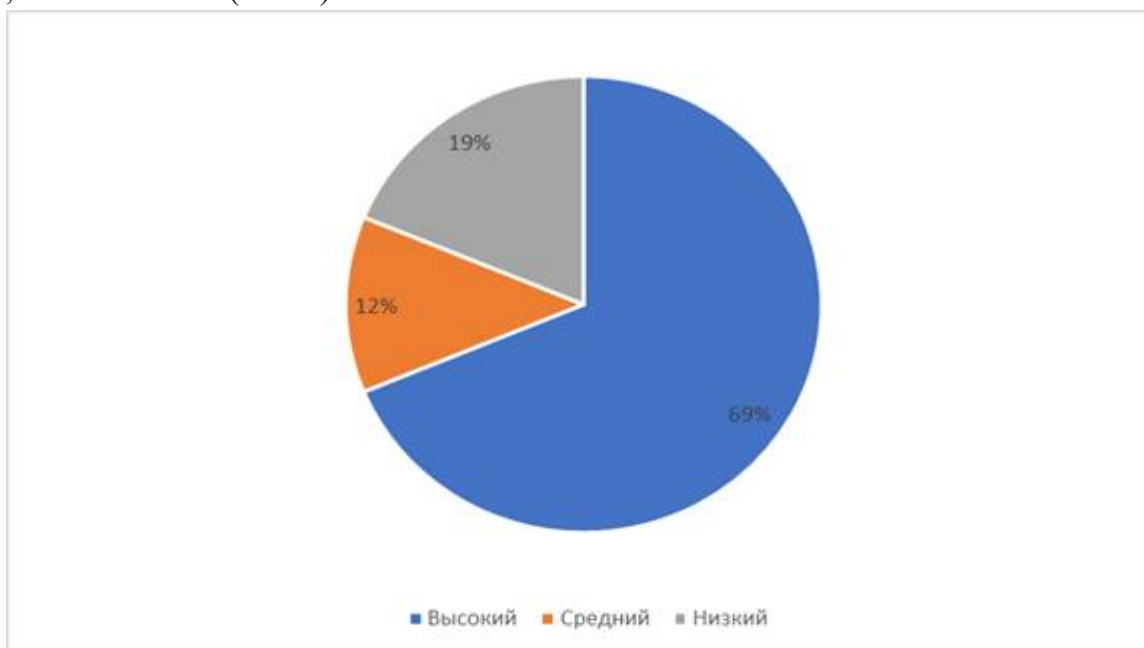


Рис. 2. Процентное соотношение уровней сформированности экологической воспитанности у младших школьников на контрольном этапе



Сравнение результатов исследования сформированности у младших школьников экологической воспитанности на констатирующем (рис.1) и контрольном (рис.2) этапах эксперимента показало, что количество учащихся, имеющих низкий уровень экологической воспитанности, уменьшилось на 34 % и составило 19 % учащихся (3 школьника). Количество учащихся, имеющих средний уровень экологической воспитанности, уменьшилось на 30 % и составило 12 % учащихся (3 учеников). Количество учащихся, имеющих высокий уровень экологической воспитанности, увеличилось на 64 % и составило 69 % учащихся (11 школьника).

Таким образом, мы видим положительную динамику формирования у младших школьников экологической воспитанности при реализации краеведческого принципа во внеурочной деятельности.

Список источников

1. Гайворонская, Н. И. Краеведение в начальной школе / Н. И. Гайворонская // Начальная школа плюс до и после. – 2010. – № 7. – С. 49–52.
2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 480 с.
3. Петриченко, С. Е. Понятие воспитания и экологическое воспитание детей младшего школьного возраста / С. Е. Петриченко, Т. В. Саркисова // Моя профессиональная карьера. – 2021. – Т. 3. – № 24. – С. 41–46.
4. Савинова Е. В. История становления принципа краеведения в методике школьного естествознания / Е. В. Савинова, Н. М. Семчук // Успехи современного естествознания. – 2008. – № 6. – С. 121–122.



Табыкинова Ангелина Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Свиридова Галина Фёдоровна,

кандидат филологических наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОНИМАТЬ ИНОСКАЗАНИЕ БАСЕН

Аннотация. Статья посвящена проблеме реализации образовательных программ, направленных на формирование умений у младших школьников понимать иносказание басен. Автором обозначены пути преодоления трудностей учащихся при осмыслении морали басен. Методами, которые помогли решить проблему исследования, стали теоретические – анализ литературы, анализ работ учащихся и эмпирические: беседа с учителем, наблюдение за деятельностью учителя, математическая обработка данных. В ходе исследования проблемы формирования умений у учащихся 3 класса были использованы следующие методы: теоретические – анализ литературы по проблеме исследования, анализ работ учащихся; эмпирические – 3 этапа педагогического эксперимента, анкетирование учителя, наблюдение за деятельностью учителя на уроках литературного чтения; математическая обработка данных.

Ключевые слова: аллегория басен, басня, жанр литературы, иносказание, мораль, читательские умения.

Tabykinova A. A.

FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ABILITY TO UNDERSTAND CIRCUMLOCUTION OF FABLES

Abstract. The article is devoted to the problem of implementation of educational programs aimed at the formation of junior schoolchildren's ability to understand the allegories of fables. The author identifies ways to overcome the difficulties of students in understanding the morality of fables. The methods that helped to solve the research problem were theoretical – literature analysis, analysis of students' works and empirical: conversation with the teacher, observation of the teacher's activity, mathematical processing of data. The following methods were used in the study of the problem of formation of skills in students of the 3rd grade: theoretical – analysis of literature on the research problem, analysis of students' works; empirical – 3 stages of the pedagogical experiment, teacher's questionnaire, observation of teacher's activity at the lessons of literary reading; mathematical processing of data.

Keywords: fable allegory, fable, genre of literature, allegory, moral, reading skills.

Басни – оригинальный жанр литературы: они содержат мудрые уроки жизни, межличностных отношениях, о доверии к людям и о других жизненных проблемах. Жанровые особенности басни нередко вызывают у младших школьников затруднения при восприятии. Они заключаются в непонимании характеров героев, образов, идей, которые воплощены в этих персонажах; часто дети не способны определить основную мысль басни, не понимают сюжет басни и иносказание.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) определяет: одним из предметных результатов освоения программы начального общего образования является овладение детьми элементарными умениями анализа и интерпретации текста, осознанное использование понятий (мораль, идея, персонажи) при анализе текста басенного жанра.



Овладение умениями анализировать и интерпретировать текст возможно с помощью эффективных приёмов работы над баснями, направленных на формирование умений понимать иносказание: понимать сюжет, характеризовать героев, их поступки, формулировать мораль.

На основании анализа научной методической и учебной литературы сформулирована проблема исследования, которая определяется противоречием между требованиями ФГОС НОО к результатам обучения учащихся и настоящим положением дела в начальном школьном образовании, в том числе недостаточностью методического инструментария работы над баснями на уроках литературного чтения.

В ходе изучения процесса формирования у младших школьников умений осмысливать иносказание в басне предпринята попытка исследования методических условий формирования у учащихся 3 класса умений понимать аллегорический смысл басен на уроках литературного чтения.

Для достижения цели были решены следующие задачи: рассмотреть историю становления басни как литературного жанра; охарактеризовать известные методические приёмы обучения детей пониманию иносказания басни в начальной школе; выявить степень сформированности у учащихся 3 класса умений осмысливать иносказание басен; разработать содержание формирующего этапа педагогического эксперимента и провести его в 3 классе; наконец, установить динамику сформированности у учащихся 3 класса умений понимать иносказательный смысл басен.

В исследовании, которое проводилось на базе МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 7 г. Горно-Алтайска», участвовали 26 учащихся.

Басня представляет собой краткое нравоучительное стихотворение, который из устной формы смог перейти в самостоятельный жанр литературы. Басня для понимания требует особого восприятия, знания её жанровых особенностей.

В учебнике «Литературное чтение» Л. Ф. Климановой, В. Г. Горецкого и др. изучение басен начинается во втором классе [1]. Авторы предлагают разнообразные варианты анализа текста, приёмы и виды работы на уроке – всё это способствует тому, чтобы младший школьник мог выделять басни среди других жанров художественной литературы, и правильно воспринимать их.

Для знакомства с баснями выделяется небольшое количество времени – 6 часов за весь курс обучения, поэтому учитель предлагает ученикам прочтение басен во внеурочное время, предварительно ознакомив их с необходимыми источниками. Например, в серии «Школьная библиотека» есть книга «Басни Крылова» [3], где собраны более двадцати произведений басенного жанра. В «Хрестоматии для начальной школы» представлены басни Эзопа [4]. Чтение басен и работа над ними на уроках литературного чтения повышает словарный запас, развивает способность анализировать и оценивать иносказательную информацию, повышает уровень эмоционального интеллекта, поскольку басни содержат глубокий нравственный смысл, моральные уроки и представляют гуманитарную ценность.

Исследование проблемы формирования умений у младших школьников понимать иносказание басен было проведено в три этапа. На констатирующем этапе диагностика состояла из пяти заданий: выбор правильного определения понятий «басня» и «мораль»; выделение особенностей басни среди других жанров (рассказа, сказки); на написание персонажей и описание их характеров; выявлении морали басни «Аисты и лягушки». Диагностика показала: 88% учащихся имеют низкий уровень



сформированности умений понимать иносказание басен. Так, дети с трудом определяют иносказание и мораль басни; не всегда выявляют жанровые особенности басни. 12 % учащихся имеют средний уровень сформированности умений понимать иносказание басен.

На формирующем этапе педагогического эксперимента были созданы методические условия посредством использования продуктивных приёмов успешного формирования у учащихся 3 класса умений понимать иносказание басен. На уроке литературного чтения учащиеся знакомились с баснями «Мартышка и Очки», «Зеркало и Обезьяна», «Ворона и Лисица»[2, с. 134–138]. Например, при изучении басни «Зеркало и Обезьяна» учитель проводил словарную работу, необходимую для понимания произведения, учащиеся слушали прочтение басни чтецом, чтобы обратить внимание на необходимые паузы и логические ударения, передающие замысел автора, обсуждали с учителем образы животных, описывающих недостатки людей, читали по ролям, поскольку данный приём позволяет вживую ощутить содержание басни через переживание персонажей. На этапе обобщения ученики читали пословицы, определяли значения слов в пословице и её смысла, соотносили соответствующую пословицу с моралью.

После проведения формирующего эксперимента следовал контрольный эксперимент, целью которого было выявление динамики сформированности у учащихся 3 класса умений понимать иносказание басен. Результаты контрольного эксперимента показали, что на высокий уровень поднялись 4 % учащихся, на средний – 38 %, на низком остались 58 %. Анализ результатов контрольного этапа педагогического эксперимента позволяет определить положительную динамику формирования умений понимать иносказание басен.

Таким образом, эмпирическое исследование выявило трудности, возникающие у учеников при восприятии текстов басенного жанра, и предопределило необходимость акцентирования внимание на создании методических условий для обучения детей пониманию иносказания басен.

Список источников

1. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение 2 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2023. – 80 с.
2. Климанова, Л. Ф. Литературное чтение 3 класс: учеб. для общеобразоват. учреждений. В 2 ч. Ч.1 / Л. Ф. Климанова, В. Г. Горецкий, М. В. Голованова и др. – Москва : Просвещение, 2013. – 80 с.
3. Крылов, И. А. Басни / И. А. Крылов. – Москва : Самовар, 2017. – 80 с.
4. Хрестоматия для начальной школы. 3 и 4 классы. Зарубежная литература / отв. ред. Е. Емельянова. – Москва : Эксмо, 2012. – 352 с.



РАЗДЕЛ 9. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

Ершова Ю. Ю. Особенности психологического консультирования родителей детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста

Жукова О. В. Особенности консультирования родителей, имеющих детей с ОВЗ

Перова Д. Ю. Специфика консультирования родителей слабоуспевающих школьников

Русина С. А. Консультирование родителей по вопросам детско-родительских конфликтов



Ершова Юлия Юрьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье автор описывает типичные проблемы при консультировании родителей, имеющих детей с ЗПР младшего школьного возраста. Рассмотрены виды проблем, возникающие в ходе консультирования, а также пути их решения. Автор актуализирует вопрос реализации инклюзивного процесса в современном образовании при консультировании родителей.

Ключевые слова: консультирование, социальное взаимодействие, профессиональная этика психолога, инклюзивное образование, родители, дети с ЗПР.

Ershova Y. Y.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COUNSELING FOR PARENTS OF PRIMARY SCHOOL AGE CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION

Abstract. In this article, the author describes typical problems when counseling parents with children with mental retardation of primary school age. The types of problems that arise during counseling, as well as ways to solve them, are considered. The author updates the issue of implementing the inclusive process in modern education when consulting parents.

Keywords: counseling, social interaction, professional ethics of a psychologist, inclusive education, parents, children with mental retardation.

Профессиональная деятельность специалистов образовательной организации регулируется федеральными государственными образовательными стандартами. Один из основных принципов данных стандартов – сотрудничество организации с семьями, у которых есть дети с задержкой психического развития. Это сотрудничество направлено на обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетентности родителей в вопросах обучения, развития и воспитания детей. Ввод инклюзивного образования во многие образовательные учреждения усложняет данную деятельность. В частности, школьный психолог перед началом работы с родителями детей с задержкой психического развития должен подготовиться к решению ряда профессиональных задач и соблюдению специальных этических требований, необходимых для успешного консультирования данной категории родителей. Консультирование родителей (законных представителей) играет важную роль в системе психолого-педагогического сопровождения инклюзивного процесса в образовательной организации.

При посещении современной образовательной организации, родители детей с задержкой психического развития ожидают индивидуального подхода к обучению, воспитанию и развитию своего ребенка от специалистов. В идеальной ситуации специалисты образовательной организации взаимодействуют с родителями как партнерами, обеспечивая им необходимую информационную, организационную и психологическую поддержку. Взаимодействие и взаимопонимание между специалистами и



родителями создают условия для удовлетворения образовательных потребностей детей с отклонениями в развитии. Родители могут инициировать такое взаимодействие, обращаясь за информацией, предлагая идеи и задавая вопросы.

Однако, на практике сотрудничество и партнерство между педагогами и родителями часто усложняются конфликтами, сопровождающимися негативными эмоциями, обиженностями и взаимными обвинениями. В связи с этим родители детей с задержкой психического развития в младшем школьном возрасте часто обращаются за помощью к школьному психологу. Проведение профессиональной психологической помощи и просветительской работы с родителями осуществляется через индивидуальные и групповые консультации [1].

Существуют два ключевых аспекта сложностей консультирования с родителями детей с задержкой психического развития. Первый касается проблем воспитательных взаимоотношений внутри семьи, в которой есть такой ребенок, второй – проблемы социального взаимодействия.

Проблемы воспитательных отношений внутри семьи с ребенком с ЗПР являются результатом глубоких личностных процессов, происходящих у родителей в связи с появлением в семье такого ребенка. Родителям может потребоваться помощь в принятии решений, например, о выборе формы образования для ребенка с ЗПР.

При консультировании родителей детей с ЗПР основной сложностью является работа с эмоциональными и когнитивными аспектами их отношений с ребенком. Важно научить родителей различать эти сферы психики. Цель работы над эмоциональной составляющей воспитания – развитие коммуникативной компетентности у родителей, позволяющей выражать свои чувства и эмоции. Часто семейное воспитание подрывает самоуважение и уверенность ребенка в себе, что может привести к социальной пассивности и отсутствию желания развиваться и общаться не только с профессионалами, но и со сверстниками.

Школьному психологу важно уметь работать с разными типами родительства. Все родители детей с ЗПР испытывают чувство вины и подавляют агрессию к ребенку, маскируя её под заботу. Они также применяют защитные механизмы, что затрудняет восприятие информации о особенностях развития детей и воспитательных методах. Психологу необходимо определить тип родителя и учесть его при работе, чтобы консультирование было успешным.

Неотъемлемым условием предоставления психологической помощи родителям (законным представителям), у которых есть дети с задержкой психического развития, является разработка и осуществление специальной программы психолого-педагогического сопровождения для семей данной категории.

Ключевым элементом такой программы является систематическая консультативная работа с родителями (законными представителями). По результатам исследований, такая детально разработанная программа приносит хорошие результаты: она способствует улучшению психолого-педагогических условий функционирования семейной системы, в том числе повышает уровень родительской компетентности, конкретизирует требования к членам семьи, умеющим учитывать потребности ребенка с задержкой психического развития, снижает количество конфликтов между родителями при выборе методов воспитания, способствует организации открытого и доверительного эмоционального общения в семье, помогает сформировать адекватные представления о ребенке и других членах семьи, а также разумно распределять домашние обязанности с учетом возможностей и сил каждого члена семьи.



Рассмотрим второй аспект консультирования родителей детей с задержкой психического развития: проблемы социального взаимодействия. Часто возникают конфликты из-за различий во взглядах педагогов и родителей на воспитание детей данной категории и организацию образовательного процесса.

Типичные конфликты между родителями и педагогами происходят в образовательных учреждениях. Стороны воспитательного взаимодействия имеют разные подходы к средствам и методам воспитания, обучения и развития детей с задержкой психического развития, а также выражают различные интересы и ценности. Педагоги считают, что дети с особенностями в развитии требуют особого внимания и индивидуального сопровождения, но не всегда всем учителям хватает квалификации для оказания помощи таким детям. Это может вызвать недовольство родителей других детей. В данной ситуации важно, чтобы вся педагогическая команда школы была организована для совместной работы: от личностных и профессиональных установок педагогов зависит координация взаимодействия между всеми участниками процесса и создание атмосферы, в которой эффективно развиваются взаимоотношения [2].

Анализируя литературу, можно сделать вывод о том, что формы консультативной работы практического психолога образования с родителями, у которых дети с ЗПР, представляют собой разнообразные подходы. Специалисты выбирают форму работы исходя из имеющихся условий и ресурсов для психологического консультирования родителей и поддержки инклюзивного процесса. Среди таких форм можно выделить: индивидуальные консультации родителей; групповое консультирование родителей, объединенных в группы по общим вопросам обучения, воспитания и развития детей с ЗПР; консультации в процессе включения родителей в развивающие занятия с ребенком; консультации в рамках досуговых мероприятий образовательной организации с семьями, у которых дети с ЗПР. Цель консультирования – профилактика конфликтов, повышение педагогической культуры родителей, обмен опытом преодоления трудностей с ребенком как внутри, так и за пределами семьи [3].

На сегодняшнем этапе развития российского образования важен вопрос профессиональной поддержки лиц с ЗПР. Психологи образования вносят значительный вклад в решение этой проблемы, их профессионализм помогает найти новые подходы к решению конфликтов. Соблюдение этических норм и правил во время консультирования способствует качеству инклюзии в образовании, укрепляет семейные отношения и способствует адекватному восприятию ситуаций обществом. Практическая реализация психолого-педагогического сопровождения необходима как лицам с ЗПР, так и их семьям, а также всем участникам инклюзивного образовательного процесса.

Список источников

1. Михайлова-Свирская, Л. В. Работа с родителями: пособие для педагогов ДОО / Л. В. Михайлова-Свирская. – Москва : Просвещение, 2017. – 128 с.
2. Хайрутдинова, И. В. Психолого-педагогические условия реализации воспитательной функции в семье, воспитывающей ребёнка с ограниченными возможностями. Дисс. ... канд. психол. наук. – Ижевск, 2006. – 182 с.
3. Чурсина, А. А. Взаимодействие семьи и школы в процессе обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в области инклюзивного образования / А. А. Чурсина, О. А. Жилкина // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы : сборник материалов III Международной научно-практической конференции / под ред. С. В. Алехиной. – Москва : МГППУ, 2015. – 528 с.



Жукова Оксана Владимировна,

МБОУ «Кулундинская СОШ № 1», с. Кулунда, Алтайский край, Россия

ОСОБЕННОСТИ КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОВЗ

Аннотация. В статье обоснована необходимость и рассматриваются задачи и этапы индивидуальной консультационной помощи родителям и законным представителям, воспитывающим ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: консультирование родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья, стадии принятия, этапы психологического консультирования.

Zhukova O. V.

FEATURES OF COUNSELING PARENTS WITH CHILDREN WITH DISABILITIES

Abstract. The article substantiates the need and discusses the tasks and stages of individual counseling for parents and legal representatives raising a child with disabilities.

Keywords: counseling of parents, children with disabilities, stages of acceptance, stages of psychological counseling.

Социально-экономические проблемы и ухудшение экологической ситуации в России порождают условия, при которых значительно снижается уровень физического и нервно-психического здоровья детей, увеличивается численность детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ), а, следовательно, и семей, в которых живут эти дети.

Родители (законные представители), воспитывающие детей с ОВЗ и с инвалидностью, не владеют в достаточной мере знанием возрастных и индивидуальных психофизических особенностей развития ребенка. Нередко родителям недостает физических и моральных сил для оказания эффективной систематической помощи своему ребенку, что приводит их к самоустранению от решения вопросов воспитания и личностного развития «особого» ребенка. Сами родители, воспитывающие детей с нарушениями развития, нуждаются в помощи со стороны специалистов, государства и общества [3]. В связи с этим, особенно актуальной является проблема социальной адаптации не только детей с нарушениями развития, но и семьи, в которой они воспитываются [6].

Семья – особый коллектив, играющий в воспитании долговременную и важнейшую роль – достижение душевного единения, нравственной связи родителей с ребенком. Именно в семье ребенок проходит первые этапы социализации, вступает в социальные отношения, начинает усваивать систему нравственных идеалов, ценностей, особенности социальной среды и культурные традиции общества.

К сожалению, семья не всегда понимает своеобразие личности ребенка, порой неадекватно оценивает его психические возможности, завышает либо занижает их. У некоторых родителей отмечается негативное отношение к рекомендуемым оздоровительно-воспитательным мерам воздействия, неверие в успех работы с ребенком, сомнения в целесообразности что-то изменить.



Родители детей с ОВЗ отличаются друг от друга. У одних из них нет и желания, и возможности заниматься с ребенком; как правило, это семьи неблагополучные, с низким социально-экономическим статусом, недостаточным культурным развитием. Второй тип родителей – это желающие работать с ребенком, но не имеющие соответствующих материальных и бытовых условий. Третий тип – это родители, которые хотят заниматься с ребенком, следовать указаниям специалистов и имеют соответствующие условия, но при этом, они не знают конкретно, что могут и должны делать; часто у родителей, даже в относительно благополучных семьях, отсутствуют достаточные знания, умения, необходимая подготовка для коррекционной и профилактической работы с ребенком.

Родители, воспитывающие детей с нарушениями развития, нуждаются в помощи со стороны специалистов. Большую помощь может оказать родителям школьный педагог-психолог и вся школьная ППС служба школы.

Рождение в семье ребенка с патологией развития или выявление у детей психофизических нарушений – тяжёлое эмоциональное испытание для семьи, полностью меняющее уклад жизни, ее качество, вызывающее у родителей палитру эмоциональных реакций [4]. Чувство горя, утраты, вины, невозможность принять случившееся создают основу для развития многочисленных семейных проблем. Состояние травматического переживания родителей имеет динамику и стадии развития:

- 1) страх, шок, растерянность, беспомощность перед ситуацией и будущим;
- 2) отрицание; стадия проявляется по-разному: кто-то не хочет признавать диагноз ребенка («это не правда»), кто-то признает проблему, но становится неоправданным оптимистом в отношении положительного прогноза развития и реабилитации ребенка, не понимая глубины проблемы («мой ребенок еще выправится, перерастет»);
- 3) депрессия; наступает после осознания и понимания проблемы своего ребенка, в этот период родители погружаются в глубокую печаль;
- 4) принятие, происходит осознание случившегося.

В исследованиях психологов встречается от 3 до 7 стадий – от отрицания до принятия проблемы. Временные рамки адаптации родителей проявляются индивидуально и могут продолжаться от нескольких дней до нескольких лет, но в среднем делятся два года. Убеждены, что на какой бы из перечисленных стадий ни находился родитель, педагог-психолог должен выстраивать свои консультации так, чтобы родитель почувствовал поддержку и уходил с «ресурсом». Проводя консультации с родителями, педагог-психолог действует, следуя девизу: «Помощь родителю есть помощь ребенку». Жизненная позиция родителя и его ценностные ориентации – основа семейного воспитания. Они влияют на образ «Я» ребенка и уже, как следствие, на его отношение к миру. Именно психолог способен помочь родителям создать в семье уникальные условия – как основу для развития личности ребенка в целом.

Психологическое консультирование семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, включает процедуру психологического изучения, диагностики и формулирование рекомендаций психолога по результатам [2]. Одна из важнейших форм взаимодействия педагогов с семьей – индивидуальные консультации, направленные на решение конкретных запросов родителей, проблем [5]. Консультации проводятся по мере необходимости, часто – по инициативе родителей.



Необходимость встреч возникает при наличии конфликтной ситуации, обусловленной особенностями развития ребенка, развитии у него неблагоприятного психологического состояния и пр.

Индивидуальные консультации проводятся путем прямого личного общения психолога и родителей. В процессе бесед с родителями в неофициальной обстановке выясняются необходимые для профессиональной работы сведения (особенности здоровья и характера ребенка; его увлечения, интересы; поведенческие реакции; мотивация учения и т.д.). Задача индивидуальных консультаций – обсудить проблему и найти общее понимание того, как лучше ее разрешить. Основные требования к проведению такой формы работы – компетентность, взаимоуважение, толерантность, доверительные отношения. Консультирование целесообразно проводить в двух направлениях – консультирование членов семьи (родителей) и консультирование самого ребенка, начиная с подросткового возраста. Именно в этот период развитие самосознания подростка позволяет ему выявлять проблемы и обращаться за помощью (что зависит от состояния здоровья ребенка, степени выраженности его дефекта и т.п.).

Основные задачи консультирования семьи, воспитывающей ребенка с ОВЗ:

- информирование родителей о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка в связи с нарушениями развития;
- помощь в адекватной оценке возможностей ребенка;
- помощь в выборе правильной тактики воспитания ребенка;
- помощь в обучении ребенка разным навыкам;
- обучение некоторым методикам коррекционно-развивающей работы;
- помощь в выработке схем поведения в типичных стрессовых ситуациях.

Процедура консультирования включает этапы: знакомство с родителями, установление контакта; определение проблем семьи со слов родителей; психолого-педагогическая диагностика развития ребенка с ОВЗ; определение модели воспитания, используемой родителями, диагностика их личностных характеристик; оценка результатов диагностики и формулирование психологом реальных проблем, существующих в семье; определение способов и ресурсов, с помощью которых эти проблемы могут решаться; подведение итогов, разработка индивидуальной коррекционно-развивающей программы.

