ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Материалы
X Всероссийской научно-практической конференции
7 апреля 2023 г.

г. Москва

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА МОСКВЫ
Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«Московский городской педагогический университет»
Институт педагогики и психологии образования

Материалы
X Всероссийской научно-практической конференции
«РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА»

7 апреля 2023 года

г. Москва

УДК 371; 37.03
ББК 74.0; 74.4

Рекомендовано к печати
Ученым советом института педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО МГПУ

Ответственный редактор:
А.И. Савенков,
доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор,
член-корреспондент РАО
Редакционная коллегия:
М.В. Воропаев, доктор педагогических наук, профессор; Н.Д. Десяева, доктор педагогических наук, профессор; Э.К. Никитина, кандидат педагогических наук, доцент; Т.В. Машарова, доктор педагогических наук, профессор; В.М. Поставнев, кандидат психологических наук, доцент; А.В. Калинченко, кандидат педагогических наук, доцент; П.В. Смирнова, кандидат психологических наук, доцент.

Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы X Всероссийской научно-практической конференции / Под ред. А.И.Савенкова. – М., 2023. – 422 с.

В сборнике представлены материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса», проходившей в институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ 7 апреля 2023 года.

Тематика конференции отражает обсуждения широкого круга вопросов, касающихся современных образовательных практик, специфики формирования и перспектив развития современной образовательной среды в условиях мегаполиса. Проблемы, поднимаемые авторами в своих статьях, касаются самых различных аспектов развития педагогической и психологической науки: от общеметодологических и кросс-дисциплинарных вопросов до обсуждения отдельных методических форм и средств образования.

Материалы сборника адресованы широкому кругу читателей, интересующихся проблемами педагогики и психологии образования.

© А.И.Савенков, ответственный редактор, 2023
© ИППО ГАОУ ВО МГПУ, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Савенков А.И. Развитие навыков цифровой гигиены у будущих педагогов 9

Исайкина А.А. Особенности учебной мотивации младших школьников 17

Кабанова О.М. Проблема психологического благополучия одаренных обучающихся подросткового возраста 21

Леонова В.О., Ларионова Л.И. Мастер-класс как педагогическая технология развития творческого потенциала у будущих психологов в высшей школе 27

Свитайло Н. В. Занятия литературным творчеством как инструмент развития детской одаренности 34

Суннатова Р.И. Тренинг экзаменационной тревожности школьников: задачи, трудности и возможности 41

Юганова Л. С. Особенности развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с разными типами темперамента 48

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Азарова А.А. Возможности коллективно-творческой деятельности для развития коммуникативных умений младших школьников 53

Бадулина О.И. О готовности будущих педагогов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе 57

Гокова А.В. Психологические особенности эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации 60

Езерская А.Ю. Психологическое благополучие детей младшего школьного возраста с разным уровнем самооценки 67

Жерихова О.В. Некогнитивные факторы развития математических способностей детей в старшем дошкольном возрасте в условиях ДОУ 72

Кинзибаева М. В. Компоненты эмоционального интеллекта у учеников общеобразовательной и музыкальной школ 78

Кукушкина Ю.А., Быркановa М.А. Особенности психологической готовности к школе старших дошкольников как активных пользователей электронных гаджетов 84

Курганова Е.А., Трухин И.В. Ценностный компонент профессионального самоопределения обучающихся профильных классов 92

Кусков А.С. Удовлетворенность потребности в принадлежности как условие успешного решения психолого-педагогических задач 98

Манцулич В.В. Тьюторское сопровождение личностного и профессионального становления обучающихся 101

Мартьянова Г.Ю. К вопросу о психотехническом обеспечении коррекционно-развивающей работы 105

Молчанова О.Е. Представления молодых матерей, проживающих в мегаполисе, о родительстве 110

Морозова М.Е. Развитие воображения детей дошкольного возраста с ЗПР 115

Насирова Ф.Д.кызы Взаимосвязь эмоционального интеллекта младших школьников со склонностью детей ко лжи 121

Слезкина В.С. Развитие рефлексивных умений и навыков у младших школьников в процессе учебной деятельности 128

Спирина Е.В. Идеальный образ современного классного руководителя 135

Хомченко Т.В. Формирование мотивационной компетентности младших школьников на раннем этапе обучения английскому языку на основе игрофикации 142

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Бричикова Т.Е. Программа психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей с ОНР к логопедической группе детского сада 146

Буданова А.А. Готовность педагога к инклюзии в общеобразовательной организации 151

Короткова А.Б. Особенности коррекционной работы учителя-дефектолога в инклюзивной школе 157

Кукушкина В.А. Модель человеческого многообразия в DISABILITY STUDIES 164

Федосеева А.М. Личный дистресс и психологическое благополучие у педагогов в условиях инклюзии 170

ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Белавина Ю.Ю. Развитие «4К» компетенций при создании квиза младшими школьниками 179

Геращенко И.В. Применение элементов игрофикации в процессе автоматизации звукопроизношения дошкольников 185

Ключко О.И., Захарова С.А. Интеллектуальная игра как форма проведения модульного экзамена в вузе 191

Козырева Н.А. Методическая поддержка профессионально-творческого развития студентов при проектировании образовательной среды 196

Костенко С.В. Развитие мнемических способностей в авторской компьютерной игре MEMORY SANDBOX 203

Мастерова Л.Г. Игровые формы психологического просвещения 207

Табунова О.П. Влияние игр на формирование позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста 214

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Ажогина Н.А. Формирование языковой личности младшего школьника в поликультурной среде мегаполиса 219

Беликова Д.А. Концепции формирования и развития навыков самопрезентации у школьников 224

Герман Э.С., Лутошкина Е.О. Киноклуб как средство духовно-нравственного воспитания подростков 229

Кулешова О.Д. Социально-коммуникативная ситуация как средство развития социального интеллекта обучающихся в поликультурной образовательной среде 234

Маляренко А.А. Способы формирования коммуникативных навыков у младших школьников 240

Фортунатов А.А., Резниченко И.А. Психолого-педагогические особенности смешанного обучения в условиях образовательной организации 244

Хазияхметова Г.И., Захарищева М.А. Коррекция лексического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством квиллинга 249

Цареградская А.Ю. Формирование коммуникативных умений младшего школьника посредством сюжетно-ролевой игры 254

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Курак Н.Ф. Основные факторы воспитания ребенка в белорусской семье 258

Лопатина А.А. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку 262

Мочалова С.Г. Педагогические условия организации взаимодействия дошкольной организации и школы в подготовке детей к школьному обучению 268

Коломиец А.В. Трудности в изучении языка: взаимодействие с родителями детей, изучающих иностранный язык 272

Поротикова А.Я. Нетрадиционные техники рисования в развитии творческих способностей старших дошкольников 276

Жерихова О.В. Некогнитивные факторы развития математических способностей старших дошкольников на ранних этапах образования 281

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРШАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ

Бочарова О. В. Условия формирования культуры общения младших школьников с помощью игр-драматизаций 289

Кудинова И.М. Развитие способностей к изучению иностранного языка в образовательной практике современного Китая 292

Леднева А.А. Внеурочная театральная деятельность как способ профилактики конфликтного поведения младших школьников 299

Тюляева М.А. Деловое общение как основа овладения педагогом профессиональной коммуникацией 304

Федорченко А.В. Возможности театральной педагогики в формировании инициативности младших школьников во внеурочной деятельности 311

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕГАПОЛИСА

Емельянова П. Д., Козлова А. Д., Терентьева Е. Р. Драматизация как прием формирования выразительности чтения младших школьников 315

Зорина М.Н., Федорцова В.А. Использование креолизованных текстов для развития навыка чтения младших школьников 319

Краснова К.В. Роль современных информационных технологий в смешанном обучении младших школьников 324

Крицына О.А. Пути формирования активного читателя начальной школе 329

Куровская В.В., Ушакова К.В. Интеллект-карта как эффективное дидактическое средство при обучении литературному чтению 335

Лисова Т.А. Перспективы использования дополненной реальности в исследовательском обучении дошкольников 340

Орлова Е.Р., Силаева Д.М. Формирование читателя младшего школьного возраста 346

Петрухина Е.А. Формирование продуктивных текстовых умений младших школьников на уроках литературного чтения 352

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Безберда А.С., Бирюкова М.В. Особенности психолого-педагогического сопровождения саморазвития и самовоспитания обучающихся кадетских классов 358

Булавкин О.В. Исследование взаимосвязи гражданской идентичности и доверия к государству подростков 362

Ефимова М.В., Васильев А.В. Формы и методы патриотического воспитания в кадетском образовании 370

Горбунова Е.А. Гражданские идеалы учеников кадетских классов 377

Диков Ф.Б. Нравственный идеал как основа воспитания личности подростков кадетского класса 382

Кувырков Д.И. Влияние семьи на становление личностной зрелости подростков 387

Кукина Т.А. Здоровый образ жизни как ценностная ориентация личности кадет 391

Малькова Е.А. Формы и методы воспитания патриотизма и гражданственности у учащихся кадетских классов во внеурочной деятельности 396

Романов В.А. Позитивное представление об истории отечества как один из факторов воспитания патриотизма 399

Чибиряев Р.Е. Воспитательная работа в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности 407

Шарипов В.В. Историческая память как фактор гражданского, патриотического и воинского воспитания 411

Шилов А.В. Патриотическое воспитание кадет в системе модели образовательной среды, созданной на базе музея 9-й гвардейской Краснознамённой стрелковой дивизии 416

ПСИХОЛОГИЯ ОДАРЕННОСТИ И ТВОРЧЕСТВА

Савенков А.И.
доктор психологических наук, доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО,
директор института педагогики и психологии
образования ГАОУ ВО МГПУ
asavenkov@bk.ru

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ ЦИФРОВОЙ ГИГИЕНЫ У БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

В наше время цифровые технологии стали неотъемлемой частью жизни каждого человека. Их использование позволяет быстро решать множество задач, предоставляет доступ к огромной базе знаний и информации, позволяет общаться с другими людьми на расстоянии. Однако, вместе с привнесенными ими преимуществами появляются определенные риски в плане кибербезопасности. В связи с этим особое значение приобретает развитие у пользователей навыков цифровой гигиены и кибербезопасности – заботы о защите своих данных и конфиденциальности при взаимодействии с цифровыми ресурсами. Особую значимость развитие навыков цифровой гигиены и кибербезопасности имеет для будущих педагогов. Современные педагоги и их ученики находятся в зоне опасности, им повсеместно приходится сталкиваться с рисками интернет-зависимости, кибербуллинга, онлайн-мошенничества и других весьма небезопасных явлений. Для защиты от этих проблем системе педагогического образования необходимо предпринять специальные усилия по обучению будущих педагогов, с тем чтобы они впоследствии научили детей противостоять этим опасностям. Поэтому, развитие навыков кибербезопасности и цифровой гигиены у будущих педагогов является важной задачей педагогического образования. В данной статье мы рассмотрим основные правила цифровой гигиены и методические основы обучения им будущих педагогов в университетах.

Ключевые слова – цифровая гигиена, кибербезопасность, безопасность в цифровой среде, подготовка педагогов, цифровые технологии в образовании, цифровая грамотность.

Nowadays, digital technologies have become an integral part of everyone's life. Their use allows you to quickly solve many tasks, provides access to a huge database of knowledge and information, allows you to communicate with other people at a distance. However, along with the advantages they bring, there are certain risks in terms of cybersecurity. In this regard, of particular importance is the development of digital hygiene and cybersecurity skills among users – concern for

the protection of their data and privacy when interacting with digital resources. The development of digital hygiene and cybersecurity skills is of particular importance for future teachers. Modern teachers and their students are in a danger zone, they everywhere have to face the risks of Internet addiction, cyberbullying, online fraud and other very unsafe phenomena. To protect against these problems, the pedagogical education system needs to make special efforts to train future teachers so that they subsequently teach children to resist these dangers. Therefore, the development of cybersecurity and digital hygiene skills among future teachers is an important task of pedagogical education. In this article we will consider the basic rules of digital hygiene and the methodological foundations of teaching them to future teachers at universities.

Keywords – digital hygiene, cybersecurity, security in the digital environment, teacher training, digital technologies in education, digital literacy.

В настоящее время, когда цифровые технологии становятся все более распространенными и занимают все более значимое место в нашей жизни, образование не может оставаться в стороне от этого процесса. Цифровая грамотность абсолютно необходима для эффективной работы в любой сфере деятельности, особенно она значима в современных условиях в деятельности педагога. Цифровая грамотность – это умение использовать компьютеры и сеть Интернет, чтобы обмениваться информацией в социальных медиа, работать с электронными документами, проводить онлайн-конференции и интерактивные уроки. Эти навыки являются ключевыми для успешных коммуникаций. Однако, не каждый педагог обладает достаточной цифровой грамотностью. Именно поэтому все больше организаций, реализующих программы непрерывного образования учителей начали проводить курсы повышения квалификации по данной теме. Одна из таких программ – это развитие навыков цифровой гигиены и кибербезопасности у будущих педагогов.

Цифровая гигиена – это соблюдение правил безопасности при работе в Интернете и использовании компьютерных технологий. Правильное использование цифровых технологий является необходимым для защиты от вирусов, спама, различного рода мошенничества и киберпреступлений. Цифровая гигиена – это также соблюдение этики при общении в социальных сетях, сообществах и форумах. Важно помнить, что любое высказывание может иметь последствия, поэтому стоит быть осторожным при общении в сетях.

Будущие педагоги будут работать со все усложняющимися новыми технологиями и перспективными инструментами. Они должны знать правильные методы использования электронных ресурсов, владеть инструментами управления базами данных и создания интерактивных уроков. Также они должны быть знакомы с основами безопасности и этики при работе

в Интернете. Для школьных педагогов особенно важна цифровая гигиена. Дети не всегда могут корректно оценивать информацию на сайтах Интернета или различать рекламу от информации. Поэтому педагог должен быть готов к помощи им в этих делах и обучен правилам безопасности в Интернете.

Развитие навыков цифровой гигиены – это длительный и непрерывный процесс. Приобретение навыков цифровой гигиены и кибербезопасности начинается с осознания необходимости их наличия, а также со знакомства с правилами использования компьютерных технологий. Обучение должно проводиться систематически и индивидуально с расчетом потребностей каждого педагога. Начать следует с общих принципов работы в Интернете, затем перейти к работе с социальными медиа ресурсами. Важно освоить приемы работы с электронными документами, базами данных и интерактивными разработками уроков. Вместе с тем необходимо предостерегать будущих педагогов от определенных шаблонных ошибок и «капканов» при работе в Интернете, которые могут привести к серьезным последствиям. Важно довести до их сведения ограничения использования личной информации или фото при работе в Интернете, а также подробно описывать возможные последствия при нарушении правил использования социальных сетей.

При это следует помнить, что самый эффективный способ развития навыков цифровой гигиены и кибербезопасности – это практика. Будущие педагоги должны иметь возможность самостоятельно учиться и постигать новые технологии при помощи специализированных курсов и тренингов, которые можно проходить как в онлайн-режиме, так и офлайн. Можно сказать, что развитие навыков цифровой гигиены у будущих педагогов является необходимым условием для их дальнейшей успешной работы в области образования в настоящее время и в будущем. Педагогам необходимо осознавать всю ответственность, связанную с использованием компьютерных технологий и Интернета. Только тогда можно эффективно работать с детьми и перестраиваться под новые форматы обучения.

Современные технологии помогают облегчить жизнь людей и ускорить бизнес-процессы в различных сферах деятельности. Однако, они также привносят новые вызовы и проблемы, связанные с цифровой гигиеной. Будущие педагоги не являются исключением и также сталкиваются с рядом проблем в этой области. Одной из основных проблем является отсутствие знаний о цифровых правилах и навыках взаимодействия с техникой. Важной проблемой является отсутствие контроля за временем, затрачиваемым на использование электронных устройств. Хотя школы могут установить правила по использованию этих устройств (особенно беспокоят педагогов мобильные телефоны), большинство студентов-будущих педагогов имеют свой собственный график и не всегда могут следовать этим правилам.

Возникают сложности и тогда, когда студенты-будущие педагоги используют электронные устройства для работы или общения. При этом они часто забывают про собственную безопасность. Они могут использовать ненадежные пароли или делиться персональными данными в социальных сетях. Это может привести к утечке личной информации и даже к хакерским атакам. Ещё одним вызовом является то, что многие студенты-будущие педагоги не знают о возможности наличия зависимостей от виртуального пространства, таких как интернет-зависимость или игровая зависимость. Это может приводить к потере времени и снижению продуктивности. Наконец, другой проблемой является использование социальных сетей для связи со старшеклассниками или выпускниками школы. Использование личных аккаунтов для общения может создавать сложности в сохранении профессиональной границы между учителем и учеником.

В целом, будущие педагоги сталкиваются с множеством проблем в области цифровой гигиены, но с помощью правильного обучения и развития навыков кибербезопасности можно снизить возможные риски и сохранить безопасность в интернете.

Один из способов развития навыков цифровой гигиены — это проведение специальных учебных курсов для студентов, будущих педагогов. В их рамках могут рассматриваться такие темы как защита от онлайн-угроз, конфиденциальность данных и предотвращение мошенничества. Большую пользу могут принести систематические практические тренинги, включающие использование антивирусных программ, создание паролей сложной структуры и др. Другой способ - интеграция элементов цифровой гигиены в традиционные академические образовательные программы. Например, при преподавании информатики студентам необходимо объяснять ключевые аспекты безопасности в интернете, такие как защита личных данных и информации о банковских счетах. Кроме того, преподаватели могут использовать различные интерактивные методы обучения, которые помогут студентам лучше понимать значимость цифровой гигиены и соблюдения правил кибербезопасности. Также важно убедиться, что все программное обеспечение на компьютерах в университетской аудитории или во время онлайн-обучения обновляется регулярно и содержит последние версии антивирусных программ. Это поможет предотвратить возможность злоумышленников получить доступ к конфиденциальной информации.

Наконец, необходимо привлекать будущих педагогов к созданию сообществ по интересам на платформах социальных медиа. Они могут обмениваться опытом, задавать вопросы и поддерживать друг друга в наращивании навыков цифровой грамотности и гигиены. Развитие навыков цифровой гигиены является ключевой составляющей профессиональной подготовки будущих педагогов. Правильное использование инструментов и

технологий может не только повысить эффективность учебного процесса, но и обеспечить безопасность студентов.

Современный мир требует от каждого человека не только традиционных социальных знаний и коммуникативных умений и навыков, но и компетентности в области цифровых технологий. Однако, развитие цифровой грамотности у значительной части обучающихся сталкивается с проблемами, такими как: неадекватное использование интернета, нарушение личной безопасности и другие опасности. На протяжении последних лет эксперты из области когнитивной психологии высказывали мнение о том, что школы должны играть ключевую роль в формировании навыков цифровой гигиены и кибербезопасности у детей. Сегодня все больше школ начинают осуществлять работу по подготовке школьников к использованию информационных технологий в условиях максимальной безопасности.

Актуальность данного направления педагогической работы подтверждают данные исследований. Примером может служить опрос национальной ассоциации здравоохранения США (American Health Association), проведенный в 2018 году: более 70% родителей выразили беспокойство за безопасность своих детей в интернете. Также, согласно обзору Европейской комиссии (2018), только 38% школьников имеют достаточные навыки цифровой грамотности.

Как преподаватели могут помочь своим ученикам и студентам избегать опасностей при использовании Интернета и социальных сетей? Рассмотрим несколько наиболее результативных предложений:

1. Делать упор на осознанное использование IT-технологий. Преподаватели должны помочь ученикам и студентам осознать, что технология — это не игрушка, а серьезный инструмент для работы и общения. Следует продемонстрировать, как правильно использовать технику, чтобы предотвратить возможные проблемы.

2. Обучать детей чувствительности и осторожности к распространению свой конфиденциальной информации. Важная часть цифровой гигиены — это сохранение личной информации в безопасности. И студенты, и школьники должны знать, что они не должны сообщать свою персональную информацию никому в Интернете.

3. Объяснять ребятам последствия использования социальных сетей. И студенты, и школьники часто недооценивают последствия использования социальных сетей, таких как нарушение личной жизни, вымогательство и даже кибербуллинг. Педагоги должны прояснять ребятам все эти аспекты использования социальных сетей.

4. Обучать студентов вопросам кибербезопасности. Для обеспечения безопасного использования Интернета необходимы навыки кибербезопасности. Педагоги могут обучать школьников, как избегать вредоносных программ, как правильно защититься от хакерских атак.

5. Сделать навыки цифровой гигиены частью повседневной учебной работы. Путь к формированию навыков цифровой гигиены начинается с интеграции этой тематики в учебный процесс. Необходимы специальные занятия по основам цифровой грамотности, они должны быть включены в другие предметы.

6. Широко используйте метод примера. И студенты, и школьники всегда следят за своим окружением — это означает, что преподаватель должен быть примером для учеников при использовании интернет-технологий.

Таким образом, преподаватели играют важную роль в формировании навыков цифровой гигиены и у студентов, и у школьников. Они должны помочь ученикам осознанно использовать технологии, сохранять свою личную информацию в безопасности, прояснять все аспекты использования социальных сетей и обучать кибербезопасности. Цель состоит не только в том, чтобы обучить учеников использованию технологий, но и научить их быть ответственными участниками взаимодействия в интернете.

В настоящее время цифровые технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса и повседневной жизни людей. Однако, с ростом использования цифровых устройств и интернет-сервисов появляются новые опасности, связанные с сохранностью личных данных и конфиденциальной информации. Рассмотрим практические советы для будущих педагогов по улучшению своих навыков цифровой гигиены:

1. Используйте пароли безопасности. Пароль должен быть сложным и состоять из букв (верхнего и нижнего регистра), цифр и специальных символов. Никогда не используйте одинаковые пароли для разных сервисов или аккаунтов.

2. Никому не сообщайте свой пароль. Никогда не давайте кому-либо доступ к своему аккаунту или сервису, в том числе администраторам или техническим специалистам.

3. Будьте внимательны при открытии ссылок или приложений. Не открывайте подозрительные ссылки и не устанавливайте неизвестные программы на свой компьютер или мобильное устройство.

4. Не делитесь личной информацией. Никогда не давайте полную информацию о себе, своих контактах и личной жизни в социальных сетях и других публичных местах в интернете.

5. Обновляйте программное обеспечение. Регулярно проверяйте наличие обновлений для программного обеспечения и операционной системы на своем компьютере или мобильном устройстве, чтобы предотвратить возможные уязвимости.

6. Резервируйте данные регулярно. Сохраняйте копии всех важных файлов, документов и данных на внешних носителях, таких как флэш-диски или облачные сервисы хранения данных.

7. Используйте антивирусное программное обеспечение. Установите антивирусное программное обеспечение для защиты вашего компьютера или мобильного устройства от вредоносных программ.

8. Изучите правила конфиденциальности. Изучите правила конфиденциальности и политику использования сервисов, которые вы используете, чтобы понимать, как ваша личная информация может быть использована.

9. Сохраняйте переписку. Сохраняйте копии важных электронных сообщений или переписки в мессенджерах для доказательства фактов или разрешения возможных конфликтов.

10. Удаляйте ненужные данные. Удаляйте ненужную информацию и файлы со своего компьютера или мобильного устройства, чтобы предотвратить случайное раскрытие важной информации.

Вышеперечисленные советы помогут будущим педагогам защититься самим и защитить своих учеников от потенциальных опасностей в цифровом пространстве. Однако, необходимо помнить, что навыки цифровой гигиены должны стать постоянной привычкой и регулярно обновляться в соответствии с изменяющимся цифровым миром.

Искусственный интеллект и цифровое мошенничество – две темы, которые становятся все более актуальными в современном мире, особенно в свете быстрого развития технологий. На этой почве возникают новые вызовы и задачи для будущих педагогов. Как можно помочь студентам научиться использовать возможности искусственного интеллекта безопасно и эффективно? Какие навыки нужны, чтобы защитить себя от цифрового мошенничества?

Искусственный интеллект – это технология, которая позволяет компьютеру обрабатывать данные таким образом, что он начинает действовать подобно человеку. Он может анализировать информацию, определять шаблоны поведения, принимать решения и выполнять задачи. Это очень полезная технология для будущих учителей, так как она позволяет автоматизировать множество процессов в учебном процессе.