При проведении беседы с родителями или другими взрослыми, обратившимися по поводу ребенка, имеющими инвалидность и/или ограничения в развитии, важна искренняя заинтересованность к проблемам семьи в целом и трудностям ребенка, в частности. Не следует прямо критиковать действия родителей; тем более, это недопустимо в первую встречу. Необходимо рассказать родителям цели и задачи консультирования, сформировать установку на совместную работу с ребенком и психологом, предупредить о вероятных препятствиях и трудностях. Следует быть осторожным при прогнозировании развития ребенка, избегать безапелляционных утверждений, не внушать необоснованных ожиданий. В таблице 1 представим те особенности консультирования родителей ребенка с ОВЗ (и/или инвалида), которые использует автор данной публикации.



Содержание психологического консультирования родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии

Этап консультирования	Задачи этапа	Рекомендации педагогу-психологу
1. Первичная беседа	<ol style="list-style-type: none">1. Установить контакт с родителями.2. Объяснить родителям задачи и формы консультативной работы. Составить план работы.3. Сформировать у родителей установки на сотрудничество и принятие ответственности.4. Оказать родителям эмоциональную поддержку.	<ol style="list-style-type: none">1. Исключить все виды негативной обратной связи с родителями относительно их ребенка или их действий или представлений.2. Избегать формирования у родителей установки на получение готового рецепта, легкости в разрешении трудностей.3. Желательно заключить с родителями письменное соглашение о целях совместной работы, конкретных этапах и сроках работы.
2. Основная беседа-интервью	<p>Задачи этапа:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Совместное с родителями составление истории развития ребенка на предыдущих этапах его жизни.2. Получение информации о состоянии здоровья ребенка.3. Сбор информации о социальной обстановке жизни ребенка и обстоятельствах социально-бытового плана.4. Обсуждение особенностей поведения, общения и деятельности ребенка в ситуациях внутри – и внесемейного взаимодействия.5. Обсуждение особенностей внутрисемейного общения и стилей воспитания.6. Эмоциональная поддержка – родителям.7. Информирование о направлениях и задачах диагностического обследования ребенка.	<p>Проведения беседы-интервью:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Четко дифференцировать факта от интерпретации или оценки их родителями, это необходимо для понимания реальных проблем ребенка.2. Не заменять интервью самостоятельным заполнением родителями письменной анкеты.3. Данную беседу рассматриваем как специфический этап консультирования и обучения родителей: стимулируем осознание родителями истинных причин обращения, вербализацию внутренних страхов и опасений, обсуждение стилей семейного воспитания и родительских требований.4. Обязательно нужно выразить родителям уважение и признательность в связи с серьезной аналитической работой, которую они осуществили под руководством специалиста.
3. Углубленное психологическое обследование ребенка	<p>Задачи на этом этапе – анализ социально-психологического статуса ребенка по направлениям:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Соотнесение с возрастной нормой развития.2. Наличие отклонений в развитии и психологическом состоянии.3. Предполагаемые причины отклонений в поведении, развитии и психическом состоянии.4. Рекомендуемые мероприятия психокоррекции, которые можно проводить с ребенком дома.5. Наличие выраженных психологических особенностей ребенка и рекомендации по обучению, взаимодействию с ним.	<p>На этом этапе нужно предоставить родителям письменное заключение по итогам углубленного психологического обследования ребенка, содержащего подробный анализ социально-психологического статуса ребенка.</p>



4. Заключительная беседа	1. Обсуждение итогов обследования, характера, степени и причин выявленных проблем и особенностей развития ребенка. 2. Совместная разработка системы конкретных мер помощи или коррекционной работы. 3. Обсуждение перспектив развития ребенка в ситуации реализации помощи и без нее. 4. Обсуждение проблем, чувств и переживаний родителей, их отношения к трудностям ребенка. 5. Обязательное планирование следующих встреч.	Важно: 1. Помочь близким ребенка снять чувство тревоги, одновременно усилить чувствительность к потребностям ребенка. 2. Вести беседу желательно одновременно с обоими родителями. 3. Представить в письменной форме стратегию помощи ребенку с указанием сроков и конкретных действий психолога и родителей. 4. Запланировать темы для следующих бесед, особенно если это касается необходимости изменения стиля воспитания и общения в семье.
--------------------------	--	--

Педагогам-психологам также следует консультировать подростков с отклонениями в развитии по проблеме профессионального самоопределения. Ранняя профессиональная консультация и помощь в профессиональном самоопределении ребенка важны не только для обучающихся, но и для их родителей. Она приобщает родителей к формированию у подрастающего ребенка профессионального интереса с учетом психофизиологических особенностей и возможности освоения профессиональных навыков; в конечном счете, готовности к профессиональному выбору [6].

Итак, работа педагога-психолога образовательной организации с родителями детей с ОВЗ, консультирование таких родителей, направлены на преодоление социальной беспомощности детей за счет повышения педагогической компетентности, обучения навыкам взаимодействия и общения с ребенком. Благодаря этому, родители принимают на себя и увереннее несут ответственность за воспитание и развитие своего особенного ребенка.

Список источников

1. Богатая, О. Ф. Организация деятельности службы сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях / О. Ф. Богатая. – Сургут : РИО СурГПУ, 2016. – 140 с.
2. Марцинковская, Т. Д. Диагностика психического развития детей / Т. Д. Марцинковская. – Москва, 1997. – 176 с.
3. О создании условий для получения образования детьми с ограниченными возможностями здоровья и детьми-инвалидами : письмо Министерства образования и науки РФ от 18 апреля 2008 г. №АФ-150/06. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/902122269> (дата обращения: 20.04.2024).
4. Психология семьи и больной ребенок: хрестоматия. – Санкт-Петербург, 2007. – 400 с.
5. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – Москва, 2003. – 320 с.
6. Ткачёва, В. В. Психолого-педагогическое сопровождение современной семьи. – Москва, 2008. – 131 с.
7. Ткачёва, В. В. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: методическое пособие. – Москва, 2008. – 239 с.



Перова Диана Юрьевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Парфенова Галина Леонидовна,

кандидат психологических наук, доцент

СПЕЦИФИКА КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ РОДИТЕЛЕЙ СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Школьная неуспеваемость – насущная проблема практически всех общеобразовательных школ, для решения которой необходима консолидация усилий учителей, педагогов-психологов и родителей. Трудности в обучении могут возникать у каждого ученика; они заключаются в неспособности обучающегося понять, принять и выполнить процессуальные аспекты учебной деятельности. Своевременное консультирование родителей как участников образовательного процесса может помочь в профилактике и преодолении неуспеваемости их ребенка.

Ключевые слова: учебная успеваемость, неуспеваемость, школьная неуспешность, слабоуспевающие школьники, консультирование родителей.

Perova D. Y

SPECIFICS OF COUNSELING PARENTS OF LOW-PERFORMING SCHOOLCHILDREN

Abstract. School failure is a pressing problem in almost all secondary schools, the solution of which requires the consolidation of the efforts of teachers, educational psychologists and parents. Learning difficulties can occur in every student, and they consist of the student's inability to understand, accept and carry out the procedural aspects of learning activities. Timely consultation of parents as participants in the educational process can help in preventing and overcoming their child's academic failure.

Keywords: academic performance, academic failure, school failure, low-performing schoolchildren, parent counseling.

Школьная неуспешность – одна из ключевых проблем современного образования. Ее причиной могут быть как внутренние, так и внешние, относительно школы, факторы.

Следует различать понятия неуспеваемости и школьной неуспешности. Неуспеваемость – это ситуативное или устойчивое отставание школьника в освоении учебного материала по одному или ряду предметов программы. Более общим является понятие школьной неуспешности – нежелание или неспособность ученика выполнить требования образовательной программы, потеря интереса к школьной жизни и позиции учащегося; педагогическая запущенность, трудновоспитуемость.

Учебная успеваемость определяется как необходимая степень усвоения предметных знаний, навыков и умений, установленных учебной программой, с точки зрения их полноты, точности, прочности и сознательности. Успеваемость имеет внешнее выражение в качественных словесных оценках и мотивированных количественных баллах (отметках).



А. М. Гельмонт и Н. И. Мурачковский выделяют три степени учебной неуспеваемости в зависимости от количества предметов и устойчивости отставания:

- 1) общее и глубокое отставание в течение длительного времени;
- 2) частичная, но относительно стойкая неуспеваемость по 1–3 предметам;
- 3) эпизодическая неуспеваемость. Учебная неуспеваемость школьников то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваемая [4].

Таким образом, неуспеваемость – это отставание в учении, при котором школьник не может овладеть за отведенное время знаниями, предусмотренными учебной программой. Учитель не всегда способен вовремя распознать данный факт и вызвавшие его причины, найти способы помочь школьнику, имеющему проблемы в учении. Причины, лежащие в основе неуспеваемости, можно объединить в две группы: к первой относятся недостатки познавательной деятельности в широком смысле слова; ко второй – недостатки в развитии мотивационной сферы детей.

Среди причин первой группы выделяют следующие три фактора:

- несформированность приемов учебной деятельности;
- недостатки развития психических процессов, главным образом, в мыслительной сфере ребенка;
- неадекватное использование ребенком своих индивидуально-типологических особенностей, проявляемых в познавательной деятельности.

Слабоуспевающими принято считать учащихся, которые имеют слабые умственные способности, слабые учебные умения и навыки, а также тех, у кого отсутствуют конструктивные мотивы учения. Обычно в школьной популяции таких обучающихся – порядка 10–15 %. Чтобы данная категория учащихся не перешла в разряд неуспевающих, необходима системная работа всех служб образовательного учреждения как с слабоуспевающими обучающимися, так и с их родителями.

Существуют различия в восприятии педагогами и родителями проблемы неуспеваемости; субъекты образовательного процесса полярно воспринимают причины проблемы. Многие педагоги в качестве главных причин неуспеваемости выделяют здоровье школьников и их семейные проблемы, а большинство родителей констатируют как проблему – неинтересное преподавание школьных предметов [3].

РАНХиГС при президенте РФ провела исследование «Успешность и неуспешность российских школьников (2018 г.)» и опубликовала его результаты. В исследовании принимали участие несколько регионов, в том числе Алтайский край. Более 2/3 учителей полагают, что учащиеся удовлетворительно или плохо выполняют свои задачи по освоению учебной программы, а их родители – плохо выполняют свои функции по воспитанию детей. Вопрос низкой успеваемости учащихся более остро, по мнению учителей, стоит в сельских школах; наиболее сложная ситуация в 8–9-х классах. Проблемы в учебе педагоги связывают, в первую очередь, с невниманием родителей к школьному образованию детей (86,7% ответов), воспитанием ребенка в неблагополучной семье (72,8%), проблемами здоровья учащихся (67,5%). При этом большинство родителей оценивают успеваемость своих детей в школе как хорошую или отличную. Лишь 12,8% семей отметили, что дети учатся, в основном, на «тройки».



Родители объясняют низкую успеваемость своих детей различными причинами, и главными причинами называют: отсутствие у ребенка способностей к отдельным предметам (33,8%), сложность учебных программ (32,2%), и, вслед за этим, – снижением интереса к учебе (26,5%). В исследовании также выявлено, что учащиеся, которые лучше успевают в школе, чаще посещают дополнительные занятия. В то же время, десятая часть родителей (9,3%) отмечает, что в улучшении нуждается профессиональная деятельность учителей [3].

Думаем, что выяснение причин неуспеваемости школьников должно иметь комплексный характер, с привлечением к диагностике узких специалистов. Основной формой взаимодействия специалистов школы призван быть психолого-педагогический консилиум (ППк). ППк–форма взаимодействия руководящих и педагогических работников образовательной организации с целью создания оптимальных условий обучения, развития, социализации и адаптации обучающихся, посредством психолого-педагогического сопровождения.

Активная деятельность консилиума обеспечивает выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей в развитии, социальной адаптации и поведении обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения. Родитель приглашается на заседание ППк для совместного обсуждения со специалистами психолого-педагогического сопровождения и построения дальнейшего образовательного маршрута ребенка, оказания ему комплексной помощи. При наличии медицинских показаний и особых образовательных потребностей ребенка, специалисты ППк направляют его на обследование в ПМПК (психолого-медико-педагогическую комиссию). Выявить особые образовательные потребности ребенка нужно как можно раньше, на школьном старте.

В основе модели оказания помощи лежит модель сопровождения, применяемая в профессиональной деятельности педагогов-психологов. Возможными вариантами моделей адресной работы с обучающимися и семьей в ситуации коррекционных и профилактических воздействий могут быть:

- 1) идентификация затруднений учащегося посредством углубленной психолого-педагогической диагностики;
- 2) определение причин затруднений посредством формулировки гипотез/диагноза;
- 3) разработка и реализация программ психолого-педагогической коррекции /психолого-педагогической профилактики;
- 4) оценка эффективности коррекционных / профилактических программ.

Психолого-педагогическое консультирование родителей слабоуспевающих школьников может опираться на Программу деятельности родителя, составленную администрацией. Родители должны чувствовать ответственность за обучение и воспитание своего ребенка и стремиться к взаимодействию со школой. Данная программа включает в себя права и обязанности родителя. Например, обязанности:

1. Родители обязаны явиться в школу по требованию классного руководителя или заместителя директора школы.
2. Родители обязаны контролировать выполнение домашнего задания учащимся и посещение им школы.



3. Родители обязаны помогать ученику в освоении пропущенного учебного материала путем самостоятельных занятий или консультаций с учителем-предметником в случае отсутствия ученика на занятиях по болезни или другим уважительным причинам.

Также, в Программе прописаны права родителей:

1. Родители имеют право посещать уроки по предметам, по которым ученик показывает низкий результат.
2. Родители имеют право обращаться за помощью к классному руководителю, психологу, социальному педагогу, заместителю директора школы.

Хорошо зарекомендовали себя:

- тематические родительские собрания с рекомендациями и памятками для родителей («Готовность ребёнка к школе», «Причины отставания ребенка в учебной деятельности», «Особенности семейного воспитания» и др.);
- лектории для родителей с приглашением узких специалистов (педагог-психолог, учитель-логопед, дефектолог, библиотекарь, социальный педагог, медицинский работник и др.);
- посещение родителями учебных занятий;
- активное участие родителей вместе с детьми во внеурочной деятельности для создания ребенку ситуации успеха;
- индивидуальные занятия и «коррекционные тетради развития».

В случае уклонения родителей от своих обязанностей могут оформляться материалы в комиссию по делам несовершеннолетних и защите прав детей с целью принятия административных мер наказания к родителям. Стоит помнить, что семья является первым и самым значимым субъектом воспитания ребёнка.

В работе с неуспевающими школьниками на первый план необходимо поставить воспитательные и развивающие педагогические воздействия: восполнение пробелов в их учебной подготовке и, одновременно, развитие познавательной самостоятельности. Это важно потому, что, «догнав в учебе» своих товарищей, ученик не должен отставать от них в дальнейшем. Необходима дифференциация работы на уроке и домашней работы.

В индивидуальном и групповом консультировании акцент нужно сделать на роли родителей в стимулировании развития у ребенка интересов; на приемах, доступных родителям, по активизации познавательной деятельности учащихся и их самостоятельности; на усилении творческих элементов в УД.

Сегодня мы имеем дело с заметным ростом неуспеваемости учащихся. Нет единой стратегии в решении данной проблемы, поэтому каждое образовательное учреждение пытается решить её по-своему. Вместе с тем, множество причин неуспеваемости и средств ее преодоления – типичны. И в этот процесс должны обязательно вовлекаться родители как важные участники образовательного процесса.



Список источников

1. Дмитриева, Е. А. Участие родителей в психолого-педагогической помощи слабоуспевающим детям / Е. А. Дмитриева // Школьная педагогика. – 2016. – № 3 (6). – С. 7–8. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/37/1107/> (дата обращения: 13.05.2024).
2. Мониторинг эффективности школы. Успешность и неуспешность российских школьников (2018 г.) / под ред. Т. Л. Клячко. – Москва, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, 2018. – 25 с.
3. Организация адресной работы со слабоуспевающими и неуспевающими школьниками: методические рекомендации / сост. А. В. Аверин. – Сыктывкар : ГОУ ДПО «КРИПО», 2020. – 89 с.
4. Школьная неуспеваемость: психолого-педагогические причины и пути преодоления. / М. Г. Харитонов, И. П. Иванова, Т. В. Романова, О. В. Чернова. – Чебоксары : Чувашский гос. пед. ун-т, 2021. – 67 с.



Русина Светлана Александровна,

старший преподаватель, Алтайский государственный педагогический университет, г.
Барнаул, Россия

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ДЕТСКО- РОДИТЕЛЬСКИХ КОНФЛИКТОВ

Аннотация. При консультировании родителей по вопросам гармонизации детско-родительских отношений рассматриваются вопросы повышения уровня компетентности родителей в профилактике конфликтов. Осведомленность родителей, их способность прогнозировать, предотвращать и разрешать конфликты выступают мишенями психологической коррекции в работе со специалистом. Конфликтологическая компетентность родителей выступает необходимым условием в процессе формирования базовых представлений ребенка о конфликте и стратегиях поведения в нем.

Ключевые слова: родители, конфликтологическая компетентность, детско-родительские отношения, семейные конфликты.

Rusina S. A.

CONSULTING PARENTS ON ISSUES OF CHILD-PARENT CONFLICTS

Abstract. When consulting parents on harmonization of child-parent relations, the issues of increasing the level of parents' competence in conflict prevention are considered. Parents' awareness, their ability to predict, prevent and resolve conflicts are the targets of psychological correction in the work with a specialist. Conflict competence of parents is a necessary condition in the process of formation of basic ideas of the child about the conflict and strategies of behavior in it.

Keywords: parents, conflict competence, child-parent relations, family conflicts.

Успех семейного воспитания и психологического развития ребенка зависит от того, насколько гармонично организовано внутрисемейное взаимодействие. Большое число различных стрессовых ситуаций, высокие требования к воспитанию детей в условиях постоянной занятости родителей детерминируют возникновение детско-родительских конфликтов и необходимость с ними справляться. Выделяют психологические факторы, которые провоцируют возникновение конфликтов: своеобразие отношений внутри семьи, дисгармоничный тип семейных отношений, отклонения в стилях семейного воспитания, возрастные и жизненные кризисы, личностные особенности. Детско-родительские конфликты оказывают непосредственное влияние на характер ребенка, его социальную адаптацию.

Анализ результатов консультативной практики в рамках федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», который направлен на активизацию и развитие в регионе деятельности по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям, позволяет сформулировать некоторые выводы по работе с данными запросами.

Семейные конфликты – одна из наиболее частых причин обращения семейных пар к психологу. Важным аспектом в работе с семейными парами, имеющими детей, выступает мотивированность клиентов на расширение знаний по вопросам возникновения, протекания и предотвращения конфликтов, а также совершенствование умений и навыков их эффективного преодоления. Понимание



конфликта в контексте консультативной работы с семейными конфликтами инвентаризирует такую его составляющую, как «противоречие», выдвигая на первый план понятие «проблема». Поэтому конфликт нами понимается как «взаимодействие субъектов общения, для которого характерно наличие противоречия, противодействий (противоборства/противостояния) и негативных эмоций у конфликтующих, возникающих в связи с проблемами удовлетворения ими значимых потребностей» [2].

Пути профилактики и преодоления конфликтных ситуаций в детско-родительских отношениях, во многом зависят от уровня конфликтологической осведомленности супругов.

Структура конфликтологической осведомленности личности предполагает три уровня.

- Конфликтологическая грамотность – это базовый уровень конфликтологической подготовки, проявляющийся в житейском интуитивном, а также вербализуемом опыте, мифологическом сознании личности, позволяющем конструктивно решать проблемы и противоречия, без особого осознания механизмов, лежащих в их основе.
- Конфликтологическая компетентность второй уровень конфликтологической подготовки, заключающийся в системе научно-практических знаний о конфликте, специально сформированных и развиваемых в процессе учебы.
- Конфликтологическая культура – продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, который является частным видом общей культуры и, образуясь в определенную систему, выражается в готовности и способности человека к описанию, изучению и практической работе с конфликтом, а также в знаниях индивида о конфликтах [2].

Е. Н. Иванова дает такое определение: «Мы полагаем, что конфликтологическая компетентность включает в себя целый ряд стратегических и тактических компонентов, среди которых личностные особенности, установки, знания и навыки, способствующие конструктивному управлению конфликтными ситуациями. Конфликтологическая компетентность не является механическим набором ряда элементарных навыков и алгоритмов поведения. Напротив, это сложное, глобальное, многоуровневое явление, затрагивающее базовые когнитивные стратегии личности разной степени осознания» [1].

Вопрос родителей о том, в каком возрасте начинает формироваться конфликтологическая культура ребенка и как это происходит, должен обсуждаться в двух направлениях: неосознанное восприятие и присвоение ребенком опыта родителей в детском возрасте и осознанное формирование посредством специально организованного обучения/самообразования. Признаваемый большинством родителей уровень конфликтологической компетентности при решении проблем, связанных с семейными, детско-родительскими конфликтами, признается недостаточным для того, чтобы ребенок автоматически усваивал знания по распознаванию особенностей и динамике конфликта, выбора и применения оптимальной стратегии поведения (т.е. в точности следовал за разнообразным и противоречивым опытом родителей, иногда транслирующим неконструктивные модели поведения). Поэтому наличие семейных конфликтов ставит перед родителями задачу не только оградить ребенка от нежелательных последствий, но и уметь использовать навыки конструктивного управления конфликтами, тем самым формируя у ребенка первые представления о конфликте. Осознанный переход родителей от уровня конфликтологической грамотности к уровню конфликтологической компетентности важная задача работы родителей и специалиста.



К решению этой задачи стоит подходить, учитывая ряд особенностей. Повышение уровня конфликтологической компетентности родителей представляет собой комплексную программу, каждый структурный компонент которой был оформлен и функционально осмыслен через анализ запросов родителей и добровольного опроса (какую помощь вы ждете от психолога). Родителями было отмечено, что требуется дополнительная грамотная информация о конфликте, его структуре, функциях, особенностях протекания, продолжительности, факторах. Собственно, это наполнение легло в основу содержания первого информационного компонента программы. Большое значение для родителей имеет возможность обсудить противоречивые, негативные эмоциональные состояния, сопровождающие конфликты. Поэтому следующий компонент функционально ориентирован помочь родителям научиться анализировать и дифференцировать свои эмоции и расширять поведенческий репертуар эмоциональной саморегуляции. Заключительный компонент ориентирован на создание психолого-педагогических условий для развития коммуникативных навыков, асертивного поведения, приемов ведения диалога. В течение всей программы обсуждаются вопросы личных границ, понимания и принятия своей уникальности и уважения точки зрения другого.

Актуальные приемы укрепления доверительных отношений и профилактики детско-родительских конфликтов, которые отличают родителей с высоким уровнем конфликтологической компетентности, сопряжены со знанием возрастных особенностей детей, а также их базовых потребностей. Для данной категории родителей характерны: высокий уровень мотивации на освоение умений конструктивного общения и разрешения конфликтов в семье; установки на эмоционально-положительные отношения с детьми, осознание необходимости сознательного планирования внутрисемейного взаимодействия и досуга

Формы проведения консультаций – индивидуальные и групповые. Информационный блок возможен через трансляцию вебинаров. Предусмотрен блок тренинговых занятий, отмечены случаи перехода из семейной консультации в личную терапию. В процессе групповых встреч интерес участников к решению схожих с их ситуацией кейсов существенно расширяет возможности увидеть и принять к рассмотрению варианты альтернативных стратегий, отреагировать негативные эмоции, повысить уровень позитивного самоотношения и уверенности в успешности своей родительской позиции.

Таким образом, консультирование родителей по вопросам детско-родительских конфликтов ставит задачу расширения знаний о феномене конфликта и особенностей его протекания, а также совершенствование навыков и умений прогнозировать, разрешать и предотвращать конфликтные ситуации в семейных и детско-родительских отношениях. Конфликтологическая компетентность родителей выступает необходимым условием в процессе формирования базовых представлений ребенка о конфликте и стратегиях поведения в нем.

Список источников

1. Иванова, Е. Н. Конфликтологическая компетентность как фактор самореализации Е. Н. Иванова // Психологические проблемы самореализации личности. – Вып.10. – Санкт-Петербург, 2006. – С. 3.
2. Щербакова, О. И. Формирование и развитие понятия «конфликтологическая культура личности» в теории и практике современной конфликтологии / О. И. Щербакова // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С. 78–83.



РАЗДЕЛ 10. ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ПРОСТРАНСТВЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Богославец Л. Г. Организация взаимодействия дошкольной образовательной организации и семьи по гражданско-патриотическому воспитанию детей дошкольного возраста

Джаноян Д. А. Особенности патриотического воспитания детей дошкольного возраста

Елпашев С. Ю., Крылов А. Д. Формирование антикоррупционного сознания у студентов ВУЗа

Попова П. И. Детский клуб как ресурс формирования правовой культуры младших школьников

Сазонова Н. П., Авдеева Н. А., Красовская Е. Ю. Культурное наследие старожилов и переселенцев Алтайского края как средство формирования традиционных ценностей российского общества у детей раннего и дошкольного возраста в ДОО

Сорвачева И. Д. Гражданская позиция личности – теоретические подходы

Усова К. В. Использование кинопедагогики для формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников



Богославец Лариса Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ ПО ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается организация продуктивного взаимодействия дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) и семей воспитанников в процессе гражданско-патриотического воспитания; предлагаются активные формы работы с родителями; анализируются данные анкетирования по данной проблеме педагогов и родителей.

Ключевые слова: родители, гражданско-патриотическое воспитание, ребенок-дошкольник, семейное воспитание, педагог ДОО.

Bogoslavets L. G.

ORGANIZING INTERACTION BETWEEN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY IN CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. The article considers the organization of productive interaction between a preschool educational organization (hereinafter referred to as a pre-school educational institution) and the families of pupils in the process of civic and patriotic education; active forms of work with parents are proposed; data from a questionnaire on this problem of teachers and parents are analyzed.

Keywords: parents, civic and patriotic education, preschool child, family education, preschool teacher.

В настоящее время образованию отводится ключевая роль в гражданско-патриотической и духовно-нравственной консолидации российского общества, укреплении социальной солидарности, гражданской позиции, повышении уровня доверия человека к жизни в России, согражданам, обществу, государству, настоящему и будущему своей страны.

Именно в образовании должна быть сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданско-патриотическая, духовная, культурная жизнь каждого человека.

Дети дошкольного возраста наиболее восприимчивы к эмоционально-ценностному, духовно-нравственному, гражданско-патриотическому воспитанию. В то же время, недостатки воспитания в этот период детства трудно восполнить в последующие годы.

В широком понимании патриотизм определяется как «олицетворение любви к своей Родине, активная сопричастность к ее истории, культуре, традициям, природе, достижениям страны, трудящихся» [1].



В условиях требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования решение целенаправленных задач гражданско-патриотического воспитания ориентированы на семью воспитанников [2]. Семья – первое звено передачи ребенку социально – исторического опыта; в ней ребенок усваивает уроки нравственности, семейные ценности, формируются жизненные позиции.

Семейное воспитание носит эмоциональный характер, оно основано на любви и привязанности. И в этой связи, главная задача гражданско-патриотического воспитания – воспитание любви к родному дому, своей семье, близким людям, детскому саду, малой родине.

Комплексное решение задач гражданско-патриотического воспитания возможно лишь при конструктивном взаимодействии с семьей, которое включает в системе деятельности ДОО обмен мыслями, чувствами, переживаниями, совместными событиями, мероприятиями.

Реализация современного подхода к взаимодействию ДОО и семьи, предполагает отношение к родителям как партнерам, активное вовлечение их в жизнедеятельность организации. Преимущества общения с родителями воспитанников включает непосредственность контактов, оказание адресной помощи в воспитании детей дошкольного возраста, наличие «обратной связи».

При анализе изучения работы ДОО по гражданско-патриотическому воспитанию (ДОО № 33, 40, 41, 43) города Славгорода Алтайского края мы выявили факт недостаточного вовлечения родителей воспитанников к участию в мероприятиях данного вида деятельности.

Педагоги ДОО задачи гражданско-патриотического воспитания решали в разных видах деятельности и культурных практиках с детьми, организуя праздники, выставки, развлечения, конкурсы, проекты, экскурсии, наблюдения. Вместе с тем, работа с родителями (законными представителями) ограничивалась лишь организацией педагогического просвещения по актуальным проблемам дошкольного образования.

Творческая группа педагогов ДОО, входящих в эксперимент, обозначили его цель – вовлечь родителей в процесс гражданско-патриотического воспитания на основе взаимодействия. Педагогами был разработан алгоритм взаимодействия ДОО и семьи, включающий три направления:

- информационно-аналитическое – сбор и анализ сведений о родителях и детях, изучение семей, опыта семейного воспитания, потребностей и запросов родителей;
- деятельностное – предусматривал актуализацию полученных знаний родителями при организации мероприятий – событий (КВН, конкурсы, викторины, проектные интенсивы, образовательные эдутоны, виртуальные экскурсии, спектакли), включение детей и родителей в общие мероприятия гражданско-патриотической направленности в условиях ДОО;
- заключительно – обобщающее – предполагает анализ эффективности педагогических мероприятий, организованных в ДОО – анкетирование, интервью, опросы, Книга отзывов ДОО.

На основе анкетирования «Взаимодействие педагогов ДОО и семей воспитанников» – «Мы – вместе» было выявлено отношение родителей к уровню организации взаимодействия педагогического коллектива ДОО и семьи, понимание ими важности, значимости и сущности гражданско-патриотического воспитания.



В анкетировании приняли участие 60 родителей, от 22 до 30 лет, которым были заданы вопросы: «Что Вы понимаете под гражданско-патриотическим воспитанием?», «Как следует сформировать цель гражданско-патриотического воспитания на этапе дошкольного детства?», «Кто несет ответственность за гражданско-патриотическое воспитание?», «Удовлетворены ли Вы процессом организации гражданско-патриотического воспитания Вашего ребенка?», «Какие меры по улучшению этого направления деятельности ДОО Вы порекомендовали бы?».

Результаты анкетирования показали, что под гражданско-патриотическим воспитанием родители понимают любовь к Родине, ее процветание, увеличение ее богатств, труд людей; 50 опрошенных решают задачи гражданско-патриотического воспитания в условиях семьи; 12 респондентов отметили, что гражданско-патриотическое воспитание должно осуществляться в детском коллективе ДОО, в целом, 60 опрошенных (100%) удовлетворены процессом организации гражданско-патриотического воспитания своих детей в ДОО. Предложения по улучшению организации гражданско-патриотического воспитания включает проведение виртуальных экскурсий в мультимедийный «Исторический парк – Россия моя история» г. Новосибирска, проведение тематических досугов по истории России, ознакомление с традициями и обычаями семей.

Анкетирование педагогов показало, что задачи гражданско-патриотического воспитания реализовывались в разных видах детской деятельности и формах культурно-образовательных практик с использованием активных форм методической работы: педагоги отмечали прогулки, наблюдения «Улицы родного Славгорода», проект «Любимый сердцу уголок – Славный городок», викторины «Природный мир и растительный Алтай», «Соленые озера Алтай», совместные с родителями творческие конкурсы «Родной дом», «Любимое время года нашей семьи», «Про семью, про дружную, всем такую нужную», «Нет земли краше, чем Родина наша!», «Знаменитые люди моей малой родины». В ДОО планомерно проводились тематический, оперативный контроль, консультации, мастер-класс по организации гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста.

На основании итогов анкетирования у педагогов выявлен дефицит знаний в области российской культуры и ее традиций, создания элементов предметно-пространственной среды; взаимодействия с родителями. Воспитатели не всегда умели поставить конкретные задачи гражданско-патриотического воспитания и систематизировать соответствующее им содержание, методы и приемы. Педагоги склонны оценивать результаты гражданско-патриотического воспитания, ориентируясь на социально – нравственные критерии. Однако при выявлении результатов работы преобладает оценка уровня социально-нравственных и патриотических представлений детей, т.е. когнитивного компонента гражданско-патриотического воспитания, а не эмоционально-побудительного. В условиях нашего региона преобладающим выступает культурологическое и православно – ориентированное направление гражданско-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. У педагогов доминирует общекультурный компонент педагогической компетенции в данной области. При изменении социально-культурной ситуации у педагогов превалирует отношенческий компонент; он обуславливает деятельное отношение педагогов к решению задач гражданско-патриотического воспитания, увеличению внимания к деятельностному компоненту.

В то же время в процессе взаимодействия ДОО и семей воспитанников создается единое образовательное пространство, включая такие мероприятия, как семейные гостиные, семейные клубы и активное участие родителей в органах гражданско-общественного управления деятельностью ДОО: управляющие, попечительские советы, различные комитеты и комиссии. Это свидетельствует о



совершенствовании отношенческого компонента педагогической компетентности коллектива ДОО и формированием системы управления качеством условий организации гражданско-патриотического воспитания дошкольников.

Для педагогов был разработан образовательный эдутон, содержание которого подробно представляет направление гражданско-патриотического воспитания; «Творческий подход – педагоги и родители воспитанников», «Семейный квест: история родного города», «Устный педагогический журнал: Маршруты выходного дня», «Ребенок растет не от хлеба, а от радости», конкурс семейных газет «Быть другом своих детей, значительно труднее, чем прокормить и одеть их», проектный интенсив «Песни Победы», акция «Письма и рисунки бойцам СВО», совместные досуги с родителями «Бабушка рядышком с дедушкой...». Акцент во взаимодействии с родителями включал проведение совместных досуговых форм, так как именно они способствуют установлению доверительного контакта, взаимоотношений благоприятного климата в коллективе взрослых и детей: «Когда вся семья вместе, то и душа на месте», «Тепло родного очага», «Край, в котором мы живем», «Во поле березонька стояла».

По итогам тематической проверки при организации методических мероприятий гражданско-патриотической тематики через взаимодействие ДОО и семьи по гражданско-патриотическому воспитанию были отмечены положительные изменения:

- повысилась ответственность родителей за гражданско-патриотическое воспитание детей в условиях семьи;
- деятельность ДОО функционирует как открытая система взаимодействия и включения семьи в сотрудничество по вопросам гражданско-патриотического воспитания дошкольников;
- повысилось использование методов, активизирующих родителей при организации методических мероприятий и событий в ДОО: воркшоп-мастерская, семинары-интенсивы, проекты, стратегические сессии, планирование системы виртуальных и очных экскурсий, в том числе ознакомление с экспозициями Исторического парка – Россия моя история г. Новосибирска;
- участие родителей в оценке промежуточных и итоговых результатов гражданско-патриотического воспитания детей и эффективности взаимодействия с коллективом ДОО по данной проблеме;
- обогащение педагогических знаний родителей в вопросах гражданско-патриотического воспитания дошкольников;
- создание благоприятной эмоциональной атмосферы взаимодействия между участниками образовательных отношений в ДОО;
- повышение активности родителей при участии в различных мероприятиях ДОО, увеличение числа их посещаемости.

Таким образом, оптимизация взаимодействия педагогического коллектива ДОО с семьей в современных условиях ориентировано на воспитание ребенка как гражданина России; и в процессе такого взаимодействия основой выступает ребенок, его развитие, раскрытие личностного потенциала, а педагогический коллектив ДОО помогает гармонизировать отношения между ребенком и родителями через организацию единого образовательного пространства для детей в семье и ДОО при помощи интересной, содержательной деятельности детей, родителей и педагогов.



Список источников

1. Давыдова, О. И. Дошкольник в мире диалога: информационные ресурсы исторического парка «Россия – моя история» в воспитании личности ребенка как гражданина России / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, Н. В. Шайдунова. – Барнаул: АлтГПУ. – 2022. – 111 с.
2. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. – URL : <https://base.garant.ru/70512244/> (дата обращения: 15.03.2024).



Джаноян Диана Алексеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия:

научный руководитель: Давыдова Ольга Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Анотация. В данной статье речь идёт о патриотическом воспитании детей дошкольного возраста, о пользе патриотического воспитания в ДООУ и о формах его осуществления. Статья может быть полезной для воспитателей ДООУ и для студентов, учащихся на педагогических факультетах.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, дошкольники, духовно-нравственная личность, Родина.

Janoyan D. A.

FEATURES OF PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. This article is about the patriotic education of preschool children. About the benefits of patriotic education in a preschool educational institution and the forms of its implementation. The article may be useful for preschool teachers and for students studying at pedagogical faculties.

Keywords: patriotism, patriotic education, preschoolers, spiritual and moral personality, Homeland.

В концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России особое внимание обращено на патриотическое воспитание, формирование российской гражданской идентичности. Патриотизм – это любовь к Отечеству, преданность ему, ответственность и гордость за его судьбу, стремление служить его интересам, стремление защищать от врагов. Под патриотическим воспитанием понимается систематическая и целенаправленная деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у граждан высокого патриотического сознания, чувства верности своему Отечеству, готовности к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины.

Эксперты выделяют ряд противоречий в современной практике гражданско-патриотического, социокультурного воспитания:

- между потребностями школы в становлении российской гражданской идентичности и недостаточностью возможных «мест» для социальных практик подростков;
- между потребностями семьи в участии в воспитании детей и формальным характером взаимодействия семьи и школы [1, с. 54].

Для правильного патриотического воспитания детей дошкольного возраста необходима система условий, направленных на создание институтов социальных, социально-культурных практик в



образовательном пространстве дошкольного образовательного учреждения как значимое условие становления российской гражданской идентичности [4, с. 161].

В детском саду патриотическое воспитание рассматривается как составная часть содержания образования, обеспечивающая формирование и развитие духовно-нравственной личности [2, с. 65]. Патриотическое воспитание в детском саду должно носить активный характер, опираться на личный опыт детей, на их знания и представления об окружающем мире, должно быть направлено на развитие положительного эмоционального отношения к Родине, родному городу, к людям, живущим рядом с ними, и к родной природе. Оно должно основываться на формировании у детей чувства гордости за свою Родину, свой народ, уважение к его свершениям и достойным страницам прошлого.

Особенности патриотического воспитания детей дошкольного возраста характеризуются тем, что оно является:

- целостным процессом, направленным на развитие личности;
- интегральным процессом, включающим в себя все компоненты и стороны воспитания;
- процессом взаимодействия всех субъектов воспитания (педагогов, родителей, детей).

Патриотическое воспитание дошкольников является одной из основных задач дошкольного образования. От того, насколько успешно, качественно и эффективно решаются вопросы патриотического и гражданского воспитания, зависит будущее страны.

Патриотическое воспитание детей дошкольного возраста может осуществляться посредством следующих форм работы:

- организация и проведение праздников, посвященных памятным датам;
- создание на базе детского сада информационных стендов по патриотическому воспитанию;
- привлечение родителей к участию в различных конкурсах, акциях, выставках, проектах;
- проведение тематических недель (месяцев) по патриотической тематике (ноябрь, март, май);
- встречи с ветеранами войны и труда, участниками боевых действий;
- просмотр тематических фильмов, презентаций, видеофильмов [3, с. 22].

В процессе ознакомления дошкольников с историей и культурой своего народа необходимо опираться на знание ими родного языка, т.к. язык – это средство общения людей. Большое значение имеет развитие у детей умения видеть красоту родной природы, понимать ее красоту и беречь ее. Необходимо воспитывать у детей интерес к народному творчеству, к национальным традициям и обычаям.

Таким образом, патриотическое воспитание детей дошкольного возраста необходимо для формирования у них духовно-нравственной, духовно-патриотической позиции. В этом возрасте дети познают свою малую Родину, начинают интересоваться историей России, историей родного города, краеведением. Патриотическое воспитание – это не только воспитание любви к Родине, но и формирование уважения к истории и традициям своей страны. Патриотическое воспитание



дошкольников выступает важнейшей задачей нашего общества и государства. Ведь без патриотизма, без любви к своей Родине, к своему народу у человека нет будущего.

Список источников

1. Алешина, Н. В. Знакомство дошкольников с родным городом и страной (патриотическое воспитание): конспекты занятий / Н. В. Алешина. – Москва : Перспектива, 2015. – 310 с.
2. Занятия по патриотическому воспитанию в детском саду. – Москва : Сфера, 2017. – 160 с.
3. Терехова, И. В. Патриотическое воспитание дошкольников / И. В. Терехова // Вопросы дошкольной педагогики. – 2020. – № 4 (31). – С. 21–24.
4. Хлапони́на, М. С. Образование и наука в современных реалиях : материалы Всероссийской научно-практической конференции / М. С. Хлапони́на, О. Д. Верещагина, Н. Я. Загорулько. – Чебоксары, 2022. – С. 160–162.



Елпашев Сергей Юрьевич,

Забайкальский институт железнодорожного транспорта, г. Чита, Россия;

Крылов Андрей Дмитриевич

АНО «Центр творческого и спортивного развития «Меридиан», г. Новосибирск, Россия

ФОРМИРОВАНИЕ АНТИКОРРУПЦИОННОГО СОЗНАНИЯ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются основные факторы необходимости противодействия коррупции в высших учебных заведениях и предлагают различные методы и инструменты формирования антикоррупционного сознания у учащихся. В частности, рассматривается значимость формирования этических принципов и ценностей учащихся, а также внедрение антикоррупционных программ и проектов в учебный процесс. Также обсуждаются возможности сотрудничества образовательных учреждений с государственными и негосударственными организациями для борьбы с коррупцией. В заключении авторы подчеркивают важность обучения учащихся правилам честности, ответственности и справедливости в рамках образовательной системы.

Ключевые слова: коррупция, уровень коррупции, антикоррупционное воспитание, моральный и профессионально-этический долг.

Elpashev S.Yu., Krylov A.D.

FORMATION OF ANTI-CORRUPTION CONSCIOUSNESS AMONG UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article considers the main factors of the need to counteract corruption in higher education institutions and proposes various methods and tools to form anti-corruption consciousness among students. In particular, the significance of forming ethical principles and values of students, as well as the introduction of anti-corruption programmes and projects into the educational process is considered. They also discuss the possibilities for educational institutions to cooperate with state and non-state organisations in the fight against corruption. Finally, the authors emphasise the importance of teaching students the rules of honesty, responsibility and fairness within the educational system.

Keywords: corruption, level of corruption, anti-corruption education, moral and professional-ethical duty.

В рамках образовательного процесса формирование антикоррупционного сознания у студента вуза должно осуществляться системно, комплексно, носить постоянный характер в течение всего периода [3]. Это означает, что отдельные мероприятия по формированию антикоррупционного сознания могут не иметь успеха, либо будут носить разрозненный характер, что вызывает, как правило, непонимание у студентов, отсутствие видения комплексной системы. Кроме того, только участие высших учебных заведений в данном процессе малоэффективно. Здесь активно должны привлекаться все образовательные учреждения, все уровни и возможности влияния на сознание, начиная с детского возраста, это работа с детьми, с подростками, молодежью. Такая работа носит долгосрочный характер, в связи с длительностью воспитательного процесса, особенностей восприятия в том или ином возрасте, а также обусловлена периодом становления личности как таковой.

В этой связи, формирование антикоррупционного поведения рассматривается с различных сторон.



С социальной точки зрения, речь идет о формировании таких устоев в обществе, при которых коррупция будет восприниматься как антисоциальное явление, как нечто вызывающее порицание и так называемое «изгнание» из общества.

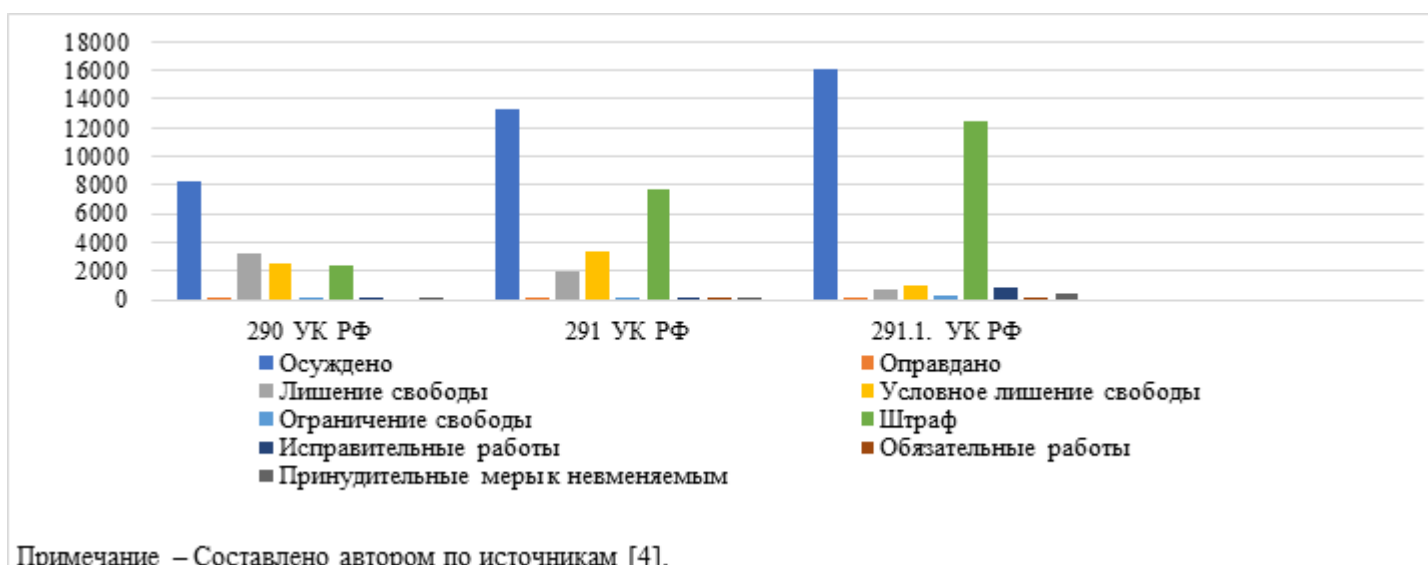
Такой подход подразумевает выход за пределы высших учебных заведений, т.е. антикоррупционное воспитание должно охватывать весь социум.

С психолого-педагогической точки зрения – это интегральное качество личности, которое определяет готовность и направленность на развитие потребности в приобретении специальных научных правовых знаний, постоянного совершенствования умений, навыков реализации неприятия коррупции, формирования определенных компетенций.

Основными преступлениями, совершаемыми преподавателями и студентами ВУЗов, являются «получение взятки», «дача взятки», «посредничество во взяточничестве», которые предусмотрены уголовным законодательством ст. 290 УК РФ «Получение взятки», ст. 291 УК РФ «Дача взятки», ст. 291.1 «Посредничество во взяточничестве», тем самым исследуя современную судебную статистику наказаний за уголовные преследования предусмотренного ст. 290, 291, 291.1 УК РФ в период 2016 по 2022 гг. (Рис. 1), мы можем сделать вывод, что в настоящее время основные меры наказания применяется в виде «лишение свободы», «условное лишение свободы», либо «штраф».

Кроме того, мы видим, что за преступления совершаемые по ст. 290, 291 и 291.1 УК РФ наказание менее суровые и в основном закрываются штрафами, так как в сравнение с применяемые меры пресечение от общего числа осужденных, по ст. 290 УК РФ лишение свободы (39.06 %), назначения штрафа (28.97 %), по ст. 291 УК РФ лишение свободы (14.27 %), назначения штрафа (57.34 %) и по ст. 291.1 УК РФ лишение свободы (4.8 %), назначения штрафа (76.99 %), тем самым сохраняется тенденция увеличения преступлений.

Меры наказания, применяемые за уголовные преследования по ст. 290, 291 и 291.1 УК РФ за период с 2016 по 2022 гг.



Примечание – Составлено автором по источникам [4].

Рис. 1. Меры наказания, применяемые за уголовные преследования по ст. 290, 291 и 291.1 УК РФ за период с 2016 по 2022 гг.



В связи с этим, при формировании антикоррупционного поведения студентов важное значение приобретает направленность просветительской работы на различные уровни личности, формирования правил антикоррупционного поведения, должны использоваться педагогические приемы, ориентированные на развитие и саморазвитие у студентов навыков антикоррупционного поведения, и соответствующих норм антикоррупционной культуры.

Основные принципы антикоррупционной культуры должны быть именно ориентированы на саморазвитие и педагогическую поддержку, что приведет к системообразующему характеру такого воспитания [5].

Должна быть создана так называемая «поддерживающая» среда, формируемая внутри каждого высшего учебного заведения, и распространяющаяся на все образовательное поле, чтобы происходило изменение личности.

В педагогической науке, под саморазвитием личности понимается конкретная деятельность по сознательному управлению своим развитием и выбор путей и средств по активизации, согласно своим жизненным принципам [2].

Например, по мнению Л. Н. Куликова, под процессом саморазвития индивида понимается «процесс целенаправленного творческого изменения личностью собственных духовно-ценностных нравственных этических деятельно-практических, интеллектуальных особенностей для более успешного выполнения своего социального предназначения» [1].

Принцип саморазвития антикоррупционной культуры направлен на внутренние усилия каждого студента, он предполагает активную деятельность студента, основанную на формировании внутренних устоев и системы ценностей, сознательную практическую деятельность.

И здесь должен быть сформирован понятный алгоритм действий самому студенту, т.е. если какое-то событие или явление (например, предложение взятки или ее вымогательство) не вписывается в систему мировоззрения студента, оно должно быть отмечено как неверное. Соответственно, для этого должна быть сформирована «правильная» система ценностей, и внутренняя работа студента будет сведена к оценке «правильно/неправильно». Процесс осознания включает и понимание студентом последствий каждого своего решения.

Важную роль играет именно собственная активность студента в развитии своих внутренних навыков духовности и социализации, это и есть изменение самого себя в особенности совершенствования своей правовой культуры.

Огромное значение в процессе организации вектора развития антикоррупционного поведения студента отводится педагогическим кадрам, которые оказывают свое направляющее воздействие на формирование представлений у обучающегося о профессиональной деятельности, об этике профессиональных отношений. Позиция преподавателей в отношении к коррупции транслируется формально и неформально. Именно поэтому одной из главных задач является наличие антикоррупционных установок, нравственных и моральных качеств, прежде всего у преподавателей.

Целесообразно, на наш взгляд, предусматривать оценку компетенций и качеств, связанных с антикоррупционной деятельностью, у педагогического состава, еще на этапе принятия на работу. Это могут быть различные психологические тестирования, основной целью которых будет являться оценка



моральных качеств, гражданской зрелости, этики профессиональной деятельности и др. Только при наличии у педагогического состава норм и качеств антикоррупционного поведения и культуры возможна трансляция студентам и формирование у них соответствующих антикоррупционных установок.

Таким образом, в процессе формирования антикоррупционного поведения у студента основной упор должен быть на саморазвитие. Именно внутренние установки и нормы поведения будут мотивировать студента демонстрировать антикоррупционное поведение, транслировать его в различных сферах деятельности, в профессиональной, общественной, правовой, где выпустившийся студент вуза будет демонстрировать порядочность, честность, моральные принципы, правовую грамотность и анализировать свои и чужие поступки в антикоррупционной сфере.

Список источников

1. Куликова, Л. Н. Проблемы саморазвития личности / Куликова Л. Н. – 2-е изд., испр. и доп. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2001. – 342 с.
2. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учебное пособие / под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва: Педагогическое общество России, 2001. – 256 с.
3. Понятие, значение и роль формирования антикоррупционной культуры. – URL: https://studwood.ru/581413/pravo/ponyatie_znachenie_rol_formirovaniya_antikorruptsionnoy_kultury (дата обращения: 30.04.2024).
4. Судебная статистика РФ. – URL: <https://stat.апи-пресс.рф/stats/ug/t/14/s/17> (дата обращения: 30.04.2024).
5. Шарапова, Е. А. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании студента вуза: автореферат. – Краснодар, 2017.



Попова Полина Игоревна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Лебедева Ксения Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ДЕТСКИЙ КЛУБ КАК РЕСУРС ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В этой статье рассматривается важность формирования правовой культуры детей младшего школьного возраста и проблемы, возникающие в процессе её становления. Анализируются различные подходы к развитию правовой культуры у детей, а также сложности, с которыми сталкиваются педагоги в этом процессе.

Ключевые слова: правовая культура младших школьников, проблемы формирования правовой культуры, способы формирования правовой культуры, детский клуб.

Popova P. I.

CHILDREN'S CLUB AS A RESOURCE FOR DEVELOPING LEGAL CULTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Abstract. This article discusses the importance of forming a legal culture in children of primary school age and the problems that arise in the process of its formation. Various approaches to the development of legal culture in children are analyzed, as well as the difficulties that teachers face in this process.