Однако, искусственный интеллект может быть использован не только во благо. Есть люди, которые используют его для создания фальшивых сообщений или обманных сайтов. Цель таких действий – обмануть людей и получить от них выгоду. Это может происходить в различных формах, например, через социальные сети или электронную почту. Будущих педагогов очень важно научить распознавать фальшивые сообщения и сайты. Некоторые из ключевых признаков мошенничества, которые можно заметить, – это грамматические ошибки, странный адрес сайта или неожиданное предложение о выигрыше. Также необходимо обратить внимание на то, что искусственный интеллект не всегда может сделать правильный вывод о том, является ли информация подлинной или нет. Чтобы помочь студентам

использовать искусственный интеллект безопасно и эффективно, преподаватели могут проводить специальные занятия по цифровой гигиене. Они должны объяснять основные принципы работы искусственного интеллекта и насколько его использование может быть полезным для каждого человека. Также важно учить студентов основам информационной безопасности и защите персональных данных.

Одним из способов защиты от академического мошенничества в цифровой среде является использование паролей. Студентам нужно научиться создавать надежные и уникальные пароли для каждого из своих аккаунтов. Это может быть достигнуто, например, путем использования специальных программ-менеджеров паролей. Будущие педагоги также должны научиться использовать двухфакторную аутентификацию. Это означает, что кроме пароля потребуется ввести дополнительный код, который будет отправлен на телефон или другое устройство пользователя. Такой подход делает доступ к аккаунту более безопасным.

Одним из ключевых признаков цифровой гигиены является осознанность. Будущие педагоги должны осознать риски цифрового мошенничества и овладеть инструментами для защиты от него. Преподавали должны уделять особое внимание тому, как научить школьников и студентов безопасно и эффективно защищаться от цифровых способов академического мошенничества, это поможет и школьникам, и студентам педагогических университетов стать осознанными пользователями интернета, способными успешно работать с новыми технологиями в будущем.

Список литературы

1. Концепция и методика психологического сопровождения когнитивного и психосоциального развития младших школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, А. М. Двойнин, И. С. Буланова [и др.] ; Рецензенты: Вачков И.В., доктор психологических наук, профессор Московского городского психолого-педагогического университета Степанов С.Ю., доктор психологических наук, профессор института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО МГПУ. – Москва: Известия Института педагогики и психологии образования, 2022. – 194 с. – EDN OWXAFK.

2. Кузьминов, Я. И. Онлайн-обучение: как оно меняет структуру образования и экономику университетаОткрытая дискуссия Я. И. Кузьминов - М. Карной / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2015. – № 3. – С. 8-43. – DOI 10.17323/1814-9545-2015-3-8-43. – EDN UKEBDL.

3. Методические рекомендации по психологическому сопровождению познавательного и личностного развития младших школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, С. Г. Воровщиков, А. С. Львова [и др.]. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2021. – 71 с. – EDN TNSEDF.

4. Мини-видеолекция и когнитивный диалог как инструменты модернизации учебной деятельности / Е. Н. Геворкян, А. И. Савенков, А. С. Львова, Э. К. Никитина // Педагогика. – 2023. – Т. 87, № 3. – С. 5-15. – EDN DMOMDI.

5. Рамка универсальных компетентностей и новой грамотности / М. Добрякова, Н. Зиил, Д. Мосс [и др.] // Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности : Научное издание: монография. – Москва : Национальный исследовательский университет "Высшая школа экономики", 2020. – С. 34-65. – EDN FTJWPF.

6. Савенков, А. И. Психологическое сопровождение когнитивного и психосоциального развития школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, А. М. Двойнин, И. С. Буланова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11, № 3. – С. 84-93. – DOI 10.17759/jmfp.2022110308. – EDN ROPZNE.

7. Савенков, А. И. Психолого-педагогические нарративы разработки концепций и методик цифрового дистанционного сопровождения контактной учебной работы / А. И. Савенков // Hominum. – 2021. – № 2. – С. 99-111. – EDN WSXOQF.

8. Савенков, А. И. Базовые теоретические подходы к изучению учебной мотивации младших школьников в условиях дистанционного обучения / А. И. Савенков, Ю. А. Серебренникова // Известия института педагогики и психологии образования. – 2021. – № 3. – С. 60-67. – EDN MDFFYG.

Исайкина А.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
NSvet1997@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается учебная мотивация, как залог успешного обучения в школе. Проведён теоретический анализ учебной мотивации, факторов, влияющих на её формирование. Дана характеристика влияния мотивов учения на успешность учебной деятельности младших школьников с разным уровнем обучаемости.

Ключевые слова: мотивация, младшие школьники, мотив, обучение.

This article discusses learning motivation as a guarantee of successful schooling. A theoretical analysis of educational motivation, factors influencing its formation has been carried out. A characteristic is given of the influence of learning motives on the success of the educational activity of younger schoolchildren with different levels of learning ability.

Keywords: motivation, primary school students, motive, training.

Развитие учебной мотивации у младших школьников является одной из важных проблем современной школы. Ее значимость обусловлена тем, что учебная мотивация способствует активному обучению, самостоятельному приобретению знаний, познавательных интересов, созданию у младших школьников активной жизненной позиции, а также рядом других, достаточно значимых и важных причин. Успех в рамках учебной деятельности формируется не только за счет познавательной деятельности, но и в процессе развития учебной мотивации, которая выражается в виде движущей силы интеллектуальных способностей.

Длительное время считалось, что основополагающими факторами, которые способствуют наиболее значимым результатам в обучении, выступает интеллект, творческие способности, практические навыки и мотивация. Ряд современных исследований основывается на том, что мотивационные факторы иногда превалируют над интеллектуальными. При этом, у младших школьников, которые демонстрируют довольно высокие результаты в обучении мотивация внутреннего характера преобладает над внешней мотивацией. Поэтому, по мнению исследователей, уровень образования неразрывно связан с мотивирующими факторами.

Необходимо понимание того, что мотивация сама по себе не может находиться на одном и том же уровне. Если ее не поддерживать, она будет ослабевать с течением времени. Ряд авторов, таких как А.Н. Леонтьев [1], Л.И. Божович [2], П.М. Якобсон [3] и др. изучали данную проблему.

Особую актуальность на данном этапе развития современного образования приобретают исследования, направленные на выявление особенностей учебной мотивации у детей начальной школы с учётом их психологических особенностей. Необходимость совершенствовать подходы к изучению мотивации младших школьников и факторов, влияющих на неё, определили актуальность написания данной статьи.

Проанализировав исследования за последние годы, мы установили, что значительное внимание в них уделяется средствам, оказывающим стимулирующее воздействие на учебную мотивацию. младших школьников. Авторы отмечают, что существует необходимость создания управляемого мотивационного процесса. Следовательно, сама эффективность в этом случае будет обусловлена специализированными приемами, методами, средствами.

Мотивация обучения играет основную роль в успешности обучения школьника, в противном случае нет возможности добиться результатов в учебе, а значит совершенствовать свою личность. Учебная мотивация рассматривается в структурных элементах в качестве внешних и внутренних мотивов.

У младших школьников особое место среди мотивов учебной деятельности занимает оценка. Именно оценка заставляет ученика радоваться и получать похвалу со стороны учителя, либо родителей. Особенно действует этот фактор, когда ребенку в пример ставят одноклассника с более высоким баллом. Но далеко не все понимают ту роль, что играет оценка. Обучающиеся не всегда до конца осознают, как связан между собой уровень знаний и отметка в журнале. Так у них проявляется желание получить наивысшую оценку за свой ответ.

При этом часть детей существенно завышает оценку собственных возможностей, рассчитывая на наивысший балл. Поэтому учитель начальных классов должен корректно объяснить школьникам роль оценки. Оценка связана с уровнем знаний, но не является критерием статусности среди одноклассников.

При выставлении оценки учитель должен обращать внимание на то, чтобы плохая оценка не стала лакмусовой бумажкой в развитии негативного отношения к учебе и к самому учителю, не привела к формированию выученной беспомощности.

У младших школьников в этом возрасте начинает формироваться рефлексия. Так, обучающийся 3 класса вполне способен дать оценку своим действиям, имеется понимание и в нормах поведения. Он совершает тот или иной поступок, предварительно подумав о нем. Импульсивность при этом становится менее заметной, непосредственность также отходит на второй план, ей на смену приходит стремление к серьезности.

Учитель занимает ведущую роль в формировании мотивации младших школьников. Он является главным организатором учебной деятельности, который формирует у младших школьников желание учиться. Особенную роль играет в процессе обучения младшего школьника вера в слова учителя и восприятие его авторитета. С поступлением в школу в жизни ребенка происходят существенные изменения, коренным образом меняется социальная ситуация развития, формируется новый для ребенка вид деятельности - учебная деятельность. Ученик находится в непривычных для него условиях, потому что должен следовать конкретным правилам, установленных образовательной организацией.

Личность учителя оказывает колоссальное влияние на мотивационную сферу младшего школьника. В своей работе учителю начальных классов необходимо опираться на знания психологических особенностей детей данной группы, данного возраста: неустойчивость внимания и интереса, объём памяти, тип мышления, неспособность поддержания учебной деятельности на длительном временном промежутке. При подборе учебного материала учитель также должен учитывать психологические особенности младших школьников. Так, например, при наличии сухого текста внимание будет угасать, если его не разбавлять играми или же каким-то визуальным дополнением.

Итак, снижение мотивации по вине учителя может быть связано со следующими аспектами:

– некорректный выбор материала, который способствует умственной перегрузке обучающихся младших классов;

– отсутствие в обучении современных способов и методик;

– неумение выстраивать взаимоотношения с классом и между одноклассниками;

– нежелание учитывать возраст и особенности младшего школьника.

Учебная мотивация и интерес к обучению может изменяться на протяжении всего периода обучения. Необходимо отметить, что проблема мотивации может возникнуть по каждому предмету из школьного курса.

Важно отметить, что мотивы успевающих младших школьников отличаются от мотивов сверстников, которые не успевают по каким-либо предметам. Их круг социальных мотивов гораздо уже, а многие мотивы формируются лишь к третьему году обучения.

Когда речь идет о мотивах, имеющих отношение к содержанию учебной деятельности, то узкий предметный интерес свойственен не всем школьникам, а лишь небольшому их числу. Здесь в большинстве случаев можно говорить о детях одаренных, для остальных же интерес не будет на высоком уровне прослеживаться на постоянной основе.

Мотивы благополучия и престижа также играют не последнюю роль в образовательном процессе начальной школы. Это больше относится к детям, которые хотят быть лидерами, они трудолюбивы и стараются во всем. У некоторых из них формируется завышенная самооценка, которая провоцирует снисходительное отношение к одноклассникам.

Что касается младших школьников, которые не успевают в учебе, то тут проявляется мотив избегания неудач. Такие дети стремятся избежать плохой оценки, ведь в противном случае будет порицание со стороны учителя или родителей. Безусловно, подобные мотивы сопровождаются страхами, сомнениями, из-за чего впоследствии формируется негативное отношение ко всему образовательному процессу.

Младший школьный возраст становится периодом сенситивного развития интеллекта [4]. На этом этапе закладываются не только мотивы к обучению, но и познавательный интерес, определенные навыки, умения, связанные с интеллектуальной деятельностью. Происходит интеллектуализация всех аспектов психического развития (память, восприятие, внимание, мышление, воображение), их осознанность и произвольность.

Таким образом, можно выделить следующие главные особенности учебной мотивации младших школьников:

– превалирование социального мотива получения высоких отметок, то есть внешней мотивации, в сочетании с мотивом избегания неудачи (плохой оценки);

– широкие социальные мотивы учения, такие как ответственность, долг не до конца осознаются учениками;

– познавательный мотив невысокого уровня;

– ярко выражена мотивация достижения успеха, то есть получения хорошего результата;

– круг мотивов неуспевающих учеников отличается от круга остальных учеников: познавательный интерес проявляется к несложным предметам, а трудные предметы привлекают только новизной материала.

Список литературы

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. - М., 2016. - 235 с.
2. Божович, Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л.И.Божович, Л.В. Благонадежиная. – М.: Педагогика, 2017. – 350 с.
3. Николаева, А. В. Изучение мотивации учебной деятельности / А. В. Николаева // Основы обучения. - 2019. - №11. - С. 187.
4. Эльконин, Б. Д. Психология развития: учебное пособие для ВУЗов / Б. Д. Эльконин. - М.: Академия, 2007. - 144 с.
5. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема//Начальная школа. -№1. -2000

Кабанова О.М.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
KabanovaOM@mgpu.ru

ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ОДАРЕННЫХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

В данной статье рассматриваются особенности психологического благополучия одаренных обучающихся подросткового возраста. Выделяются характерные особенности интеллектуально одаренных детей, а также трудности, свойственные данной категории. Определяются факторы, влияющие на уровень психологического благополучия. Делается вывод о влиянии личностных качеств и социальных факторов на уровень психологического благополучия одаренных подростков.

Ключевые слова: психологическое благополучие, одаренность, подростки.

This article discusses the features of the psychological well-being of gifted students of adolescence. The characteristic features of intellectually gifted children

are highlighted, as well as the difficulties inherent in this category. The factors influencing the level of psychological well-being are determined. The conclusion is made about the influence of personal qualities and social factors on the level of psychological well-being of gifted adolescents.

Key words: psychological well-being, giftedness, adolescents.

В последние десятилетия вопрос психологического благополучия человека привлекает все большее внимание психологов. Жизнь требует от людей, особенно молодых, идущих по жизни, адекватного реагирования, умения справляться с негативными событиями и находить конструктивные решения проблемных ситуаций.

Психологическое благополучие – это сложный, многофакторный феномен, который отражает благоприятное состояние личности и общую удовлетворенность жизнью. Переживание психологического благополучия является важной предпосылкой успешной самореализации и личностного развития обучающихся [1].

Психологическое благополучие изучают на разных этапах онтогенеза и в разных условиях существования социума: у дошкольников (Петренко Е.А. Логинова С. В.), у дошкольников и младших школьников (Козлова Е. А.), у школьников (Воронина А. В.), у подростков (Лункина М. В., Галяпина В. Н., Дмитриева Н. С., Елисеева О. А.) у лиц подросткового, юношеского и зрелого возраста (Идобаева О. А.), у студентов (Козьмина Л. Б., Бердникова И. А., А. Е. Созонтов, Водяха С. В., Павлоцкая Я. И.), у лиц пожилого и старческого возраста (Дубовик Ю. Б., Зинина А. А.), у работающих женщин (М. В. Бучацкая), у женщин среднего возраста (Воронина М. Е.), у мигрантов (З. Х. Лепшокова), у матерей (Л. В. Жуковская). Ученые изучают влияние различных факторов на уровень психологического благополучия, на изменения особенностей благополучия, происходящих в кризисных и экстремальных условиях [2], [3].

Исследования психологического благополучия в подростковом возрасте немногочисленны. Благополучие детей, их развитие, ранняя и полная интеграция в общество определяют будущее любой страны. Благополучие учащихся многими авторами (Подольский А. И., Идобаева О. А., Лункина М. В., Елисеева О. А.) рассматривается как психологическое условие, необходимое для достижения обучающимися своих образовательных целей и академических успехов. В то же время, неблагополучие, плохое психологическое здоровье будут влиять на процесс обучения, развития, сопровождаться негативными эмоциональными переживаниями и проблемами социальной адаптации.

Психологическое благополучие очень важно для успешной жизни и деятельности одаренных обучающихся. Характерными психологическими особенностями одаренных детей являются ускоренное психическое развитие,

ненасыщаемая познавательная потребность, разносторонность способностей, повышенная эмоциональная чувствительность, развитая рефлексия [5]. Отличительные особенности одаренных детей могут как способствовать ощущению удовлетворенности собой и своей жизнью, так и быть причиной повышенной тревожности. По сравнению с учащимися среднего уровня интеллекта у одаренных детей чаще диагностируют повышенный уровень тревожности.

Данные о взаимосвязи между одаренностью и психологическим благополучием неоднозначны и противоречивы. В ряде исследований предполагается, что одаренные подростки психологически более счастливы, чем их сверстники, или менее счастливы, или что достоверной разницы нет вообще [6]. Существуют также доказательства того, что связь между психологическим благополучием и одаренностью опосредована личностными особенностями детей [8].

В исследованиях наблюдается несогласованность в оценке социального поведения и успешности одаренных детей, в отношении же высокого уровня познавательной мотивации такой несогласованности не отмечается. В отношении эмоциональной чувствительности и нравственно-этической включенности мнения исследователей могут также отличаться, но незначительно. Исследователь В. С. Юркевич [9] объясняет несогласованность в оценке тем, что существует два типа одаренности – это особый тип и высокая норма. Высокую норму отличают благоприятные семейные и социальные условия воспитания, гармоничное развитие, физическое здоровье, высокий эмоциональный интеллект, хорошая социальная адаптация. Часто именно одаренные такого типа попадают в исследовательские выборки и показывают низкий уровень нейротизма, экстраверсию, большую удовлетворенность учебным процессом и социальными отношениями, в отличие от обычных детей.

Особый же тип одаренности отличается ярко выраженными проблемами развития (диссинхрония), особыми семейными условиями (авторитарное воспитание, симбиоз с матерью), патологиями (гиперактивность, фобии, аутичность), доминированием познавательной потребности над потребностью в общении. Часто таких детей отличает высокая креативность, некомфомность, внутренние кризисы. По мнению К. Домбровского [9] именно внутренние конфликты и нравственные переживания являются источником энергии для людей, стремящихся к развитию собственной личности. Дискомфорт, дезинтеграция выступают важными условиями интеллектуально-личностного развития одаренного ребенка. Одаренным особого типа необходимы другие стратегии обучения и психолого-педагогического сопровождения.

Еще одной отличительной особенностью одаренных подростков является их высокая этическая сензитивность. Одаренные подростки гораздо раньше своих сверстников проходят стадии морального развития. В культурно-

психологической модели одаренности профессор Л.И. Ларионова [4] выделяет три компонента: интеллект, креативность и духовность. Именно с духовностью связан высший уровень развития личности. Внешняя составляющая духовности проявляется во взаимоотношениях с другими, внутренняя – в личностных ориентациях и смыслах. Ценностно-смысловые особенности личности, самоотношение, характер межличностного взаимодействия детерминируют компоненты психологического благополучия.

На уровень психологического благополучия влияют объективные факторы: биологические, социальные, материальные и субъективные (личностные): нейротизм, экстраверсия, сотрудничество, открытость опыту, локус контроля, оптимизм, эмоциональная устойчивость, ответственность, низкая тревожность и другие. Внешние факторы вносят большой вклад в благополучие, но определяющую роль в этом процессе играют качества личности.

В частности, в качестве детерминант психологического благополучия у одаренных подростков были выделены следующие субъективные факторы: субъектность, жизнестойкость, самоэффективность, проблемная нагрузка, доминирующий эмоциональный фон и характеристики Я-концепции [8]. Эти исследования указывают на отношение подростков к собственной одаренности как на опосредующий фактор во взаимосвязи с уровнем психологического благополучия. Эта взаимосвязь неоднородна во всех сферах жизни и представляется сложной и нелинейной [7]. Исследования этих авторов обнаружили некоторые корреляции между социально-психологической адаптацией одаренных подростков и различными показателями интеллекта.

В психологической литературе встречается ряд интересных работ, направленных на изучение взаимосвязи между креативностью и психологическим благополучием подростков, где творческая деятельность определяется как потенциально способствующая психологическому здоровью и благополучию [10].

Исследовались взаимосвязи между креативностью и общим психологическим благополучием у старшеклассников. В частности, баллы по шкалам «цель в жизни» (по К. Рифф) и «оригинальность» (по тесту дивергентного мышления Ф. Вильямса) положительно коррелировали. Показатели психологического благополучия «управление окружением» и «самопринятие» также коррелировали с показателем креативности «гибкость» [8].

Одаренные дети отличаются высоким уровнем познавательной мотивации, настойчивостью в обучении, они прикладывают усилия для освоения новых знаний. В исследовании израильского психолога М. Зейднера [13] у одаренных учащихся выявлены более высокие показатели по шкале «открытость опыту» и не выявлены различия со сверстниками среднего уровня интеллекта по показателю субъективного благополучия.

Иранский психолог С. Рамзи [12] изучал степень эмоциональной и академической адаптации одаренных подростков и подростков со средним уровнем интеллекта. Одаренные школьники показали более высокие результаты по шкале «нейротизм» и более низкие показатели эмоциональной и учебной адаптации. Низкие результаты он объяснил чувством уязвимости одаренных подростков по отношению к окружению, которое не всегда их принимает.

Факторами, снижающими психологическое благополучие одаренных подростков, являются тревожность, перфекционизм, некомформность, импульсивность, проблемы общения и адаптации к социуму, свойственные этой категории детей.

Можно выделить четыре группы факторов, которые влияют на психологическое благополучие одаренных детей: дисгармоничность развития (двойная исключительность), преобладание академических способностей над эмоциональным развитием, эмоциональные трудности (низкая самооценка или мотивация), трудности в общении.

Ученый Н. М. Исак [11] изучал взаимосвязь социальных навыков со способностью к эмпатии у одаренных учеников. Были обнаружены сильные корреляционные связи эмпатии с лидерскими качествами, способностью оказывать влияние на других людей и навыками сотрудничества. Исследование показало, что одаренные учащиеся вполне компетентны в большинстве социальных навыков и проявляют достаточный уровень эмпатии. Профессор выделил три задачи работы с одаренными школьниками: помогать устанавливать отношения со сверстниками, объяснять важность связи с окружением, учить доверять другим. Навыки кооперации, сотрудничества, совместной работы, бесконфликтного общения могут составлять личностный потенциал одаренных детей, позволяющий преодолевать трудности в обучении и общении.

Исследователи называют важным фактором психологического благополучия одаренных подростков их взаимоотношения с родителями. Многие родители этой категории детей придают академическим успехам большое значение. Нередко высокие достижения требуют от подростков психических и физических затрат, самодисциплину, усердный труд. Родители могут стремиться согласовывать свои требования с потребностями и возможностями ребенка, но не всем удается определить грань между поддержкой и чрезмерным давлением. Завышенные ожидания, контроль родителей могут значительно снижать ощущение комфорта и удовлетворенности подростков. Чрезмерная снисходительность, требовательность, противоречивый стиль воспитания характерны в семьях с одаренными подростками с дисгармоничным типом развития.

Важной особенностью в подростковом возрасте выступают самоотношение и самооценка. Одаренный подросток может сознательно

воспринимать себя как компетентную и значимую личность или как некомпетентную и незначимую личность, что в ситуациях неудач приводит к резкому изменению самооценки. У интеллектуально одаренных подростков сложно спрогнозировать их степень остроты переживания кризисов.

Качество обучения, применяемые методы и стратегии могут существенно тормозить интеллектуальное развитие одаренных детей. В обычном классе педагог мало уделяет внимания одаренному ученику, в итоге его обучение происходит в зоне задерживающегося развития. В условиях государственной школы существует риск «усреднения» способностей учеников, что снижает познавательную активность детей.

В связи с этим проблема создания условий для позитивного развития личности одаренного ребенка, позволяющего самореализоваться, осуществлять социально значимую деятельность, направленную на развитие общества, приобретает большое значение для отечественной системы образования. Большое значение имеют условия для психологического благополучия одаренных учащихся. Для адаптации и социализации одаренных учеников необходимо своевременно выявлять индивидуальные трудности, учитывать особенности развития личности подростков, обеспечивать меры поддержки [5].

Таким образом очевидно, что качества личности, особенности одаренных детей и социальные условия развития чрезвычайно важны не только для реализации интеллектуального потенциала, но и для их психологического благополучия. Для поиска оптимальных путей развития таланта, консультативной помощи одаренным школьникам и их родителям необходимы знания психологических особенностей детей. Необходимо дальнейшее исследование особенностей психологического благополучия одаренных обучающихся подросткового возраста.

Список литературы

1. Идобаева О.А., Подольский А.И. Психологическое благополучие личности как условие и результат ее позитивного развития // Образование личности. – 2018. – № 3. – С. 24-30.

2. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Взаимосвязь общего и эмоционального интеллектов с показателями психологического благополучия студентов // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2020. Т. 9. № 2-1. С. 23-33.

3. Ларионова Л.И., Петров В.Г., Горелышева Д.Ю. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. Москва, 2020. С. 399-409.

4. Ларионова Л.И. Культурно-психологическая модель интеллектуальной одаренности // Психология одаренности и творчества. Монография. Санкт-Петербург, 2017. С. 125-138.

5. Ларионова Л.И. Риски адаптации одаренных обучающихся // Психология одаренности и творчества. Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. 2020. С. 16-22.

6. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. – М.: Изд-во РУДН, 2018. – 299 с.

7. Психологические проблемы российских подростков (1993-2013 гг.): к 20-летию открытия психолого-педагогического факультета / под ред. Л. А. Регуш. – СПб.: Элви-Принт, 2017. – 297 с.

8. Психолого-педагогическое сопровождение одаренных учащихся / под ред. Л. А. Даринской. – СПб.: СПбГУ, 2017. – 124 с.

9. Юркевич В.С. Интеллектуальная одаренность и социальное развитие: противоречивая связь // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 2. С. 28—38.

10. Ясюкова Л. А., Белавина О. В. Социальный интеллект детей и подростков. – М.: Институт психологии РАН, 2017. – 181 с.

11. Ishak N.M., Mohd H.Z.A., Abu Y.A.B. Dimensions of social skills and their relationship with empathy among gifted and talented students in Malaysia // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 116. P. 750–753.

12. Ramzi S., Shahla P., Jalil F. The developmental study of adjustment in gifted and non gifted adolescents and youths regarding personality characteristics. Procedia — Social and Behavioral Sciences, 2011. Vol. 30, pp. 43–47.

13. Zeidner M., Shani-Zinovich I. Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. Personality and Individual Differences, 2011. Vol. 51, no. 5, pp. 566–570.

Леонова В.О.
старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии
МГИМО МИД России Одинцовский филиал,
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
v.korotkova@odin.mgimo.ru
Ларионова Л.И.
доктор психологических наук, профессор,
профессор ГАОУ ВО МГПУ
larionova.lign@yandex.ru

МАСТЕР-КЛАСС КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА У БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В данной статье рассматривается вопрос развития творческого потенциала личности психолога при обучении в высшей школе. Для успешной работы психологу необходимо активизировать свой творческий потенциал личности, который будет способствовать нахождению более продуктивного, оригинального способа решения профессиональных задач. Практическая психология в наши дни накопила достаточно инструментов для работы с психикой человека. Такие методы как арт-терапия, проективные рисуночные тесты, беседа требуют от специалиста знаний творческих процессов личности и навыков работы с ними. Для развития творческого потенциала личности будущих психологов авторы статьи предлагают применять такую педагогическую технологию как мастер-класс. В статье представлен опыт развития творческого потенциала личности у будущих психологов в высшей школе с помощью педагогической технологии мастер-класс.

Ключевые слова: творчество, творческий потенциал личности, психолог, компетенции, мастер-класс.

This article discusses the issue of developing the creative potential of a psychologist's personality while studying at a higher school. For successful work, the psychologist needs to activate the creative potential of the individual, which will contribute to finding a more productive, original way of solving professional problems. Practical psychology nowadays has accumulated enough tools to work with the human psyche. Such methods as art therapy, projective drawing tests, and conversation require a specialist to know the creative processes of the individual and the skills to work with them. To develop the creative potential of the personality of future psychologists, the authors of the article suggest using such pedagogical technology as a master class. The article presents the experience of developing the creative potential of the personality of future psychologists in higher school with the help of pedagogical technology master class.

Keywords: creativity, creative potential of personality, psychologist, competence, master class.

В настоящее время в России высшее образование базируется на компетентностном подходе, который пришёл на смену традиционному знаниевому, где формирование знаний, умений, навыков были в фокусе педагогической деятельности. Компетентностный подход фокусируется на формировании соответствующих компетенций у будущего профессионала. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (3++) компетентностная модель будущего выпускника обрела современную структуру, которая включает следующие компетенции: универсальные, общепрофессиональные, профессиональные, цифровые, а также индикаторы их сформированности. При этом, на основе профессиональных стандартов, разработанных Минтруда РФ, анализа

потребностей рынка труда (мирового, российского, регионального, муниципального), а также с учетом накопившегося опыта вузы могут самостоятельно разрабатывать и формулировать профессиональные компетенции по соответствующему направлению подготовки.

По мнению Шармина Д.В., Шармина В.Г. «Компетенция – совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков и способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу объектов и процессов и необходимых, чтобы качественно, эффективно и продуктивно действовать по отношению к ним [5, с.66]».

Деятельность психолога подразумевает умение находить решение профессиональных задач, в том числе творческого типа. Сформированные компетенции психолога должны позволить ему планировать и реализовывать научно-исследовательскую деятельность, проводить диагностическую и консультативную работу, составлять и разрабатывать программы по развитию личности, прогнозировать и предупреждать конфликты, реализовывать психологическое сопровождение личности, коллектива, организации.

При работе с индивидуальным запросом клиента нет универсальных алгоритмов действий, каждый запрос требует более тщательного рассмотрения и погружения в конкретный случай. Например, такие проблемы личности, как нарушение привязанности, формирование аддитиктивной модели поведения, нарушение идентичности, внутриличностный конфликт не отделены от человека и его взаимоотношений с миром, поэтому каждый запрос потребует построения нового творческого маршрута профессиональных действий. Нахождение творческого решения для написания психокоррекционной программы под конкретный запрос- одна из профессиональных задач психолога.

В диагностических или психокоррекционных целях специалист использует богатый спектр методик, среди которых проективные. Рисуночные тесты занимают важное место в работе практикующего психолога. Для их проведения и психологического анализа требуется творческое видение ситуации, способность интерпретировать рисуночные методики, выстраивать алгоритм беседы, формулировать уточняющие вопросы. Для того, чтобы успешно провести психологическую диагностику, недостаточно знать теоретическое описание тех или иных графических показателей, необходимо видеть субъективный смысл каждого элемента и логические взаимосвязи между ними.

Есть ещё одно популярное направление в практической работе психолога — это арт-терапевтический метод. Так, сказкотерапия представляет собой создание сказки под конкретную ситуацию для клиента, вместе с клиентом и нахождение реального способа решения жизненной ситуации.

Сама по себе помощь психолога другому человеку – это процесс активации внутренних ресурсов, потенциала личности. Важная компетенция

психолога заключается в исследовании и расшифровывании смысловой нагрузки вербального или невербального интеллектуального материала клиента через интерпретации.

Значимой творческой задачей для клиента является преодоление кризисов, особенно экзистенциальных. Нахождение новых смыслов, при которых привычные паттерны поведения подвергаются распаду и изменяются на новые, выработка которых требует активизации творческого потенциала клиента.

Клиентами психолога становятся не только взрослые, но и дети, с которыми взрослая манера разговора не эффективна, и тогда в поведении профессионала появляется спонтанная живая энергия, создание переходного пространства в виде песочницы, подручных объектов, использование сюжетно-ролевой игры, безопасного мира, в котором ребёнку будет комфортно воспринимать психолога. В таких условиях специалист сможет осуществлять психологические интервенции в психику маленького клиента более эффективно. Работа с детской травмированной частью взрослой личности также потребует от психолога нахождения оригинального способа взаимодействия.

Творческий потенциал личности в настоящее время необходим для жизни в ситуациях постоянной изменчивости окружающей среды, чтобы выстроить адекватную стратегию реагирования в ежедневных ситуациях. Творческий подход позволяет осознавать природную сторону психики, её креативность и, в целом, понять природу человека. Развитие творческого потенциала личности студента становится важной задачей для педагогов высшей школы. Решение профессиональных задач предполагает реализованный творческий потенциал личности, что требует сформированности особой компетенции.

Ларионова Л.И. отмечает, что творчество в широком понимании «представляет собой создание нового и является необходимым условием развития материи, образования ее новых форм, вместе с возникновением которых является и сами формы творчества» [3, с.111]. «Собственно творческим актом является социальное представление своей индивидуальности, т.е. ее предъявление другим людям с помощью социально выработанных средств. В зависимости от того, в какой форме и с помощью каких средств осуществляется это предъявление, можно говорить о конкретных видах творчества- научном, художественном и т.д. [3, с.118].

А. Маслоу определяет творчество как «способность интегрировать и взаимодействовать между интеграцией внутри индивида и его способность интегрировать то, что он делает в этом мире. Насколько творчество является синтезирующим, конструктивным, объединяющим и интегрирующим, отчасти зависит от внутренней интеграции личности» [1, с.87].

Многие отечественные учёные внесли свой вклад в обоснование научного понятия «творческий потенциал» (Д.А. Леонтьев, М.Л. Субочева, Я.А.Успенская, Ф.Г.Ялалов и другие).

Существуют разные трактовки этого понятия. Остановимся на общем понимании этого феномена и будем рассматривать творческий потенциал как систему личностных качеств, которые способны вырабатывать новые способы действия в соответствии с изменившимися условиями, а также знания, навыки, способности, побуждающие человека к творческому развитию и самореализации. Творческий потенциал способствует переходу личности на уровень расширения собственной субъектности, при котором происходит творческое преобразование, реализация и выражение себя как человека, преобразующего ситуацию, способного активно влиять на неё. Творческий потенциал личности реализуется в профессиональной деятельности. На данном этапе развития психологической науки большинство учёных считают, что творческий потенциал присутствует в каждом человеке от рождения, следовательно, каждый имеет возможность находить новые творческие решения, достигать поставленные цели, действовать нестандартно и оригинально в различных ситуациях. Но особенность реализации творческого потенциала состоит в том, «что в привычной, стабильной ситуации имеющийся у него потенциал зачастую не активирован и проявляет себя лишь в той мере, которая соответствует сложившейся «зоне комфорта». Тот или другой потенциал обнаруживается тогда, когда человек оказывается в дисгармоничном состоянии, «когда ему необходимо осуществить дополнительные усилия для достижения желаемого результата, когда устоявшийся набор привычных форм поведения оказывается неэффективным» [2, с.400].

Для реализации развития творческого потенциала личности будущего психолога требуется подбор подходящих педагогических технологий. В данной статье рассмотрим технологию «мастер-класс» для решения этой задачи. При проведении мастер-класса выполняется главное условие творческой деятельности — это предоставление внутренней творческой свободы личности, неограниченность академическими рамками и стандартами, создание собственного продукта творчества.

Педагогическая технология мастер-класс в высшей школе не является популярной, так как значительно отличается от традиционной формы обучения и других педагогических технологий. В своем дословном переводе мастер-класс содержит два понятия: master – профессионал своего дела; class – занятие, урок. Получается профессионал проводит занятие, которое поможет перенять навык, знания, опыт тем, кто хочет улучшить свои компетенции в выбранной предметной области.

Мастер-класс – это организованная открытая система взаимодействия, направленная на передачу опыта нахождения творческого способа работы с предлагаемой проблемной ситуацией от педагога к студенту.

Мастер-класс как педагогическая технология может переходить в более устойчивый формат и перерасти в Психологическую мастерскую. Так в 2016 году на базе МГИМО МИД России Одинцовский филиал было создано студенческое научное объединение «Психологическая мастерская INSIGHT», которая существует по наши дни. Опыт применения этой технологии стал опорой для данной статьи.

Стоит отметить достоинства педагогической технологии мастер-класс, которая позволяет преодолевать ригидность группы и групповых процессов, помогает активизировать познавательную деятельность студента, делает её более осмысленной. Мотивация к обучению повышается за счёт овладения конкретным навыком здесь и сейчас и возможности наглядно фиксировать результат собственной деятельности. Мастер-класс создаёт комфортные условия для отработки навыка, происходит исключение конкурентной борьбы в группе и предотвращает ситуацию неуспеха, убирает страх ошибки. Происходит стремление к самосовершенствованию, самообразованию и самоактуализации.

Далее отметим особенности, применяемой педагогической технологии. Мастер-класс требует дополнительной подготовки со стороны педагога и студентов, значительно большего времени для проведения. У преподавателя должен быть опыт работы управления групповыми процессами, в том числе конфликтом. Студенты должны обладать достаточно сформированным рефлексивным мышлением.

Структура применения педагогической технологии в общем виде выглядит следующим образом. На начальном этапе преподаватель подготавливает личность студентов к творчеству, страхует от социально желаемого поведения, снижает страх ошибки. Важным становится нахождение и осознание проблемной ситуации, это может быть волнующая студента тема, в рамках изучаемой дисциплины, к примеру проблема смысла, выбора, воли или межличностных отношений. Далее преподаватель предлагает студентам создать соответствующую программу по решению проблемной ситуации. Чёткое целеполагание и описание предстоящей деятельности задаёт творческие рамки. Студенты готовятся и в совместной деятельности с преподавателем, создают авторское решение проблемной ситуации через серию психологических заданий, упражнений. Важно учитывать все идеи, предложенные студентами. Это возможно осуществить через путь трансформации, синтеза, творческого преобразования в целое. Подготовительный этап завершается выбором студента, который проведёт мастер-класс вместе с преподавателем. Обучение в деятельности и друг у друга

является важным аспектом описываемой педагогической технологии. Далее следует техническая подготовка к проведению мастер-класса.

На втором этапе происходит проведение занятия с участием всей группы. Преподаватель занимает активную позицию, управляет групповой динамикой и играет основную роль ведущего. Соведущий студент выполняет роль главного подмастерья, остальные – второстепенную. Тут возможны вариации, когда преподаватель работает со всей группой как с подмастерьями.

Третий этап посвящён рефлексивным процессам и осмыслению полученного опыта, подведению итогов. Каждый студент делится своими собственными открытиями о проблемной ситуации, о своём вкладе в её решение, о совместном нахождении выхода из ситуации, о роли преподавателя в проживаемом процессе. Этот этап требует значительного времени и частой ошибкой бывает, что преподаватель не уделил должного внимания и на этапе подготовки или проведения не выделил необходимый временной период.

Результат проделанной работы показывает, что мастер-класс позволяет эффективно активизировать творческий потенциал личности будущих психологов. Типы задач для решения усложняются, самостоятельность студентов возрастает, границы сознания расширяются, спектр выбранных тем для обсуждения становится интереснее, происходит идентификация с профессией, освоение эталонов творческой части профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Маслоу А. Психология бытия. М.: "Рефл-бук" – К.: PSYLIB, 2003. – 140 с.

2. Ларионова, Л. И. Интеллектуальные ресурсы психологического благополучия личности в условиях экзистенциального вызова / Л. И. Ларионова, В. Г. Петров, Д. Ю. Горелышева // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. – Москва: Институт психологии РАН, 2020. – С. 399-409.

3. Ларионова Л.И. Культурно-психологические факторы интеллектуальной одарённости. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.-320 с.

4. Ларионова, Л. И. Культурно-исторический подход к разработке модели интеллектуальной одаренности / Л. И. Ларионова // Психология одаренности и творчества, Москва, 05–06 ноября 2019 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2019. – С. 42-47.

5. Шармин Д.В., Шармин В.Г. Компетентностный подход в высшем образовании России: двадцать лет спустя // КПЖ. 2021. №3 (146) стр. 66.

Свитайло Н. В.
ГБОУ Школа №556
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
n.svitaylo@bk.ru

ЗАНЯТИЯ ЛИТЕРАТУРНЫМ ТВОРЧЕСТВОМ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

В современном образовании чаще всего педагоги общеобразовательных школ акцентируются на формировании универсальных учебных действий, зачастую пропуская одаренных и потенциально-одаренных обучающихся. В то время как актуальность вопросов культурного, интеллектуального, духовного развития общества, обусловлена тем, что именно одаренная, талантливая личность способна преобразовывать современную реальность, делая ее более одухотворенной и гармоничной. Литературные способности определены как специальные способности человека, позволяющие с определенной долей успешности осуществлять творческую литературную деятельность. В статье на основе рефлексии и обобщения опыта исследовательской и научной работы известных ученых и педагогов, а также выводов, основанных на примерах из профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, рассматриваются особенности развития способностей литературно–одаренных детей-выпускников студии литературного творчества и журналистики «Живое слово» (МБУДО ЯЦДЮТ). А также анализируется роль наставника и влияние творческой среды на становление личности юного таланта. В материалах статьи приведены примеры из творческих работ юных литераторов – выпускников студии, подтверждающие значимость занятий в литературной студии; показано, что смысл литературного творчества учащихся заключается в углублении, расширении и насыщении эмоциональной жизни ребёнка, в упражнении его творческих и душевных стремлений, в содействии овладению художественным словом, как инструментом самовыражения и творчества, в развитии личностного потенциала.

Ключевые слова: одаренный ребенок, творческий и интеллектуальный потенциал, литературные способности, литературно-поэтическая одаренность, педагог - наставник.

Устойчивый академический и практический интерес к феномену одарённости, который занимает особое место в образовательной политике России и большинства прогрессивных стран мира, обусловлен потребностью демократичного общества в неординарной творческой личности, способной менять вектор развития ключевых социальных процессов. Речь идет о такой личности, которая силой таланта и масштабом мышления способна преумножать и обогащать действительность, начиная от создания талантливых

произведений искусства, созидательных изобретений и заканчивая влиянием на все процессы социальной, экономической и политической жизни сообщества.

Каких же людей и детей мы можем назвать одаренными, как их определить? Вспомним, что включает в себя понятие одаренности и как это понятие трактуется отечественной и зарубежной наукой.

А.Н. Леонтьев рассматривал одаренность как предпосылки таланта, случаи «исключительного развития способностей» [1]. В коллективной монографии «Психология одаренности и творчества» ДБ. Богоявленская предлагает следующее определение одаренности: «Одаренность – свойство человека, творчество – его реализация в продукте. Оно и определяется по новизне продукта» [2].

В «Рабочей концепции одаренности» используется следующее определение: «Одаренность — это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [3]. К основным видам деятельности ребенка авторы концепции относят: практическую, теоретическую (познавательную деятельности), художественно - эстетическую, коммуникативную и духовно - ценностную. Профессиональный интерес вызывает литературно-поэтическая одаренность, которая входит в группу художественно-эстетической деятельности и основой которых являются литературные способности человека, а результатом - производство определенного «творческого продукта» – литературных произведений в различных жанрах.

Однако, если подобные произведения, т.е. результаты творческих поисков знаменитых поэтов и прозаиков имеют весомую общекультурную значимость и вызывают интерес, то что же ценного в творчестве ребенка и стоит ли обращать внимание на его первые, часто неловкие попытки выразить свои мысли и чувства на бумаге?

Наблюдения за детьми, которым искренне нравятся занятия литературным творчеством, позволяют сделать вывод, что эти занятия, в первую очередь, представляют настоящую ценность для самого ребенка: именно они содействуют гармоничному развитию его духовных сил, способствуют процессу самопознания и предоставляют возможность быть услышанными, ощутить своё отличие от других, найти понимание. Именно так ребенок обретает возможность полного творческого самовыражения, учится ощущать себя ценным, становясь той аутентичной личностью, о которой говорит К. Роджерс, личностью, «которая позволяет проявиться подлинным, свойственным только данной ей мыслям, эмоциям и поведению» [4]. Не в этом ли суть творческих поисков юных литераторов – обрести ту индивидуальность творца, о которой рассуждают А. А. Мелик-Пашаева и З.Н. Новлянская:

«Творец индивидуален и узнаваем во множестве своих произведений, он создает свой, неповторимый образ мира… В его замыслах, и в способах их осуществления естественно проявляется его неповторимая индивидуальность» [5].

Но что же думают об этом сами одаренные дети? Приведем примеры из творческих работ юных литераторов – выпускников студии литературного слова и журналистики «Живое слово» (МБУДО ЦРТДЮ, РК), которые за четыре года обучения искусству слова, добились побед в литературных конкурсах не только городского, регионального, Всероссийского, но и международного уровня. Регулярно занимая призовые места, ребята не единожды были отобраны для обучения на литературные смены в ОЦ «Сириус», участвовали в медиа-отрядах международного детского центра «Артек», их работы печатались в «Литературной газете» (Москва), журнале «Юность», в др. изданиях.

Вот как сами одаренные ребята описывают свои эмоции, чувства в связи с занятием литературным творчеством.

Анастасия Е.: «В раннем возрасте я воспринимала литературное творчество только в разрезе веселья (11-13 лет), чуть позже пришло понимание, что мне есть что сказать и литература - один из инструментов для высказывания. У меня всегда было ощущение, что вокруг люди не готовы меня услышать, поэтому я писала. Для меня это был, в первую очередь, способ привлечения внимания к своему внутреннему миру».

Софья Л.: «Я поняла, что мои чувства и слова могут быть понятны, могут влиять как-то на меня саму, на кого-то. Впервые ощутила, что я не странная, что у всех людей бывают глупости в голове, и по итогу не всегда эти глупости – правда глупости».

Анастасия С.: «Жить с ощущением, что ты не такой как все в этом «идеальном мире», человеку с особенностями сложно. Литературное творчество, да и любое творчество в целом, даёт человеку отдушину. Моей отдушиной стали занятия поэзией в студии «Живое слово». Выяснилось, что здесь важна моя уникальность: меня не осуждали за несхожесть, во мне хвалили своеобразность и полюбили мои недостатки. Свобода самовыражения, поддержка, отсутствие осуждения и давление техникой: ты пишешь, как умеешь, но постепенно ты проникаешься творческой атмосферой и хочет стать «лучшей версией себя». Мне это помогло социально адаптироваться, озлобленность на мир прошла. Я поняла, что многие здесь со своим горьким опытом, травмами или переживаниями. И что совершенно неважно, какой ты - в тебе тоже есть сокровище в виде таланта, которым ты можешь поделиться с миром».

Полина М**.** «Я испытывала радость от того, что происходит я постепенно научилась свои эмоции и мысли переносить в тексты. Это давало мне

спокойствие и какую-то внутреннюю свободу, именно так я нашла выход из «заточений собственной головы».

Анна Р. «Я была одиноким ребенком, придумывала себе, когда была маленькая, разные миры и в них жила. В 6 классе начала писать роман, потом бросила и ничего не писала, в 8 классе мне было грустно, я не знала, кто я такая. Ощущала себя совсем сумасшедшей и неуверенной в себе, а тут появилось место, где я понемногу училась не бояться писать и говорить. Занятия мне дали ту среду, в которой можно понаблюдать, как пишут другие и подарили людей и педагога, с которыми можно обо всем этом подумать, поговорить».

Авторы этих цитат теперь, спустя несколько лет, предельно искренни, однако до того момента, когда подобные дети осмеливаются или соглашаются доверить написанное другим людям, может пройти время. Зато потом, преодолев себя, они получают шанс быть понятым окружающими, донести до них свои мысли, выйти за рамки привычных жизненных установок и страхов, расширить собственные творческие горизонты. Это, несомненно, помогает одаренным детям органично входить в процесс обучения, освоения жизни, искусства, в особенности, литературы; меняет качество жизни, расширяет круг общения в коллективе схожих людей и за его пределами, а также помогает адаптироваться в социуме, повысить уровень социокультурного развития, почувствовать себя комфортно в любом образовательном пространстве.

Как же ощущают себя одаренные дети в современном образовательном пространстве? Вопросом об особенностях пребывания одаренного ребенка в условиях современной школы задавался доктор психологических наук, профессор В.Т. Кудрявцев. Он считает, что в следствии пребывания одаренных детей в системе «массового» образования возникает конфликт между его потребностью в различных проявлениях «свободы творчества» и необходимостью адаптации к школьному окружению и строю**,** который ставит перед ними задачу «адаптации» к наличным и «непререкаемым» условиям учебно-воспитательного процесса»[6]. Он делает акцент на том, что для одаренных детей более подходит модель школы развивающего образования (по Д.Б. Эльконину), т.к. именно подобная образовательная система может культивировать и содействовать развитию творческих способностей ребенка во всей их полноте и многогранности.

Однако, исходя из реалий, одаренные дети наряду со всеми тоже учатся в стандартной современной школе, поэтому очень важно, если в образовательном учреждении создана и существует определённая развивающая среда и педагоги, которые готовы ее поддерживать. Это может быть эффективно организованная и разноплановая внеурочная деятельность, кружковая работа, проектная деятельность. Объединяющим местом для одаренных и потенциально-одаренных школьников творческое пространство

библиотеки, в которых нашла бы применение и получила развитие литературная одаренность детей.

В таком пространстве педагоги-наставники, имея в арсенале знания об особенностях развития данной категории учеников, максимально эффективно могут взаимодействовать с начинающим автором, направлять его по верному пути, содействовать формированию хорошего литературного вкуса, самобытности, желанию развиваться, совершенствоваться.