Keywords: legal culture of junior schoolchildren, problems of forming a legal culture, ways of forming a legal culture, children's club.

Формирование правового государства и гражданского общества является в последние десятилетия одним из приоритетных направлений модернизации социально-экономической сферы Российской Федерации. Эффективность преобразований данной сферы может быть достигнута только при слаженной работе в двух направлениях. Первое – совершенствование систем законодательства и государственного управления. Второе – формирование и развитие высокого уровня правовой культуры граждан через учебно-воспитательную деятельность на всех ступенях образования.

Наиболее продуктивно начинать формировать правовую культуру личности ещё в младшем школьном возрасте. Это связано с тем, что младший школьный возраст является одним из наиболее благоприятных периодов для этого, именно тогда усваиваются необходимые правовые нормы поведения, умения и навыки, способствующие формированию правовой культуры. Среди них – информационные, коммуникативные, интеллектуальные, организационные [3,4]. Вместе с тем, в школьной практике не всегда уделяется достаточно внимания данному направлению.

Для выявления основных аспектов работы учителей начальных классов в этой сфере нами было проведено анкетирование. В нём приняли участие педагоги города Барнаула и Алтайского края. Основные вопросы анкеты представлены в таблице 1.

Результаты анкетирования учителей школ Алтайского края

Вопросы	Ответы	Процентное соотношение
Как вы считаете, необходимо ли способствовать формированию правовой культуры в младшем школьном возрасте?	Да, безусловно	30%
	Необязательно в этом возрасте	70%
Проводите ли Вы какую-то специальную работу по формированию правовой культуры младших школьников?	Нет, только ту работу, которая запланирована в ходе проведения уроков	50%
	Да, в ходе проведения внеурочных мероприятий	20%
	Нет	30%
Когда вы чаще всего проводите работу по формированию правовой культуры школьников?	На уроках	77%
	Во внеурочное время	33%
Какие формы Вы используете для формирования правовой культуры младших школьников? Отметьте несколько вариантов.	Классные часы	58%
	Творческая работа: конкурсы, викторины, опросы	17%
	Специальный детский клуб	0%
	Беседы, диспуты, викторины, игры	25%
Осуществляете ли Вы диагностику уровня развития правовой культуры?	Иногда провожу диагностику, чтобы понять, на каком уровне находится ребёнок	11%
	Редко провожу диагностики, или не провожу вовсе.	89%
Считаете ли вы необходимым приобщать детей младшего школьного возраста к сфере правовой культуры?	Да, с целью формирование основ гражданского права	25%
	Да, для всеобщего развития	49%
	Нет, ребенок такого возраста в этом не будет заинтересован.	13%
	Нет	37%
	Затрудняюсь ответить	13%

В результате исследования мы выявили две основные причины, которые могут нарушить процесс формирования правовой культуры.

Первая причина связана с отсутствием мотивации учителей уделять дополнительное время этому аспекту развития младших школьников. Педагоги считают, что в этом возрасте дети не способны полностью освоить основы правовой культуры, и рекомендуют приступать к изучению этой темы позже.

Вторая причина заключается в том, что учителя больше заинтересованы в использовании внеурочного и внеклассного времени для других целей, не связанных с правовой культурой. Стоит отметить тот факт, что никто из учителей начальных классов не рассматривает в качестве ресурса формирования



правовой культуры младших школьников организацию детского клуба. Вместе с тем, теоретический анализ литературы, проведённый нами по данной теме, позволил выделить эту форму организации внеурочной деятельности, как эффективную для использования в начальных классах.

Согласно В. А. Безуевской [2], школьный клуб представляет собой объединение учащихся по интересам, которое осуществляется на добровольных началах и организует разнообразную творческую деятельность детей. Он имеет определенную структуру и организацию самоуправления, где прослеживаются общие характеристики. Среди них:

- вступление в клуб осуществляется добровольно; клубы должны быть доступными для всех желающих;
- состав клуба относительно стабилен;
- личные цели участников и общественная направленность деятельности клуба имеют единое значение;
- клуб организует как коллективную, так и индивидуальную деятельность.

Соблюдение данных характеристик делает работу клуба более успешной, поскольку все участники клуба стремятся достичь одной цели на протяжении всего периода его деятельности.

Е. Е. Андреева рассматривает правовой клуб как форму внеучебной деятельности, в основе которой ориентация на правовое образование и организацию социального опыта обучающихся [1].

В ходе работы в клубе можно вовлекать детей в различные формы работы: дискуссии, игры, тренинги правовой направленности. Это позволяет на практике отработать полученные на уроках и во внеурочной деятельности знания детей правового характера. С учётом того, что клуб подразумевает определённую структуру и распределение ролей, можно определить, исходя из этого и роли учащихся в правовом клубе. Например, это могут быть роли «Граждане», «Юристы», «Правоведы» и т.д.. У каждого из школьников будут определённые обязанности по сбору информации на определённую тематику, затрагивающую вопросы прав детей. С помощью детского правового клуба можно мотивировать детей и на самостоятельный поиск информации в этом направлении, решении проблемных ситуаций.

В рамках такого клуба дети имеют возможность изучить основные принципы и нормы права, а также узнать о своих правах и обязанностях.

Одним из основных направлений работы детского клуба является проведение правовых игр и ситуационных упражнений. В процессе игр дети учатся применять правовые нормы на практике, развивают критическое мышление и умение принимать обоснованные решения. Они также учатся работать в команде, общаться и договариваться, что является важными навыками для общественной жизни. Другим важным компонентом работы клуба является проведение правовых тренингов и лекций. Это позволяет детям углубить свои знания в области права, а также осознать важность соблюдения правил и законов. Они учатся различать правильное и неправильное поведение, понимать последствия своих действий и принимать ответственность за них.



Таким образом, организация деятельности детского клуба может выступать важным ресурсом формирования правовой культуры младших школьников.

Список источников

1. Андреева, Е. Е. Формы деятельности и их реализация в правовом клубе для старшеклассников / Е. Е. Андреева // Образовательная система: теория и практика. Нижегородское образование. – 2018. – № 1. – С. 96–101.
2. Безуевская, В. А. Организация деятельности школьных научных клубов: учеб.-метод. пособие / В. А. Безуевская, Е. Н. Глубокова, Н. В. Смирнова; Сургут. гос. ун-т. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2017. – 69 с.
3. Правовая культура и ее роль в становлении правового государства. – Ростов-на-Дону, 2003. – 381 с.
4. Скубак, Н. Ю. Правовое воспитание и правовое обучение в процессе формирования правовой культуры / Н. Ю. Скубак, М. Е. Норсеева // Технологии гражданской безопасности. – 2017. – № 1 (27). – С. 52–56.



Сазонова Наталья Павловна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

Авдеева Наталья Александровна, Красовская Елена Юрьевна

МБДОУ ЦРР – «Детский сад № 133», г. Барнаул, Россия

КУЛЬТУРНОЕ НАСЛЕДИЕ СТАРОЖИЛОВ И ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ АЛТАЙСКОГО КРАЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТРАДИЦИОННЫХ ЦЕННОСТЕЙ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА У ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОО

Аннотация. Статья посвящена актуальным вопросам, связанным с организацией форм работы по формированию традиционных ценностей российского общества у детей раннего и дошкольного возраста на основе культурного наследия старожилов и переселенцев Алтайского края.

Ключевые слова: культурное наследие, духовность, традиции, дошкольный возраст.

Sazonova N. P., Avdeeva N. A., Krasovskaya E. Y.

CULTURAL HERITAGE OF OLD-TIMERS AND SETTLERS OF ALTAI KRAI AS A MEANS OF FORMING TRADITIONAL VALUES OF RUSSIAN SOCIETY AMONG CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Abstract. The article is devoted to topical issues related to the organization of forms of work on the formation of traditional values of Russian society among children of early and preschool age on the basis of the cultural heritage of old-timers and immigrants of the Altai Territory.

Keywords: cultural heritage, spirituality, traditions, preschool age.

В современном Российском обществе ощущается потеря или подмена в системе ценностей, традиций и культуры русского народа. Старшее поколение, пережившее смену эпох, тревожит то, что такие изменения влияют на сознание и культурное мировоззрение дошкольников и подростков, так как прерывается связь поколений: нарушается духовная, нравственная, и культурная преемственность. Культура человека хорошо видна в образе жизни. Духовность можно развивать, лишь опираясь на исторически сложившиеся культурные традиции [2].

Культура Алтая – это множество культур различных народностей: традиций русского, украинского, казахского, алтайского, немецкого и других народов. Культурная традиция – это повторяющийся опыт поколений, который воспроизводится в различных человеческих коллективах. При этом могут появляться вариации культурных традиций в зависимости от региона или народностей [3].

Передача культурного наследия от поколения к поколению несет в себе положительный опыт духовности, способствует взаимосвязи культур поколений, пониманию мотивов и необходимости тех или иных традиций.



В достижение такого положительного результата большую роль играют дошкольные образовательные организации, непосредственно педагоги с высоким уровнем духовности, мировоззрение которых позволяет сформировать личность ребенка в современном культурном пространстве [10].

Личностно-ориентированное обучение и воспитание, применяемое педагогами, означает создание условий для развития личностных качеств воспитанников, их обучения на основе гуманистических ценностей, среди которых важное место принадлежит традиционной культуре. Приобщение дошкольников к традиционной культуре Алтайского края является основой формирования духовности, а также является одним из путей к взаимопониманию и связи поколений.

МБДОУ ЦРР – «Детский сад № 133» города Барнаула уделяет особое внимание культуре, быту и традициям старожилов и переселенцев Алтайского края, используя для этого специально созданную среду, погружающую детей в традиционную культуру Алтая.

В своей работе по передаче культурного наследия Алтайского края опираемся на основные принципы, базирующиеся на исследованиях авторов [1, 3, 4, 6, 9]:

- принцип связи детского сада с окружающей предметно-пространственной средой, которая позволяет расширить представления детей в процессе ознакомления с бытом и культурой народа Алтайского края, с мировыми культурными достижениями;
- принцип передачи культурного наследия с использованием произведений устного народного творчества: песенки, потешки, заклички, хороводные песни, народные игры со словесно-музыкальным сопровождением, сказки и другое;
- принцип изучения окружающей ребенка социальной среды, в том числе и национальной в ежедневной жизни, в каждодневном взаимодействии.

При организации детской деятельности нами используются разнообразные формы:

- групповые, подгрупповые, индивидуальные, применяемые по целям и содержанию;
- деятельность над творческими проектами, организация детских развлечений, формирование групповых традиций на основе узнаваемых традиций;
- свободная деятельность, предпочитаемые игры в формировании личного культурного опыта детей и их родителей;
- подключение семей в деятельность по вхождению детей в понятные им знания и опыт.

Предметно-пространственная развивающая среда, выстроенная педагогическим коллективом детского сада, дает возможность воспитанникам погрузиться в мир традиций, обычаев, нравственных ценностей своего народа, удовлетворяя потребности в познании окружающего мира.

В каждом групповом помещении есть свой центр или уголок детской активности, культурного наследия Алтайского края. Наполняемость центров обеспечивает эмоциональное благополучие ребенка, пробуждает чувство уверенности в себе и защищенности через обретение опыта (мир природы Алтайского края; мир предметов, искусства, культуры прошлого и современности Алтайского края; мир других людей, проживающих в Алтайском крае; собственный мир) на основе познания и принятия особенностей культуры родного народа, соотнося настоящее с прошлым, двигаясь в будущее. Такая форма организации развивающей предметно-пространственной среды является наиболее



естественной и целесообразной для дошкольников, поскольку учитывает особенности наглядно-образного мышления, возрастные и индивидуальные особенности, используя большой и уникальный социокультурный опыт поколений семей воспитанников и педагогов [10].

Знакомство с культурным наследием старожилов Алтайского края ведется с учетом народного календаря. Для реализации этого используем народные праздники (Кузьминки, Святки, Масленица, Красная горка) и игры, устное народное творчество, танцы, дидактические игры этнокультурного содержания.

В детском саду ежегодно повторяются народные праздники и события. Но ребенок каждый раз погружается в культурное наследие своего народа с более объемным багажом познаний, чем в предыдущий раз. Поэтому народные праздники узнаваемы, но не одинаковы из года в год, а все более красочны и интересны.

Знакомство с родной культурой и традициями происходит в совместной деятельности педагогов и детей, самостоятельной и индивидуальной деятельности ребенка, в общении со взрослыми [7].

Приобщение детей к традиционной культуре начинается с самого раннего возраста. Маленькие дети познают окружающий их мир через тактильное, зрительное, слуховое, вкусовое восприятие и обоняние. Новизна нашего опыта в работе с детьми раннего возраста состоит в том, что мы решили объединить работу по сенсорному развитию и работу по включению детей раннего возраста в региональный компонент и создали на основе этой идеи развивающие игры [8, 9].

Дидактические игры по сенсорному развитию детей 2–3 лет с использованием регионального компонента помогут дать представления о животном и растительном мирах Алтайского края, о явлениях природы, о предметах быта жителей и старожилов Алтайского края.

С учетом возрастных и индивидуальных возможностей воспитанников раннего возраста педагогами были изготовлены следующие дидактические игры и пособия с учетом регионального компонента:

Игра «Где живут животные»

Задачи игры:

- расширить представления детей о живой природе Алтайского края;
- способствовать накоплению разнообразного сенсорного опыта у детей.

Описание игры: дети раннего возраста большие исследователи, поэтому с помощью пальчиков предлагаем детям ощутить текстуру дорожки (фасоль, горох, веточки дерева, елочные ветки, шишки, вата и др.). При использовании пособия у детей будут задействованы пальчики и зрительный анализатор.

Используя дидактическое пособие «Где живут животные» мы, в том числе, знакомим детей с животным миром Алтайского края, формируем понятия, кто из животных, где обитает.

Игра «Украсть рушник, полотенце»

Цель: Расширять знания детей о предметах быта русского народа; познакомить детей с видами полотенца, их цветовой гаммой; развивать мелкую моторику пальцев рук, обогащать сенсорный опыт детей.



Описание игры: педагоги предлагают детям рассмотреть рушник, узор, определить цвет вышивки и подобрать нужные прищепки по цвету вышивки, сделав бахрому.

Игра «Кто в избе живет?»

Цель: ознакомление детей с русской избой; формировать представление детей о народных костюмах; формировать умение различать четыре основных цвета: красный, синий, зелёный, жёлтый.

Описание игры: у каждого домика три двери разного цвета. За каждой дверью «живет» девочка в народном костюме. Задача детей расселить девочек в комнаты домика своего цвета.

Игра «Кто там?»

Цель: знакомить детей с животным миром Алтайского края; обогащать сенсорный опыт детей звуками, издаваемыми разными предметами. Создавать условия для развития воображения, звукового внимания.

Описание игры: педагог демонстрирует детям коробочку с изображением животного Алтайского края, коробочка при тряске издаёт определённый звук. У каждого изображения животного – свой звук. Коробочки парные: два зайца, два медведя и т.д. После того, как дети познакомились со звучанием каждого животного, педагог предлагает малышам закрыть глаза, шумит коробочкой. Затем, дети, открыв глаза, пробуют найти коробочку с животным, которая издавала этот звук.

Проводимая работа педагогов с детьми раннего возраста по созданию условий для накопления представлений у детей о форме, цвете, величине предметов, их свойствах, с использованием регионального компонента культуры жителей Алтайского края, способствует формированию как сенсорного опыта, так и начальных представлений о малой родине и ближайшем окружении ребенка.

Дети младшего дошкольного возраста знакомятся с историей своей семьи и получают первоначальные представления о традициях и культуре своего народа через такие виды деятельности, как:

- показ детям инсценировок русских народных сказок, потешек, колыбельных, кукольного театра;
- проведение с детьми совместной творческой деятельности по лепке из солёного теста или из глины: «Горшочек для каши», «Крендель и бублик»;
- проведение с детьми совместной творческой деятельности по рисованию «Украсим сарафан или рубашку народными узорами»;
- проведение народных подвижных игр, хороводов, в которые играли старожилы или переселенцы Алтайского края в прошлом.

Дети средней группы более углубленно погружаются в процесс познания истории традиций и культуры, русского народа, побуждаются к приобретению устойчивого интереса к разным видам познавательной деятельности.

С воспитанниками 4 – 5 лет педагоги используют следующие виды деятельности с детьми:

- показ детям инсценировок русских народных сказок, кукольного театра;
- проведение с детьми совместной творческой деятельности по лепке из солёного теста или из глины с дальнейшей росписью изделия: «Чайная пара», «Яблочный пирог» и прочее;



- проведение с детьми совместной творческой деятельности по рисованию «Украсим сарафан или рубаху народными узорами»;
- проведение народных подвижных игр, хороводов, в которые играли старожилы или переселенцы Алтайского края в прошлом;
- рассказ с презентацией о семейных традициях;
- рассказ о предметах быта старины с показом экспонатов быта старожилов Алтайского края;
- знакомство с народным календарем;
- беседа о старейших профессиях жителей Алтайского края с прослеживанием параллели современности, с наглядным сопровождением: истопник – работник отрасли энергетики; кузнец – металлург; гончар – работник стекольного завода; кучер – водитель; землешеец-хлебороб – комбайнёр-тракторист и другая информация о людях труда Алтайского края.

В старшем дошкольном возрасте помимо дидактических игр с включением культурного наследия жителей Алтайского края педагоги делают акцент на моделировании и воссоздании элементов пространства быта старожилов края. Исследуя экспонаты центров детской активности, дети, таким образом, познают смысл фольклорных текстов, понимают природу происхождения устаревших слов. Комплектация центров даёт возможность для естественного погружения ребёнка в мир традиционной культуры Алтая. Содержание материала зависит как потребностей детей, так и от темы народного календаря [6].

С воспитанниками 5–7 лет педагоги используют виды деятельности:

- проведение с детьми совместной творческой деятельности по лепке из солёного теста или из глины с дальнейшей росписью изделия: «Барышня», «Конь», и прочее;
- проведение с детьми совместной творческой деятельности по рисованию «Рушник с народными узорами», «Нарядный платок для барышни»;
- плетение корзин или коробов из искусственной лозы или скрученных жгутов бумаги;
- проведение народных подвижных игр, хороводов, в которые играли старожилы или переселенцы Алтайского края в прошлом;
- рассказ о предметах быта старины с показом экспонатов быта старожилов Алтайского края;
- беседа о старейших профессиях жителей Алтайского края с прослеживанием параллели современности, с наглядным сопровождением: истопник – работник отрасли энергетики; кузнец – металлург; гончар – работник стекольного завода; кучер – водитель; землешеец-хлебороб – комбайнёр-тракторист и другая информация о людях труда Алтайского края;
- знакомство с народным календарем;
- рассказ с презентацией о семейных традициях;
- историческое прошлое семьи старожилов/ переселенцев Алтайского края (фотографии, презентация, семейные реликвии);
- виртуальная экскурсия «Путешествие по историческим местам Алтайского края, Барнаула».

Таким образом, проводимая нами работа с воспитанниками по передаче культурного наследия русского народа и жителей Алтайского края на этапе завершения дошкольного образования на базе МБДО- ЦРР № 133 города Барнаула предполагает:



- наличие систематизированных представлений у воспитанников о культуре и быте народов Алтайского края;
- приобретение умений детей сравнивать, обобщать, находить общее и специфическое в культуре разных народов;
- освоение знаний о культурном многообразии народов, об их историческом прошлом, о геральдических символах, об особенностях (климатического, географического) проживания народов, о видах деятельности, об общности исторического и культурного прошлого;
- интерес воспитанников и их родителей к познанию мира этнокультур своего и других народов, эмоционально-положительное отношение к результатам их деятельности в сфере быта, труда, культуры; развитие социальных способностей и навыков поведения;
- готовность участвовать в совместных мероприятиях, общения с людьми разных национальностей, умения конструктивно разрешать конфликты.

Комплексная работа дошкольного учреждения в этом направлении, взаимосвязь с социальными партнерами и родительской общественностью позволяет эффективно прийти к достижению целевых ориентиров в воспитании детей на основе регионального компонента Алтайского края.

Список источников

1. Буре, Р. С. Социально–нравственное воспитание дошкольников : методическое пособие для занятий с детьми 3–7 лет : монография / Р. С. Буре. – Москва : Мозаика-Синтез, 2014. – 80 с.
2. Давыдова, О. И. Анализ современных воспитательно-образовательных программ ОУ, реализующих гражданское, патриотическое, поликультурное воспитание средствами этнопедагогике в группах по подготовке к школе // Предшкольная подготовка детей: содержание, формы, проблемы и пути их решения: сборник научных статей / под ред. Л. С. Колмогоровой. – Барнаул : АлтГПА, 2010. – С. 9–15.
3. Давыдова, О. И. Этнопедагогика народной сказки: ученое пособие / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – 174 с.
4. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду. Этнопедагогический подход / О. И. Давыдова, Л. Г. Богославец, А. А. Майер. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 144 с.
5. Давыдова, О. И. Потенциал этнопедагогического подхода в современном образовании : монография / О. И. Давыдова. – Барнаул-Москва : АлтГПА, 2009. – 188 с.
6. Дайн, Г. Л. Детский народный календарь. Приметы, поверья, игры, рецепты, рукоделия / Г. Л. Дайн. – Москва : Детская литература, 2001. – 106 с.
7. Данилина, Г. Н. Дошкольнику – об истории и культуре России: пособие для реализации государственной программы "Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2001–2005 годы". – Москва : АРКТИ, 2005. – С. 5.
8. Детские народные подвижные игры / сост. А. В. Кенеман, Т. И. Осокина. – Москва : Просвещение, 1995. – С. 21–22.
9. Захарова, Л. М. Этнокультурное воспитание детей дошкольного возраста // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 2. – С. 64–68.
10. Микляева, Н. В. Управление ДОУ с этнокультурным (русским) компонентом образования / Н. В. Микляева, Ю. В. Микляева, М. Ю. Новицкая. – Москва, 2005. – 153 с.



Сорвачева Ирина Дмитриевна

Крымский федеральный университет им. В. И. Вернадского (Евпаторийский институт социальных наук), г. Евпатория, Россия

ГРАЖДАНСКАЯ ПОЗИЦИЯ ЛИЧНОСТИ – ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются подходы к определению понятий «позиция личности» и «гражданская позиция» с различных точек зрения. Автор проанализировал идеи Дж. Дьюи о формировании гражданственности как наивысшей ценности человеческого общества и предложил составляющие модели гражданского воспитания. Выделены структурные компоненты гражданской позиции, такие, как когнитивный, деятельностный, потребностно-мотивационный, познавательный и эмоциональный.

Ключевые слова: гражданская позиция, личность, социальная активность, деятельность, общество.

Sorvacheva I. D.

CIVIC POSITION OF THE INDIVIDUAL – THEORETICAL APPROACHES

Abstract. The article discusses approaches to the definition of the concepts of "personality position" and "civic position" from various points of view. The author analyzed the ideas of J. Dewey spoke about the formation of citizenship as the highest value of human society and proposed the components of a model of civic education. The structural components of the civic position are highlighted, such as cognitive activity, need-motivational, cognitive and emotional.

Keywords: civic position, personality, social activity, activity, society.

Проблема формирования гражданской позиции личности является одной из актуальных в современном Российском обществе. Становление гражданской позиции подрастающего поколения, соответствующей потребностям общества – эта задача стоит перед современной системой образования. Данная тема активно исследуется и обсуждается с различных точек зрения: философии, психологии, педагогики, социологии. Во многих психолого-педагогических источниках гражданская позиция определяется как важнейшая составляющая личности тесно связанная с такими характеристиками как моральный выбор, идеалы добра и гуманизма, нравственность.

Само понятие «позиция личности» впервые употребил А. Адлер рассматривая его как основу психологического развития и социальной деятельности человека. В психолого-методологической литературе определение «гражданская позиция» появилось недавно и обозначало одну из составляющих гражданской активности личности (Г. М. Андреева, В. Г. Асеев, Л. М. Семенюк).

Интересный подход в воспитании гражданской позиции будущего педагога рассматривал Д. С. Лихачев «необходимым условием является овладение ценностями родной культуры. Понимая, что «ноша культурных ценностей – ноша особого рода» [6, с. 391]. В процессе изучения психолого-педагогических материалов было обращено внимание, что понятие «гражданственность» личности рассматривается с разных сторон. Н. В. Хвалевко определяет, как реализацию индивидуумом социально значимых целей и задач; другие акцентируют на симбиоз чувств (патриотизм, интернационализм) и нравственно-правовую культуру (Я. В. Соколов, А. Ф. Никитин);



Н. А. Савостина считает данный феномен совокупностью взаимосвязанных ценностей способствующих социальной активности личности. Исследования О. Н. Маловой, О. Е. Бочарова посвящены значению социального проектирования как средства формирования гражданской позиции обучающихся [5, с. 263]. Многие педагоги-ученые (Е. И. Кокорина, Т. Т. Абрамян, С. В. Митросенко и др.) обращались к теме формирования позиции личности и связывали данный феномен с общественной жизнью и деятельностью личности, а воспитание «позиции» утверждали зависит от организационно-педагогических условий способных обеспечить статус, положение индивидуума в коллективе, обществе.

Конечно, главным документом и ориентиром в сфере гражданского воспитания молодежи является «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г.» в основу которого положена система духовно-нравственных ценностей как неотъемлемая часть образования, а также иницируется «создание условий для воспитания у детей активной гражданской позиции, гражданской ответственности, основанной на традиционных культурных, духовных и нравственных ценностях российского общества» [3].

Огромный философский вклад в понимании гражданственности и гражданского воспитания внес Дж. Дьюи. Определяя гражданственность как наивысшую ценность человеческого общества Дж. Дьюи определил модель гражданского воспитания на таких уровнях:

Первый уровень реализуется как норма, т.е. в условиях демократического общества участие в политической жизни государства. Данный уровень предполагает фрагментарные знания субъекта о социальном обустройстве государства и проявление гражданской активности практически отсутствует.

Второй уровень – это субъективная психологическая готовность и уверенность в политической эффективности. На данном уровне прослеживается стремление к познанию культуры и традиций, гражданско-правовых отношений. Личность готова выполнять поручения в социально-бытовой сфере и ориентирована на конечный результат.

Третий уровень характеризует форму поведения как определенный уровень политической активности человека. Личность проявляет готовность, желание познавать и развиваться, применять свои навыки в социально-политической деятельности. Данный уровень предполагает сформированность собственной гражданской позиции и осведомленность в политической жизни страны [4, с. 29–30].

Рассмотрим понятие «позиция личности» с различных точек зрения: В. В. Игнатова и Г. И. Румынина видят, как систему отношений, поступков и поведения; сложную характеристику отношений личности (активно-избирательную, инициативную, ответственную) к себе и окружающему миру; понимание своего места и функций предназначения проявляющихся в социальной активности, личностных ценностно-ориентированных убеждениях и взглядах (Г. И. Аксенова, Н. П. Капустин); сформированное мировоззрение проявляющееся в социально значимом поведении человека (Б. Т. Лихачев).

В современной педагогике накоплен большой теоретический опыт трактовки понятия «гражданская позиция». Рассматривая гражданскую позицию П. А. Баранов выделяет ее как доминантную характеристику личности определяющую всю сферу деятельности человека. По мнению Г. Я. Гревцевой нравственные характеристики (убеждения, понятия, нормы и правила) являются составляющей гражданской позиции. В утверждениях Г. Н. Филонова гражданская позиция – это



принятие духовно-нравственных ценностей, проявления достоинства в межличностном общении, а также субъективно-личностные качества, проявляющиеся во всех сферах жизнедеятельности человека [2, с. 80].

Анализ теоретических исследований по данной проблематике дает нам возможность выделить структурные компоненты гражданской позиции:

- когнитивный компонент выполняет предметно-практическую функцию, состоит из представлений, понятий и знаний о гражданском долге и ответственности;
- эмоционально-оценочный компонент выполняет познавательную-прогностическую функцию и заключается в сознательном отношении личности к личностно значимым нормам, обеспечивающим переход от ситуативной оценки к оценочному суждению;
- деятельностный компонент проявляется в готовности личности к саморазвитию и самореализации, что способствует общению с другими людьми на основе взаимного уважения и признания самобытности каждого; компонент реализуется в гражданской активности, проявляющейся в умении проявлять гражданский долг и гражданскую ответственность, и способности анализировать их с собственной социальной деятельностью. Данный компонент реализуется в выполнении гражданских обязанностей, законопослушании, а также понимании государственных проблем и путей их решения [1, с. 88–89];
- потребностно-мотивационный компонент проявляется в способности действовать в поле глубоких внутренних мотивов и действий к гражданскому поведению; социально-значимое отношение к законодательной системе; определение своего социального статуса и мнения о собственной позиции;
- познавательный компонент реализует способность воспринимать особенности и интерес к культуре своего народа;
- эмоциональный компонент включает позитивное отношение к себе и обществу в целом; способность и умение соотносить свое поведение с социально принятыми нормами; стремление к гражданско-профессиональной деятельности.

Основные структурные компоненты гражданской позиции обладают ориентирующим, объяснительным, информационным и мировоззренческим потенциалом в условиях социально-политической ситуации в России.

Формирование гражданской позиции как стратегии воспитания включает:

- приобщение к богатому культурно-историческому наследию страны через воспитательно-просветительскую деятельность;
- организацию культурно-духовных мероприятий и акций, посвященных государственным праздникам;
- возрождение лучших отечественных моделей воспитания отражающих эффективность системы воспитания в Российской Федерации.



Итак, гражданская позиция включает собственный социальный опыт личности, навыки социальной активности и социального поведения, мировоззрения и миропонимания, собственную гражданскую активность. С учетом перечисленных выше подходов определим гражданскую позицию, как системное личностное образование, выражающееся в отношении к обществу его идеалам как ценности. Все структурные компоненты гражданской позиции личности связаны между собой и представляют единое целое.

Список источников

1. Верченко, Т. А. Теоретические подходы к изучению гражданской позиции личности / Т. А. Верченко // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 10. – С. 88–90.
2. Казаева, Е. А. Психолого-педагогические исследования понятия «гражданская позиция будущего учителя» / Е. А. Казаева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 78–81.
3. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025г.». – URL: <https://minobr-ra.ru/about/Стратегия%20развития%20воспитания%20до%202025g.pdf> (дата обращения: 21.03.2024).
4. Савченко, Е. В. Гражданское воспитание в работах Дж. Дьюи / Е. В. Савченко // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 27–30.
5. Сорвачева, И. Д. Гражданско-патриотическое воспитание обучающихся на современном этапе развития общества / И. Д. Сорвачева // Реализация компетентностного подхода в системе профессионального образования педагога: сборник материалов X Всероссийской научно-практической конференции (г. Евпатория, 14–15 апреля 2023 г.). – Симферополь : ИТ «АРИАЛ», 2023. – С. 262–266.
6. Сороковых, Г. В. Гражданская позиция будущего учителя как ценность его бытия / Г. В. Сороковых // Образ Родины: содержание, формирование, актуализация: сборник материалов V Международной научной конференции. – Москва, 2021. – С. 388–393.



Усова Ксения Владимировна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна

кандидат педагогических наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНОПЕДАГОГИКИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ У ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В современном образовании становится все более актуальной задача формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников. Ведь именно на молодом поколении лежит ответственность за будущее нашей страны. Одним из эффективных инструментов, способных решить данную проблему, является кинопедагогика – методика использования кино в образовательном процессе.

Ключевые слова: кинопедагогика, гражданско-патриотическое воспитание, воспитание, педагогический инструмент.

Usova K. V.

THE USE OF FILM PEDAGOGY FOR THE FORMATION OF CIVIC AND PATRIOTIC VALUES AMONG SCHOOLCHILDREN

Abstract. In modern education, the task of forming civic and patriotic values among schoolchildren is becoming more and more urgent. After all, it is the younger generation that is responsible for the future of our country. One of the effective tools that can solve this problem is film pedagogy, a method of using cinema in the educational process.

Keywords: film pedagogy, civic and patriotic education, upbringing, pedagogical tool.

Кинопедagogика представляет собой комплекс мероприятий, направленных на формирование различных навыков и ценностей учащихся через анализ фильмов. Благодаря своему визуальному характеру и возможности передать сложные социальные проблемы и жизненные ситуации, кино оказывает мощное воздействие на подрастающую аудиторию. Таким образом, использование кинопедагогика позволяет не только расширить кругозор школьников, но и способствует развитию самостоятельного мышления, эмоционального интеллекта и творческого потенциала каждого ребёнка.

Кинопедagogика представляет собой современную и эффективную методику образования. Она дает возможность не только передать знания, но и создать эмоциональную связь со зрителем и воспитывать в нем гражданственность и патриотизм.

Один из главных аспектов использования кинопедагогика заключается в выборе кинофильмов, которые способны воздействовать на школьников. Фильмы, в которых поднимаются вопросы о роли гражданственности и патриотизма, могут стимулировать позитивное восприятие этих ценностей и дать учащимся примеры героического поведения и преданности своей Родине [1].

Кинопедagogика позволяет создать эмоциональную привязанность учащихся к героям фильма, их идеалам и ценностям, что в свою очередь способствует внутренней мотивации школьников к развитию



патриотических чувств и гражданской ответственности. Зрелищность и образность кинематографа позволяют создать сильные эмоции, которые оказывают глубокое влияние на мировоззрение детей и подростков.

Один из конкретных практических примеров применения кинопедагогике может быть организация круглого стола или просмотра фильма вместе с последующим обсуждением. В такой форме занятий школьники могут посмотреть фильм, затем вместе с педагогом анализировать основные моменты, обсуждать гражданско-патриотические ценности, рассуждать о принципах и идеалах, заложенных в фильме, истолковывать их собственными словами. Это позволяет учащимся лично взять участие в образовательном процессе и развить свои мыслительные способности.

Кроме того, использование кинопедагогике способствует развитию критического мышления учащихся. Рассматривая фильм, они могут анализировать его внутреннюю логику, отношения между персонажами, а также соотносить представленные события с реальной жизнью. Это помогает школьникам развить навыки анализа, сравнения, критического осмысления информации и принятия обоснованных решений.

Кино, как средство визуальной и эмоциональной коммуникации, обладает рядом преимуществ, которые способствуют более глубокому и эмоциональному восприятию материала.

Во-первых, кино способно визуально иллюстрировать и объяснять сложные исторические, социальные и политические ситуации, что помогает учащимся лучше и глубже понять их сущность. В то же время, кино позволяет воссоздавать атмосферу прошлых времен и перенести учащихся в то или иное историческое событие. Это помогает им лучше усвоить информацию и прочувствовать ее значимость.

Во-вторых, кино способно вызывать эмоциональный отклик у зрителей. Учащиеся, смотря фильмы, связанные с гражданской и патриотической тематикой, становятся более заинтересованными и вовлеченными в процесс обучения. Эмоциональные переживания, вызванные просмотром кинофильма, укрепляют ученическую мотивацию и побуждают к осмысленной деятельности.

В-третьих, кино предоставляет возможность учащимся посмотреть разные точки зрения на события и проблемы. В современном кино достаточно часто рассматриваются сложные социальные и политические вопросы, что позволяет ученикам получить более полное представление о многообразии мнений и подходов. Это способствует формированию у них критического мышления и способности анализировать информацию.

Кроме того, современные технологии позволяют широко использовать кинофильмы в учебном процессе. Создание и просмотр познавательных, информационных или исторических фильмов становится доступным и простым благодаря интернету и специальному программному обеспечению. Активное использование этих инструментов способствует повышению интереса и мотивации учащихся к изучаемому материалу.

Наконец, кино также благоприятно влияет на развитие эмоционального интеллекта учащихся. Многие фильмы, особенно те, которые затрагивают темы любви к Родине и героизма, способны восхитить и вдохновить, вызывая положительные эмоции у зрителей. Это способствует развитию эмпатии, сопереживанию и формированию чувства принадлежности к своей стране [4].



Использование кинопедагогике для формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников представляет собой высокоэффективный подход, который объединяет в себе познавательные, эмоциональные и практические аспекты обучения. Кино дополняет и обогащает традиционные методы преподавания, делая учебный процесс более интересным и доступным. Поэтому использование кинопедагогике следует рассматривать как неотъемлемую часть современной педагогической практики в формировании гражданско-патриотических ценностей у школьников.

Основные методы и приемы кинопедагогике, способствующие воспитанию гражданских и патриотических ценностей у школьников, являются эффективными инструментами, позволяющими завлечь детей и подростков в мир кино и через него формировать их мировоззрение и ценностные ориентации.

Один из методов кинопедагогике – анализ фильмов с позиции гражданско-патриотических ценностей. Школьникам предлагается разбирать фильмы на составляющие: образы героев, сюжетную линию, мотивы поведения героев и их взаимоотношения. При этом особое внимание уделяется тем фильмам, где герои проявляют гражданственность, патриотизм, помощь другим людям. Обсуждение фильмов с акцентом на гражданские и патриотические ценности помогает школьникам осознать важность этих ценностей для общества и личного развития.

Еще одним методом кинопедагогике, способствующим формированию гражданско-патриотических ценностей, является создание собственных фильмов. Школьники могут снимать короткометражные фильмы, повествующие о героях, которые воплощают гражданственность и патриотизм. В процессе создания фильма они осознают значения данных ценностей и приобретают необходимые навыки сотрудничества, творческого мышления и использования современных технологий.

Также важным методом кинопедагогике является просмотр и обсуждение исторических фильмов и документальных лент. Они помогают школьникам осознать связь между прошлым и настоящим, узнать о подвигах и достижениях своих предков, оценить значение событий и фигур в истории своей страны. Обсуждение фильмов позволяет стимулировать аналитическое мышление.

Неотъемлемой частью кинопедагогического процесса в формировании гражданско-патриотических ценностей у школьников является организация посещений кинотеатров и проведение кино клубов. В кинотеатре школьники совместно с друзьями и педагогами могут посмотреть фильмы, которые открывают новые горизонты, вдохновляют их на добрые и важные дела, приобщают к ценностям патриотизма и гражданственности. А затем, в кино клубе, они могут обсудить просмотренные фильмы, поделиться своими впечатлениями и идеями, а также услышать мнения и других участников.

Анализ успешных практик применения кинопедагогике в образовательном процессе для формирования гражданственности и патриотизма у школьников позволяет выявить несколько ключевых подходов и методов, которые могут быть эффективными в данной области.

Первый подход заключается в выборе фильмов, которые затрагивают важные гражданско-патриотические темы. Например, педагогические программы, основанные на фильмах о подвигах героев Великой Отечественной войны, могут вдохновить ребят на любовь к родине, чувство гордости за свою страну и желание служить ей. Такие фильмы, как "В бой идут одни старики" или "Баллада о солдате", могут не только рассказать о героических событиях прошлого, но и показать ценность патриотизма и гражданской ответственности.



Второй подход основан на активном использовании фильма в образовательном процессе. Вместо пассивного просмотра фильма, педагоги могут предложить учащимся провести анализ и обсуждение фильма с целью выявления главных гражданско-патриотических ценностей. Например, обсуждение героических поступков главного героя и связь этих поступков с идеями патриотизма и гражданских добродетелей может помочь школьникам осознать важность этих ценностей и их применение в повседневной жизни.

Третий подход связан с созданием после фильмовых заданий и проектов, которые помогут школьникам применить полученные знания в практической деятельности [2]. Например, ученики могут создать свои собственные короткометражные фильмы или исследовательские проекты на тему гражданства и патриотизма. Такой подход не только позволяет школьникам проявить творческие способности, но и закрепляет полученные знания и ценности через активное участие в процессе обучения.

Однако, для достижения максимального эффекта необходимо учитывать специфику публики, выбирать подходящие фильмы и разнообразные методы работы с ними. Кроме того, важную роль играет компетентность педагогов, которые должны уметь провести анализ фильма и эффективно организовать обсуждение и практические задания.

Рекомендации по использованию кинопедагогики для эффективного формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников:

1. Выбор правильного материала: важно подобрать фильмы, которые отражают гражданские и патриотические ценности. Они должны быть доступными для детского возраста и иметь позитивные образцы героев. Фильмы с исторической тематикой или рассказывающие о достижениях отечественных героев могут быть особенно полезны.
2. Предварительная подготовка: перед просмотром фильма необходимо провести предварительную работу. Объясните детям, о чем будет фильм, и дайте им некоторый контекст. Расскажите о главных героях и основных идеях, которые они представляют. Также можно задать вопросы для обсуждения, чтобы подготовить школьников к активному просмотру фильма.
3. Активное обсуждение: после просмотра фильма важно провести обсуждение с детьми. Задавайте им вопросы, чтобы стимулировать рефлексию и аналитическое мышление. Обсудите, какие герои в фильме отражают гражданские и патриотические ценности, и почему это важно для нашей страны. Побуждайте детей задуматься о том, как они могут проявлять эти ценности в своей жизни. Это поможет им осознать, что они могут внести вклад в развитие своей родины.
4. Практические задания: не ограничивайтесь только обсуждением фильма. Предложите детям выполнить практические задания, связанные с тематикой фильма. Например, они могут написать эссе о главных героях или создать презентацию о важности гражданских и патриотических ценностей. Это поможет закрепить усвоенные знания и позволит детям проявить свою творческую сторону.
5. Формирование общественного мнения: Используйте фильмы как источник для обсуждения актуальных общественных проблем. Просмотрите с детьми фильм о социальных неравенствах или экологических проблемах и затем позвольте им высказаться о своем мнении. Важно научить детей критически мыслить и анализировать сложные вопросы, которые влияют на наше общество [4].



Использование кинопедагогики для формирования гражданско-патриотических ценностей у школьников может быть увлекательным и воспитательным процессом. С помощью фильмов можно не только развивать эмоциональное и нравственное восприятие мира, но и вдохновить детей на активное участие в жизни своей страны.

Список источников

1. Михайлов, В. А. Кинопедагогика: учебное пособие / В. А. Михайлов. – Москва : Академия, 2019. – С. 96.
2. Аванесян, К. К. Кино и дети: кинопедагогика и кинокультура для школьников. – Москва : Вентана-Граф, 2021. – С. 68.
3. Журавлев, Д. М. Кинопедагогика в школе: сборник методических материалов / Д. М. Журавчев, Т. В. Медведева. – Москва : Сфера, 2019. – С. 20.
4. Шатрова, Л. В. Кинопедагогика: теоретико-методические основы / Л. В. Шатрова. – Москва : Педагогическое общество России, 2016. – С. 79.



РАЗДЕЛ 11. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Ананьева Ю. С. Роль семьи в формировании экологической воспитанности детей младшего школьного возраста

Буцукина О. А. Причины снижения качества воспитания в современных российских семьях

Гиенко Л. Н., Пушилина Е. Р. Семья как фактор социализации личности

Данченко Н. А. Взаимодействие с семьями воспитанников как внешняя коммуникация управления дошкольной образовательной организацией

Кузнецова Н. И. Взаимодействие воспитателя и семьи в условиях дошкольного образовательного пространства

Лещева А. В. Роль семьи в нравственно-патриотическом воспитании детей дошкольного возраста

Пивнева С. А. Роль родителей в сопровождении старшеклассников в процессе подготовки к единому государственному экзамену

Полозова А. С. Проблема построения внутрисемейных взаимоотношений в контексте межпоколенческого аспекта

Поломошнова М. Е. Формирование родительской компетентности в аспекте выбора игрушек для детей дошкольного возраста

Старченко С. В. Воспитание семейных ценностей: партнерство семьи и общества



Ананьева Юлия Станиславовна, кандидат химических наук, доцент

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия,

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВОСПИТАННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Рассмотрен опыт проведения групповых консультаций для родителей. Показаны пути формирования экологической воспитанности детей младшего школьного возраста в семье.

Ключевые слова: экологическое воспитание, дети, младший школьный возраст, семья, консультация для родителей

Ananyeva Y. S.

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN

Abstract. The experience of conducting group consultations for parents is considered. The ways of forming ecological education of children of primary school age in the family are shown.

Keywords: environmental education, children, primary school age, family, consultation for parents

Основными звеньями экологического воспитания, оказывающими существенное влияние на ребенка в младшем школьном возрасте, являются: семья; детские дошкольные учреждения; школа; внешкольные воспитательные учреждения; средства массовой информации; самовоспитание.

Дети младшего школьного возраста на уроках окружающего мира узнают о многообразии природной среды, о взаимосвязях и уязвимости ее компонентов, теоретически усваивают правила поведения в природе. Дети знают, что мусор нужно сортировать, цветы в лесу не рвать, ветки у деревьев не ломать и т.д.

Но когда ребенок оказывается в реальной обстановке, он видит, что мусор в большинстве случаев не сортируется. По улицам населенных пунктов бродят бездомные животные. Скворечник, который соорудили с папой, разрушен. Родители не всегда могут ответить своим детям, почему в реальном мире природа в опасности. Поэтому необходимо просвещение родителей в области экологической психопедагогики.

Опыт проведения групповых консультаций с родителями по теме «Родителям о формировании у детей и подростков ответственного отношения к природе» в рамках проекта «Семья – планета детства» позволил выделить ряд ключевых вопросов, необходимых для обсуждения в родительском сообществе.

На консультациях были рассмотрены уровни и показатели сформированности экологической воспитанности (культуры) у младших школьников.

И. В. Цветкова выделяет три уровня формирования экологической культуры [2].

Первый уровень включает в себя любование природой, умение посредством слова выражать свое отношение к наиболее ярким и необычным явлениям природы (цветущий сад, краски осеннего неба, закат солнца и т.д.).



Второй уровень предполагает наблюдение, переживание и осмысление увиденного и услышанного в природе.

Для второго уровня И. В. Цветкова рассматривает следующие показатели сформированности экологической культуры ребенка младшего школьного возраста:

- ребенок проявляет интерес к объектам окружающего мира, условиям жизни людей, растений, животных, пытается оценить их состояние с позиции хорошо – плохо; с желанием участвует в экологически ориентированной деятельности;
- эмоционально реагирует при встрече с прекрасным и пытается передать свои чувства в доступных видах творчества: рассказ, Рис.;
- старается выполнять правила поведения на улице, в транспорте;
- проявляет готовность оказать помощь нуждающимся в ней людям, растениям и животным;
- пытается контролировать свое поведение, поступки, чтобы не причинить вреда окружающей среде.

Третий уровень сформированности экологической культуры проявляется в том, что школьник осознает и отражает в деятельности принцип рачительного отношения к природе, ее ресурсам, формирует умение решать хозяйственно-экологические задачи без ущерба для окружающей среды, укрепляет стремление сохранить красоту природы и приумножать природные богатства.

Для формирования показателей экологической воспитанности (культуры) у младших школьников в семье совместно с родителями были сформулированы следующие рекомендации.

Наличие интереса к природе (проявление внимания, вопросы познавательного характера; желание узнавать новое) [1].

Рекомендовано: семейный просмотр научно-популярных фильмов о природе, дидактические настольные игры экологического содержания, совместное посещение уникальных природных объектов, экскурсии и занимательные прогулки на природе.

Характер отношения к природным объектам (понимание необходимости бережного отношения, проявление оказывать помощь и ответственность за хорошее состояние) [1].

Родители осознают, детей нужно учить бережному отношению к природе. Но необходима серьезная государственная поддержка в данном вопросе. Например, все готовы сортировать с детьми мусор, но нет в шаговой доступности контейнеров для раздельного сбора твердых бытовых отходов. В сельской местности может просто отсутствовать организованный вывоз мусора.

Семейный отдых на природе может заключаться в организации пикника, потребительского сбора каких-либо природных ресурсов.

Рекомендовано: обращать внимание на положительный опыт в сортировке мусора (есть пункты приема макулатуры, пластиковой тары, использованных батареек, металла). С места пикника мусор должен быть вывезен.

Учить детей бережно использовать природные ресурсы. Лучше полюбоваться красиво цветущими растениями, чем нести домой засохшие букеты и т.д. Помнить, что дети берут пример с родителей.

Элементарные экологические представления (достоверность, полнота, умение выделять существенные признаки, устанавливать связи и зависимости, определять благоприятные для живого организма) [1].



Рекомендовано: Способствовать закреплению полученных экологических знаний в школе. Обсуждать пройденный материал. Приводить новые примеры взаимосвязей в природе, включая человека.

Умение и навыки по созданию оптимальных условий для организмов, желание участвовать в экологически ориентированной деятельности [1].

Рекомендовано: Поощрять желание детей участвовать экологических акциях, стремлении ухаживать за растениями и животными.

Остановимся на разборе нескольких ситуаций, сформулированных родителями на консультации.

Ситуация: Ребенок видит бездомного котенка или щенка, хочет забрать домой. Что делать?

Возможные решения:

Если все члены семьи не против, то в семье появляется домашний питомец. Нужно его показать ветеринару, сделать прививки.

Отнести бездомное животное в питомник, привлечь волонтеров, разместить объявление в социальных сетях.

Есть вариант, что вы просто запрещаете ребенку брать животное и оставляете его на улице. Это ваше решение. Никто вас осуждать не будет. Но помним, «безразличие порождает безразличие».

Ситуация: Ребенок видит больного голубя. Хочет его принести домой и вылечить.

Возможные решения:

Животные болеют и смертны. Дети младшего школьного возраста уже знают, что «все живое когда-нибудь умирает». Мы не можем всех спасти. Объяснить это ребенку и уйти.

Если вы решились взять голубя домой. То помним, что голуби могут быть переносчиками заболеваний. Обращаемся к ветеринару.

Таким образом, проведенные групповые консультации показали интерес родительского сообщества к рассматриваемым вопросам. Родителей детей младшего школьного возраста особенно волнует отношение детей к домашним и диким животным, возможность вовлечения ребенка во внеурочную деятельность экологической направленности, государственная поддержка в решении экологических проблем. Современные родители хотят, чтобы их дети жили в гармонии с природной средой.

Список источников

1. Козина, Е. Ф. Методика преподавания естествознания : учебник для среднего профессионального образования / Е. Ф. Козина, Е. Н. Степанян. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 873 с.
2. Цветкова, И. В. Экология для начальной школы: игры и проекты / И. В. Цветкова. –Москва : Академия развития, 2002. – 192 с.



Буцукина Олеся Андреевна,

Сибирский государственный индустриальный университет, г. Новокузнецк, Россия;

научный руководитель: Колосова Светлана Владимировна,

старший преподаватель

ПРИЧИНЫ СНИЖЕНИЯ КАЧЕСТВА ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ РОССИЙСКИХ СЕМЬЯХ

Аннотация. Статья посвящена изучению актуальной проблемы нашей страны – снижение качества семейного воспитания. В ходе исследования были охарактеризованы особенности и направления воспитания. Выявлены основные причины возникновения подобной ситуации. Определены способы борьбы с возникшей проблемой.

Ключевые слова: семья, родители, дети, воспитание, проблемы семейного воспитания.

Butsukina O.A.

THE REASONS FOR DECLINING THE QUALITY OF EDUCATION IN CONTEMPORARY RUSSIAN FAMILIES

Abstract. The article is devoted to the study of an urgent problem in our country – a decrease in the quality of family education. In the course of the study, the features and directions of education were characterized. The main causes of this situation have been identified. The ways to deal with the problem have been identified.

Keywords: family, parents, children, upbringing, problems of family education.

Семья является одним из фундаментальных институтов общества. На сегодняшний день в России наблюдаются серьезные трудности у данного института. Впоследствии это отрицательно сказывается на воспитательной функции семьи, подразумевающей социализацию подрастающего поколения. В большинстве случаев семья выступает первичным агентом социализации, однако ее роль в этом процессе значительно уменьшилась. В связи с этим требуется выявить основные причины, приведшие к снижению уровня воспитания, а также определить способы решения проблемы.

Перед тем как перейти к основной части исследования, необходимо ознакомиться с основным понятием. Подавляющее число авторов (И. В. Гребенников, А. Г. Харчев, А. И. Антонов, Л. Б. Шнейдер) в своих классификациях функций семьи выделяют воспитательную, потому как именно семья в большей степени способствует формированию духовных и нравственных ценностей, социальных и трудовых навыков, особенно в период до посещения детьми образовательных организаций. С взрослением ребенка данная функция не перестает быть актуальной. Однако претерпевают изменения задачи, средства и формы воспитания. Таким образом, под воспитанием понимается деятельность по передаче новым поколениям общественно-исторического опыта, планомерное и целенаправленное воздействие, обеспечивающее формирование личности, ее подготовку к общественной жизни и производительному труду [9, с. 273]. Особенность воспитания заключается в наличии различных направлений. Рассмотрим некоторые из них.