Вот что о роли педагогов – наставников говорят сами одаренные дети: Полина Н.: «Я – Полина, делала кучу ошибок и писала немного непонятные тексты, но с душой. Мой педагог вместе со мной «расшифровывала» их заодно с похожими на мои странные тексты остальных ребят, подчёркивая все их достоинства и превращая минусы в плюсы. Она реально находила язык с нами, очень своеобразными подростками, а это действительно сложно). Именно этот конкретный педагог способствовал нашим победам не только в конкурсах, но и в работе над своими собственными внутренними проблемами, что и формировало нас, детей, помогая становиться «личностями». Поэтому у меня эта творческая свобода ассоциируется с человеком, который научил её чувствовать, моим наставником, за что я безумно благодарна».

Валентина П.: «Я оказалась в студии случайно: меня привела туда подруга и мы там были самыми маленькими, 10-летними. На тот момент, была очень тихим и замкнутым ребёнком, который любил (или вынужденно любил) сидеть дома. Наш преподаватель помогла мне раскрепоститься и перестать опасаться людей. Потом, слушая других, я начала писать сказки и рассказы, постепенно научилась озвучивать свои мысли и создавать яркие моменты в жизни. Добавлю также, что моя грамотность, интерес к книгам и чтению, любовь к творчеству - всё это тоже её заслуга».

Таким образом, можно сделать вывод, что для литературно – одаренных детей важна не только профессиональная помощь педагога, они ценят личность человека, который работает с ними и готовы расти, совершенствоваться, если чувствуют к себе искренний, добрый интерес, уважение и принятие.

Доктор психологических наук Ларионова Л.И. в своём диссертационном исследовании «Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития» рассматривает понятие одаренности сквозь призму трех компонентов: интеллекта, креативности и духовности [7]. Духовность она отождествляет со способностью творить добро, красоту, счастье для других, служить обществу. В той же эмоциональной тональности звучали еще в далеком 1942 году слова из доклада «Феномен одаренности» К.Г. Юнга: «Одаренный - тот, кто несет светоч, и он избран к столь высокому служению самой природой». Он так же считал, что одаренный человек, это не тот, кто что-то получил, а тот, который может что-то отдать [8].

Эти постулаты хорошо применимы в работе с литературно – одаренными детьми, именно поэтому одним из важных инструментов в работе с юными литераторами, которые очень часто слишком глубоко погружаются в собственные эмоции, слова, мысли, были выбраны инструменты волонтёрства, инструменты бескорыстного служения другим. Для этого на постоянной основе воспитанники студии вовлекались в различные социально – полезные дела, начиная от участия в субботниках по благоустройству родного города и заканчивая организацией больших благотворительных акций. Как говорит об этом одна из выпускниц студии, Мария Г.: «Кроме того, что мы в студии оттачивали свои литературные способности, все эти годы нас приобщали к волонтёрству: мы участвовали в благотворительных концертах, субботниках, но особенно ждали зимы – именно это время было для нас временем творить добро. Под Новогодне-Рождественские праздники мы устраивали литературные спектакли для детей, которые лежали в стационарах больниц, радовали на дому ребят, прикованных к инвалидным коляскам. Эти спектакли, подготовка к ним (написание сценариев в стихах, изготовление костюмов, упаковка сладких подарков), традиция делать сувениры – новогодние игрушки из глины и соленого теста - все это еще больше сближало неимоверно. Уверена, именно так, приобщая к помощи другим, нас учили лучше понимать себя и других, учили неравнодушию и доброте».

Анализируя цитаты литературно-одаренных детей, можно заметить, что таких детей отличает богатый внутренний мир, полный переживаний, эмоций, тонких переплетений, противоречий. Такой ребенок способен остро реагировать на боль (даже чужую), глубоко (и часто не критично) воспринимает действительность. Одаренные дети испытывают потребность быть нужными, услышанными, донести до окружающих свои мысли, чувства, переживания, ощутить сопричастность с чем-то добрым и прекрасным, познать единство со схожими людьми. В педагогике есть масса примеров, когда одаренные дети, лишенные таких возможностей, способны направлять творческую энергию в деструктивное русло, проявляя протест, нарушая правила и границы привычных жизненных установок, всячески привлекая таким образом к себе внимание. И наоборот, способны замыкаться, постоянно сомневаясь в собственных способностях, силах, уникальности.

Что ещё важно для литературно-одаренных детей? Важно хорошее владение художественным мышлением и речью, однако, для этого требуется жизненный опыт, поэтому дети с литературно-поэтической одаренностью, как правило, реже проявляют себя в раннем возрасте, тем самым теряя шансы, что их способности вовремя заметят и оценят. Еще одна проблема литературно – одаренных детей - они не привыкли делиться со взрослыми самым сокровенным, нередко боятся быть осмеянными или непонятыми, т.к. в своих первых текстах и стихотворениях чрезмерно откровенны, беззащитны и оттого крайне ранимы. Многие родители даже не догадываются, что их дети

сочиняют, рифмуют, пишут «фанфики» (любительское сочинение по мотивам оригинального произведения) - о них отдельный разговор, ведь 80% детей, которые пришли в литературную студию, начинали именно с «фанфиков».

Кто может заметить такого ребенка и вовремя его поддержать? Это может быть учитель, чаще преподаватели языка и литературы, но в современных реалиях школы далеко не каждый школьный учитель-словесник способен стать человеком, который заинтересуется одаренным ребенком и сможет или захочет ему помочь в силу разных причин: нехватка времени, отсутствие знаний, методов работы с этой категорией учащихся, равнодушие.

Нужно ли опасаться чего-то одаренному ребенку, если его талант все-таки заметят? В условиях современной школы существует угроза, что педагоги и администрация могут попробовать использовать литературный талант ребенка в качестве инструмента для участия и побед в различных рейтинговых конкурсах или олимпиадах, что может нанести вред истинному его таланту и отношению к собственному творчеству и себе. Приведем цитату Софьи Л.: «Долгое время я писала для учителей, когда они поручали, когда нужно было от класса что-то сочинить или придумать. Я это делала, чтобы понравиться. Только потом, когда занятия в нашей студии дали мне понимание, что любые слова имеют смысл, я получила свободу: могла писать так, как есть, ничего не выдумывая. Писать не для чего – то, не о ком-то, а о себе». Поэтому важно бережно относиться к таким детям и взвешенно подходить к их участию в конкурсной деятельности, соблюдая баланс и, в первую очередь, интересы самого ученика.

Несомненно, литературно-поэтическая одаренность очень редко может развиваться самопроизвольно. Для того, чтобы одаренный ребенок раскрыл и преумножил свой талант, нужно быть максимально внимательными нам, взрослым: родителям, учителям, педагогам дополнительного образования. Необходимо работать над собой, заслужить их доверие, совершенствоваться, быть таким детям интересными, вызывать уважение, самим проявлять творческий подход и не забывать демонстрировать собственные «продукты» литературного труда.

Вспомним слова из книги «Как любить ребенка», завещанные всем и нам, педагогам последующих поколений Януш Корчак - выдающийся польский педагог, писатель, человек, который собственной жизнью подтвердил все свои педагогические правила: «Вы говорите: дети меня утомляют. Вы правы. Вы поясняете: надо опускаться до их понятий. Опускаться, наклоняться, сгибаться, сжиматься. Ошибаетесь. Ни от того мы устаем, а от того, что надо подниматься до их чувств. Подниматься, становиться на цыпочки, тянуться». Зачем? Чтобы зажечь искру вдохновения и творчества, ведь «В каждом есть своя искра, которую может высечь кремень счастья и правды» [9].

Список литературы

1. А.Н. Леонтьев О формировании способностей// Вопросы психологии. – 1960. – № 1. – С. 13-21.

2. Рабочая Концепция Одаренности детей и подростков/ Научн. ред. В.Д. Шадриков. - М., 1998.

3. Психология одаренности и творчества: монография / [Дружинин В. Н., Савенков А. И., Богоявленская Д. Б. и др.; под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова].

4. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

5. А.А. Мелик-Пашаева, З.Н. Новлянская. Учебное пособие «Психология художественного творчества. Развитие художественной одаренности детей в пространстве общеобразовательной школы» – Издательство Московского университета, 2023.

6. В.Т. Кудрявцев. «Одаренность - девиация в развитии креативности?». Журнал «Одаренный ребенок» (2004. №5)

7. Ларионова Л.И. Интеллектуальная одаренность и культурно-психологические факторы ее развития» - дисс. М., 2002.

8. Карл Густав Юнг «Конфликты детской души». Издательство "Канон", 1997.

9. Януш Корчак. «Как любить ребенка». Издательство АСТ, 2014.

10. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема//Начальная школа. -№1. -2000

Суннатова Р.И.
доктор психологических наук, профессор
ГАОУ ВО МГПУ
sunrano@mail.ru

ТРЕНИНГ ЭКЗАМЕНАЦИОННОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ: ЗАДАЧИ, ТРУДНОСТИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Одной из функций психологической службы в школе является психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 9-х и 11-х классов в подготовке к выпускным экзаменам ЕГЭ и ОГЭ. Психологическая коррекция, направленная на снижение или нивелирование экзаменационной тревожности, на первый взгляд ориентирована исключительно на школьников. Однако, работа с экзаменационной тревожностью предполагает охват не только школьников, но и значимых взрослых (родителей и педагогов). То, как относятся родители и учителя к выпускнику в ситуации его подготовки к экзаменам в достаточно существенной мере определяет уровень экзаменационной тревожности. Одной из возможностей тренинга со школьниками является создание условий

для осознания и понимания обучающимися контролирующего стиля отношения значимых взрослых, как формы беспокойства за результаты экзамена. И, соответственно «выработку» на тренинге ответной реакции школьника, свидетельствующую для взрослых о принятии обучающимся позиции взрослого. Другим важным ресурсом тренинга является осознание школьниками того факта, что тревожность является адекватной формой реагирования человека на ситуацию экзамена. Необходимым является снижение деструктивного уровня тревожности до конструктивного, помогающего мобилизоваться для успешности сдачи экзамена.

Ключевые слова: экзаменационная тревожность, психологическое сопровождение, коррекция

Изучению различных аспектов экзаменационной тревожности, как психического состояния, определяющего успешность/не успешность сдачи выпускных экзаменов учащимися 9-х и 11-х классов школы, уделено достаточно большое внимание в психолого-педагогических исследованиях. Ситуация экзамена предъявляет повышенные психофизиологические требования к школьникам, что предопределяет необходимость подготовки не только в рамках учебных дисциплин, но психоэмоциональную готовность школьника к экзамену, что повышает ресурс функциональных возможностей организма.

Анализ психолого-педагогических исследований показал, что критериями экзаменационной тревожности являются реактивная тревожность, нервно-психическое напряжение, эмоциональный стресс, депрессия [3,4,5]. Ожидание экзаменационных испытаний и связанное с этим нервно – психическое напряжение могут проявляться у выпускников школы в виде разных форм психической активности: как в виде мало обоснованной, диффузной, неопределенной тревоги за исход экзаменационных испытаний, так и, конкретного страха или негативной оценкой, связанной с недостаточным (объективно или субъективно оцениваемым) для экзамена уровнем знаний. В период экзаменационных испытаний (ЕГЭ/ОГЭ) тревожность по-разному влияет на поведение выпускников школы, оказывая, либо дезорганизующее, либо активизирующее воздействие и по-разному влияет на успешность экзаменационных испытаний. Повышенный уровень экзаменационной тревожности не может рассматриваться как проявление неблагополучия выпускника школы. Проявления экзаменационной тревожности могут детерминироваться различными личностными или социально-психологическими причинами.

С.А. Гапонова, К.Д. Дятлова, А.Н. Романова, В.И. Долгова и другие авторы, исследования которых посвящены обсуждаемой проблеме полагают, что важнейшей характеристикой психологического сопровождения является создание условий для перехода личности к самопомощи; в процессе

психологического сопровождения специалист создает условия и оказывает необходимую поддержку для перехода от позиции «я не могу» к позиции «я могу сам справляться со своими жизненными трудностями». Психологическое сопровождение предполагает поиск скрытых ресурсов развития человека, опору на его собственные возможности и создание на этой основе психологических условий для саморазвития личности и адаптации в социуме.

При отсутствии психологической подготовки, нередко бывает так, что выпускник знает предмет, умеет решать те или иные задачи, но в итоге не справляется с экзаменационными заданиями, т. к. не уверен в своих силах, не умеет управлять своими эмоциями, не умеет контролировать и регулировать свою деятельность, не овладел навыками, определяемыми особенностями процедуры ЕГЭ [4, 5].

В одной из общеобразовательных московских школ нами был проведен опрос среди школьников 9-х и 11-х классов с использованием методики «Тест экзаменационной тревожности (Р. Элперт и Р.Н. Хейбер)», позволяющей выявить как конструктивную тревожность (помогающей сконцентрироваться, собраться на экзамене), так и деструктивную (мешающую, блокирующую интеллектуальную эффективность). Высокий уровень конструктивной тревожности был выявлен лишь у 4,7 % школьников, а высокий уровень деструктивной – 24,9 %.

Также была проведена методика А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи». У 44,6 % опрошенных школьников была выявлена мотивация на неудачу, которая определяется как негативная, поскольку при таком типе мотивации активность школьника связана с потребностью избежать порицания, неудачи, а также ожидание негативного результата для себя. Для обучающихся этой группы требуются психолого-педагогические меры по сопровождению при сдаче экзаменов. 33,2 % опрошенным школьникам характерна тенденция мотивации на неудачу. И лишь у 7 % школьников выявлена мотивация на удачу и успех, и 5,3 % - тенденция мотивации на успех. Эти результаты еще раз свидетельствует о настоятельной необходимости психолого-педагогического сопровождения школьников выпускников в период подготовки к выпускным экзаменам.

На основе анализа литературы и опыта проведения тренинговых встреч с выпускниками 9-х и 11-х классов можно выделить следующие основные причины, предопределяющие экзаменационную тревожность:

- ✓ Самооценка своих знаний: школьник объективно или субъективно оценивает свои знания, как не вполне соответствующие требованиям экзамена.
- ✓ Боязнь не оправдать ожиданий взрослых (в первую очередь родителей и значимых педагогов).

- ✓ «Туманное/неопределенное» будущее. Восприятие своей жизни в ситуации «низкого/не ожидаемого балла», как катастрофы и страх, что «будет дальше».
- ✓ Индивидуальные особенности по низкой стрессовой устойчивости.
- ✓ Отсутствие профессионального выбора, размытость профессиональных интересов.
- ✓ Опасения разочароваться в себе.
- ✓ Волнует процедура экзамена – высокая степень неопределенности.

Исходя из перечисленных, наиболее часто встречающихся, причин была составлена программа социально-психологического тренинга, включающая упражнения и игры, ориентированные на представленный выше список.

В начале встречи стоит предложить участникам оценить по 10-бальной шкале степень своего волнения, беспокойства, связанного с предстоящими экзаменами и записать эту цифру исключительно для себя. Не стоит озвучивать и обсуждать поставленные ребятами самому себе баллы. К этому упражнению необходимо вернуться в конце тренинга. Сравнение баллов, поставленных в начале и в конце тренинга позволит убедиться в эффективности проделанной работы, в противном случае, хотя это бывает крайне редко (школьник, расстроившись говорит, «а у меня не стало лучше») необходима индивидуальная работа.

Одним из первых заданий является определение каждым участников тех причин, из-за которых он переживает по поводу предстоящих экзаменов. Далее организуются малые группы из участников 5-7 человек (не более), в которых происходит обобщение и составление списка причин беспокойства. Как обычно, каждая группа озвучивает свой список, а ведущий записывает на доске/листе; в результате получается общий перечень тех причин, которые вызывают беспокойство и волнение у школьников в связи с предстоящими экзаменами ОГЭ и ЕГЭ. Таким образом выявляются и определяются актуальные задачи конкретного тренинга. Далее проводятся упражнения/игры в соответствии с тем перечнем причин, которые выявились в группе. И все же: главное не количество упражнений, а обсуждение после его проведения, которое может охватить как минимум 2-3 причины, как источников беспокойства.

Одним из часто встречающихся факторов, предопределяющего высокую тревогу с предстоящими выпускными экзаменами школьники связывают со страхом получить низкий балл, из-за которого будет невозможно поступить в планируемый вуз. Восприятие такой ситуации представляется как катастрофа и возникает страх перед неизвестностью своего будущего.

Приведем пример одного из упражнений по технологии «мозгового штурма». Один из участников группы (по желанию), переживая полученный низкий результат на экзамене (представляет), просит помощи у друзей, что

можно предпринять в сложившейся ситуации. Другие участники предлагают варианты. Ведущий записывает предложения на доске, чтобы после завершения упражнения провести обсуждение, какие из предложенных рекомендаций эффективны и полезны, внести правки в текст, чтобы все участники могли зафиксировать (записать или сделать фото) и имели «при себе» ту информацию, которая способствует осознанию возможности различных вариантов после неудачи на экзамене (низкий балл). Такое осознание в том числе способствует снижению тревожности и изменениям в отношении к самому экзамену, который уже не кажется таким страшно судьбоносным. Эмоционально ровное отношение к экзамену, т.е. волноваться, но не сильно – одно из условий успешности сдачи экзамена.

В одной из групп 11-классников, с которой проходил описываемый тренинг, школьниками были предложены варианты, которые позже самими участниками назывались, как неожиданные для них самих, но по словам участников «очень полезными». Например, если полученный балл является недостаточным для поступления в желаемый вуз, то можно с этим баллом пройти в филиал этого вуза или на другой факультет этого же вуза. В последующем при хорошей успеваемости можно перевестись. Еще одним конструктивным решением при низком балле было следующее предложение школьников: поступить в соответствующий по профилю колледж на второй курс, получить профессию, что также позволит убедиться в правильности профессионального выбора, а затем поступать в вуз на заочное обучение. Реальным плюсом в этом варианте, школьники обозначали материальную самостоятельность и возможность начать выстраивать профессиональную карьеру.

Одной из лидирующих причин высокого уровня тревожности является – самооценка своих знаний: школьник объективно или субъективно оценивает свои знания, как не вполне соответствующие требованиям экзамена. Упражнение: участникам тренинга предлагается нарисовать извилистую дорогу, ведущую из пропасти «самый не подготовленный к экзамену человек» к горной вершине «самый подготовленный к экзамену человек». Надо отметить на этой дороге точку, где «находитесь Вы сейчас. Напишите ответ на два вопроса: 1. Какие Ваши качества помогут достичь «горной вершины»? 2. Какие Ваши качества или привычки могут помешать?» Обсуждение: участники озвучивают свои рассуждения по желанию, но постепенно важно охватить всех участников тренинга. Обсуждение важно сфокусировать на обозначенных школьниками личностных ресурсах и привычках, которые в период экзамена будут полезны. Польза этого упражнения еще и в том, что благодаря обсуждению школьники, слушая друг друга, вспоминают, что обладают перечисленными возможностями, а также коллегиальное обсуждение как справиться с мешающими привычками, помогает выпускникам прочувствовать реалистичность их реализации.

Есть еще важное условие, определяющее возникновение и особенности экзаменационной тревожности – отношение значимых взрослых, а именно родителей, классного руководителя и учителей-предметников. То, как относятся родители и учителя к выпускнику в ситуации его подготовки к экзаменам в достаточно существенной мере определяет уровень деструктивной экзаменационной тревожности. Значимые взрослые волнуясь за детей напоминают о том, что надо заниматься, в противном случае естественно переходят на воспитательные моменты, которые зачастую выглядят как негативная оценка личности школьника. Например, «ты опять ленишься; если так будешь заниматься, не сдашь экзамен» и т.п. Часто слыша такого типа комментарии и в школе и дома, невольно формируется представление о себе, как ленивом, неуспешном ученике и осознание – «я не смогу сдать экзамен так, как нужно». Одной из возможностей тренинга со школьниками является осознание и понимание обучающимися обоснованности такого контролирующего стиля отношения значимых взрослых. Соответственно тренинговое упражнение должно быть направлено на в первую очередь понимания почему так происходит и второе – «выработку» ответной реакции, свидетельствующую для взрослых о принятии школьником позиции значимых взрослых. Понимание школьником-выпускником контролирующего стиля взрослых можно осуществить ролевой игрой, когда, разбившись на пары школьники «играют» роль взрослого и школьника. Особое внимание уделяется анализу чувств взрослого и причин, почему им используется такой стиль взаимодействия. Как правило, после осознания и понимания, что за раздражением и нотациями взрослого «лежит» его беспокойство и забота за результат экзамена, предполагается достаточно быстрое нахождение участниками тренинга, что и как можно сказать взрослому, и главное, что делать самому, чтобы значимые взрослые увидели и убедились, что школьник не снимает с себя ответственности и готовиться к экзамену. Осознавая свою недисциплинированность, лень и т.п. можно обратиться с просьбой к взрослому в этой ситуации, например, «мам, тебе не трудно мне напомнить, что я должен…», «И.О. (учителя), объясните, пожалуйста, из-за чего у меня здесь ошибка. Вроде все делаю правильно…». Школьники начинают сами находить способы, как можно внести изменения в те отношения с взрослыми, которые им «не нравятся». Успешность этого, безусловно, обеспечивается принятием школьником ответственности за результат экзамена.

В заключительной части тренинга важно провести обычную процедуру обратной связи, но не в плане «понравилось/не понравилось; интересно/не интересно» было на встречах, а следующее: какие упражнения и в чем именно помогли; какие из предложений, рекомендаций можно реально использовать. Важно, чтобы все участники высказались. Задачей ведущего является отношение к обратной связи как к продолжению основной задачи

психологического тренинга – способствовать расширению осознания школьником ситуации экзамена и периода подготовки к нему, как ситуации, которой он может управлять, контролировать большую ее часть (экзамен – это, конечно, еще и немного случай). Такой уровень осознания ведет не только к повышению ответственности, но и стабилизации экзаменационной тревожности (начинает доминировать мобилизующая часть) и, что еще очень важно – проведение тренинга на коррекцию тревожности невольно способствует повышению мотивации достижения успеха и желанию ощутить свои возможности. Такая форма проведения обратной связи способствует закреплению тех достижений, которые произошли на встречах и, безусловно, более глубокому осознанию своих возможностей и благодаря пониманию, что обладаешь личностными качествами, которые помогут достижению желаемого результата.

Список литературы

1. Гапонова С. А., Дятлова К. Д. Единый государственный экзамен: точка зрения студентов и преподавателей вуза // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 3(3). – С. 26–31.

2. Долгова В.И. Исследование готовности выпускников вуза к внедрению инновационных технологий // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. – Март 2014, ART 2176. – СПб., 2014 г. – URL: http://www.emissia.org/offline/2014/2176.htm

3. Капитанец Д. А. Психолого-педагогическая коррекция ситуативной тревожности выпускников школы как инновационная технология // Концепт. – 2015. – Спец выпуск № 01. – ART 75009. – 0,5 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2015/75009.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

4. Капитанец Д.А. Нервно-психическое напряжение как фактор успешности экзаменационных испытаний выпускников школ // Личность в современном обществе: психологические проблемы и перспективы развития: сборник статей/ отв. ред. И.В. Завгородняя, О.П. Макушина. – Воронеж : ИПЦ ВГУ, 2013. – С. 146-151.

5. Мамылина Н.В., Буцык С.В., Камскова Ю.Г. Психофизиологические особенности реакции организма человека на эмоциональное напряжение во время экзамена: монография – Челябинск: Изд-во Челябинская государственная академия культуры и искусств, 2010. – 207 с.

6. Романова А. Н. Психологическое сопровождение старшеклассников в период подготовки к ЕГЭ // Концепт. – 2012. – № 10 (октябрь). – ART 12135. – 0,5 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12135.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

Юганова Л. С.
магистр, ГАОУ ВО МГПУ
luda-no-name@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМИ ТИПАМИ ТЕМПЕРАМЕНТА

Статья посвящена проблеме особенностей развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с разными типами темперамента. В работе рассматривается понятие воображение, приводятся результаты исследования особенностей творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с разными типами темперамента, делаются выводы о необходимости учёта формально-динамических свойств психики в работе по развитию творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: творческое воображение, темперамент, старший дошкольный возраст.

The article is devoted to the problem of the peculiarities of the development of the creative imagination of children of older preschool age with different types of temperament. The paper discusses the concept of imagination, presents the results of a study of the characteristics of the creative imagination of older preschool children with different types of temperament, draws conclusions about the need to take into account the formal dynamic properties of the psyche in the development of creative imagination in children of older preschool age.

Keywords: creative imagination, temperament, older preschool age.