Направления воспитания:



1. Физическое воспитание. Родители (законные представители) должны прививать своим детям любовь к физическим активностям и здоровому образу жизни. Ведь спорт способствует не только развитию выносливости, координации, внимательности, духовных сил, но и успешному росту организма ребенка. Наилучшее средство физического воспитания – это личный пример родителей. Проводимые учеными исследования доказывают, что дети более активно тянутся к спорту, если им занимаются родители. Так как, глядя на них, ребенок начинает подражать.
2. Нравственное воспитание. Оно подразумевает освоение основных правил поведения необходимых для взаимодействия с обществом. В ходе него также развиваются такие важные качества, как милосердие, сострадание, уважение к взрослым и сверстникам, честность, терпимость. Помимо образцов поведения родителей, средствами воспитания в данном случае могут выступать поощрение положительных поступков, чтение литературы, в которой присутствуют примеры добрых дел.
3. Трудовое воспитание. Это направление воспитания начинается с прививания детям базовых трудовых действий, например уборки игрушек. Постепенно с возрастом должно происходить усложнение дел, чтобы в дальнейшем сформировалось уважительное отношение к чужому труду и трудолюбие. Прежде чем просить ребенка сделать что-либо впервые, сначала необходимо подробно показать и объяснить ему, как это правильно осуществить.
4. Эстетическое воспитание. Способствует выработке эстетических знаний, вкусов и чувств. Здесь присутствует достаточно много средств, поэтому родители могут сделать выбор в зависимости от своих возможностей и творческих соображений. Кроме посещения культурных мероприятий (выставки живописи и скульптуры, театральные постановки), к средствам относят прогулки на природе, совместное оформление дома к празднику, рисование, создание поделок.
5. Умственное воспитание. Такое направление является одним из основных, так как благодаря ему развиваются мыслительные операции (обобщение, сравнение, установление причинно-следственных связей) и психические процессы (воображение память, мышление, речь). Следует использовать развивающие игры и упражнения, позволяющие усвоить и закрепить полученные знания. Позже это направление в значительной мере осуществляет школа. Но родители должны продолжать оказывать содействие в учебе [7, С. 93–95].

В настоящее время во многих семьях страны частично или вовсе не реализуются все существующие направления воспитания. Достаточно серьезные причины привели к возникновению подобного явления. Одной из них является высокий уровень разводов. Это подтверждается статистическими данными, размещенными на сайте Федеральной службы государственной статистики – Росстат. На рисунке 1 отражено количество разводов с 2013 по 2022 годы [1, с. 3]. Примерно у половины распавшихся семей есть один или несколько детей. Важно определить, как развод приводит к снижению уровня семейного воспитания.

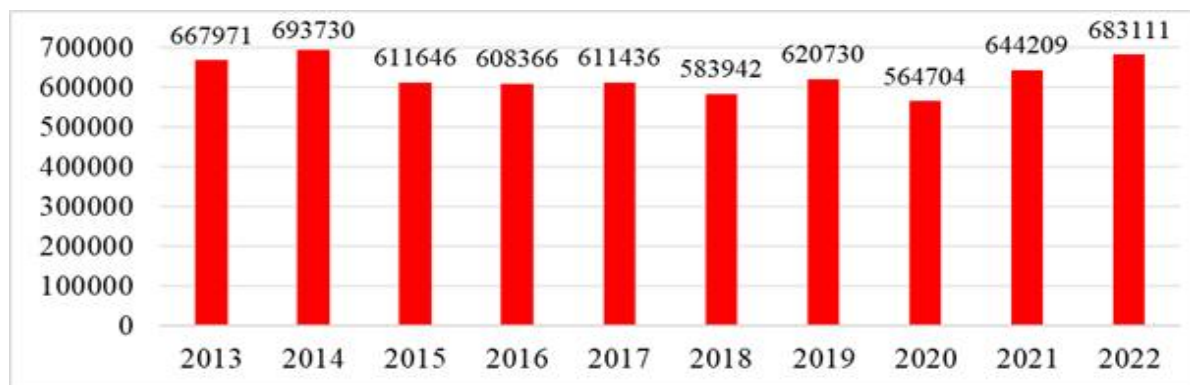


Рис. 1. Количество разводов в России



Зачастую, бракоразводный процесс и послеразводная фаза приводят к ухудшению психологического состояния обоих родителей. Чаще всего у женщин появляется неуверенность в себе, повышенная тревожность. У мужчин возникает чувство одиночества и подавленности. Особенно серьезным последствием является формирование алкогольных и наркотических зависимостей [4, С. 245]. Поэтому в данный промежуток времени, длящийся примерно от одного года до двух лет, они не всегда могут полноценно осуществлять воспитание.

Второй фактор связан с уменьшением времени участия одного из родителей в воспитании. Как правило, после развода ребенок остается с матерью, на которую возлагается вся ответственность домашнего воспитания. Отцы взаимодействуют с ребенком чаще всего только в выходные дни, но распространены ситуации, когда они вовсе не принимают никакого участия в воспитании. Детям необходимо воспитание с обеих сторон, так как каждая выполняет свою определенную роль.

Например, отец при воспитании сына реализует физическое направление, которое способствует развитию не только физических способностей, но и соревновательности, целеустремленности, самостоятельности. Для дочери отец должен выступать идеалом мужчины. Своим примером он помогает ей не ошибиться в выборе будущего спутника жизни. Если мать воспитывает ребенка самостоятельно, то она часто перекладывает на себя функции отца, что негативно сказывается на психике ребенка [5, С. 68]. При такой ситуации сын может вырасти неуверенным в себе человеком. Дочь же начинает копировать поведение своей матери.

Можно сократить негативное воздействие развода на воспитательный процесс. Несмотря на распад семьи, бывшие супруги должны осознавать то, что за ними по-прежнему сохраняются родительские обязанности. В результате этого необходимо поддерживать общение и сотрудничество для обсуждения выполнения родительских функций. Тогда оба родителя будут стремиться к достижению общей цели, заключающейся в правильном воспитании общих детей. Важно не настраивать ребенка против одного из родителей и не уходить от обязательств воспитания. Если же не получается самостоятельно договориться о воспитании детей, нужно обратиться за помощью к специалистам. Посещение нескольких психологических консультаций по вопросам воспитания ребенка после развода позволят прийти к некоторому соглашению [5, С. 70].

К следующей причине снижения качества воспитания в стране относят наличие большого количества неблагополучных семей, в которых родители не справляются с возложенными на них функциями. Первым поводом неблагополучия является алкогольная зависимость одного или обоих родителей. Согласно данным Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), пьянство в семье является распространенным явлением. Около 16% участников социологического опроса «Неблагополучные семьи: кто виноват и что делать?» ответили, что в их окружении есть семьи с подобной проблемой [3, с. 1]. В таких семьях процесс воспитания практически отсутствует, даже если только один родитель страдает от зависимости. Так как второй значительную часть времени отводит на трудовую деятельность, чтобы прокормить свою семью. Иногда, если оба родителя зависимые и есть несколько детей в семье, старшие берут на себя ответственность по воспитанию младших [6, С. 1370].

Возникающие скандалы на почве алкоголизма, напряженные отношения оказывают значительное влияние на психологическое развитие ребенка. У детей, находящихся в таких семьях, наблюдаются плохие взаимоотношения с коллективом из-за отсутствия коммуникативных навыков. В детском саду или школе дети избегают общения со сверстниками, проявляют агрессию и совершают аморальные



поступки. Особенно серьезное последствие – это употребление алкоголя ребенком по примеру родителей, потому как на подсознательном уровне начинается восприятие алкоголя как нормы.

Ко второму поводу неблагополучия семьи относят домашнее насилие. Оно может выражаться в 4 направлениях: эмоциональное, психологическое, физическое, сексуальное. Первое появляется, когда родители осуществляют действия (оскорбление, терроризирование, запугивание), вызывающие у ребенка состояние эмоционального напряжения. Эмоциональное схоже с психологическим, но второе вредит развитию потенциальных способностей детей. Их также сложнее всего выявить, так как они не оставляют явных физических следов или повреждений. При физическом насилии происходит умышленное причинение телесных повреждений. Но самые тяжелые травмы наносит сексуальное насилие. Это явление еще более страшно тем, что часто родственники отказываются верить детям и предпочитают молчать о случившемся [2, с. 8–19].

В семьях, в которых присутствует жестокое обращение, воспитательная функция не реализуется. Отсутствие у родителей знаний о методах воспитания приводит к проявлению насилия, как способа контроля над детьми. Также фактором такого отношения является низкая правовая культура. Родители, которые не знают правовые нормы, регулирующие их права и обязанности по воспитанию и образованию детей, применяют методы воздействия, сопровождающиеся насилием [8, С. 134].

На основе информации, размещенной на сайте Росстата, было определено, что ежегодно в России выявляется от 7000 до 12000 преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенных в отношении детей членами семьи. Данные цифры сильно расходятся с реальностью, поскольку многие утаивают эту возникшую проблему в семье [10, с. 3].

В обоих рассматриваемых случаях требуется вмешательство образовательных организаций, органов соцзащиты, органов опеки и попечительства, которые могут оказать помощь детям. Родственники ребенка, соседи и другие лица, обладающие информацией о наличии алкоголизма и насилия в семье, могут обратиться в указанные учреждения. В случае изъятия ребенка из семьи, воспитательная функция перекладывается на детские дома, интернаты, реабилитационные центры или опекунов.

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что семья реализует важнейшую роль в процессе формирования личности ребенка. Она осуществляет это с помощью воспитательной функции. Чтобы личность была готова ко всем жизненным обстоятельствам, требуется всестороннее воспитание. Во многих семьях страны данная функция плохо реализуется. Разводы, зависимости, насилие являются наиболее распространенными причинами снижения качества воспитания в семье. Указанные статистические данные подтверждают это. Поэтому для повышения уровня воспитания, родители должны в первую очередь начать с воспитания себя.

Список источников

1. Демография // Росстат – Федеральная служба государственной статистики [сайт]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 13.04.2024).
2. Насилие в семье: методическое пособие для специалистов / Е. А. Яблочкина, Н. В. Васильева, Е. Д. Огинская. – Псков: Издательство «ЛОГОС Плюс», 2013. – 52 с. – URL: https://60.xn--b1aew.xn--p1ai/gumvd/Obshhestvennij_sovet/Metodicheskie_rekomedacii/item/3258383 (дата обращения: 17.04.2024).



3. Неблагополучные семьи: кто виноват и что делать // ВЦИОМ [сайт]. – URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/neblagopoluchnye-semi-kto-vinovat-i-cto-delat> (дата обращения: 15.04.2024).
4. Опойцева, А. А. Влияние основных стадий развода и его последствий на психоэмоциональное самочувствие супругов: теоретический аспект / А. А. Опойцева // Современные научные исследования: актуальные вопросы, достижения и инновации : сборник статей IX Международной научно-практической конференции : в 2 ч., Пенза, 20 ноября 2019 года. Том Часть 2. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г. Ю.), 2019. – С. 244–246. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41359054> (дата обращения: 14.04.2024).
5. Панченко, Ю. А. Межличностное взаимодействие бывших супругов после развода по вопросу воспитания детей / Ю. А. Панченко // Академия профессионального образования. – 2016. – № 5. – С. 67–71. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27169612> (дата обращения: 15.04.2024).
6. Плотникова, О. В. Анализ основных причин появления неблагополучных семей / О. В. Плотникова // Экономика и социум. – 2017. – № 2(33). – С. 1369–1373. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=ypkhdf> (дата обращения: 15.04.2024).
7. Прожерина, Н. А. Направления воспитания детей раннего возраста в семье / Н. А. Прожерина // Социокультурная среда и ее развитие в условиях глобализации современного общества : материалы V Международных социально-педагогических чтений им. Б. И. Лившица, Екатеринбург, 14–15 ноября 2013 года / Урал. гос. пед. ун-т. Том Часть 3. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2013. – С. 106–112. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=24003552> (дата обращения: 12.04.2024).
8. Саламова, С. Я. Домашнее насилие в современной России: общая характеристика / С. Я. Саламова // Lex Russica (Русский закон). – 2018. – № 9(142). – С. 129–138. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35680624> (дата обращения: 17.04.2024).
9. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для среднего профессионального образования / А. Н. Ганичева, О. Л. Зверева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2024. – 291 с. – URL: <https://urait.ru/viewer/semeynaya-pedagogika-i-domashnee-vozpitanie-537891?#page/1> (дата обращения: 11.04.2024).
10. Число потерпевших от преступлений, сопряженных с насильственными действиями, совершенных в отношении члена семьи // Росстат – Федеральная служба государственной статистики [сайт]. – URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/13807> (дата обращения: 17.04.2024).



Гиенко Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент;

Пушилина Екатерина Романовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Данная статья актуальна тем, что она может помочь социальным педагогам, просто педагогам, родителям и даже просто читателям тем, что в ней содержится полезная информация, которая поможет разобраться в таком институте, как семья. Ведь одним из основных институтов социализации является семья. Проблемы семьи и семейного воспитания волновали людей уже с древнейших времен.

Ключевые слова: семья, социализация, семейное воспитание, индивид, роль семьи, институт социализации.

Gienko L. N., Pushilina E. R.

FAMILY AS A FACTOR OF HUMAN SOCIALIZATION

Abstract. This article is relevant because it can help social educators, just educators, parents and even just readers by the fact that it contains useful information that will help to understand such an institution as the family. After all, one of the main institutions of socialization is the family. The problems of family and family education have worried people since ancient times.

Keywords: family, socialization, family education, individual, the role of the family, the institution of socialization.

Семья часто рассматривается как социализирующая структура, воспроизводящая человека не только как биологическую единицу, но как индивида с некоторым набором социальных, культурных, нравственных качеств. Со времен Аристотеля, считавшего семью основополагающей ячейкой государства, и до сегодняшнего дня человечеством не разработан какой-либо иной институт, способный заменить семью в ее функции социализации и самоидентификации личности.

Главным институтом воспитания является семья. Те качества, что приобрёл ребенок в семье, после остаются и помогают ему в последующие годы жизни. Важность в том, что человек значительную часть жизни находится в семье, усваивает для себя конкретные ценности и уроки, поэтому принято считать, что больше ни один институт социализации с этим не сравнится. Поступая в школу, ребёнок уже имеет определённый набор качеств.

По мнению Л. Н. Гиенко: «Семья – важнейший институт социализации подрастающих поколений. Она являет собой персональную среду жизни и развития детей, подростков, юношей» [4, с. 85].

В процессе взаимодействия с папой, мамой, бабушкой, дедушкой, тётёй, дядей, братьями, сёстрами и остальными родственниками формируются коммуникативные качества, которые понадобятся личности на протяжении всей жизни.

Отметим, что родители играют ведущую роль в жизни ребёнка. Они дают ему новые образцы поведения, с их помощью он познает окружающий мир, им он подражает во всех своих действиях. Эта



тенденция все более усиливается благодаря позитивным эмоциональным связям ребенка с родителями и его стремлением быть похожим на мать и отца. Когда родители осознают эту закономерность и понимают, что от них во многом зависит формирование личности ребенка, то они ведут себя так, что все их поступки и поведение в целом способствуют формированию у ребенка тех качеств и такого понимания человеческих ценностей, которые они хотят ему передать. Такой процесс воспитания можно считать вполне сознательным, т. к. постоянный контроль за своим поведением, за отношением к другим людям, внимание к организации семейной жизни позволяет воспитывать детей в наиболее благоприятных условиях, способствующих их всестороннему и гармоничному развитию [6].

Ученые считают, что процесс организации социально-педагогической деятельности реализуется через взаимодействие с семьей посредством духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности [5, с. 179]. Основными задачами воспитания являются: создание условий для успешной социализации и включение учащихся в различные виды социально-полезной деятельности [3, с. 44].

Л. Н. Гиенко считает, что в процессе создания условий для успешной социализации детей необходимо рассматривать семью как институт социализации, важным моментом является освоение позитивных социальных ролей: «член семьи», «учащийся», «член школьного коллектива», «гражданин» [2, с. 77; 1, с. 86–99].

В семье формируются качества, которые в будущем понадобятся личности, как для её развития, так и для успешной социализации в целом. Поэтому семья здесь выполняет важную функцию.

На протяжении всей жизни абсолютно каждый человек имеет две семьи: родительская семья, где он вырос и семья, которую он может создать сам. До возраста юноши человек прибывает в семье с родителями. Но уже после обретается самостоятельность. И чем больше живёт человек, тем больше у него накапливается опыт.

Рассмотрим семейное воспитание. Родители несут ответственность за выбор ребенком жизненной позиции. Рождение ребенка и необходимость обеспечения ему условий для развития влекут за собой определенную реорганизацию домашней жизни. Но кроме заботы о детях, роли родителей распространяются и на формирование личности ребенка, мира его мыслей, чувств, стремлений, на воспитание его собственного «Я» [6, с. 126]. Гармоничное развитие личности ребенка связано не только с присутствием и активной деятельностью в семье каждого из родителей, но и согласованностью их воспитательных действий. Разногласия в воспитательных методах и межличностных отношениях родителей не дают ребенку понять и осмыслить, что хорошо, а что – плохо. Кроме того, когда согласие между родителями нарушается, когда самые близкие ребенку люди, которые являются для него опорой, находятся в ссоре, да к тому же он слышит, что это происходит по причинам, касающимся его, то он не может чувствовать себя уверенно и в безопасности. А отсюда и детская тревога, страхи и даже невротические симптомы. Для ребенка очень важны взаимоотношения между членами семьи. И особенно важно для него понимать, как взрослые относятся к нему.

Поведение ребенка в социуме зависит от того, как воспитала его семья. Например, дошкольник часто видит себя глазами взрослых. Оценка взрослых на различные поступки ребёнка, будь то положительные или отрицательные, формирует у ребёнка самооценку.



Если у ребёнка заниженная самооценка, то он будет недоволен собой и станет искать причины того, чем он плох, нежели остальные. Такое происходит в семьях, где часто ругают ребёнка или ставят для него такие задачи, которые он не сможет осилить. Низкая самооценка зависит так же от разлада отношений между родителями. Такой ребёнок будет чувствовать себя виноватым, из-за того, что виновником может быть он. И в этой ситуации появляется чувство, что вовсе не соответствуешь желаниям взрослых.

Но существует и другая грань – завышенная самооценка. В таких семьях ребёнка за всё прощают, наказания мягки, а иной раз их вообще нет. И дети с такой самооценкой могут создать проблемы другим и себе.

В процессе организации работы с семьёй социальный педагог заостряет внимание родителей на проблеме формирования ребёнка адекватной самооценки. Объясняет правила гибкой системы воспитания, которая объединяет наказание и похвалу.

Но, помимо самооценки, родители могут задавать и высокий уровень притязаний ребёнка. Ведь дети с высоким уровнем притязаний всегда готовы побеждать, и поражение для них может стать психической травмой. А если рассмотреть наоборот, то дети с низким уровнем притязаний не будут претендовать на что-то, да и вообще верить в себя и свои усилия.

Таким образом, семья как фактор социализации личности остаётся одним из основных институтов социализации, где ребенок получает основную информацию для дальнейшей жизни.

Список источников

1. Буллинг в образовательной среде и его профилактика : коллективная монография / М. С. Юрова, Я. Н. Федосова, А. Ю. Нагорнова [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – С. 86–99.
2. Гиенко, Л. Н. Инновационная деятельность социального педагога в условиях современной школы / Л. Н. Гиенко, П. С. Акимов, Е. В. Акимова // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 3. – С. 76–79.
3. Гиенко, Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости / Л. Н. Гиенко // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 1. – С. 43–46.
4. Гиенко, Л. Н. Социальная педагогика / Л. Н. Гиенко. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – 252 с. (С. 58).
5. Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации / Е. В. Майстрович, И. С. Бубнова, М. Ю. Зубачева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – С. 179–191.
6. Кон, И. С. Психология личности. / И. С. Кон. – Москва, 2005. – С. 89–90.



Данченко Надежда Александровна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Утробина Татьяна Георгиевна,

кандидат филологических наук, доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С СЕМЬЯМИ ВОСПИТАННИКОВ КАК ВНЕШНЯЯ КОММУНИКАЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. Статья посвящена взаимодействию родителей или законных представителей с педагогами дошкольного учреждения посредством внешних и внутренних коммуникаций. От эффективности совместной работы родителей и педагогов зависит дальнейшее развитие ребёнка. Автор представляет практические рекомендации для улучшения отношений с социальными заказчиками.

Ключевые слова: дошкольное образование, внешние коммуникации, внутренние коммуникации, взаимодействие с семьей, педагогический процесс.

Danchenko N. A.

INTERACTION WITH FAMILIES OF PUPILS AS EXTERNAL COMMUNICATION OF MANAGEMENT OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article is devoted to the interaction of parents or legal representatives with preschool teachers through external and internal communications. The further development of the child depends on the effectiveness of the joint work of parents and teachers. The author presents practical recommendations for improving relations with social customers.

Keywords: preschool education, external communications, internal communications, interaction with family, pedagogical process.

В настоящее время возникает необходимость тесного взаимодействия дошкольной образовательной организации не только с основными социальными заказчиками – родителями воспитанников (законными представителями), но и другими социальными институтами, которое способствует повышению результативности работы детского сада и качеству его деятельности.

Вместе с тем, остро ощущается самодостаточность дошкольных образовательных учреждений в решении собственных задач и их нежелание и неумение устанавливать контакты и взаимодействовать с родителями. К тому же, по ряду вопросов, которые являются нормативно-правовыми и обязательными для сотрудников дошкольного образовательного учреждения, работа с родителями ведется формально.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» указано, что для обеспечения полноценного развития личности ребенка очень важно тесное взаимодействие дошкольной организации с семьей [2].



Педагогический процесс и организация воспитательных мероприятий дошкольного учреждения, становится более гибким, свободным, гуманным со стороны педагогического коллектива, ориентацией для педагогов становятся взаимодействие и сотрудничество с родителями и ближайшими социальными институтами, что говорит о том, что детский сад постепенно преобразуется в открытую образовательную систему.

Развитие внешних и внутренних коммуникаций в дошкольном образовании направлено на общение и взаимодействие ребенка со взрослыми и сверстниками, на развитие сопереживания, формирование готовности к совместной деятельности со сверстниками, формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых в организации; на усвоение норм и ценностей, принятых в обществе; формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества; формирование основ безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Внешняя коммуникация позволяет эффективно взаимодействовать с внешней средой: социальными партнерами, удовлетворять информационные потребности дошкольного учреждения, налаживать связи с органами управления образованием, общественностью. С помощью внешних коммуникаций формируется и поддерживается имидж детского сада.

Внутренняя коммуникация помогает оперативно проинформировать каждого педагога о целях и задачах воспитательных мероприятий дошкольного учреждения, о направлениях его деятельности, осуществить согласованность действий разных групп педагогических работников, обменяться педагогической и управленческой документацией.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечают, что в реальности между субъектами образовательно-воспитательного процесса нередко отсутствует взаимопонимание, связанное с низкой педагогической культурой педагогов или родителей, рассогласованностью их действий, конфликтностью и агрессивностью одной или обеих сторон, проявляющейся в категоричности, безапелляционности, общении, выстраиваемом на взаимных претензиях [3].

Вовлечение семьи как партнера и активного участника в образовательный процесс дошкольной образовательной организации качественно изменяет условия взаимодействия педагогов и родителей.

Рассмотрим взаимодействие с семьями воспитанников как одну из функций внешней коммуникации дошкольного учреждения. Эта коммуникация является обеспечением субъектной позиции всех участников педагогического процесса, что означает, что каждому родителю, педагогу, ребенку предоставлены право и возможность удовлетворять, реализовывать свои интересы, высказывать мнение, проявлять активность.

В первую очередь педагогу дошкольного учреждения необходимо проявить педагогическую компетентность в умении организовать разнообразные формы сотрудничества родителей и детей в учебное и внеучебное время.

Это планирование и организация воспитательных мероприятий в группе дошкольного учреждения. Для этого необходимо осуществлять постоянное взаимодействие с родителями в виде психолого-педагогической помощи, активного вовлечения родителей в жизнь детского сада, участие их в учебно-воспитательном процессе с детьми. Нужно заинтересовать родителей, предлагая им как традиционные, так и новые формы взаимодействия.



Первым и решающим условием положительного направления взаимодействия являются доверительные отношения между воспитателем и родителями, контакт должен строиться таким образом, чтобы у родителей возник интерес к процессу воспитания, потребность добиться успеха, уверенность в своих силах. Важная задача педагога помочь семье получить педагогические знания и умения посредством консультаций, помочь усвоить теоретический и практический материал.

Следствием такой организации педагогического взаимодействия станет активное участие родителей в воспитании не только своего ребенка, но и группы в целом. Педагоги и родители как партнеры должны дополнять друг друга. Отношения партнерства предполагают равенство сторон, взаимную доброжелательность и уважение.

Для выявления уровня педагогической культуры и степени участия родителей в воспитании детей можно использовать следующие методы:

1. Анкетирование родителей.
2. Тестирование родителей.
4. Индивидуальные беседы с родителями.
5. Индивидуальные беседы с детьми.
6. Посещение семьи ребенка.
7. Изучение тестов-рисунков детей типа "Моя семья", "Мой дом", "Мои друзья".
8. Наблюдение за ребенком в сюжетно-ролевых играх "Семья", "Мамины помощники".
9. Наблюдение воспитателем за взаимоотношением родителей и детей во время приема и ухода детей.
10. Моделирование игровых и проблемных ситуаций в учебно-воспитательном процессе группы.

Для взаимодействия с родителями мы используем преимущественно личные каналы коммуникации:

1. Ежедневные беседы, когда родители приводят и забирают детей, обсуждаем состояние ребенка, его настроение, события дня, новости детского сада.
2. Четыре раза в год проводятся плановые родительские собрания, на которых обсуждаются стратегические образовательные цели и задачи, проводятся мастер-классы, раздаются тематические памятки и т.д.
3. Присутствие родителей и их участие на утренниках, тематических праздниках, 5–7 раз в год.
4. Дни открытых дверей, субботники, облагораживание участка группы.
5. Участие в проектной деятельности, конкурсах дошкольного учреждения и группы, украшении группы и детского сада к праздникам.
6. Выездные мероприятия в театр, зоопарк, Страусиное ранчо, парк развлечений.

Работа с родителями проводится также с использованием безличных каналов коммуникации:



1. Групповое информирование родителей о предстоящих событиях через родительские группы в мессенджерах (Whatsapp, ВК, Телеграм-канал, одноклассники).
2. Размещение информации на официальном сайте детского сада.
3. Размещение информации на страницах детского сада в соцсетях (ВК).
4. Участие в муниципальных, городских, региональных, федеральных, международных акциях и конкурсах.