В современном мире человек часто сталкивается с разными сложными задачами, решение которых побуждают его искать новые идеи, нестандартные пути выхода из ситуации, совершенствовать методы. Успешность данного процесса во многом зависит от особенностей восприятия, внимания, памяти и мышления, при этом не последнюю роль играет воображение. Познавательная, творческая, трудовая и любая другая деятельность человека связана с творческим воображением, поэтому проблема его развития остается актуальной на протяжении многих лет.

Наиболее интенсивно творческое воображение, как и другие когнитивные процессы, начинает развиваться в старшем дошкольном возрасте. В это время дети мыслят менее шаблонно и мало подвержены влиянию стереотипов, они склонны фантазировать, мечтать и придумывать что-то фантастическое, поэтому важно вовремя обнаружить творческий потенциал и правильно организовать процесс обучения.

Проблема развития творческого воображения рассматривалась в трудах отечественных психологов: Л.С. Выготского [1], О.М. Дьяченко [2],

А.А. Люблинской [3], Ю.А. Полуянова [6], С.Л. Рубинштейна [7], Л.С. Субботиной [8], И.П. Фарман [9] и др.

Л.С. Выготский [1] считал, что воображение отражает объекты реального мира и прошлый опыт, но при этом не копирует их полностью, а использует в качестве основы для создания нового образа. Данный процесс заключается в формировании впечатления от объекта, обнаружении и преодолении несоответствия существующих представлений о действительности, изменении изначального образа до необходимой формы.

По мнению С.Л. Рубинштейна [7], любая трудовая деятельность связна с воображением, так как прежде чем начать действовать, необходимо придумать идею, обозначить цель, разработать план и определить желаемый результат.

В работе О.М. Дьяченко [2] отмечается, что творческое воображение связано с такими аспектами проблемной ситуации как новизна и неопределённость, преодоление которых предполагает продуцирование неограниченного количества способов решения.

Р.Г. Натадзе [5] подчеркивал, что воображение является фактором поведения человека, определяющим его деятельность. Воображение создаёт установку, когда индивид воспринимает его содержание как объективную или ожидаемую действительность, или как конкретную цель, которую необходимо реализовать.

В своей монографии И.П. Фарман [9] писала, что воображение – универсальное начало, так как сочетает в себе следующие аспекты: оно является актом сознания и включается в структуру мышления, выполняет познавательную функцию, реализуется в творческой продуктивной способности.

Ю.А. Полуянов [6] считал, что воображение является способностью преобразовывать знания о мире в образы и искать способы взаимодействия с ними. Благодаря воображению возникают более совершенные формы восприятия действительности, умение видеть и думать.

Воображение может быть произвольным, то есть индивид осуществляет контроль над возникновением мысленных образов и их изменением, или непроизвольным, когда регуляция появления представлений трудно реализуема, например, в момент засыпания.

Выделяют активное воображение, оно осуществляется при наличии конкретной цели, для достижения которой человек сознательно создает новые образы, и пассивное воображение, когда цель преобразования объектов действительности отсутствует, а новые представления возникают в мыслях индивида спонтанно. Различают следующие виды активного воображения: воссоздающее, подразумевающее создание образа по описанию без внесения существенных изменений в конечный продукт; творческое, предполагающее продуцирование совершенно новых идей без опоры на образ, при этом

результатом является преобразование реальности; мечта, являющаяся мысленным образом желаемого без воплощения его в непосредственный продукт.

Развитие творческого воображения старших дошкольников наиболее эффективно реализовывать в рамках индивидуального подхода, который предполагает предварительное изучение индивидуальных особенностей ребенка. Данный подход учитывает различные аспекты личности, в том числе, формально-динамические свойства психики детей, то есть темперамент.

В психологии традиционно выделяются четыре основных типа темперамента (холерик, сангвиник, флегматик, меланхолик). Каждый тип темперамента характеризуется определёнными личностными чертами и особенностями поведения. Так, у холерика возбуждение преобладает над торможением, что влияет на скорость реакции и проявляется в импульсивности, несдержанности, порывистости, чередовании энергичности и вялости. Сангвиники отличаются уравновешенностью, обдуманностью поступков, высокой устойчивостью к стрессовым ситуациям. При этом степень продуктивности их деятельности, зависит от интереса к выполняемым заданиям. Для флегматика характерно преобладание торможения над возбуждением, которая, сочетается с замедленностью реакции и слабой эмоциональностью. Меланхолики обладают слабым типом нервной системы, отличаются повышенной эмоциональностью и чувствительностью.

Было проведено исследование творческого воображения детей старшего дошкольного возраста с разными типами темперамента. Базой исследования выступило Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад Звёздочка». В нем приняли участие 20 дошкольников старшей группы в возрасте 5-6 лет.

Диагностический инструментарий представлен следующими методиками:

1. «Диагностика типа темперамента» Л.Г. Нагаева [4]. Методика предназначена для определения темперамента детей старшего дошкольного возраста. Анкета содержит 12 вопросов, испытуемому нужно согласиться или не согласиться со сказанным.

2. «Нарисуй что-нибудь» Т.Д. Марцинковская [10]. Методика направлена на диагностику творческого воображения старших дошкольников. Детям предлагалось на листе бумаги изобразить всё, что они захотят. Анализ изображений производился по критериям качества выполнения рисунка, его продуманности, проработанности деталей и необычности используемых образов.

По результатам диагностики типа темперамента, были получены следующие результаты. Холерический тип темперамента выявлен у 20 % детей, сангвиническим типом обладают 40 % старших дошкольников.

Признаки флегматического темперамента проявляют 10 % детей, черты меланхолического типа характерны 30 % старших дошкольников.

В результате диагностики творческого воображения выявлены два уровня. Высоким уровнем творческого воображения обладают 50% детей, что говорит о хорошо развитой способности воплощать мысленные образы в продукты творческой деятельности, при этом они созданы нетривиальным способом, имеют определённую нестандартность изображения и уникальность заложенного в него смысла. Средним уровнем творческого воображения обладают 50% старших дошкольников, следовательно, умение преобразовывать идеи в конкретные художественные формы у них достаточно развиты, однако оригинальность, новизна и детализация их рисунка незначительны. Дети с низким уровнем творческого воображения не выявлены.

Сопоставим полученные результаты диагностики творческого воображения детей с типом их темперамента. У детей, чей тип темперамента определен как холерический, выявлен высокий уровень развития творческого воображения. Аналогичные результаты наблюдаются у детей, отнесенных по типу темперамента к меланхоликам. Среди сангвиников и флегматиков преобладают дети со средним уровнем развития творческого воображения.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что существуют особенности творческого воображения у детей с разными типами темперамента. Выявленные особенности типа темперамента необходимо учитывать в практической работе с детьми старшего дошкольного возраста по развитию у них творческого воображения.

Список литературы

1. Воображение и творчество в детском возрасте: Психол. очерк : Кн. для учителя [Текст] / Л.С. Выготский; [Послесл. В. В. Давыдова]. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 90 с

2. Дьяченко, О.М. Развитие воображения дошкольника: методическое пособие для воспитателей и родителей [Текст] / О.М. Дьяченко. – М.: Мозаика-Синтез, 2008. – 126 с.

3. Люблинская А.А. Очерки психического развития ребенка [Текст] : (Ранний и дошкольный возраст) / А.А. Люблинская. – Акад. пед. наук РСФСР. Ленингр. ин-т педагогики. Ленингр. гос. пед. ин-т им. А. И. Герцена. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. – 546 с.

4. Нагаева Л.Г. Определяем способности ребёнка [Текст] : артист или чемпион? [Текст] / Л. Г. Нагаева. – Санкт-Петербург : Изд. Дом Литера, 2013. – 45 с.

5. Натадзе Р.Г. Воображение как фактор поведения: Хрестоматия по психологии [Текст] / Р.Г. Натадзе. – М., 1987. – 184 с.

6. Полуянов Ю.А. Воображение и способности [Текст] / Ю. А. Полуянов. – М. : Знание, 1982. – 96 с

7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст] /С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2007. – 712 с.

8. Субботина Л.Ю. Детские фантазии : развитие воображения детей [Текст] / Л. Ю. Субботина. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 189 с.

9. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

10. Фарман И.П. Воображение в структуре познания [Текст] / И.П. Фарман. – М. : ИФРАН, 1994. – 214 с.

11. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика детей [Текст] / [ред.-сост. Д. Я. Райгородский]. – Самара : Бахрах-М, 2019 – 622 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Азарова А.А.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
azarovaaa@mgpu.ru

ВОЗМОЖНОСТИ КОЛЛЕКТИВНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Младший школьный возраст является благоприятным для развития коммуникативных умений. В данной статье представлен анализ развития коммуникативных умений младших школьников через коллективно-творческую деятельность в одной из общеобразовательных школ г. Москвы. Нами были выделены три уровня представленности коммуникативных умений в младшем школьном возрасте: информационно-коммуникативные, регуляционно-коммуникативные и аффективно-коммуникативные умения.

Большинство младших школьников обладают средним уровнем развития всех компонентов коммуникативных умений, в процессе общения демонстрируют открытость, конгруэнтность собственному мироощущению. Для младшего школьника большую значимость приобретают те результаты, которых он достигает в результате коллективной работы со сверстниками. Апробация разработанной нами развивающей психолого-педагогической программы показала, что через коллективно-творческую деятельность в младшем школьном возрасте важно развивать коммуникативную активность не только в рамках учебной деятельности, но и во внеурочном компоненте школьного расписания. Кроме того, нами были получены результаты, свидетельствующие о значимых приемах педагогической работы, которые применяются в конкретном классе в процессе любой выполняемой классом активности (особый стиль классного руководителя, организация взаимодействия между обучающимися на каждом из этапов учебного дня и пр.).

Ключевые слова: коллективно-творческая деятельность, коммуникация, коммуникативные умения, младший школьный возраст, развитие.

This article presents an analysis of the communicative skills of younger schoolchildren at three levels (information and communication skills, regulatory and communicative skills, affective and communicative skills), and also analyzes the importance of collective creative activity in primary school age. It is shown that the younger school age is favorable for the development of communicative skills, including through collective creative activity. Most of the younger students have an average level of development of all components of communication skills. Most of the

younger students in the process of communication demonstrate openness, congruence with their own worldview. The practical experience of developing communicative skills in primary school age through the implementation of a developmental program based on collective creative activity in one of the secondary schools of Moscow is presented. For a younger student, the results that he achieves as a result of teamwork with his peers are of great importance.

Keywords: collective and creative activity, communication, communication skills, primary school age, development.

Младший школьный возраст является наиболее благоприятным возрастом для развития коммуникативных умений. Данный факт объясняется тем, что в дошкольном возрасте коммуникация со сверстниками только начинает свое оформление, а когда ребенок приходит в школу, то коммуникация со сверстниками становится одной из главных потребностей для активного развития. В процессе школьного обучения для ребенка одной из важных задач становится приобретение навыков взаимодействия и коммуникации со сверстниками как в процессе учебной, так и внеучебной деятельности [2; 5].

В психолого-педагогической литературе под коллективно-творческой деятельностью понимают социальную деятельность детей, направленную на создание творческого продукта. И.П. Иванов [1] в своих трудах отмечал принципиальную особенность коллективно-творческого дела – это создание конкретным детским коллективом нового (творческого) продукта, причем не важно, был ли создан похожий продукт кем-то другим.

В нашем исследовании были выделены три уровня коммуникативных умений младших школьников, а также подобран для определения каждого из уровней диагностический инструментарий:

Первый уровень – это информационно-коммуникативные умения, под которыми понимаются способность ребенка вступать в процесс общения, способность ориентироваться в партнерах и ситуации общения. Для диагностики умений данного блока мы использовали методику «Диагностика способностей детей к партнерскому диалогу», автор А.М. Щетинина [4].

Второй уровень – это регуляционно-коммуникативные умения, под которыми понимаются согласованность собственных действий с потребностями собеседника, а также способности к рефлексии и саморефлексии. В данном блоке мы использовали методику «Диагностика особенностей общения», автор В.Н. Недашковский [3].

И наконец, *третий уровень* – это аффективно-коммуникативные умения, под которыми понимается умение разделять собственные чувства, а также способность оценивать эмоциональное поведение друг друга. В данном блоке мы использовали для диагностики методику «Социометрия» Дж. Морено.

В исследовании приняли участие 50 обучающихся 4-ых классов ГБОУ Школа № 338 г. Москвы. Из них 25 человек (14 девочек, 11 мальчиков) вошли в состав экспериментальной группы, а оставшиеся 25 человек (8 девочек, 17 мальчиков) – составили контрольную группу.

Первичная диагностика позволила нам установить, что 64 % школьников в экспериментальной группе и 68 % школьников в контрольной группе обладают средним уровнем развития информационно-коммуникативных умений. Это выражается в том, что младшие школьники довольно свободно вступают в контакт с одноклассниками и педагогом. В ходе наблюдения было обнаружено, что речевой этикет недостаточно развит у младших школьников, что выражается в том, что они в ходе коммуникации часто перебивают собеседника.

Регуляционно-коммуникативные умения младших школьников также имеют свои особенности. В экспериментальной и контрольной группах большая часть школьников характеризуются низким уровнем способности к пониманию собеседника (60 % и 52 % соответственно), низким уровнем рефлексии (72 % и 56 % соответственно), что приводит к сложностям взаимодействия с одноклассниками и педагогом. Младшие школьники испытывают трудности при корректировке сообщений в ходе коммуникации (низкий уровень диагностирован у 52 % школьников в экспериментальной и 44 % школьников в контрольной группе). В контрольной группе большая часть школьников (56%) характеризуются развитой способностью к дифференциации собственных и чужих чувств, эмоций и желаний. Все послания, которые транслируют младшие школьники в окружающую действительность, как правило, являются открытыми, конгруэнтными их собственному мироощущению (высокий уровень диагностирован у 76 % школьников в экспериментальной и 92 % школьников в контрольной группе).В контрольной группе все результаты по данному уровню получились значительно выше, чем в экспериментальной. Возможно это связано с особенностями личности классного руководителя, а также с построением взаимодействия внутри класса. В контрольной группе классный руководитель больше внимания уделяет общению и взаимодействию детей на уроках, на переменах, что было отмечено в ходе наблюдения за классом.

Аффективно-коммуникативные умения младших школьников развиты на среднем уровне. Мы установили, и в контрольной, и в экспериментальной группах средний уровень групповой сплоченности, удовлетворенность своим положением в классе у большей части младших школьников, однако, многие из детей предпочитают общение в группах внутри класса. Психологический климат в обеих группах благоприятный, о чем свидетельствует фактическое отсутствие «отвергнутых» в классе (только в экспериментальной группе есть 1 школьник с таким статусом). Все описанное выше было учтено при составлении и реализации развивающей программы с опорой на коллективно-

творческую деятельность, которая была апробирована на втором этапе эмпирического исследования.

Особенность разработанной нами развивающей программы заключается в том, что на каждом занятии психолог направлял коллективную творческую деятельность детей, предлагая им упражнения, способствующие развитию коммуникативных умений, активизации их творческой активности, а также получению опыта групповой работы. Все упражнения подбирались под определенную тему занятия. Основную часть развивающих занятий составили упражнения и игры, которые побуждали обучающихся к включению в коллективную творческую деятельность. Таким образом, помимо развития воображения и креативности, младшие школьники тренировались работать сообща, договариваться, брать ответственность за выполнение своей части КТД. Приведем примеры упражнений, которые составили ядро развивающей программы: «Несуществующее животное», «Мудрая сова и упрямые козлики», «Портрет идеального друга», «Газета нашей группы», «Где мы были…», коммуникативная игра «Кораблекрушение», упражнение-игра «Если вдруг беда!» и другие.

Апробация разработанной нами развивающей психолого-педагогической программы показала, чточерез коллективно-творческую деятельность в младшем школьном возрасте важно развивать коммуникативную активностьне только в рамках учебной деятельности, но и во внеурочном компоненте школьного расписания. Такое сочетание позволяет развивать освоение младшими школьниками коммуникативных умений на каждом из описанных нами уровней: информационно-коммуникативные умения, регуляционно-коммуникативные умения, аффективно-коммуникативные умения.

Список литературы

1. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И.П. Иванов. – М.: изд. «Педагогика», 2018. – 154 с.

2. Левицкая Ю.Л. Развитие коммуникативных навыков у детей младшего школьного возраста / Ю.Л. Левицкая // Справочник педагога психолога. – 2019. – №1. – С.41-49.

3. Недашковский В.Н. Методика диагностики процесса общения // Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Ч. 5: Программы и методики психологического исследования личности и группы: Материалы юбилейной науч.-практ. конф. ИП РАН / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Ин-т психологии РАН, 2020. – С. 322-349.

4. Сборник диагностик, направленных на выявление уровня сформированности социально-коммуникативного развития / сост. М.В. Суровицкая. Камышлов: ГБПОУ СО «Камышловский педагогический колледж», 2018. – 69 с.

5. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

6. Смирнова П.В. Развитие метакогнитивных навыков младших школьников в ходе проектно-исследовательского обучения // Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г.; науч. ред. чл.-корр. РАО, проф. А.И. Савенкова, доцента В.М. Поставнева [Электронный ресурс]. – М.: Известия ИППО, 2020, с. 160-163 // http://ippo.selfip.com:85/izvestia/wp-content/uploads/2017/12/PSIKHOLOGIYA-ODARENNOSTI-I-TVORCHESTVA-2.pdf

Бадулина О.И.
доцент ГАОУ ВО МГПУ
obadulina@mail.ru

О ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматривается проблема готовности будущих педагов к обеспечению эмоционального благополучия детей в образовательном процессе.

Ключевые слова. Профессиональная готовность, эмоциональное благополучие, эмоциональная культура.

Детство - это особый период становления личности, это время усвоения культурных стереоипов и то, какова будет эта личность, зависит от тех взрослых, которые его окружают. В немалой степени это зависит от педагогов. Дошколники и младшие школьники особенны восприимчивы к эмоциональным реакциям педагогов. Именно в это время ребёнок оказывается “ в плену эмоций”, поскольку особенно ярко проявляются детская впечатлительность, искренность, непосредственность, природно – заданная эмоциональность.

Значение эмоционального благополучия дошкольников и младших школьников трудно переоценить. ФГОС ДО регламентирует эмоциональное благополучие детей как основную задачу. Федеральный государственный стандарт начального общего образования ориентирован на становление личных характеристик ученика. Важными из таких характеристик являются: «любящий свой народ, свой край, свою Родину»; «доброжелательный». Это означает, что наряду с формированием умения учиться, у ребёнка необходимо воспитывать и развивать важные личностные качества, проявляющееся в сострадании и отзывчивости[3].

Эмоциональное благополучие – это переживание эмоции удовольствия и успеха, сохранение достоинства ребёнка, наличие чувства защищенности и доверия к миру. Доброжелательность, открытость и проявление гуманных чувств – основные показатели эмоционального благополучия. Напротив – агрессивность, обида, подавленность - явные проявления эмоционального неблагополучия.

Анализ отечественной и зарубежной литературы подтверждает благоприятное влияние положительных эмоций на физическое самочуствие, на протекание когнитивных процессов, а также способствуют творческому подходу к решению проблем[2].

Анализ наблюдений в практике показывает, что достаточно часто в образовательном процесссе дети пребывают в состоянии эмоционального неблагополучия и совсем не склонны понимать чувства сверстников. Современная технологизация жизни, в которой участвует ребенок, только усиливает это[4].

Социологические исследования, проведённые в нескольких регионах России, говорят о проблемамах безопасности ребенка в образовательной среде. 75% родителей обеспокоены обеспечением прав и достоинств ребенка, наличием конфликтов в отношениях детей между собой и с педагогами. Особо была отмеченоа проблема эмоционального насилия и использование манипулятивных воздействий на ребенка со стороны педагогов. Многие родители отмечали, что для педагогов свойственно неумение выявлять причину эмоционального неблагополучия, а такие проявления эмоционального неблагополучия детей как агрессивность, неподчинение, плач, жалобы и др. часто остаются вне поля зрения педагога [1].

В этой связи особенно важным для обеспечения эмоционального благополучия детей является формирование у будущих педагогов эмоциональной культуры, поскольку она является важнейшей характеристикой личности педагога как субъекта педагогического взаимодействия.

Понятие “эмоциональная культура “ рассматривали Н.С. Ежкова, Н.А. Рачковская, П. М. Якобсон, Г.А. Ястребова и др. Так Н.С. Ежкова в своём исследовании трактует эмоциональную культуру будущего учителя как личностное образование. По её мнению показателем эмоциональной культуры является развитая эмоциональная сфера будущего учителя и ценностное отношением к эмоциональной жизни обучающихся. Немаловажным фактором определяется и когнитивный комплекс, который включает в себя знания об эмоциональных аспектах педагогического процесса, способах регулирования своего эмоционального состояния, а также наличие способности к саморегуляции и умение влиять на эмоциональный фон педагогического процесса [5].

На основе анализа литературы можно выделить три компонента

эмоциональной культуры: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-практический.

1. Мотивационно-ценностный компонент - понимание роли и смысла эмоциональной культуры педагога, желание овладеть ею, развитие устойчивого интереса к ней.

2. Когнитивный компонент - формирование системы знаний об эмоциональной сфере ребенка.

3. Деятельностно-практический компонент - овладение способами влияния на эмоциональную сферу детей с целью пробуждения переживаний, рефлексии чувственных проявлений с позиции адекватности/неадекватности.

Исходя из понимания эмоциональной культуры личности, можно сделать вывод, что она являеся основой эмоциональной компетентности. Эмоциональная компетентность - это осведомлённость об эмоциях, чувствах, состояниях. К этим компетенциям следует отнести:

- умение распознавать и понимать собственные эмоции и чувства;
- умение управлять собственными эмоциями;
- умение распознавать и понимать чувства других людей;
- умение управлять чувствами других, т.е. способность позитивно влиять на чувства окружающих.

Решение задачи по обеспечению эмоционального благополучию детей в образовательном процессе не представляется возможным, если не будут подготовлены педагоги, в полной мере отвечающие современным требованиям жизни: высокообразованные, гуманные, владеющие эмоциональной культурой. Именно такие профессионалы воспитают позитивное будущее нашей страны.

Введение специальных курсов по выбору, организация тренингов помогут углубить профессиональные знания и будут способствовать повышению эмоциональной культуры будущего педагога. Также при организации педагогической практики важно продумать систему заданий, позволяющих проверить в практике ДО и начальной школы компетенции эмоциональной культуры будущих педагогов.

Список литературы

1. Бадулина О.И. Эмоциональное благополучие детей в образовательном процессе // Ребёнок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно – практической конференции, 14-15 апреля 2015г., Москва, МГПУ.– СПб.: НИЦ АРТ. – 504с.- С.445-449.

2. Бадулина О.И. Внеурочные занятия по филологии как средство социализации личности младшего школьника // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в контексте проблемы социализации личности: Материалы Международной научно-практической конференции

преподавателей, аспирантов, студентов (1 марта 2018 года) / Сост. и отв. ред.: Т.И. Зиновьева. – М.: Изд-во «Экон-Информ», 2018. – 412 с. – С.39-44.

3. Бадулина О.И. Проблема реализации воспитательных и развивающих возможностей предмета «Русский язык» в начальной школе: взгляды профессора М.Р. Львова Школа будущего. 2017. №1. С. 18–23

4. Бадулина О.И. Речевое поведение педагога как фактор эмоционального благполучия детей в образовательном процесе Начальная школа. 2021. №8. С. 44–48.

5. Ежкова, Н.С. Эмоциональная культура учителя / Н.С. Ежкова // Педагогика : научно-теоретический журнал Российской академии образования / ред. Р.С. Бозиев. – 2016. – №5 2016. – С. 60-64.

Гокова А.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
GokovaAV@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье представлено исследование эмоционального благополучия старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Показывается, что эмоциональное благополучие в среде воспитанников, пребывающих в дошкольных организациях, выступает одной из наиболее часто диагностируемых проблем эмоциональной сферы.

Статья посвящена проблеме эмоционального благополучия старших дошкольников, а также определению его психологических критериев, позволяющих изучить феномен в условиях дошкольной образовательной организации. На основе анализа психолого-педагогической литературы было определено понятие «эмоциональное благополучие» и его критерии. Осуществлен подбор диагностических методик, позволяющий определить уровень благополучия у старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации.

Установлено, что для достаточного эмоционального благополучия ведущую роль играют такие показатели как: самооценка, эмоциональное состояние, уровень тревожности, социометрический статус ребенка в группе сверстников. Было выявлено, что для большинства обследуемых характерно наличие следующих психологических характеристик эмоционального благополучия: самооценка, эмоциональное состояние, уровень тревожности, социометрический статус ребенка в группе сверстников.