Постоянное взаимодействие с дошкольным учреждением позволяет избежать трудностей и ошибок в домашнем воспитании, и максимально реализовать воспитательный потенциал семьи, понять, что лежит в основе деятельности ребенка-дошкольника.

По словам О. И. Давыдовой, для этого развития ребенку, в первую очередь, нужна семья, она является основой культуры, политики, быта, и от нее зависит, каким вырастет человек [1, с. 91–92].

Приоритет семейного воспитания требует новых отношений семьи и дошкольного учреждения. Внешняя коммуникация – это взаимодействие педагога с семьями родителей, где происходит общение, все делается сообща, стороны обмениваются мыслями, знаниями, чувствами, поступками.

Совместное творчество детей и родителей формирует хорошие доверительные отношения между ними, оказывает положительное влияние на развитие ребенка и приучает его сотрудничать. Творческий процесс стимулирует всестороннее развитие ребёнка. Совершенствуются его моторные навыки, сенсорное восприятие, раскрывается творческий потенциал. Помимо этого совместная творческая деятельность – это интересное и увлекательное времяпровождение, где происходит сплоченность родителей с ребенком и педагогов с родителями.

Наблюдая за детьми, мы увидели, что дети предпочитают продуктивную деятельность другим видам детской деятельности. Так возникла потребность разработать проект по нравственно-патриотическому воспитанию и посредством внешней коммуникации вовлечь родителей или законных представителей в учебно-воспитательный процесс.

Проект рассчитан на 5 месяцев, с октября 2023 года по февраль 2024 года и включает в себя три этапа: подготовительный, основной, заключительный. На подготовительном этапе, изучался контингент семей воспитанников второй группы раннего возраста в различных аспектах: возраст, образование, материальное и семейное положение; понимание своей роли и роли детского сада в воспитании ребенка. Беседы с детьми для выявления знаний о своей семье. Определение цели и задач проекта. Подбор литературы. Подготовка атрибутов для проведения бесед, занятий, игр. Подбор иллюстрированного материала, дидактических игр, сюжетно-ролевых игр, потешек, загадок, стихотворений, пальчиковых игр, составление картотеки игр по нравственно-патриотическому воспитанию. На основном этапе работа с детьми проводилась во второй половине дня. Для родителей проводилась консультация по темам: «Задачи нравственно-патриотического воспитания», «Роль семьи в воспитании ребенка», «Роль народной игрушки в воспитании детей», «Влияние семейных традиций на развитие культурного наследия». Проведено два родительских собрания с проведением мастер-класса по изготовлению кукол-оберегов "Радужка" и "Кукла с бубенцами". Родители получали домашние задания, где в домашних условиях проводили время совместно с детьми в изготовлении поделок и т.д.



Домашние задания были следующими: оформить семейные фотоальбомы из трех-десяти фотографий, составить семейное древо, написать мини-сочинение: «Мой любимый ребенок», смастерить народную игрушку или музыкальный инструмент. Создать три альбома в помощь воспитателю. "Колыбельные песни", "Стихи – помощники воспитателя", "Народные сказки". Подготовить сказку «Три медведя» для показа детям.

На заключительном этапе провели, совместно с родителями, развлечение для детей (инсценировка сказки «Маша и медведь»). Подвели итоги работы по проекту. Подготовили фотоотчет, презентацию, организовали выставку всех работ, созданных в процессе.

Родители или законные представители совместно с детьми активно участвовали в работе проекта. Всегда удивляет неиссякаемая фантазия родителей и детей, разнообразие, неповторимость каждой поделки. Пусть основной труд по изготовлению таких поделок часто лежит на старших членах семьи, но дети с каждой последующей поделкой вносят больше своего личного трудового участия и очень гордятся результатом совместного с родителями творчества.

Родители стали проявлять искренний интерес к жизни детского сада, научились выражать восхищение результатами и продуктами детской деятельности, эмоционально поддерживать своего ребенка.

Совместная деятельность сблизила педагогов и родителей, родителей и детей, подружила семьи. Атмосфера доброжелательности стала характерной. У многих родителей открылись скрытые таланты, о которых они не подозревали, пока не пришлось участвовать в совместном проекте.

Родители с удовольствием стали посещать групповые собрания, в чем сказывается почти стопроцентная посещаемость.

Таким образом, можно говорить о взаимном дополнении семейного и общественного воспитания, в процессе которого раскрывается личность и индивидуальность ребёнка, творческий потенциал, основанный на сотрудничестве и сотворчестве.

Мы продолжаем искать новые коммуникационные пути сотрудничества с родителями. Ведь у нас одна общая цель – добиться успешного результата во всестороннем развитии и воспитании детей.

Список источников

1. Давыдова, О. И. Работа с родителями в детском саду: (этнопедагогический подход): учебное пособие / О. И. Давыдова; Барнаульский государственный педагогический университет. – Барнаул : Издво БГПУ, 2003. – 160 с.
2. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 268 с.
3. Зеленцова, С. А. Взаимодействие детского сада и семьи в воспитании ребенка / С. А. Зеленцова, И. И. Заздравных // Педагогика: традиции и инновации : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. 1. – Челябинск : Два комсомольца, 2011. – С. 82–84. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/971/> (дата обращения: 20.04.2024).



Кузнецова Надежда Ивановна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

Научный руководитель: Гиенко Любовь Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВОСПИТАТЕЛЯ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Аннотация. В настоящее время организация взаимодействия воспитателя и семьи в условиях дошкольного образовательного пространства заслуживает особого внимания. Открытость взаимодействия даёт возможность получить необходимую информацию каждому участнику. Автор рассматривает актуальные задачи данного процесса, уточняет педагогические условия и принципы успешной реализации взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольное образовательное учреждение, взаимодействие, воспитатель, семья, условия

Kuznetsova N. I.

INTERACTION OF TEACHER AND FAMILY IN PRESCHOOL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract. The organization of interaction between the teacher and the family in the preschool educational environment deserves special attention. Openness of interaction makes it possible for each participant to receive the necessary information. The authors consider the current problems of this process. The authors clarify the pedagogical conditions. The authors clarify the principles of successful implementation of interaction.

Keywords: preschool educational institution, interaction, teacher, family, conditions

Воспитание является одним из ключевых факторов, определяющих успешность и благополучие человека в обществе. В современном мире, где постоянно меняются условия и требования, важно, чтобы система воспитания была гибкой и адаптированной к условиям, которые меняются [3; 6]. Именно поэтому управление воспитательной системой является одной из важнейших задач, стоящих перед воспитателями и руководителями образовательных учреждений. Ученые считают, что важная роль в процессе организации воспитательной деятельности отводится созданию педагогически ориентированной среды [2; 4, с. 181]. Семья, как общественный институт, имеет важное значение, которое решает индивидуальные аспекты жизни человека и его социально-культурологическое развитие.

Для взаимодействия ДОУ с семьёй, по мнению М. Г. Агавелян, Т. А. Даниловой и О. Г. Чечулиной, основополагающими целями являются создание в детском саду таких условий для развития ребенка, которые проявляют ответственное и взаимовыгодное отношение с семьёй воспитанника. Развитие личности ребенка обеспечивается организованной работой субъектов образования на основе взаимодействия с ДОУ [1].



Известно, что для успешной социализации детей раннего возраста необходимо привлекать родителей к сотрудничеству. Ведь семья и ДОО для ребёнка – это определённые институты социализации, выстраиваются условия для взаимодействия, создаются благоприятные условия вхождения ребёнка в социум. Далее рассмотрим актуальные задачи данного процесса:

- определение единого стиля воспитания и общения с ребёнком в дошкольном общеобразовательном учреждении и его семье;
- организация консультаций и помощь семье в воспитании их ребёнка;
- формирование у ребёнка чувства защищённости и доверия окружающей среде;
- организация поддержки родителям в процессе воспитания.

Воспитатель является связующим звеном между ДОО и семьёй и его основополагающие действия будут результативны в случае реализации следующих условий:

- Родители ознакомлены с информацией, которая предоставлена в детском саду при помощи различных инструментов. Это могут быть плакаты, памятки, папки передвижки и т.п.
- Для активного введения родителей в социальную жизнь ребёнка рекомендуется вовлекать самих родителей к участию в конкурсах.
- Также, чтобы времяпрепровождения детей и родителей было более разнообразным, можно вовлечь родителей в создания предметно-пространственной среды в группе.
- Посещение с родителями и детьми различных городских мероприятий, которые проводятся на муниципальном уровне [5].

Взаимодействие предполагает некую совокупность действий в процессе образовательного процесс. Дети являются такими же субъектами обучающего процесса, как воспитатели, родители и другие специалисты. Открытость взаимодействия даёт возможность получить информацию всестороннего образовательного процесса всем участникам. Равные возможности для участия в планировании, управлении и достижении результатов для родителей и воспитателем в условиях ДОО.

Взаимодействие ДОО с родителями является фундаментом для успешной реализации программы дошкольного образования, и подразумевает соблюдение следующих принципов:

- совместные усилия семьи и ДОО в оказании помощи и поддержки ребенку;
- уважение и понимание между родителями и педагогами, систематическое обсуждение вопросов воспитания, обучения и развития ребенка;
- проявление терпимости и деликатности в общении с ребенком;
- воспитание у детей уважения и доверия к взрослым (родителям, педагогу, близким людям) [2].



Особенности взаимодействия представителей ДОУ, воспитателя и семьи представлены в таблице 1.

Таблица 1

Организация взаимодействия ДОУ и семьи

Специалисты	Направление работы	Взаимодействие
Воспитатель	Познавательное	Общие, групповые собрания. Консультации и индивидуальные беседы. Выставки детских работ, изготовленные вместе с родителями. Участие родителей в подготовке и проведении праздников. Совместные экскурсии. Открытые занятия. Совместное создание предметно-развивающей среды. Семейные проекты.
	Информационно-аналитическое	Анкетирование. Тестирование. Телефон доверия.
	Наглядно-информационное	Родительский уголок: включающий различную информацию, например, нормативные документы, объявления и рекламы – продуктивная деятельность детей (рисунки, поделки), папка-передвижка, выпуск газет.
	Досуговое	знакомство с профессиями родителей празднование дней рождения акции различного плана дни добрых дел.
Музыкальный руководитель	Досуговое	Праздничные мероприятия.
Педагог по физической культуре	Досуговое	Праздничные мероприятия.
	Информационно-аналитическое	Анкетирование. Тестирование.
	Наглядно – информативное	Родительский уголок: включающий различную информацию.
Педагог-психолог	Познавательное	Общие, групповые собрания. Консультации и индивидуальные беседы.
	Информационно-аналитическое	Анкетирование. Тестирование. Анализ.
Логопед	Познавательное	Общие, групповые собрания. Консультации и индивидуальные беседы.
	Информационно-аналитическое	Анкетирование. Тестирование.
Администрация ДОУ	Информационно-познавательное	Педагогический совет. Общее собрание. Координирование участников образовательного процесса при организации взаимодействия.



Семья и ДООУ – важные институты социализации детей. Их воспитательные функции отличаются друг от друга, но для всестороннего развития ребёнка необходимо их согласованность и всесторонняя поддержка. Одной из главных функций ДООУ является предоставление консультативно-методической помощи родителям в формировании у детей желания развиваться и узнавать новое.

Таким образом, взаимодействие воспитателя и семьи в условиях дошкольного образовательного пространства опирается на инновационные методы и формы работы. На основе привлечения родителей к сотрудничеству в вопросах развития детей.

Список источников

1. Агавелян, М. Г. Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями / М. Г. Агавелян, Т. А. Данилова, О. Г. Чечулина – Москва: ТЦ Сфера, 2009. – 128 с.
2. Гиенко, Л. Н. Развитие компетенций обучающихся в процессе реализации программ внеурочной занятости / Л. Н. Гиенко // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. – 2022. – № 1. – С. 43–46.
3. Гиенко, Л. Н. Формирование социальной компетентности подростков с использованием проектных технологий / Л. Н. Гиенко // *Научно-методический электронный журнал "Концепт"*. – 2014. – № S23. – С. 1–5.
4. Дошкольное и школьное образование и воспитание: опыт и инновации / Е. В. Майстрович, И. С. Бубнова, М. Ю. Зубачева [и др.]. – Ульяновск : ИП Кеньшенская Виктория Валерьевна (издательство "Зебра"), 2021. – С. 179–191.
5. Лопатина, О. Г. Взаимодействие ДООУ и семьи: типичные проблемы. / О. Г. Лопатина, М. Ю. Медведева // *Управление дошкольным образовательным учреждением*, 2002. – URL: <http://www.lib.dsn-asu.ru> <https://www.sfera-podpiska.ru/zhurnaly-arkhiv/2002/upravlenie-dou-4-2002> (дата обращения 20.03.2024).
6. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон № 273-ФЗ : [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года : одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]. – Москва : Мозаика-Синтез, 2013. – 268 с
7. Хаснутдинова, С. Р. Поиск активных форм взаимодействия детского сада с родителями / С. Р. Хаснутдинова // *Воспитатель дошкольного образовательного учреждения*. – 2011. – № 11. – С. 93–96.



Лещева Александра Викторовна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Алеева Юлия Вениаминовна,

кандидат педагогических наук, доцент

РОЛЬ СЕМЬИ В НРАВСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В современном мире роль семьи в нравственном и патриотическом воспитании детей приобретает всё большее значение. Детские годы – это период, когда формируются основные ценности и убеждения ребёнка, которые определяют его будущее как личности и гражданина страны. Статья "Роль семьи в нравственно-патриотическом воспитании дошкольника" посвящена именно этой важной теме. В статье рассматривается роль родителей в формировании у дошкольников моральных ценностей, таких как честность, ответственность, уважение к другим людям и любви к Родине. Автор подчёркивает, что семья является первым и самым важным источником знаний для ребёнка, и поэтому родители должны быть примером для подражания в вопросах нравственного поведения.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, патриотизм, нравственно-патриотическое воспитание, воспитание дошкольников.

Leshcheva A. V.

THE ROLE OF THE FAMILY IN MORAL AND PATRIOTIC EDUCATION OF A PRESCHOOLER

Abstract. In the modern world, the role of the family in the moral and patriotic education of children is becoming increasingly important. Childhood is the period when the child's basic values and beliefs are formed, which determine his future as an individual and citizen of the country. The article "The Role of the Family in the Moral and Patriotic Education of a Preschooler" is devoted precisely to this important topic. The article discusses the role of parents in the formation of moral values in preschoolers, such as honesty, responsibility, respect for other people and love for the Motherland. The author emphasizes that the family is the first and most important source of knowledge for the child, and therefore parents should be role models in matters of moral behavior.

Keywords: family, family education, patriotism, moral and patriotic education, education of preschool children.

Семья – это первый социальный институт и первый шаг социализации ребенка; самое первичное и значимое влияние на формирование личности. Родители – это первые учителя, первые друзья, первые герои для ребенка. Именно в семье ребенок учится многому: отношениям, ценностям, правилам поведения, эмоциональной регуляции.

Семейное воспитание оказывает огромное влияние на формирование характера, мировоззрения и поведения детей. Родители не только передают свои знания и умения своим детям, но и являются для них примером для подражания. Поэтому важно, чтобы взрослые в семье были заботливыми, умели принимать и понимать своих детей, умели находить общий язык с ними.



Безусловно, семья – это не единственное место, где дети могут получать знания и опыт. Дети также проводят много времени в детском саду, в кругу сверстников, но все равно семья является основным источником воспитания и обучения детей.

Семья занимает особое место в народной педагогике, поскольку она рассматривалась в традиционной культуре как естественное природное окружение, определяющее порядок домашнего воспитания и его содержание. В семейном воспитании взаимосвязь субъектов отличается неформальным характером, строится на контактах «лицом к лицу». Степень тесноты контактов между членами усугубляется отношениями родства, любви, привязанности, открытость. Семья для ребенка является наименее ограничивающим, наиболее мягким типом социального окружения [1].

Важность семейного воспитания подчеркнул Президент Российской Федерации, издав указ с целью популяризации государственной политики в сфере защиты семьи и сохранения традиционных семейных ценностей. «Семья – это не просто основа государства и общества, это духовное явление, основа нравственности» [3].

Кроме этого, общественный деятель и педагог Петр Франсович Лесгафт в своей работе изложил научные основы семейного воспитания детей. Он особо выделял период семейного воспитания со дня рождения ребенка до поступления в школу (до конца седьмого года), которому придавал весьма важное значение в развитии личности человека. «Во время семейного периода жизни ребенка, – писал Лесгафт, – складывается его тип, усваиваются им обычаи и привычки данной местности и семьи, и поэтому этот период имеет большое влияние на жизнь человека и оставляет почти неизгладимый след на всем его будущем существовании». Правильно поставленное семейное воспитание, по мнению Лесгафта, должно создать нормальный тип ребенка, сохранить и развить ценнейшие его качества: впечатлительность ко всему окружающему, самостоятельность, отзывчивость, искренность, правдивость, интерес к познанию и так далее [2].

Одним из самых главных качеств, которые родители закладывают в ребенка дошкольного возраста – это, конечно же, нравственно-патриотическое воспитание. В процессе данного воспитания существенное значение имеет осознание самими родителями, что такое дружба народов, отношения между нациями и народностями, основанные на идеях гуманизма и добрососедства. В семье ребенок учится уважать старших, бережно относиться к окружающей среде, проявлять заботу и поддержку по отношению к другим людям. Эти нравственные принципы помогут ему стать добрым и отзывчивым гражданином. Родители могут рассказывать ребенку о истории своей страны, о ее достижениях и проблемах. Они могут вместе с ребенком участвовать в патриотических мероприятиях, показывая ему, как важно любить и беречь родную землю [4].

Однако, современные реалии порой делают это довольно сложным. Глобализация, развитие информационных технологий, массовая культура – все это создает своеобразное давление на патриотические чувства. Многообразие культур и ценностей, проникновение иностранной культуры через средства массовой информации – все это затрудняет задачу семьи по формированию патриотического мировоззрения у детей.

Одной из главных проблем является отсутствие понимания значимости патриотизма среди родителей. Если в семье нет обсуждения и поддержки нравственных и патриотических ценностей, то дети не будут чувствовать их важность.



Еще одной проблемой является негативное отношение к своей стране, которое может быть передано детям от родителей. Если родители постоянно выражают недовольство политикой, экономикой или обществом, то дети могут усвоить этот негатив и, таким образом, у них начнется постепенное формирование соответствующих установок.

Помимо этого, стремительное развитие информационных технологий в 21 веке привело к тому, что возникла проблема неконтролируемого контакта детей с потоком медиаинформации. Заметно изменяется жизненное пространство ребёнка и экранная культура, а именно Интернет, компьютерные игры, телевидение, мультфильмы, уже начинают на него воздействовать с самых ранних лет. Регулярный просмотр мультфильмов накладывает свой отпечаток на поведении дошкольника. В данном случае родителям необходимо контролировать этот процесс и знакомить ребенка с мультфильмами и интернет-ресурсами, которые несут в себе мораль и имеют способность для развития чувств патриотизма.

Также недостаточное внимание к истории и культуре своей страны может стать проблемой в патриотическом воспитании. Родители все реже и реже стали читать детям сказки, а ведь именно в сказках содержится большой потенциал для патриотического воспитания. Народные сказки внушают уверенность в торжестве правды, победе добра над злом. Народные сказки – уникальный материал, позволяющий раскрыть детям морально-нравственные истины.

Если дети не знают свою историю, не понимают значения национальных праздников, символов и народных традиций плохо владеют информацией о малой Родине, то это может являться препятствием для формирования его гражданской идентичности.

Для решения данной проблемы необходима тесная связь дошкольного образовательного учреждения и семьи (далее – ДООУ). Детские сады ставят перед собой задачи, направленные не только на нравственное патриотическое воспитание детей, но и на работу с родителями в данной области. К современным подходам взаимодействия ДООУ и семьи относятся отношение к родителям, как партнерам и вовлечение их в жизнь детского сада. При организации работы с семьями по патриотическому воспитанию детей, рекомендуются вариативно использовать традиционные и нетрадиционные формы сотрудничества.

На сегодняшний день существует множество разнообразных форм организации совместной работы педагогов и родителей:

1. Вовлечение родителей в проектную деятельность, позволяющую обеспечить совместную деятельность с детьми. Проекты могут быть направлены на исследование достопримечательностей родного города или края, изучение истории своей родословной, а также создание художественно-творческих работ;
2. Оформление семейных фотоальбомов и выставок;
3. Организация для родителей круглого стола;
4. Использование нетрадиционных форм, таких как КВН, квиз и так далее;
5. Проведение консультаций для родителей и разработка рекомендаций;



6. Привлечение к участию в тематических и традиционно-календарных праздников, таких как «8 марта», «День города», «День защитника отечества», «Новый год» и другие;
7. Создание и оформление музеев на базе детского сада;
8. Проведение различных акций;
9. Оформление тематических стендов;
10. Организация тематических дней для детей и родителей, таких как «День здоровья», «День дошкольного работника»;
11. Привлечение к участию в конкурсах;
12. Организация экскурсий по улицам города, музеям, библиотекам;
13. Проведение анкетирования для выявления уровня компетентности родителей по вопросам нравственно-патриотического воспитания детей;
14. Организация родительских собраний;
15. Использование инновационного метода работы с родителями, а именно организация маршрутов выходного дня, позволяющих обеспечить полезный отдых и досуг.

Предложенные формы организации работы дают возможность проявить интерес родителей к вопросу нравственно-патриотического воспитания, расширить и углубить свои знания.

Родители должны осознавать, что им необходимо обеспечить положительный пример для подражания. Они должны быть для детей авторитетами, которые показывают правильное поведение и демонстрируют ценности патриотизма и морали.

Таким образом, нравственно-патриотическое воспитание дошкольников в семье – это сложная, но крайне важная задача, которая определяет будущее нации. Только внимательное и терпеливое воздействие родителей на формирование мировоззрения и ценностей у детей поможет им стать нравственными гражданами.

Список источников

1. Куликова, Т. А. Семейная педагогика и домашнее воспитание : учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. А. Куликова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательский центр «Академия», 2000. – 227 с.
2. Лесгафт, П. Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П. Ф. Лесгафт. – Москва : Директ-Медиа, 2014. – 169 с.
3. О проведении в Российской Федерации Года семьи : Указ Президента Российской Федерации от 22.11.2023 № 875. – URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202311220013> (дата обращения 13.04.2024).
4. Сидоренко, Е. В. Роль семьи в патриотическом воспитании дошкольников / Е. В. Сидоренко, Л. В. Бескорвайная // Интерактивная наука. – 2022. – № 11. – С. 23–24.



Пивнева Светлана Андреевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ерохин Василий Викторович,

старший преподаватель

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СОПРОВОЖДЕНИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ К ЕДИНОМУ ГОСУДАРСТВЕННОМУ ЭКЗАМЕНУ

Аннотация. Единый государственный экзамен – ответственный период в жизни каждого выпускника, сопровождающийся большим количеством переживаний и стресса как в период подготовки к экзамену, так и в период его сдачи. Колоссальная ответственность на плечах выпускника в период экзамена нередко оказывается непосильной ношей и требует решения в виде поддержки со стороны взрослых, в том числе и родителей. Кроме того, нередко родители сами выступают источником дополнительного напряжения выпускников, акцентируя их внимание на роли экзамена в дальнейшей судьбе. В связи с этим автором рассматривается вопрос просвещения родителей о их роли в регулировании психоэмоционального состояния выпускника во время итоговой школьной аттестации, о вариантах помощи своему ребенку.

Ключевые слова: экзамен, стресс, родители, дети, ответственность, старшеклассник, сопровождение.

Pivneva S. A.

THE ROLE OF PARENTS IN ACCOMPANYING HIGH SCHOOL STUDENTS IN PREPARATION FOR THE UNIFIED STATE EXAM

Abstract. The unified state exam is a crucial period in the life of each graduate, accompanied by a large number of experiences and stress both during the preparation for the exam and during its passing. Colossal responsibility on the shoulders of the graduate during the exam period often turns out to be an unbearable burden and requires a solution in the form of support from adults, including parents. In addition, often parents themselves act as a source of additional tension for graduates, focusing their attention on the role of the exam in the future fate. In this regard, the author considers the issue of educating parents about their role in regulating the psycho-emotional state of a graduate during the final school certification, about options for helping their child.

Keywords: exam, stress, parents, children, responsibility, high school student, accompaniment.

Процедура прохождения государственной итоговой аттестации – деятельность сложная, отличающаяся от привычного опыта учеников и предъявляющая особые требования к уровню развития психических функций. Единый государственный экзамен является сильным стрессом для обучающихся. Психоэмоциональное состояние школьников в период адаптации к итоговой аттестации требует дополнительного исследования. Это обуславливает необходимость организации целенаправленной психолого-педагогической помощи выпускникам в период подготовки к ЕГЭ [1].

В работе показано, что психолого-педагогическая деятельность по сопровождению адаптации школьников к итоговому экзамену должна носить системный характер и включать работу психолога, социального педагога, классного руководителя, учителей-предметников. При этом важно отметить, что



при подготовке школьников к единому государственному экзамену немаловажна и роль родителей, как одних из основных субъектов воспитания.

Говоря об эффективной подготовке к сдаче единого государственного экзамена, можно выделить ряд факторов, влияющих на процесс подготовки школьников к итоговой аттестации. Среди них: самооценка старшеклассника (адекватная и неадекватная), мотивация учащегося, тип темперамента, индивидуальные особенности учащегося, отношение к формату итоговой аттестации, наличие индивидуального подхода при обучении (разделение на профильные классы), дисциплина (самодисциплина), взаимоотношение учащегося с родителями.

На данный момент психологическая составляющая единого государственного экзамена, связанные с ним проблемы психологического характера и возможности психологической поддержки учащихся остаются недостаточно изученными.

Несомненно, ЕГЭ, как любой другой педагогический метод, имеет как достоинства, так и недостатки, однако выпускные экзамены в данном формате с каждым годом принимают все более широкий размах, а значит, важно искать возможные пути поддержки выпускников.

Центральным, системообразующим ориентиром в процессе подготовки к экзамену является понятие психологической готовности выпускника к сдаче экзамена — внутренний настрой на определенное поведение, ориентированность на целесообразные действия, актуализация и приспособление возможностей личности для успешной деятельности в ситуации сдачи экзамена [2].