По результатам проведенного исследования сделан вывод, что старшим дошкольникам, испытывающих трудности в эмоциональном плане,

определенный тип социометрического статуса в группе, он напрямую влияет на межличностные отношения и выступает ключевой особенностью, влияющий на уровень эмоционального благополучия старших дошкольников.

Ключевые слова: эмоциональное благополучие, старшие дошкольники, дошкольная образовательная организация.

The article presents a study of the emotional well-being of older preschoolers in a preschool educational organization. It is shown that emotional well-being among pupils staying in preschool organizations is one of the most frequently diagnosed problems of the emotional sphere.

The article is devoted to the problem of emotional well-being of older preschoolers, as well as the definition of its psychological criteria that allow studying the phenomenon in the conditions of a preschool educational organization. Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, the concept of "emotional well-being" and its criteria were defined. The selection of diagnostic methods has been carried out, which allows determining the level of well-being of older preschoolers in the conditions of a preschool educational organization.

It has been established that for sufficient emotional well-being, the leading role is played by such indicators as: self-esteem, emotional state, anxiety level, sociometric status of a child in a peer group. It was revealed that the following psychological characteristics of emotional well-being are characteristic of the majority of the surveyed: self-esteem, emotional state, anxiety level, sociometric status of the child in the peer group.

According to the results of the study, it was concluded that older preschoolers experiencing emotional difficulties have a characteristic type of sociometric status in the group, it directly affects interpersonal relationships and acts as a key feature affecting the level of emotional well-being of older preschoolers.

Keywords: emotional well-being, senior preschoolers, preschool educational organization.

На современном этапе сохранение физического и психического здоровья детей в условиях дошкольной образовательной организации является важнейшей проблемой.

В трудах В. В. Зеньковского определено, что дошкольникам свойственна эмоциональная лабильность, которая отражена в быстрой смене эмоций. По мнению ученого, эмоциональные явления становятся ведущими в развитии личности ребенка и для нормального развития эмоциональной сферы ребёнку нужно предоставлять возможность свободно выражать чувства [1].

Эмоциональное благополучие – это эмоциональное состояние, которое является важным аспектом благоприятного развития личности и психологического здоровья [5]. Понимание термина строится на основетаких социально-психологических характеристик, как: наличие эмоций удовольствия, положительного настроения; нахождение в состоянии

комфорта; возникновение положительного ощущения пребывая в кругу людей и взаимодействуя с ними.

Следует отменить, что эмоциональное благополучие рассматривается все чаще с позиции переживаний человека. С точки зрения Р. М. Шамионова, термин предусматривает смешение ведущего понятия с терминами психологическое и субъективное благополучие [6]. Отличие эмоционального благополучия состоит в том, что оно берет за основу изучение эмоциональных переживаний личности. Определяющим переживанием для ребенка дошкольного возраста оказываются взаимоотношения со взрослыми и сверстниками в группе детского сада.

Современные авторы предлагают рассматривать структуру данного феномена, содержащую следующие характеристики: переживание радостных эмоций, нахождение в позитивном настроении, положительное оценивание себя взрослыми или сверстниками, а также отсутствие какого-либо дискомфорта в случаях общения [2], [4], [7].

Согласно М.В. Рагулиной, феномен эмоционального благополучия предусматривает систему двух уровней. На первом, ситуативном, рассматривают состояние и настроение главным образом радостное, положительное. На втором, экзистенциальном, определяются эмоции, связанные с внутренними переживаниями ребенка в данном состоянии. Каждое из них берет свое начало с идеи о базовом представлении взаимосвязи мотивационно-потребностной сферы человека с эмоциональным реагированием на удовлетворение или неудовлетворение центральных потребностей человека [3].

Цель исследования. Определить уровень развития эмоционального благополучия старших дошкольников в группе детского сада.

Методы. В качестве диагностического инструментария нами были использованы следующие методики:«Лесенка» (В. Г. Щур), «Паровозик» (С. В. Велиева), тест тревожности (Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен), «Два домика» (Т.Д. Марцинковская). В исследовании приняли участие 50 детей старшего дошкольного возраста, воспитанники ГБОУ «Школа №956».

Результаты и их обсуждение. На первом этапе эмпирического исследования нами оценивался уровень самооценки детей старшего дошкольного возраста. Полученные результаты особенностей самооценки ребёнка (общего отношения к себе) и представлений о том, как его оценивают другие, по методике «Лесенка» В. Г. Щур представлены на рисунке 1.

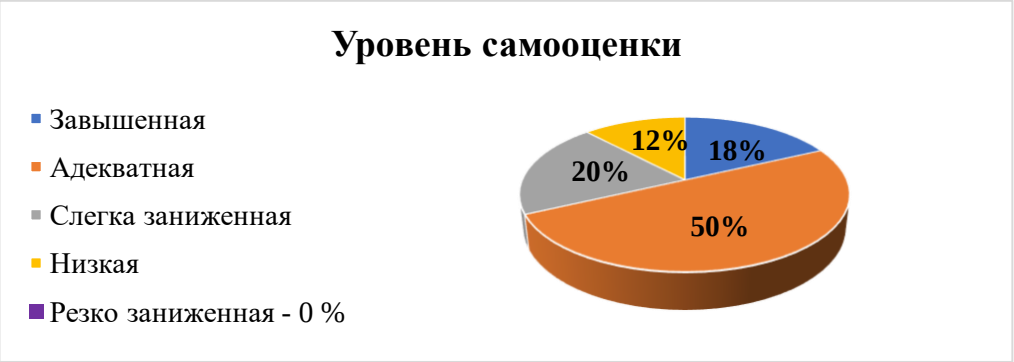


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровню самооценки, *n=50 (%)*

Из рисунка 1 видно, что у 50 % обследуемых отмечается «адекватный» уровень самооценки, у 20 % – выявлена заниженная самооценка, 18% имеют завышенную самооценку, у 12 % обследуемых выявлена низкая самооценка. Резко заниженный уровень самооценки у детей в группе не был выявлен – 0 %.

У детей с завышенным уровнем самооценки наблюдались трудности сосредоточения внимания в момент выполнении задания, в поведении они активны, действуют быстро и свободно, предлагают помощь детям, при этом подчеркнём, что им свойственно принижать результаты остальных обследуемых.

Детям с адекватным уровнем самооценки характерно чувство сплоченности и уважение со стороны воспитателя и сверстников. Данная категория способна принимать самостоятельные решения, беспрепятственно просить помощи, проявлять активность, общительность и дружелюбность к ситуациям взаимодействия, а также оказывать заинтересованность к заданию и четко выполнять инструкции.

У детей с заниженной самооценкой проявлялись трудности при выполнении задания, выражалось это в эмоциональной холодности, молчаливости, мнительность при выполнении заданий, сопровождающий страх сделать ошибку, получить неодобрение со стороны взрослого.

Детям со слегка заниженной самооценкой свойственны схожие признаки неблагополучия, но при этом эмоциональный фон и настроение этой категории остается стабильным и выражается в умеренном проявлении интереса к заданию.

У детей с низкой самооценкой отмечались трудности вступления в контакт со взрослым, задание выполнялось с большим трудом и страхом провала, признаки тревожности проявлялись в неготовности ответить на вопросы взрослого. При выполнении задания они были настроены на неудачу, зачастую с трудом вступали в контакт из-за страха не справиться, переоценивая достижения других детей и не придавая значения собственным.

Далее оценивалось психическое состояние обследуемых. Результаты определения степени позитивного и негативного психического состояния

старших дошкольников по методике «Паровозик» С. В. Велиевой представлены на рисунке 2.

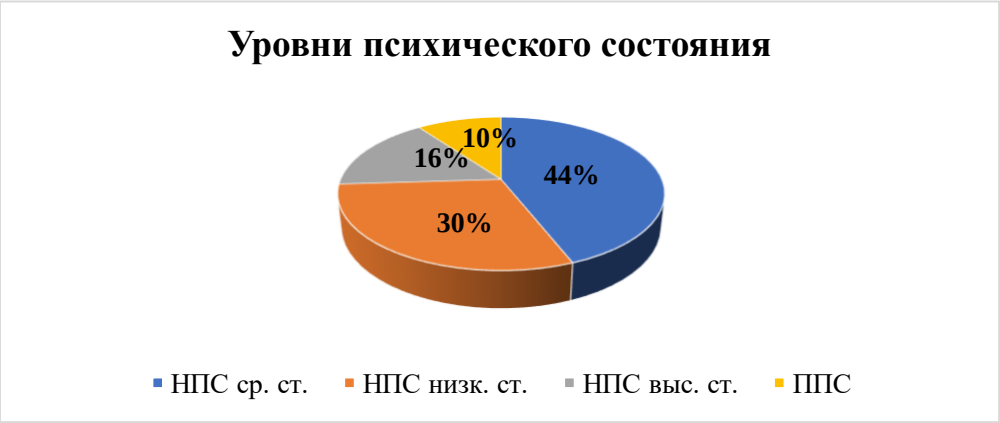


Рисунок 2 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по показателям эмоционального состояния, *n=50 (%)*

Из рисунка 2 видно, что 10% обследуемых находятся в позитивном психическом состоянии, у 30%обследуемых уровень соответствует негативному значению, что характерно для низкой степени психического состояния, у 44 % –отмечено негативное состояние, в значении среднейстепени переживания и в негативном психическом состоянии, характеризуемой высокой степенью переживания, выявлен лишь 16 % обследуемых.

Дети в позитивном психическом состоянии проявляли признаки позитивного настроения, были активны и включены в задание, энергичны, не испытывали сомнений и страхов по отношению к выбору нужного вагончика.

Дети со средней степенью негативного эмоционального состояния чаще проявляли негативные эмоции, испытывали страх, повышенную тревогу по отношению к предъявляемому им заданию, пониженное настроение в момент диагностики. Дети с низкой степенью негативного состояния пребывали в нормальном настроении, незначительная тревожность отмечалась контактность и общительность, что может свидетельствовать об успешной адаптации в социальной группе. Обследуемые с высокой степенью негативного состояния проявляли следующие признаки поведения: сниженное настроение, апатия, безынициативность, плаксивость в ситуациях общения, иногда отказ от выполнения нужных действий.

Затем был определен уровень тревожности у старших дошкольников в группе по диагностической методике «Тест тревожности» Р. Тэммпла, М. Дорки, В. Амена. Результаты представлены на рисунке 3.

Рисунок 3 – Распределение детей старшего дошкольного возраста по уровню тревожности, *n=50 (%)*

Из рисунка 3 видно, что у 52 % обследуемых доминирует средний уровень тревожности, у 28 % значения соответствуют высокому уровню и только у 20 % отмечается низкий уровень тревожности. Полученные данные по методике могут свидетельствовать о том, что дети с высоким уровнем тревожности чаще всех испытывают затруднения с адаптацией внутри коллектива в условиях дошкольной образовательной организации.

Дети с высоким уровнем тревожности предпочли выбор ситуаций, показывающих отношения ребенка со взрослым, родителями, а также картинки с ситуациями игнорирования и выговора. У данной группы в поведении отмечались страх, боязливость, неуверенность в выборе ответа. Обследуемые со средним уровнем тревожности соотносили картинки, отражающие ситуации взаимоотношений со сверстниками. У них наблюдались следующие признаки: осторожность, боязливость и избирательность при взаимодействии.

В процессе работы дети со средним уровнем ощущали себя комфортно, испытывали эмоциональное равновесие. Дети с низким уровнем тревожности не проявляли серьезные нарушения в поведении, у них наблюдались инициативность в беседе со взрослым в ходе беседы и активность в принятии решений при выборе картинки, эмоциональная уравновешенность.

Далее было осуществлено исследования уровня межличностных отношений дошкольников, определяющее положение ребенка в группе сверстников в дошкольной образовательной организации. Результаты диагностики по методике «Два домика» Т.Д. Марцинковской представлены на рисунке 4.

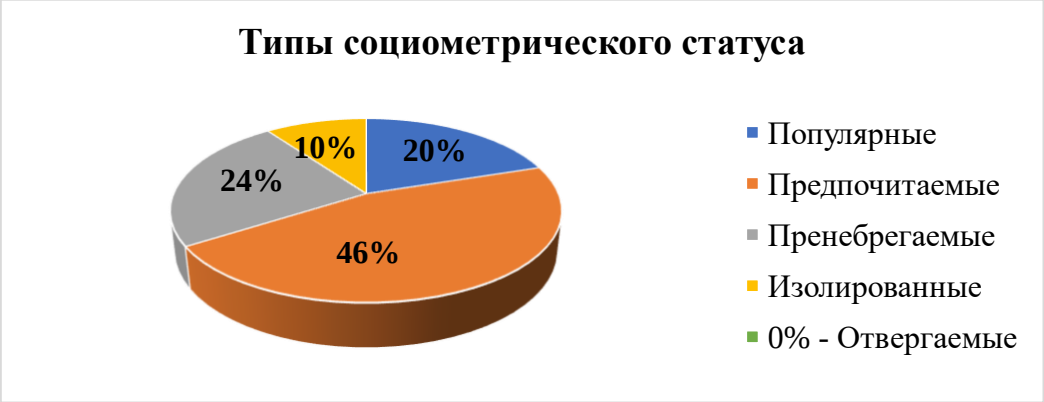


Рисунок 4 – Процентное соотношение детей старшего дошкольного возраста, имеющих разный статус в группе, *n=50 (%)*

Из рисунка 4 видно, что 46 % обследуемых имеют статус «предпочитаемые», 24 % преимущественно занимают статус «пренебрегаемые», 20 % – статус «популярные», 10 % имеют статус «изолированные». Статус «отвергаемых» детей в группе выявлено не было – 0%.

Полученный результат позволил определить, что для дошкольников, получивших статус «предпочитаемые», характерен благоприятный уровень взаимоотношений в коллективе (46 %), что доказывают данные на рисунке 4. Дети в статусе «популярные» занимали доминирующее значение, сверстники отзывались о них чаще положительно. Стоить отметить, что для детей, чей статус определялся как «пренебрегаемые» и «изолированные», характерны неопределенность с выбором того или иного домика, что может свидетельствовать о конфликтном отношении детей друг к другу.

Проведенный анализ результатов тестирования позволяет сделать вывод об эмоциональном благополучии старших дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации. Выявлена нестабильность эмоциональных проявлений, преобладание средней степени негативного эмоционального состояния, наличие заниженной самооценки. Группа детей, чей статус занимает преимущественно категории «изолированных» и «пренебрегаемых», имеют существенные трудности в поведении, оказывающие влияние на уровень их эмоционального благополучия.

Заключение. Согласно полученным данным эмпирического исследования можно сделать вывод о том, что для детей дошкольного возраста, испытывающих трудности в эмоциональном планев условиях дошкольной образовательной организации, необходимо разрабатывать специальные программы, направленные на повышение эмоционального благополучия.

Список литературы

1. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академический Проект, 2020. 406 с.
2. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2017. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/. (дата обращения: 07.04.2023)
3. Рагулина М.В. Феномен эмоционального благополучия личности: содержание, диагностика, консультирование: монография. Хабаровск.: Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 116 с.
4. Савенков, А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А. И. Савенков. - Самара: Изд-во Учебная литература, 2007. - 32 с.
5. ФаустоваИ.В., Герасимова Е.Н. Преодоление эмоциональногонеблагополучия дошкольников как условие сохранения их психологического здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. №41(1). С. 34–39.
6. Филиппова Г.Г. Эмоциональное благополучие ребенка. К проблемеопределения понятия // Перинатальная психология ипсихология родительства. 2004. №3. С. 1-22.
7. Шамионов Р.М., Бескова Т.В. Методика диагностики субъективногоблагополучия личности // Психологическиеисследования: электронный научный журнал. 2018. Т. 11. №60. С. 8.
8. Tashcheva A.I., Tikhomandritskaya O.A., Lvova E.N., Postavnev V.M., Postavneva I.V.Psychological support for foster families undertaken to bring up children with limited abilities // Man In India, 2017. Т. 97. № 9. P. 163-169.URL: http://serialsjournals.com/serialjournalmanager/pdf/1498890207.pdf

Езерская А.Ю.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
ezerskayaay@mgpu.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Данная статья посвящена проблеме психологического благополучия детей младшего школьного возраста с разным уровнем самооценки. Проведен теоретический анализ и анализ психолого-педагогических исследований с

целью понимания, в какой мере психологическое благополучие младших школьников влияет или не влияет на самооценку. Также были рассмотрены и учтены возрастные особенности детей, их половое различие и взаимодействие в социуме.

Ключевые слова: психологическое благополучие, самооценка, младший школьный возраст.

This article is devoted to the psychological well-being of primary school children with different levels of self-esteem. A theoretical analysis and analysis of psychological and pedagogical research were carried out in order to understand how the psychological well-being of a younger student affects or doesn't affect self-esteem. The age characteristics of children, their gender difference and interaction with society were also considered and taken into account.

Keywords: psychological well-being, self-esteem, primary school age.

В последние годы проблема психологического благополучия и самооценки младших школьников все больше привлекает внимание специалистов и не может не быть исследована [1; 2; 3].

Психическое здоровье и благополучие ребенка являются одними из немногих требований, которые одинаково представлены в ожиданиях всех получателей образовательных услуг, так что их смело можноинтерпретировать как неотъемлемую часть консолидированного государственного заказа на современное образование и общество. Другими словами, образовательное учреждение должно быть не только местом обучения, а еще и благоприятной средой формирования здоровых и успешных людей [4; с.66].

Задача каждого образовательного учреждения заключается в том, чтобы обеспечить психологическую безопасность каждого учащегося. Ведь, именно это и послужит заботой о психологическом благополучии и повысит качество образования.

Субъективное восприятие психического благополучия – это чувство поддержки со стороны социально значимой среды и, как следствие, преобладание чувства уверенности и компетентности человека: «Я – любимый», «Я – успешный», «Я – уверен в себе».

Э. Эриксон утверждал, что именно сам человек сознательно и целенаправленно формирует собственное понимание психологического благополучия, прилагая к этому определенные усилия и, сливаясь с накопленным человеческим опытом и культурой. Благодаря возникающему рефлексивным способностям он осознает свое место в микро обществе, чувствует себя принятым и желанным. Период обучения в школе является особенно важным периодом формирования психологического благополучия и его субъективной оценки [6; с.416].

Немаловажной проблемой в настоящее время является вопрос самооценки младших школьников. Самооценка – это совокупность оценочных

представлений индивида о своих качествах, навыках и возможностях, которые он применяет для оценки самого себя. В младшем школьном возрасте развитие самооценки имеет особое значение, поскольку это время формирования детской личности.

С.Л. Рубинштейн, как и Л.С. Выготский, выделял важную роль самооценки в становлении личности. Он считал, что самооценка – это отношение человека к себе, которое формируется в процессе общения с окружающим миром и оценки своих собственных действий и результатов. Так же С. Л. Рубинштейн полагал, что самооценка является одним из ключевых факторов психического здоровья человека.

По мнению С. Л. Рубинштейна самооценка – это некий результат сравнения собственных достижений. Он утверждал, что заниженная самооценка связана с неправильным восприятием себя и своих возможностей. Человек способен переоценить свои силы и получить отрицательный результат своим действиям [5; с.416].

Исследуя вопрос самооценки, нам важно было выяснить: какие факторы влияют на формирование и стабильность самооценки в первую очередь. Нами было выявлено, что именно семейное воспитание играет важную роль в формировании личности. Вопросом семейного воспитания занимались: А. Я. Варга, Т. В. Архиреева, А. С. Спиваковская, А. Е. Личко и многие другие.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, было выделено, что важным фактором формирования адекватной самооценки является получение нового жизненного опыта. В младшем школьном возрасте ребенок познает много нового: учится управлять своими эмоциями, учится взаимодействовать со сверстниками и старается следовать правилам образовательной среды. Именно в этот период важно поддерживать его и помогать на пути к новому. Правильным будет, если родители и педагоги будут поощрять достижения ребенком новых целей. Это поможет сформировать чувство уверенности, а следовательно, повысится уровень самооценки, что является важным в развитии ребенка.

Не стоит забывать, что помимо всего сказанного, существуют и негативные факторы, влияющие на развитие самооценки младших школьников. А именно:

1. Критика. Со стороны сверстников нельзя допускать негативных эмоций по отношению к ребенку, который допускает ошибки в каких-то действиях. Педагогам и родителям стоит объяснять, что ошибки помогают нам не сделать их в следующий раз.
2. Чрезмерная помощь. Не нужно постоянно помогать ребенку преодолевать трудности в выполнении каких-либо заданий или действий. Чрезмерная помощь лишает ребенка уверенности в своих действиях и самоконтроля.

3. Недостаток внимания и заботы. Отсутствие внимания со стороны педагогов и заботы со стороны родителей приводит к заниженной самооценке у младшего школьника, так как в этом возрасте он все еще нуждается в теплых чувствах со стороны взрослых.

Известно, что образовательная среда играет важную роль в формировании психологического благополучия младших школьников. При создании благоприятных условий образовательной среды ребенок становится уверенным в себе, он получает возможность развиваться в разных сферах, благоприятная образовательная среда помогает ребенку раскрыть свои способности. От образовательной среды зависит уровень эмоционального и психологического состояния младших школьников. И очень важно, чтобы родители и педагоги смогли создать именно эту благоприятную образовательную среду.

При формировании самооценки младших школьников важно учитывать следующие принципы:

1. Поддержка и поощрение: важно поощрять детей за их достижения, поощрять за их усилия и старания.
2. Оценка: дети должны иметь возможность оценивать свои действия и поведение, чтобы понимать, что они делают правильно, а что можно улучшить.
3. Успехи: организовывайте для детей возможности испытывать успех в разных областях, помогайте им чувствовать себя уверенно и учиться новым навыкам и умениям.
4. Самостоятельность и ответственность: дети должны иметь возможность принимать решения и должны научиться нести ответственность за свои действия.

Следование этим принципам помогает формировать высокую самооценку. Дети начинают чувствовать себя более уверенно и учатся контролировать свою жизнь, что снижает риск различных психологических проблем, таких как тревожность, депрессия, и нарушения поведения. Именно это и способствует их психологическому благополучию.

Подводя итоги, можно отметить, что школа и семья являются внешними факторами развития самооценки младших школьников. Именно анализ и осознание собственного и чужого психологического состояния и мыслей влияют на формирование психологического благополучие [2; с.288].

Заключение. В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что самооценка играет важную роль в формировании психологического благополучия у детей младшего школьного возраста. И родители, и учителя должны уделять этому вопросу достаточно внимания, чтобы помочь детям развивать адекватную самооценку и чувствовать себя уверенно в своих способностях. Адекватная самооценка связана с большей уверенностью в себе, лучшей приспособленностью к

стрессовым ситуациям, более оптимистичным отношение к жизни и меньшей вероятностью развития психологических проблем (тревога, депрессия, нарушение поведения и др.)

Были рассмотрены способы измерения самооценки и психологического благополучия у детей младшего школьного возраста. Что помогло найти нам связь между интересующими нас понятиями выбранной темы.

В исследовании впервые предпринята попытка определить взаимосвязь между уровнем самооценки и психологическим благополучием младших школьников. Оно проводится на основе современных методологических и статистических подходов, что повышает достоверность получаемых результатов и рекомендаций. Наше исследование является актуальным и может быть использовано в различных сферах, связанных с педагогической и детской психологической деятельностью, в том числе в создании программ и методик работы с младшими школьниками.

Список литературы

1. Двойнин, А. М., Савенков А. И., Поставнев, В.М., Троцкая, Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А. М. Двойнин, А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Е. С. Троцкая // Вопросы психологии, 2020. - № 6. – Т. 66. – С. 106-116.
2. Поставнев, В. М., Поставнева, И. В. Взаимодействие учителей и современных родителей: от недоверия к пониманию / В. М. Поставнев, И. В. Поставнева // наальная школа. – 2011. - № 7. – С. 23-28.
3. Поставнев, В. М. и др. педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. Рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Багданова, Ж. В. Афанасьева. – М.: МГПУ, 2018. – 57 с.
4. Психологическая безопасность образовательного пространства: монография / под ред. О. Н. Богомягковой – Перм. гос. гуманит. ун-т. – Пермь, 2013. – 66с.
5. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – 416с.
6. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127
7. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 1997. 37 с.
8. Цукерман Г. А. психология саморазвития / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.
9. Эриксон Э. детство и общество / пер. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Речь, 2000. – 416 с.