В данной статье мы бы хотели уделить внимание такому психологическому фактору, как взаимоотношение учащихся с родителями в процессе подготовки к экзамену. В конечном счете, не только знания и тренировка упражнений из справочников, индивидуальные особенности, самооценка, мотивация и дисциплина влияют на результаты экзамена, но и роль родителей и их помощь, поддержка в подготовке к итоговой аттестации. Данный фактор является одним из основных, так как психологическая поддержка семьи, в частности родителей, важны учащемуся при прохождении совершенно нового этапа в жизни.

В подтверждение вышесказанного на базе МБОУ «Лицей № 73», МБОУ «СОШ № 51», МБОУ «Гимназия № 42» г. Барнаула нами было проведено исследование с учащимися 11 классов, целью которого является выявление факторов, которые препятствуют успешной подготовке к экзаменам. Нами была разработана анкета, которая включала в себя вопросы: испытываешь ли ты тревогу перед предстоящими экзаменами? Какие факторы вызывают тревогу, препятствуют твоей успешной подготовке к экзамену? Какую помощь в подготовке к экзаменам ты хотел(-а) бы получить?

По результатам проведенного исследования нами было выявлено, что 37% опрошенных учеников испытывают сильное волнение перед экзаменами, 44% — испытывают волнение, но могут с ним справиться, и только 19% не испытывают тревогу и уверены в своих силах. При ответе на второй вопрос 52% респондентов среди прочих факторов, вызывающих тревогу, отметили неуверенность в себе и недостаточную подготовку, 37% учащихся среди прочих отметили недостаточную поддержку/включенность со стороны родителей, и 11% всех опрошенных выбрали другие факторы. При ответе на третий вопрос результаты распределились следующим образом: 33% опрошенных учащихся 11 классов отметили необходимость в помощи репетиторов, 28% — что хотели бы получать помощь родителей, их психологическую поддержку при подготовке к итоговой аттестации, 14% нуждаются в дополнительных занятиях в школе и 25% отметили другие составляющие.

Из результатов исследования видно, что многим школьникам необходима помощь родителей, их поддержка в процессе подготовки к экзаменам, но лишь малая часть эту помощь получает, а многие еще и испытывают давление со стороны родителей.



В связи с полученными результатами исследования мы разработали комплекс мероприятий для родителей, направленный на просветительскую работу. Данный комплекс включает в себя 3 направления: информационная кампания (буклеты, брошюры, видеоролики, посты в соцсетях), контактная работа с родителями (выезд в образовательные учреждения города Барнаула с целью проведения родительских собраний, классных часов, освещающих данную проблему), прикладная (перспективная) деятельность (проведение пробных ЕГЭ для родителей).

Аспекты организации и реализации опытно-экспериментальной части проводимого исследования находятся в разработке и будут представлены в последующих научных трудах по итогам осуществления реализации работы.

Список источников

1. Корнеева, Л. Н. Самооценка как механизм саморегуляции учебной деятельности / Л. Н. Корнеева // Вестник ЛГУ. – 2007. – Вып. 4. – С. 90–96.
2. Прихожан, А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика – Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 304 с.



Полозова Алёна Сергеевна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ерохин Василий Викторович,

старший преподаватель

ПРОБЛЕМА ПОСТРОЕНИЯ ВНУТРИСЕМЕЙНЫХ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В КОНТЕКСТЕ МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКОГО АСПЕКТА

Аннотация. Проблема сохранения семьи и поддержания внутрисемейных отношений всегда стояла в центре внимания педагогики, однако в настоящее время приобретает большую актуальность. Решение конфликтов по типу «отцы и дети» всегда было в центре внимания гуманитарных наук, однако, в стремительно меняющемся мире XX-XXI века стоит обратить на иные стороны причин возникновения конфликтов – разницу ценностных ориентаций поколений родителей и детей.

Ключевые слова: семья, семейное воспитание, внутрисемейные взаимоотношения, родители, дети, конфликт.

Polozova A.S.

THE PROBLEM OF ESTABLISHING INTRA-FAMILY RELATIONSHIPS IN THE CONTEXT OF INTERGENERATIONAL ASPECT

Abstract. The problem of preserving the family and maintaining intra-family relations has always been the focus of pedagogy, but at present it is becoming more urgent. Solving conflicts like "fathers and children" has always been the focus of the humanities, however, in the rapidly changing world of the 20th-21st centuries, it is worth paying attention to other aspects of the causes of conflicts – the difference in the value orientations of generations of parents and children.

Keywords: family, family education, family relationships, parents, children, conflict.

В настоящее время семья как социальный институт переживает ряд сильнейших кризисов и во многом утрачивает свои базовые функции. В связи с этим ведется активная работа на всех уровнях государства по поддержанию и сохранению семьи и семейных ценностей, а также гармонизации внутрисемейных взаимоотношений. Этому и посвящен 2024 год в РФ.

Семья – базовая ячейка общества, удовлетворяющая не только в детском возрасте, но и на протяжении всей последующей жизни актуальные потребности личности, среди которых:

- потребность в безопасности – именно родительская семья и сложившиеся гармоничные межличностные отношения способствуют снижению чувства тревоги, возникающей в стрессогенных ситуациях;
- оказание материальной поддержки на протяжении жизни;
- любовь и забота, являющиеся основами психологической и физической близости и семейном общении;



- овладение вариативными способами поведения и приобретение жизненного опыта: внутри семьи происходит первичная социализация, передача культурных практик, образцов поведения, традиций подрастающему поколению, являющихся основными механизмами культурного воспроизводства общества [1].

Однако конфликты и недопонимания в семье – неизбежная данность, нередко оказывающая негативное влияние на взаимоотношения членов семьи.

Отношения в семье являются одним из факторов, определяющих жизненный успех детей, воздействующий на процесс их социализации. Ряд исследований показывает, что дети, в семьях которых сформированы доверительные отношения с родителями и иными членами семьи, более устойчивы к воздействию стрессов, связанных с учебной деятельностью, взрослением, влиянием сверстников, а также к прохождению возрастных кризисов.

В условиях современности, когда скорость развития технологий и социальных изменений стала невероятно быстрой, ускорились и трансформация взглядов разных поколений и ценностных ориентаций. Стремительные изменения ценностных и мировоззренческих идеалов нередко приводят к конфликтам, в том числе и между членами семей, в частности между родителями и детьми. Исходя из этого, более остро встает проблема преодоления сложившейся ситуации и гармонизации межличностных взаимоотношений между представителями различных поколений одной семьи.

Первый шаг в преодолении конфликта поколений заключается в просветительской работе: создании условий для понимания особенностей представителей разных поколений, понимании специфической уникальности и социокультурного опыта каждого поколения. Родителям необходимо понимать, что их дети выросли в другом времени и при ином общественном строе, что обуславливает формирование специфических черт личности.

В связи с этим нами было проведено исследование, направленное на изучение причин возникновения конфликтов между родителями и детьми. Респондентами стали подростки в возрасте 12–14 лет в количестве 47 человек.

Исходя из результатов проведенного нами исследования, мы выяснили, что причинами проблем во взаимоотношениях с родителями нередко выступают разногласия в вопросах особенностей взглядов на жизнь (73%), стиля одежды (65%), ценностных ориентаций (68%) и погруженности в мир гаджетов (80%). Чаще всего инициаторами конфликтных ситуаций становятся родители. При этом испытуемые обращают внимание на то, что хотели бы улучшить свои взаимоотношения с родителями, взаимопонимание, избавиться от излишней опеки, восстановить доверительные отношения, обрести понимание со стороны родителей и уважение к личному пространству и свободе.

Среди поколения родителей широко распространено мнение, что причины конфликтного поведения детей – нежелание взрослеть, брать на себя ответственность, несерьезное отношение к жизни в целом и ряду бытовых вопросов в частности. Полностью противоположное мнение бытует среди подростков по отношению к родителям: излишняя «черствость», серьезность, гиперответственность и т.д. Нередко все эти ситуации классифицируются как бытовые конфликты, однако мы предполагаем, что причины скрыты несколько глубже.



В основе большинства противоречий лежит противоположный взгляд на жизнь, сформированный под действием ряда социально-экономических и политических факторов. В таком случае мы выходим на конфликты не на бытовом, а межпоколенческом и мировоззренческом уровне.

Согласно теории Штрауса и Хоува, существуют четыре архетипа поколений со своим набором черт и ценностных установок. В нашем исследовании мы рассмотрели конфликт поколений взяв за основу столкновение мнения поколения Y и Z [2].

Поколение Y, «миллениумы» и «миллениалы» – люди, родившиеся с 1981 по 1996.

Отличительные черты поколения Y:

1. Ценят цифровой комфорт, воспитаны на современных средствах связи;
2. Умеют схватывать информацию на лету;
3. Выше всего ставят духовные ценности, свободу и веру в себя;
4. Нетерпимы к коррупции, не имеют привычки «коленипреклонения» перед представителями власти;
5. Поздно заводят семью;
6. Не готовы брать кредиты;
7. Встроились в шеринг-экономику, научившись жить без собственного дома и машины;
8. Верят в «теорию малых дел» и активно участвуют в благоустройстве на локальном уровне;
9. Ценят свободу слова и выбора;
10. Спокойно относятся к представителям других рас, национальностей, сексуальных меньшинств;

Поколение Z, «зумеры» – родившиеся в 1997–2012 годах.

Отличительные черты поколения Z:

1. Отличная ориентация в информационном мире;
2. Развитое клиповое мышление;
3. Отсутствие стремления к запоминанию данных;
4. Стирание границ между реальностью и виртуальностью;
5. Инфантилизм;
6. Способность к одновременному выполнению нескольких дел;
7. Уверенность в своей уникальности, особых чертах, особой роли в обществе;
8. Тяга к знаниям и развитию;



9. Толерантность и открытость;
10. Наличие стремления к лидерству.

Чтобы понять друг друга и найти компромисс в общении важно общаться и выслушивать друг друга. Родители должны быть готовы услышать мнение своих детей и уважительно отнестись к ним. В то же время, дети должны проявить терпение и понимание по отношению к старшему поколению. Далее необходимо найти общие интересы и цели. Наконец, родители должны понимать, что их дети – это самостоятельные личности со своими привычками, мировоззрением и ценностями. Важно уважительно относиться к тому, что они выбирают для себя и поддерживать их в этом.

В связи с этим, для решения обозначенной проблемы, нами были разработаны рекомендации для родителей (поколение Y), направленные на гармонизацию взаимоотношений с детьми, понимании особенностей их внутреннего мира и ценностных устремлений. В настоящее время разрабатывается комплекс занятий (с элементами тренинговых упражнений) с целью улучшения взаимопонимания между родителями и детьми посредством погружения участников в мир друг друга.

Список источников

1. Сапоровская, М. В. Межпоколенный конфликт и психологическое благополучие семьи / М. В. Сапоровская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2020. – Т. 26. – № 4. – С. 48–54. – URL : <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-48-54> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Исаева, М. Поколения кризиса и подъема в теории В. Штрауса и Н. Хоува / М. Исаева // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 3. – С. 290–295.



Поломошнова Маргарита Евгеньевна

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Ерохин Василий Викторович,

старший преподаватель

ФОРМИРОВАНИЕ РОДИТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В АСПЕКТЕ ВЫБОРА ИГРУШЕК ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В современном мире роль детства в становлении личности человека имеет огромное значение. Особую роль в этом процессе занимает игровая деятельность и средства ее реализации – игрушки. Обилие игрового стимульного материала существенно влияет на его качество, а разнообразие фантастических экранизаций произведений и мультипликации приводит к появлению новых персонажей, нередко обладающих ирреалистичными чертами, не существующими в реальной жизни, именуемыми в современной отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе как антиигрушки. В связи с этим возрастает ответственность родителей в выборе игрушек для детей, компетентность в их подборе и организации игры. Аспекты формирования данного вида компетентности рассматриваются в представленной работе.

Ключевые слова: родители, дети, игрушки, антиигрушки, компетентность, выбор, игра.

Polomoshnova M. E.

FORMATION OF PARENTAL COMPETENCE IN THE ASPECT OF CHOOSING TOYS FOR PRESCHOOL CHILDREN

Abstract. In the modern world, the role of childhood in the formation of a person's personality is of great importance. A special role in this process is played by gaming activities and the means of their implementation – toys. The abundance of game stimulus material significantly affects its quality, and the variety of fantastic adaptations of works and animation leads to the emergence of new characters, often possessing unrealistic features that do not exist in real life, referred to in modern domestic and foreign psychological and pedagogical literature as anti-games. In this regard, the responsibility of parents in choosing toys for children, competence in their selection and organization of the game increases. Aspects of the formation of this type of competence are considered in the presented work.

Keywords: parents, children, toys, anti-toys, competence, choice, play.

Формирование родительской компетентности в аспекте выбора игрушек для детей дошкольного возраста является весьма актуальной и важной темой в современном обществе. Родители играют ключевую роль в развитии своих детей, выбор игрушек имеет огромное значение для их физического, интеллектуального и эмоционального развития [2]. Роль детской игрушки и ее разностороннее влияние на психологическое развитие и здоровье, становление личности ребенка доказана многими исследователями.

Наше исследование было посвящено изучению вопроса сформированности родительской компетентности в области детской игрушки. Важность данной проблемы, во-первых, определяется поступлением на российский рынок большого количества детских игрушек ненадлежащего качества. Главным образом, это имеет отношение к игрушкам опасным для психического здоровья ребенка (антиигрушкам). Такие игрушки несут в себе антиценности, провоцируют детскую агрессию,



жестокость. Во-вторых, недостаточной педагогической грамотностью, дезориентированностью современного родителя в данном вопросе. Таким образом, проблема психолого-педагогической компетентности родителей в области детской игрушки является недостаточно изученной. Остаются открытыми вопросы: каковы основные мотивы приобретения родителями игрушек? На что родители обращают внимание при выборе игрушек? Есть ли в доме игрушки – монстры и считаете ли вы это правильным?

Чтобы ответить на эти и другие вопросы, было проведено исследование. В качестве субъектов исследования выступили 43 родителя детей дошкольного возраста. Основной методический инструментарий – беседа с родителями.

Первый вопрос был направлен на мнение родителей о том, все ли игрушки вашего ребенка носят развивающий характер. Полученные результаты свидетельствуют о том, что 12% родителей полностью уверены в развивающем характере игрушек, с которыми играет их ребенок; 24% респондентов отрицательно ответили на данный вопрос; 60% испытуемых считают, что большая часть игрушек их ребенка являются развивающими; 4% затруднились с ответом на этот вопрос. На вопрос – каковы основные мотивы приобретения родителями игрушек, данные распределились следующим образом: при покупке игрушки для ребенка 62 % родителей руководствуются интересом ребенка к игрушке, 36% стараются приобрести такую игрушку, которая способствует развитию ребенка, а 2% связывают ее приобретение с необходимостью. При выборе игрушек 29% учитывают ее качество, 21% – безопасность, 5% – страну производитель, 15% опрошенных не предъявляют никаких требований к игрушке. Кроме того, выбирая игрушку для ребенка, лишь 30% родителей учитывает возраст ребенка.

На вопрос: «Есть ли в доме игрушки – монстры и считаете ли вы это правильным?» 32% родителей ответили – нет, у 39% опрошенных все – таки такие игрушки присутствуют, и они не видят в этом проблем, а у 29% опрошенных игрушки – монстры есть, и они считают это не правильным.

Результаты проведенного исследования позволяют нам отметить, что у современных родителей детей дошкольного возраста недостаточный уровень психолого-педагогической компетентности в области детской игрушки. Значительное число родителей, участвовавших в исследовании, хорошо осведомлены в аспекте выбора игрушек, а также положительно относятся к повышению своей родительской компетентности. Однако присутствует большой процент современных родителей, которые имеют размытые представления о психолого-педагогической ценности детской игрушки и относятся несерьёзно к их выбору.

Игрушка – тот инструмент, который помогает ребенку в сопровождении игры, является средством общения детей и сверстников, малыша и взрослого; предметом обучения, развлечения. Современная игрушечная индустрия ставит перед педагогами и родителями сложную задачу выбора «правильных игрушек». Рассмотрим некоторые критерии выбора «правильной игрушки» [1]:

1. Игрушки должны быть безопасны для детей (материал, конструкция, запах, цвет, звук, гигиеничность);
2. Игрушки должны соответствовать возрасту детей;
3. Игрушки должны быть полезны для психического развития;
4. Игрушки должны нести в себе педагогическую ценность.



Подводя итоги, можно заметить, что многие родители осознают важность и влияние правильно подобранных игрушек на развитие своих детей дошкольного возраста. Они стараются учитывать различные критерии при выборе игрушек, такие как возрастные особенности ребенка, его индивидуальные интересы и потребности, многие родители осознают, что игрушки не просто предметы для развлечения, но и мощное средство для стимулирования различных аспектов детского развития. Однако присутствует большой процент родителей, которые относятся несерьёзно к выбору игрушек для своих детей. Исходя из выше сказанного, мы сделали вывод о важности информационной поддержки родителей в выборе игрушек для детей. Мы приняли решение предоставить помощь родителям, и обратились в один из наиболее популярных детских магазинов «Детский мир». Там мы создали видеоролик, в котором рассказали о том, какие игрушки представлены в магазине и какие именно из них могут быть выбраны для эффективного развития детей в различных направлениях.

Список источников

1. Смирнова, Е. О. Во что играют наши дети? Игры и игрушки в зеркале психологии / Е. О. Смирнова. – Москва : Ломоносовъ, 2013. – 224 с.
2. Аркин, Е. А. Родителям о воспитании / Е. А. Аркин. – 2-е изд. – Москва : Госуд. учебно-пед. изд-во Министерства Просвещения РСФСР, 1957. – 348 с.



Старченко Светлана Викторовна,

Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, Россия;

научный руководитель: Поданёва Татьяна Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент

ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ: ПАРТНЕРСТВО СЕМЬИ И ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья рассматривает важность и актуальность партнерства между родителями и педагогами в дошкольном образовательном учреждении. Автор подчеркивает, что родители и педагоги являются ключевыми фигурами в жизни ребенка, и их совместная работа позволяет применять комплексный подход к обучению и развитию. Статья отмечает, что в современном обществе важно устанавливать качественное взаимодействие между родителями и педагогами для формирования семейных ценностей у детей.

Ключевые слова: партнерство родителей и педагогов, дошкольное образование, развитие ребенка, взаимодействие, обмен информацией, уважение, семейные ценности, ФОП ДО

Starchenko S.V.

FOSTERING FAMILY VALUES: PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND SOCIETY

Abstract. The article examines the importance and relevance of the partnership between parents and teachers in a preschool educational institution. The author emphasizes that parents and teachers are key figures in a child's life and their joint work allows for an integrated approach to learning and development. The article notes that in modern society it is important to establish high-quality interaction between parents and teachers to form family values in children.

Keywords: partnership between parents and teachers, preschool education, child development, interaction, information exchange, respect, family values, self-employed preschool education

По мнению В. А. Сухомлинского, семья – это та первичная среда, где человек должен учиться творить добро, он придавал огромное значение семье, так как, являясь ячейкой общества, для ребенка она выступает средой воспитания и обитания. Многовековой опыт жизни людей, показывает, что чем дружнее и сплоченнее семья, тем выше результаты духовно-нравственного, физического, трудового воспитания детей.

В силу специфики своей работы, детский сад соприкасается с семьями. Педагоги входят в контакт с семьей, знакомятся с условиями проживания ребенка, а так же делятся с родителями методами воспитания детей дошкольного возраста. С самого первого дня посещения детского сада педагог формирует и поддерживает у родителей чувство ответственности за воспитание своего ребенка. Для этого педагог организывает такие занятия с участием родителей, чтобы они были ещё более интересными и увлекательными.

Семья и семейные ценности являются важной составляющей основой воспитания и становления личности. Любящая и здоровая семья оказывает огромное влияние на воспитание подрастающего поколения. Именно в семье ребенок учится радоваться, терпеть, любить, сочувствовать. В условиях семьи складывается эмоционально-нравственный опыт, семья определяет уровень и содержание



эмоционального и социального развития ребенка. Родители являются первыми педагогами, они закладывают основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребёнка в раннем возрасте [1; 4].

Для обеспечения благоприятных условий жизни и воспитания ребёнка, формирования основ полноценной, гармоничной личности, необходимо укрепление и развитие тесной связи и взаимодействия детского сада и семьи.

Тема партнерства детского сада и родителей очень актуальна и играет огромную роль. Взаимодействие между педагогами ДОО и родителями является основой благополучного становления ребенка в дошкольном возрасте [3].

Основная задача родителей воспитанников ДОО и педагогов – максимально развивать ребенка.

Родители владеют эксклюзивной информацией о своем ребенке, его способностях, интересах и потребностях. Эта информация является важным ресурсом для воспитателей, во время планирования занятий.

Партнерство между родителями и педагогами ДОО повышает уровень взаимного уважения и понимания. Родители видят, что их мнение и роль важны в процессе обучения и развития ребенка, а педагоги в свое время оценивают их вклад и поддержку.

Партнерство предоставляет родителям возможность получить дополнительные знания и навыки в области воспитания и обучения детей дошкольного возраста, помогает создать благоприятную адаптационную атмосферу, где дети чувствуют себя уверенно и поддерживаются во время процесса приспособления.

Для того, чтобы родители стали активными помощниками педагогов ДОО, необходимо дать им уверенность в том, что взаимодействие между семьей и педагогами необходимо. Развитие такого взаимодействия предполагает несколько этапов.

Первый этап – демонстрация родителям положительного образа ребенка, благодаря чему между родителями и педагогом складывается доброжелательные отношения с установкой на сотрудничество.

На втором этапе родителям дают практические знания психолого-педагогических особенностей воспитания ребенка на определенном этапе развития. При этом используются различные формы и методы: родительские собрания, наглядная информация, консультации, групповые тематические выставки детских работ, конкурсные программы, проекты и т.д.

Третий этап предполагает индивидуальное ознакомление педагога с проблемами семьи в вопросах воспитания ребенка. На этом этапе устанавливаются доверительные отношения между родителем и педагогом. Педагог проявляет личную заинтересованность и желание помочь, а родитель может рассказать о волнующих его индивидуальных особенностях ребенка, попросить совета у воспитателей по интересующим их проблемам.

Одним из главных аспектов развития партнерства между родителями и педагогами является открытость и доверие. Родители должны быть готовы обратиться за помощью к педагогу, в свою очередь, педагог должен создать комфортную атмосферу, чтобы родители могли свободно высказывать свои мнения, задавать вопросы и делиться своими волнениями. Важно учесть, что каждое мнение и каждая ситуация имеет право на свое обоснование, поэтому взаимопонимание и уважение являются неотъемлемыми составляющими партнерства [2].

Взаимодействие с родителями – участниками образовательного процесса – строится на основе принципов:



- Переход от информационного сотрудничества к межличностному общению.
- Доброжелательность в процессе коммуникации.
- Индивидуальный подход.
- Сотрудничество, но не наставничество.

Партнерство между родителями и педагогами ДОО оказывает благоприятное влияние не только на образовательный процесс, но и на адаптацию ребенка к новому окружению. В целях повышения интереса родителей к вопросам воспитания, детский сад реализует различные формы с семьей:

1. Коллективные формы:

- родительские собрания (общие, групповые);
- конференции;
- круглые столы;
- экскурсии по ДОО.

2. Индивидуальные формы:

- педагогические беседы с родителями;
- тематические консультации (проводятся специалистами);
- заочные консультации – ящик (конверт) для вопросов родителей;
- посещение семьи ребёнка;
- переписка с родителями, индивидуальные памятки.

3. Наглядно-информационные формы:

- записи бесед с детьми;
- видеофрагменты организации различных видов деятельности, режимных моментов и занятий;
- фотографии;
- выставки детских работ;
- стенды, ширмы, папки-передвижки.

В дошкольных образовательных организациях для взаимодействия с родителями используют визуальные каналы распространения информации, такие как:

- родительский уголок, включающий в себя сведения о режиме дня, питании, особенностях образовательной программы и другие важные сообщения, связанные с реализацией образовательного процесса.
- папки-передвижки, в таком формате специалисты могут предоставлять родителям ценный теоретический и практический материал, направленный на расширение их знаний и умений в процессе воспитания детей.

Важную роль в партнерстве педагога ДОО с родителями, в целях формирования доверительных отношений являются совместные мероприятия, такие как:

- походы в парки, музеи, театры, библиотеки;
- уборка территории, озеленение участка;



- оформление группы и приемной к праздникам;
- подготовка праздников (участие в мероприятии в роли героев) и другие.

Для эффективного воспитания семейных ценностей важно, чтобы родители и педагоги работали в едином партнерстве. Гармоничное сотрудничество позволяет воздействовать на ребенка с разных сторон, что активизирует и углубляет процесс воспитания.

Одним из возможных способов содействия партнерству родителей и педагогов дошкольного образовательного учреждения может быть создание родительского комитета или ассоциации, где родители смогут высказывать свои идеи, предложения, вносить свою лепту в образовательный процесс. Также можно организовать мероприятия, направленные на обсуждение вопросов воспитания и развития детей, проводить семинары или практические занятия, где родители могут участвовать.

В заключение, воспитание семейных ценностей – это сложный и длительный процесс, но он является одним из основных компонентов успешного развития ребенка.

Список источников

1. Поданёва, Т. В. Традиционные духовно-нравственные ценности в воспитании подрастающего поколения / Т. В. Поданёва // Семья в XXI веке: проблемы и перспективы : материалы докладов IV Всероссийской научно-практической конференции магистрантов, преподавателей, общественных деятелей, практиков / под редакцией Т. Г. Соболевой ; Алт. гос. техн. ун-т им. И. И. Ползунова. – Барнаул : АлтГТУ, 2023. – 188 с.
2. Солодянкина, О. В. Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей. Пособие для работников ДОУ / О. В. Солодянкина. – Москва: «Аркти», 2015. – С. 221.
3. Федеральная образовательная программа дошкольного образования (утверждена приказом Минпросвещения России от 25 ноября 2022 г. № 1028, зарегистрировано в Минюсте России 28 декабря 2022 г., регистрационный № 71847). – URL: https://files.oprf.ru/storage/image_store/docs2022/programma15122022.pdf (дата обращения: 30.03.2024).
4. Юревич, С. Н. Семейные ценности и традиции как предмет взаимодействия ДОО и семьи / С. Н. Юревич, Е. П. Москвитина // Международный студенческий научный вестник. – 2016. – № 5–3.



АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Содержание