Жерихова О.В.
МАДОУ №39 «Солнечный город»
г.о. Королёв Московской области
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
zherikhovaov024@mgpu.ru

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ В СТАРШЕМ ДОШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В УСЛОВИЯХ ДОУ

В статье рассматривается значимая тема развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста в условиях детского дошкольного учреждения. На основе анализа научной литературы показана значимость некогнитивных компонентов математических способностей старших дошкольников, а также связь некогнитивных и когнитивных компонентов в развитии данных способностей. Развитие способностей детей дошкольного возраста в условиях детского дошкольного учреждения определяется несколькими факторами. В статье обосновывается положение о том, что весомыми факторами развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста является самооценка и тревожность.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, математические способности, самооценка, тревожность.

The article deals with a significant topic of the development of mathematical abilities of older preschool children in the conditions of a preschool institution. Based on the analysis of scientific literature, the importance of cognitive components of mathematical abilities of older preschoolers is shown, as well as the relationship of non-cognitive and cognitive components in the development of these abilities. The development of the abilities of preschool children in the conditions of a preschool institution is determined by several factors. The article substantiates the position that self-esteem and anxiety are significant factors in the development of mathematical abilities of older preschool children.

Keywords: senior preschool age, mathematical abilities, self-esteem, anxiety.

Введение. Развитие математических способностей в настоящее время играет важную роль в становлении личности дошкольника. Это связано с тем, что именно дошкольной возраст представляет собой значимый сензитивный период в развитии математических способностей. Дошкольное образование является фундаментальной основой для полноценного развития дошкольника и дальнейшего раскрытия его способностей. Важность дошкольного возраста в развитии ребенка объясняется тем, что данный возраст характеризуется познавательной активностью, легкостью усвоения и манипулирования различными образами. Развитие в этот период идет быстрыми темпами. Развитие способностей – это сложный феномен, который определяется

сочетанием как когнитивных, так и некогнитивных факторов. Способный ребенок имеет сложное психическое устройство. В нем неразрывно пересекаются все сферы психики: психофизиологические, познавательные, волевые, мотивационные, эмоциональные и другие. Это влияет на развитие способностей ребенка, которые проявляются и развиваются только в деятельности. Таким образом, цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить некогнитивные факторы, определяющие развитие математических способностей детей в условиях ДОУ.

Методы исследования. Для выполнения определенных нами целей и задач исследования, мы применяли следующие методы:

- теоретические методы: анализ литературы (философской, педагогической, психологической и методической) по теме исследования; анализ педагогического опыта;

- эмпирические методы: методику диагностики уровня математических способностей ребенка 6-7 лет А.В. Белошистой [1]; методику исследования самооценки В.Г. Щур «Лесенка»; тест тревожности В. Амен, М. Дорки, Р. Тэмпл; корреляционный анализ по Ч. Спирмену.

Одним из главных условий повышения качества образования в России является раннее выявление, обучение, развитие и воспитание способных детей. Особое место в развитии ребенка занимает старший дошкольный возраст. Важно раннее выявление и раскрытие математических способностей детей. Развитие математических способностей стимулирует развитие мыслительной деятельности ребенка в целом. Современная образовательная политика ставит приоритетной целью формирование личности человека имеющего высокий интеллектуальный уровень, так как современный мир – это мир высоких технологий, информации и динамичных изменений. В последние десятилетия, математизация научного знания развивается особенно динамично. Это подтверждается в Концепции развития математического образования в Российской Федерации: «Математика занимает особое место в науке, культуре и общественной жизни, являясь одной из важнейших составляющих мирового научно-технического прогресса» [3, с. 1].

Способности рассматриваются как потенциальные возможности высоких достижений. Без соответствующего воздействия на личность ребенка природные задатки могут не развиться, поэтому крайне важно, вовремя заметить и развить в деятельности врожденные задатки. Согласно положениям Б.М. Теплова о способностях, способности развиваются только в деятельности, поэтому крайне важно в дошкольном возрасте создать условия для выявления и развития детских способностей в ДОУ, главная цель которых, дальнейшее развитие способности ребенка в школьные годы [7]. Без соответствующих организованных психолого-педагогических условий природные задатки могут и не реализоваться. Психолого-педагогические условия представляют собой среду, которая включает совокупность

психологических и педагогических факторов, которые позволяют организовать работу со способными детьми по формированию у них математических способностей. В ДОУ требуются условия для реализации потенциальных возможностей ребенка, однако некогнитивные факторы, способствующие развитию математических способностей детей в ДОУ требуют дальнейшего изучения.

Развитие способностей детей дошкольного возраста в условиях ДОУ несомненно определяется когнитивными факторами [2, 4]. Но не только их высокие показатели определяют успешность развития способностей. Не менее значимыми являются и некогнитивные факторы развития детских способностей. В современной психологии признается вклад некогнитивных компонентов в индивидуальные различия способностей и академических достижений [5, 6], а также взаимодействие некогнитивных и когнитивных компонентов в развитии способностей. Развитие способностей в деятельности зависит не только от способностей индивида, но и от представления о своих возможностях. При анализе литературы одним из самых важных компонентов одаренности является Я-концепция, представление личности о самой себе. При этом наиболее значимым фактором развития математических способностей детей дошкольного возраста является самооценка. Соотношения между способностями и самооценкой могут отличаться в зависимости от возраста и других составляющих. Однако вопрос зависимости самооценки на разных возрастных этапах в теории и практике психологической науки не до конца изучен и остается дискуссионным. Особенности дошкольного возраста в развитии некогнитивных аспектов способностей редко является предметом изучения.

Многие ученые большое значение уделяют эмоциональному состоянию ребенка, серьезное внимание, обращая на его переживания в процессе обучения. В целом, повышенный уровень тревожности является субъективной выраженностью неблагополучия личности [5,6]. Несомненно, тревожность – это значимый негативный фактор развития личности. Отмечается, что высокая, тревожность отрицательно влияет на развитие способностей детей дошкольного возраста.

Ученые выделяют способных детей с разными типами психического развития. Это дети с гармоничным и дисгармоничным типом психического развития. Первым типам способных детей свойственен высокий уровень психического развития. Им присуща адекватная либо завышенная самооценка и низкий либо средний уровень тревожности. Способным детям с дисгармоничным типом развития свойственна неравномерность психического развития. Такие дети отличаются разной самооценкой (от чрезмерно высокой до очень низкой), также им присущ высокий уровень тревожности. Дети с разным типом психического развития должны получать соответствующую помощь в развитии своих способностей.

Таким образом, анализ литературы позволяет предположить, что весомыми факторами развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста является самооценка и тревожность. На наш взгляд, самооценка в зависимости от уровня (адекватный, завышенный, заниженный, низкий уровень), а также тревожность связаны с развитием математических способностей у детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). Для выявления связи уровня математических способностей детей старшего дошкольного возраста с уровнем самооценки и уровнем тревожности было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 175 детей старшего дошкольного возраста.

Результаты и обсуждение. Высокий уровень математических способностей выявлен у 58 ребенка (33 %), средний уровень математических способностей выявлен у 92 детей (53 %), уровень математических способностей ниже среднего выявлен у 23 детей (13 %), низкий уровень математических способностей выявлен у 2 детей (1 %).Результаты представлены в виде графика (рисунок 1).

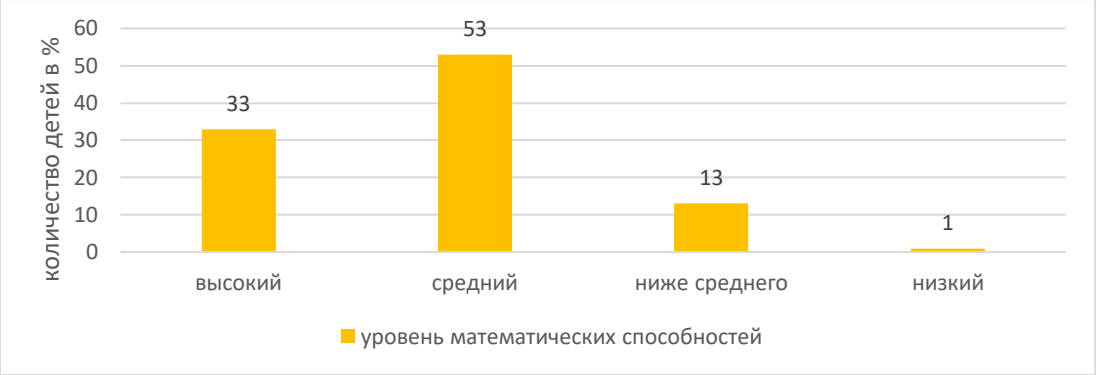


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровню развития математических способностей А.В. Белошистой n = 175

Низкий уровень самооценки наблюдается у 4 детей (2%);заниженный уровень самооценки наблюдается у 28 детей (16%);адекватный уровень самооценки наблюдается у 86 детей (49%);завышенный уровень самооценки наблюдается у 57 детей (33%).Результаты представлены в виде графика (Рисунок 2).

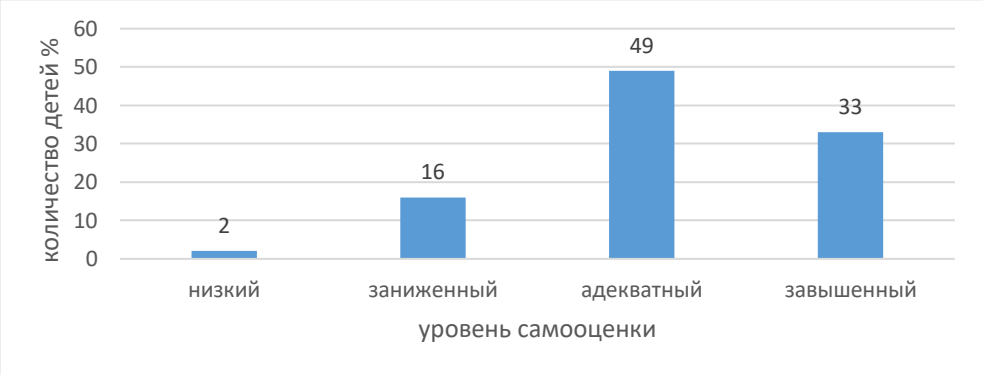


Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню самооценки (Методика «Лесенка» В.Г. Щур) n = 175

В результате применения методики Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки были получены следующие результаты: высокий уровень тревожности был определен у 26 детей (15%), средний уровень тревожности был определен у 133 детей (76 %), низкий уровень тревожности был определен у 16 детей (9%). Результаты использования методики диагностики тревожности «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки показаны на рисунке 3.

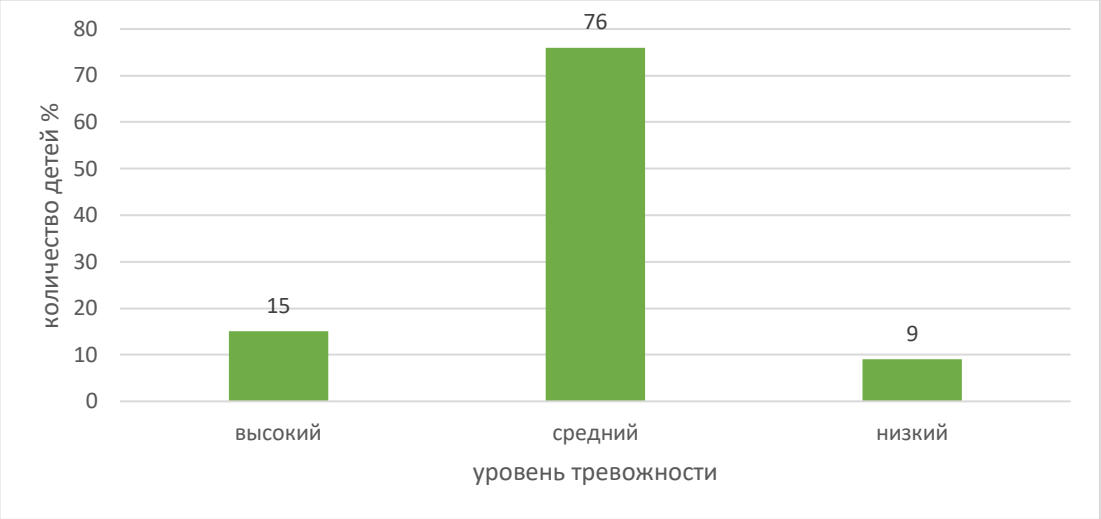


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по уровню тревожности (Методика «Выбери нужное лицо» Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки) n = 175

Для определения связи между уровня математических способностей, уровня тревожности и уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста был выполнен корреляционный анализ с вычислением коэффициента рангов Спирмена.

Мы предположили, что наиболее значимыми факторами развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста является самооценка и тревожность. Анализ результатов исследования выявил наличие прямой связи между уровнем математических способностей и уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста. Также выявлена слабая обратная связь между уровнем математических способностей детей старшего дошкольного возраста и уровнем самооценки. Для доказательства или оспаривания гипотезы о существовании связи уровня математических способностей, уровня тревожности и уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста был проведен корреляционный анализ с вычислением коэффициента рангов Спирмена. Далее собранные результаты соизмерялись для условного определения их статистической значимости со шкалой Чеддока.

Таким образом, в процессе исследования связи уровня математических способностей с уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста был получен нижеуказанный результат: коэффициент корреляции равен 0,5, и его значение достигло уровня статистической значимости. На данном этапе гипотеза о том, что имеется связь между уровнем математических

способностей и уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста, обосновывается, существует слабая взаимосвязь: высокому уровню математических способностей соответствует более высокий уровень тревожности. Следует отметить, что наличие слабой статистической связи может свидетельствовать об осложнении высокой тревожностью ситуации проявления способностей при тестировании, а не о влиянии тревожности на развитие математических способностей. Прояснение данной связи может стать предметом дальнейших исследований.

По итогам исследования связи уровня математических способностей и уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста получен следующий результат: коэффициент корреляции равен – 0,1. В данной ситуации прослеживается очень слабая обратная связь между уровнем математических способностей детей старшего дошкольного возраста и уровнем самооценки.

Предполагая гипотезу нашего исследования, мы допускали существование связи между уровнем математических способностей, тревожностью и самооценкой в старшем дошкольном возрасте. Получившиеся результаты показали прямо пропорциональную связь между уровнем математических способностей и уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста: высокому уровню математических способностей соответствует более высокий уровень тревожности. Также выявлена очень слабая обратная связь между уровнем математических способностей детей старшего дошкольного возраста и уровнем самооценки.

Заключение. Таким образом, дошкольный возраст – это отправная точка проявления способностей. В этом возрасте закладывается фундамент личности, интеллектуальный потенциал ребенка, который при соответствующих условиях раскрывается и переходит в дальнейшем в раскрытие способностей. Показано, что развитие математических способностей связано с уровнем тревожности и уровнем самооценки. Старший дошкольный возраст в этом плане остается мало изученным. В результате, это обуславливает проведение дальнейшего исследования для выявления некогнитивных факторов развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Диагностика математического развития детей дошкольного возраста: пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. Москва: ВЛАДОС, 2017. 135 с.

2. Двойнин А. М., Савенков А. И., Поставнев В. М., Троцкая Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А. М. Двойнин, А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Е. С. Троцкая // Вопросы психологии, 2020. № 6. Т. 66. С. 106-116.Режим доступа:

Voprosypsikhologii, №6, Т. 66, 2020, С.106-116 Постоянная ссылка https://dlib.eastview.com/browse/doc/66031893

3. Концепция развития математического образования в российской федерацииУтверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 декабря 2013 г. № 2506-р https://docs.cntd.ru/document/499067348 (дата обращения 21.03.2023)

4. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин, А. М., Романова М. А.Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2020. –№ 4 (54). С. 64-73.DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04

5. Поставнев В. М. и др. Педагогам и родителям о предикторах учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.

6. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020. 306 с. С. 133-142.

7. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема//Начальная школа. -№1. -2000

8. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 17.

Кинзибаева М. В.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
KinzibaevaMV@mgpu.ru

КОМПОНЕНТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧЕНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛ

Статья посвящена исследованию музыкального восприятия и эмоционального интеллекта как направления целостного становления личности младшего школьника. Целью исследования явилось рассмотрение особенностей и уровня развития компонентов эмоционального интеллекта в процессе восприятия музыкальных произведений младшими школьниками. Описана структура авторских заданий, разработанных для диагностики компонентов эмоционального интеллекта, позволяющих выявить уровень развития эмоциональной отзывчивости в процессе восприятия музыкальных

произведений и рефлексии после прослушивания музыки. Представлены результаты эмпирического исследования по выявлению уровня эмоциональной отзывчивости и рефлексии у четвероклассников, проходящих обучение по программе общеобразовательной школы и специализированной программе в музыкальной школе. Раскрыта специфика музыкальных занятий в музыкальной и общеобразовательной школах, что подтверждает расхождение в целях и задачах музыкальных занятий для младших школьников. В статье выявлена связь между уровнем развития компонентов музыкального восприятия и эмоционального интеллекта у младших школьников. Результаты эмпирического исследования демонстрируют различия в сформированности компонентов эмоционального интеллекта у учащихся общеобразовательной и музыкальной школ, что статистически подтверждено сравнительным анализом: учащиеся музыкальной школы превышают своих сверстников по показателям эмоциональной отзывчивости и рефлексии.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, музыкальное восприятие, эмоциональная отзывчивость, эмпатия, младшие школьники

Музыка — это вид искусства, воплощением художественного образа которого являются звук и созвучия. Эмоциональный аспект музыки обладает силой воздействия на человека, к миру его переживаний и восприятию окружающего мира. Поэтому музыкальное развитие и воспитание занимает ведущую роль в эмоциональном развитии ребенка, воздействуя на развитие интересов, творческих способностей, эстетических потребностей и отношения не только к музыке, но и к миру. Таким образом, деятельность, направленная на музыкальное восприятие, способствует взаимодействию между познавательными, когнитивными и эмоциональными процессами**.**

Младший школьный возраст является этапом наиболее активного развития ребенка. В этот период происходят качественные изменения: психические процессы приобретают опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными, развиваются восприятие, внимание и память. Данный возрастной период характеризуют следующие эмоциональные характеристики: 1) эмоциональная отзывчивость на события; 2) непосредственность в выражении эмоций; 3) эмоционально окрашенное восприятие; 4) проявление аффективных эмоциональных реакций.

В процессе занятий по музыке у младших школьников формируется осознанный интерес к музыке, расширяется музыкальный кругозор. Новые качества позволяют реализовать в обучении и воспитании более сложные задачи музыкального развития: переход от импульсивных эмоциональных реакций на простые музыкальные образы к более осознанным эмоциональным реакциям; от восприятия отдельных звуков к целостному осознанному восприятию; дифференцирование средств музыкальной выразительности (лад,

ритм, тембр, регистр, темп, динамика); от неустойчивого увлечения к более устойчивым музыкальным интересам, развитие музыкального вкуса; способность выделить наиболее яркие средства музыкального языка в соответствии с образом произведения при восприятии музыки; развитие способности «говорить о музыке»- ее эмоциональной и жанрово-смысловой характеристике.

Важное значение в данном процессе имеет уровень музыкальной программы (развивающая программа общеобразовательной школы или предпрофессиональная подготовка в музыкальной школе). Специфика музыкальной и общеобразовательной школы в отношении музыкальных занятий влияет на расхождение в целях и задачах обучения, что отражено в таблице 1.

Таблица 1. Специфика общеобразовательной и музыкальной школ

Общеобразовательная школа	Музыкальная школа
Программа ФГОС НОО, предметная область «Искусство»	Дополнительная общеобразовательная предпрофессиональная программа в области искусств
Предмет «Музыка»	Взаимосвязанная система узкоспециализированных занятий в зависимости от профиля и специальности
отсутствие получения дополнительного образования;	получение дополнительного предпрофессионального образования
Цель: формирование музыкальной культуры как части духовной культуры обучающихся	**Цель:** способствовать музыкально-эстетическому воспитанию учащихся, а также расширению их общего музыкального кругозора
Задачи: 1. формирование первоначальных представлений о роли музыки в жизни человека, ее роли в духовно-нравственном развитии человека; 2. формирование основ музыкальной культуры, на материале музыкальной культуры родного края, 3. развитие художественного вкуса и интереса к музыкальному искусству и музыкальной деятельности; 4. овладение различными видами музыкально-творческой деятельности 5. расширение музыкального кругозора 6. приобретение опыта восприятия мировых шедевров классической и современной музыки 7. формирование эмоционально-ценностной отзывчивости на эстетическую красоту предметов искусства и окружающего мира	**Задачи:** 1. формирование у обучающихся комплекса профессиональных компетенций 2. формированию музыкальной памяти, мышления, творческих навыков. 3. подготовка к дальнейшей профессиональной деятельности 4. формирование у одаренных детей комплекса знаний, умений, навыков, позволяющих осваивать основные профессиональные образовательные программы в области музыкального искусства 5. целенаправленное систематическое развитие музыкально-слуховых способностей обучающихся, музыкального мышления и музыкальной памяти, как основу для практических навыков

Особенности обучения музыке в общеобразовательной школе позволяют младшему школьнику получить знания в области музыкального искусства, развивать эстетическое восприятие, приобретать музыкально-слуховой опыт. Обучение в музыкальной школе позволяет младшему школьнику приобрести комплекс профессиональных компетенций, сформировать навыки, умения в области музыкального искусства.

Несмотря на наличие музыки в жизни младшего школьника современного мегаполиса, мало изучен механизм развития эмоционального интеллекта посредством музыкального восприятия. Современные исследователи отмечают эмоциональную отзывчивость, эмпатию как наиболее

значимые показатели в процессе занятий по музыке [1, 2, 3]. Однако на данный момент отсутствуют исследования, раскрывающие особенности уровня развития компонентов эмоционального интеллекта в процессе восприятия музыки детьми, проходящими обучение по программе общеобразовательной школы и специализированной в музыкальной школе.

Нами было проведено эмпирическое исследование. Предполагается, что учащиеся музыкальной школы обладают более высокими показателями компонентов эмоционального интеллекта: эмоциональной отзывчивости и эмпатии. Исследование проводилось на базе общеобразовательной школы им. Чернышева и на базе музыкальной школы им. Глиэра. В исследовании приняли участие учащиеся 4 классов (38 человек): 18 человек в музыкальной школе и 20 человек в общеобразовательной. Выборка была разделена на две группы: дети, обучающиеся по программе музыкальной школы и дети, обучающиеся по программе общеобразовательной школы, не проходящие дополнительное музыкальное обучения.

Диагностика проводилась с использованием авторских заданий (см. схема 1).

Схема 1. Структура авторских диагностических заданий

1. Задание « Эмограмма – 1 » с применением музыкальных произведений для выявления уровня развития эмоциональной отзывчивости на музыку.

Цель: определение уровня /степени отзывчивости ребенка на эмоциональное содержание музыкального произведения.

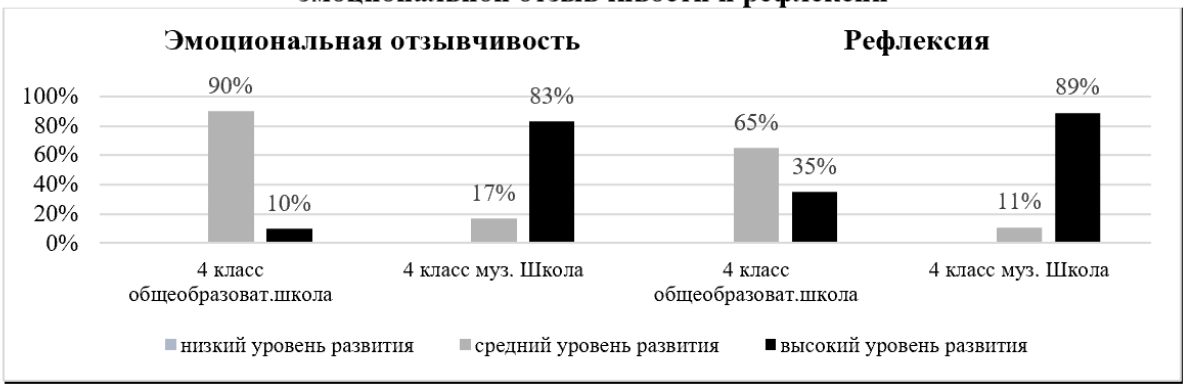
Особенность проведения: Ребенку предлагается прослушать 5 разнохарактерных фрагментов (продолжительностью до 30 секунд) музыкальных произведений и соотнести каждое с базовой эмоцией (печаль, радость, страх, гнев), а также оценить степень её проявления от 0 до 3.

2. Задание «Эмограмма – 3» с использованием музыкальных произведений.
Цель: оценить способность ребенка описывать свое эмоциональное состояние после прослушивания музыкального произведения.

Особенность проведения: Ребенку предлагается прослушать 5 разнохарактерных фрагментов (продолжительностью до 30 секунд) и оценить свое состояние после прослушивания по двум критерием: понимание музыкального произведения и выбор эмоции, которая соответствует внутреннему состоянию

Распределение результатов младших школьников по уровням развития эмоциональной отзывчивости и рефлексии представлены в диаграмме 1.

Диаграмма 1. Распределение результатов младших школьников по уровням развития эмоциональной отзывчивости и рефлексии



Для подтверждения статистической достоверности полученных результатов был проведен сравнительный анализ показателей при помощи расчета среднего значения в каждой выборке с применением U-критерия Манна-Уитни, что отражено в таблице 2.

Таблица 2. Результаты сравнительного анализа показателей эмоциональной отзывчивости и рефлексии у младших школьников

Компонент	Средние значения		U-критерий Манна-Уитни	Уровень статистической значимости (p)	
	4 класс музыкальная школа	4 класс общеобразовательная школа		*0,01*	*0,05*
Эмоциональная отзывчивость	17,3/20	12,4/20	**16,5**	*100*	*123*
Рефлексия	9,06/ 10	7,4 /10	**47**		

Анализ данных позволяет сделать следующие выводы:

1. Средний показатель по шкале «эмоциональная отзывчивость» в группе учащихся в музыкальной школе статистически выше, чем в группе учащихся в общеобразовательной школе. Это означает, что дети-музыканты по сравнению с «не-музыкантами» характеризуются большей эмоциональной отзывчивостью на музыкальные произведения, они в большей степени способны дать субъективную эмоциональную оценку в процессе восприятия. Данные расчета U-критерий Манна-Уитни отражают статистическую значимость и подтверждают различия в выраженности показателя в музыкальной школе и общеобразовательной.

2. Средний показатель по шкале «рефлексия» в группе учащихся в музыкальной школе статистически выше, чем в группе учащихся в общеобразовательной школе. Это означает, что учащиеся в музыкальной школе по сравнению с учащимися общеобразовательной способны к более осознанной рефлексии в процессе восприятия. Данные расчета U-критерий Манна-Уитни имеют статистическую значимость и подтверждают различия в выраженности показателя в музыкальной школе и общеобразовательной.

Итак, результаты нашего исследования подтвердили наличие различий в показателях «эмоциональная отзывчивость» и «рефлексия». Что указывает на

специфику музыкальных занятий в музыкальной и общеобразовательной школах и подтверждает наличие взаимосвязи уровня развития компонентов музыкального восприятия и эмоционального интеллекта у младших школьников.

Список литературы

1. Агапова, Д. С. Развитие эмоциональной отзывчивости у младших школьников на уроке музыки / Д. С. Агапова // Проблемы эстетического образования в контексте устойчивого развития общества: материалы Международной студенческой научно-практической конференции, Минск, 21 апреля 2021 года. – Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2021. – С. 149–152

2. Ганина, Э. Р. Воспитание эмоциональной отзывчивости и взаимопомощи у младших школьников / Э. Р. Ганина, К. Э. Захарова // Актуальные проблемы методологии педагогических и психологических исследований в образовании: Сборник статей. Международная научно-практическая конференция, Омск, 22–23 апреля 2021 года. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2021. – С. 20–23.

3. Дядченко, М. С. Развитие эмпатии на уроках музыки в начальной школе как фактор становления чувственной сферы личности обучающихся / М. С. Дядченко, И. И. Топилина // Kant. – 2021. – № 4(41). – С. 255–261

4. Кинзибаева, М. В. Музыка как средство развития эмоционального интеллекта младших школьников / М. В. Кинзибаева // Архитектура современного образования: новые роли образовательных институтов, науки, педагогов, родителей и обучающихся : Сборник тезисов докладов Всероссийской научной конференции, в рамках I Всероссийского форума альтернативного образования при поддержке экосистемы школ МГИМО и Ассоциации семейных школ, Москва, 12–13 ноября 2022 года. – Москва: Издательство "Знание-М", 2022. – С. 23-25

5. Примерная рабочая программа начального общего образования Музыка (для 1—4 классов образовательных организаций) Министерство Просвещения Российской Федерации, Москва, 2021. – 339 с.

6. Савенков А.И. Детская одаренность как теоретическая проблема//Начальная школа. -№1. -2000

7. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

8. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 1997. 37 с.

Кукушкина Ю.А.
кандидат психологических наук,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
j.a.kukushkina@gmail.com
Бырканова М.А.
Магистрант ГАОУ МГПУ
byrkanobamawa@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ШКОЛЕ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ КАК АКТИВНЫХ ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ЭЛЕКТРОННЫХ ГАДЖЕТОВ

В данной статье представлены результаты сравнительного анализа данных эмпирического исследования по изучению особенностей психологической готовности дошкольников 6-7 лет к школьному обучению в зависимости от количества времени, проведенного за просмотром или играми на электронных гаджетах. Данное исследование было проведено в два этапа, где на первом этапе мы определили особенности сформированности психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе и провели опрос родителей, чтобы выявить уровень активности дошкольников в электронных устройствах. На втором этапе мы осуществляли сравнительный анализ особенностей психологической готовности к школе старших дошкольников с разным уровнем активности использования электронных гаджетов. Полученные результаты указывают, что по уровню сформированности интеллектуальной готовности и зрительно-моторной координации не показано значимых различий среди детей, активно пользующихся электронными гаджетами и редко их использующих. Однако более высоким уровнем психологической готовности к школе обладают дошкольники, которые редко используют гаджеты и чаще всего развивающего и образовательного характера. А менее подготовленными к школьному обучению являются старшие дошкольники, которые активно (более 2х часов вдень) используют гаджеты развлекательного и «взрослого» игрового контекста.

Ключевые слова: психологическая готовность к школе, современный дошкольник, цифровая активность, пользователи электронных гаджетов

Введение

Все большее число современных исследований вновь уделяет внимание проблеме психологической готовности ребенка к школе. Ученые из различных сфер науки – педагогики, психологи, медицины и физиологии с новых позиций изучают и обосновывают критерии готовности к школьному обучению в связи с меняющейся социальной ситуацией развития и влиянием на формирование личности ребенка информационной среды и различных электронных средств

[2]. Вновь появившийся интерес к данной проблеме легко объяснять тем, что феноменология детства и семейного воспитания изменилась, и важные компоненты психологической готовности, которые выделяли еще Л.И. Божович, Е.Е. Кравцова, Н.И. Гуткина не сформированы у современных детей. Так, многие современные исследователи в своих работах показывают, что часто у дошкольников, которые интенсивно и ежедневно включены в информационное пространство, личностная и волевая готовность к школьному обучению недостаточно сформирована [3; 5].

Феноменология детства изменилась, дети все больше времени проводят в социальных сетях, за мобильными играми и просмотром роликов в сети интернет. Дети взрослеют и развиваются в других условиях. Уже начиная с раннего возраста дети имеют доступ к гаджетам (электронным устройствам, которые имеют выход в интернет). Сначала их общение начинается с просмотра мультфильмов, развивающих и развлекательных игр, что привлекает их значительно больше, чем общение и игра со сверстниками или родными людьми. [3]. В связи с этим сюжетно-ролевая игра несомненно вытесняется из жизнедеятельности ребенка мобильными играми, которые имеют свое содержание и форму, и, соответственно, другой развивающий потенциал.

В связи с этим, нам представляется важным изучение связи особенностей использования гаджетов детьми дошкольного возраста, особенно степени активности их использования, и психологического развития современного дошкольника.

С учетом вышесказанного в настоящем исследовании была предпринята попытка изучить особенности психологической готовности к школе старших дошкольников – активных пользователей электронных гаджетов. При этом психологическая готовность к школьному обучению понимается нами в соответствии с определением И. Ю. Кулагиной, которая вслед за Л. И. Божович, Н. И. Гуткиной, Е.Е. Кравцовой и Г.Г. Кравцовым, считает ее сложным образованием, предполагающим достаточно высокий уровень развития мотивационной сферы, сферы произвольности и интеллектуальной сферы, имеющую два аспекта – личностную и интеллектуальную готовность [4, с.58].

Организация и методики исследования

Целью проведенного исследования было выявление особенностей психологической готовности к школе старших дошкольников с различной цифровой активностью, а именно с учетом времени, проведенным за электронными гаджетами и содержанием используемого контента.

Для реализации данной цели были использованы психодиагностические методики, позволяющие изучить компоненты психологической готовности: мотивационный компонент – методика Т.А. Нежновой «Беседа о школе»; а также детский тест тревожности Р. Теммл, М. Дорки, В.Амен, который

раскрывает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми; произвольность – методика Н.И. Гуткиной «Домик», упрощенный тест Тулуз-Пьерона Ясюковой ; интеллектуальная готовность – «Методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей детей 6-7-летнего возраста (МЭДИС)» разработанная И.С. Авериной, Е. И. Шабановой и Е.Н.Задориной.

Также при опросе родителей для определения активности использования гаджетов, мы использовали опросники «Регламент использования гаджетов», «Цели использования ребенком гаджетов» [1]. Родителям предлагалось ответить на вопросы, которые отражают специфику использования детьми гаджетов, контент, который преобладает в мультфильмах, роликах и играх, а также какое количество времени тратит ребенок, находясь за просмотром или игрой. Помимо этого, родителями отмечалось, кто осуществляет контроль времени за гаджетом**,** какие положительные и отрицательные моменты имеются в активном использовании гаджетов.

Сбор эмпирического материла был проведен в феврале – марте 2023 г. на основании согласий родителей на участие их детей в исследовании. В исследовании принимали участие воспитанники подготовительных групп двух дошкольных образовательных организаций города Москвы в количестве 48 детей 6-7 лет и их родители.

Эмпирическое исследование проходило в два этапа. На первом этапе с помощью вышеперечисленных психодиагностических методик мы определили особенности сформированности психологической готовности старших дошкольников к обучению в школе. Также для выявления уровня активности дошкольников в использовании электронных гаджетов мы провели опрос родителей.

На втором этапе мы провели сравнительный анализ особенностей психологической готовности к школе старших дошкольников с разным уровнем активности использования электронных гаджетов.

Полученные результаты подвергались статистической обработке с помощью u-критерия Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение

Проведя опрос среди родителей воспитанников подготовительных групп было отмечено, что большинство из них видят положительное влияние электронных гаджетов на развитие ребенка (41 человек – 85%). Они считают, что это более интересный и легкий способ обучения, который способствует познавательному развитию ребенка, а также современный и быстрый доступ к любой актуальной информации, которая позволяет детям быть в «теме» среди своих сверстников. Также родители отмечают, что просмотр видео контента помогает им отвлечь детей в ситуациях ожидания в очереди, поездки в автомобиле и других ситуациях, когда требуется освободить время для решения собственных проблем. Некоторые родители отмечают, что дети

становятся более самостоятельными, могут ориентироваться в интернете для поиска интересующей тематики, общаться в социальных сетях и на форумах.

Незначительная часть родителей (7 человек – 15%) негативно относится к просмотру видео из интернета, считая контент, который выбирают дети для просмотра, агрессивным и недостаточно интеллектуальным, а также считают, что длительное время, проведенное за любым электронным устройством, негативно сказывается на физическом и психологическом здоровье детей. Поэтому предпочитают ограничивать время проведения за электронными гаджетами до 30 минут в день и разрешают пользоваться ими детям только по выходным.

В итоге, по результатам опроса родителей старшие дошкольники были поделены на две группы.

Экспериментальную, куда вошли дошкольники – активные пользователи электронных гаджетов, которые проводят два и более часов в день за экранами электронных устройств, предпочитают при просмотре мультфильмов и роликов различный контент как качественный развивающий, так и контент развлекательного характера, мобильные игры и развивающие занятия (28 детей). Также дети данной группы в большинстве своем самостоятельно контролируют время, проведенное за экраном смартфона или планшета.

И контрольную группу, которую составили дошкольники, использующие электронные гаджеты редко – до 2х часов в день, чаще всего только по выходным дням, которые предпочитают в большинстве своем развивающий и образовательный контент и где контроль за использованием гаджетов осуществляют родители (20 детей).

Теперь рассмотрим результаты сравнительного анализа особенностей психологической готовности к обучению детей с различной цифровой активностью. В Таблице 1 представлены результаты диагностики старших дошкольников по аспектам психологической готовности в экспериментальной и контрольной группах.

Таблица 1

Особенности сформированности психологической готовности к обучению старших дошкольников с различной цифровой активностью

Испытуемые (среднегрупповые значения)	**Интеллектуальное развитие**	**Зрительно-моторная координация**	**Тревожность**	**Скорость**	**Точность**	**Мотив**
Экспериментальная (активные пользователи)	20,03	23,38	35,55	33,30	13,78	14,33

Контрольная (редко использующие)	27,70	25,30	16,61	18,21	32,16	31,77
и-критерий Манна-Уитни	*190,500 p = 0,059*	*257,500, p = 0,628*	***501,000, p < 0,001***	***456,000, p < 0,001***	***65,500, p < 0,001***	***76,500, p < 0,001***

Как видно из данных таблицы, значимые различия между группами старших дошкольников проявляются в таких аспектах сформированности психологической готовности, как уровень тревожности, скорость и точность переработки визуальной информации и мотивация. По уровню сформированности интеллектуальной готовности и зрительно-моторной координации не показано значимых различий среди детей, активно пользующихся электронными гаджетами и редко их использующих. У детей экспериментальной группы показатели более высокие по таким компонентам как тревожность и скорость переработки визуальной информации (по тесту Тулуз-Пьерона). Остальные показатели имеют более низкие значения, чем в контрольной группе.

Рассмотрим специфику по каждому аспекту психологической готовности к школьному обучению среди современных дошкольников активных пользователей электронными гаджетами.

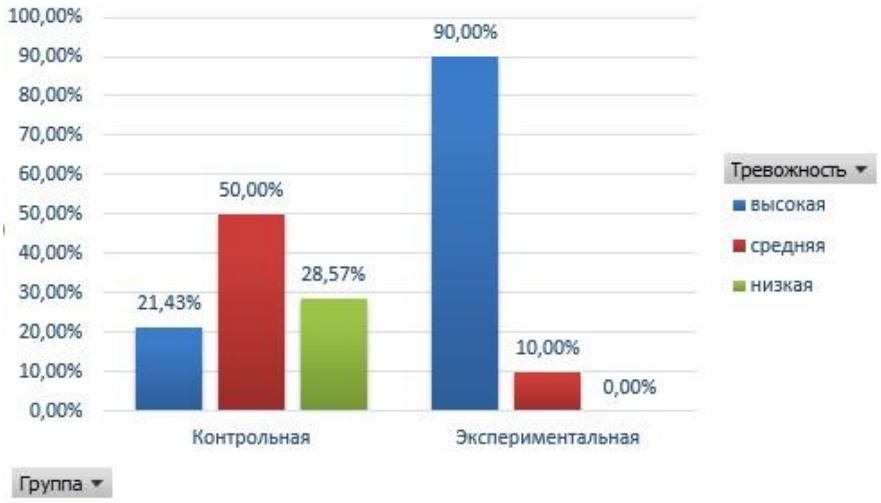


Рисунок 1 - Показатели уровня тревожности в группах старших дошкольников

Так, высокий показатель уровня тревожности в экспериментальной группе свидетельствует о воздействии на детей 6 -7 лет длительного (более 2х часов) использования электронных устройств, а также просмотра «некачественного» контента и предпочтение «взрослых» мобильных игр. Именно в группе активных пользователей электронных гаджетов родители

чаще предоставляют бесконтрольный доступ к устройствам, редко предлагают детям развивающие или обучающие приложения, часто наблюдают у них признаки переутомления в конце дня, тревожный сон и плаксивость.

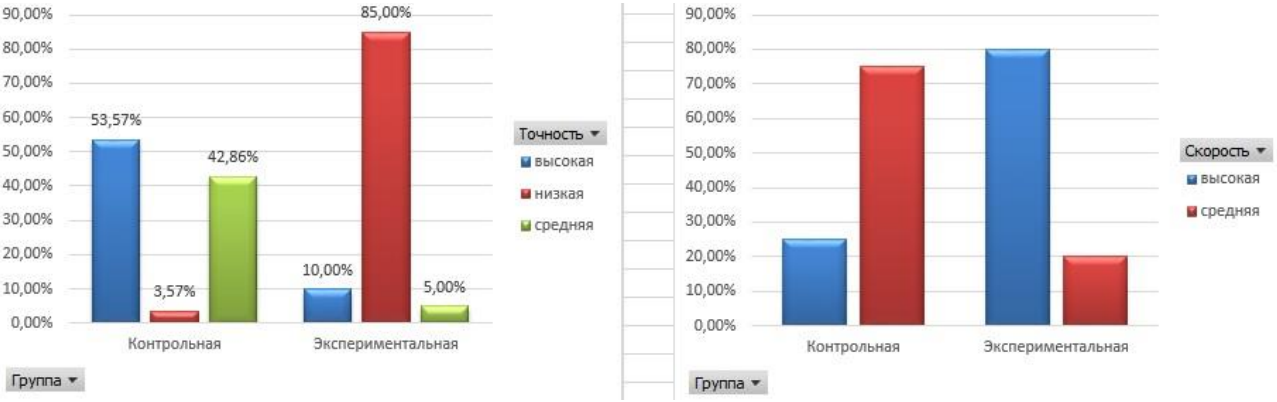


Рисунок 2 - Показатели сформированности произвольного внимания в группах старших дошкольников

В экспериментальной группе высокий показатель скорости выполнения теста в данном случае говорит нам о том, что объем оперативной памяти дошкольника еще недостаточен, но визуальное мышление в определенной степени развито. Показатель точности выполнения теста Тулуз-Пьерона, характеризует развитость произвольного внимания и, в особенности, способность к произвольной концентрации. Однако в экспериментальной группе мы наблюдаем, что его показатель низкий. Однако в контрольной группе скорость выполнения теста средняя, а точность высокая, что говорит о том, что дошкольники, которые редко пользуются электронными гаджетами и чаще всего их используют для развития и обучения, имеют хорошо развитие визуальное мышление и способности к произвольной концентрации.

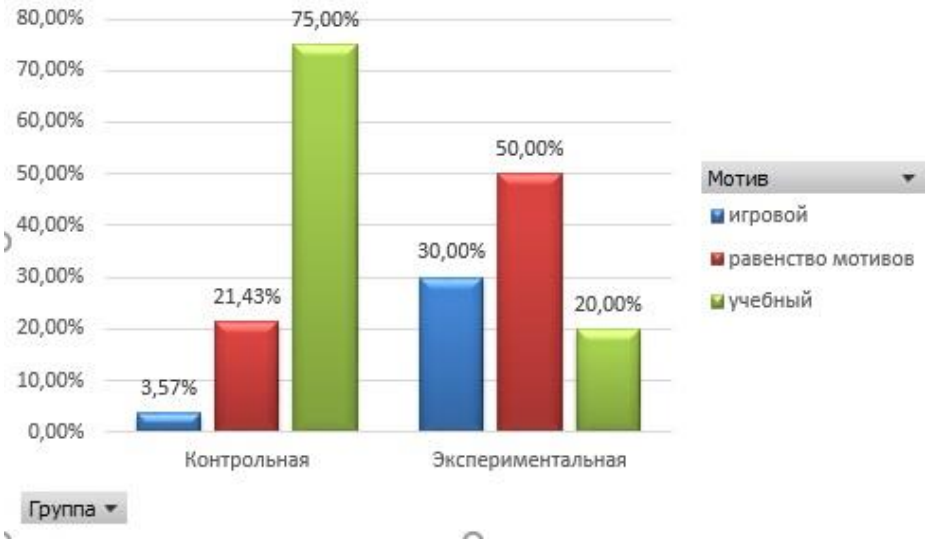


Рисунок 3 - Показатели сформированности учебной мотивации в группах старших дошкольников

По результатам проведения методики «Беседа о школе» Т. А. Нежновой, было установлено, что у детей из экспериментальной группы в ответах чаще преобладает игровой мотив (30%), что свидетельствует о несформированности учебной мотивации, об ориентации ребенка на дошкольные виды деятельности. К тому же большинство испытуемых экспериментальной группы (50%) имеют равенство мотивов учебной и дошкольной направленности. Для сравнения в контрольной группе всего 4% детей имеют игровой мотив, но 75% детей имеют сформированную учебную мотивацию.

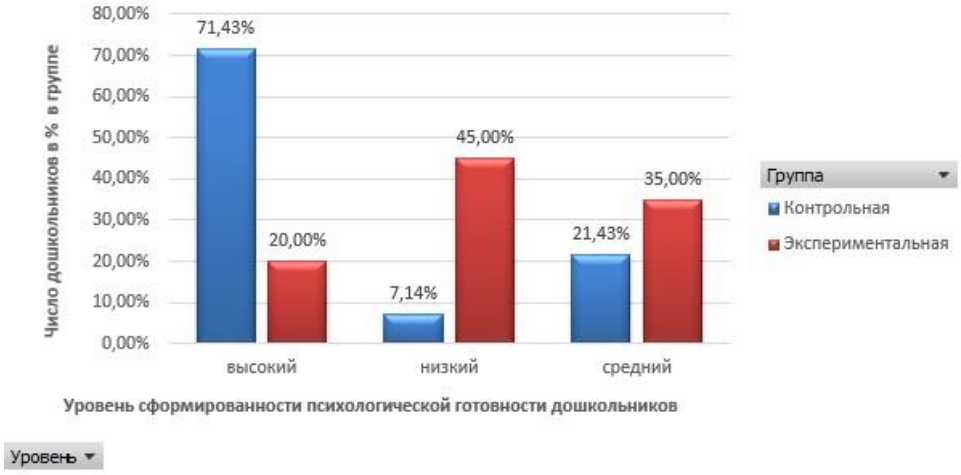


Рисунок 4 - Показатели сформированности психологической готовности в группах старших дошкольников

Таким образом, как показывает проведенное исследование, в экспериментальной группе детей – активных пользователей электронных гаджетов были выявлены следующие особенности психологической готовности к школе: низкий уровень психологической готовности показало 45% испытуемых, средний уровень встречался у 35% дошкольников, тогда как у оставшихся 20% наблюдался высокий уровень психологической готовности к школе. В свою очередь, у детей контрольной группы, редко использующих электронные гаджеты, низкий уровень сформированности психологической готовности к школе был отмечен у 7% испытуемых, средний уровень – у 21,5% и у 71,5% испытуемых этой группы показательный высокий уровень психологической готовности.

В итоге, как показали результаты сравнительного исследования, более высоким уровнем психологической готовности к школе обладают дети контрольной группы, то есть те дошкольники, которые редко используют гаджеты и чаще всего развивающего и образовательного характера. А менее подготовленными к школьному обучению являются старшие дошкольники, которые активно используют гаджеты развлекательного и «взрослого» игрового контекста. При этом различия в группах являются статистически значимыми ($U = 108{,}000$, $p < 0{,}001$).

Заключение и выводы

В заключении хотелось бы отметить, что регулярное и длительное использование детьми дошкольного возраста электронных гаджетов может приводить к несформированной психологической готовности к школьному обучению в аспектах мотивационной и личностной готовности, а также произвольной регуляции психической деятельности.

Проведенный в данном исследовании анализ полученных результатов позволяет сформулировать выводы.

Во-первых, для современных дошкольников оптимальным временем цифровой активности является время до 1 часа в день. Такие дети чаще испытывают положительные эмоции – радость, восторг при использовании электронных устройств, увлечены и заинтересованы. Большинство опрошенных родителей включены во взаимодействие с детьми по организации времени и контроля просматриваемого контента, акцент родителей делается на развивающей активности ребенка в информационно-коммуникационной среде.

Во-вторых, в отличие от детей, редко использующих гаджеты, их сверстники – активные пользователи электронных устройств характеризуются более низким уровнем сформированности психологической готовности к обучению в школе, у них плохо развита способность к концентрации внимания, они не обладают необходимыми навыками самоконтроля. Дошкольники из экспериментальной группы более быстро, хотя и менее точно, запоминают и воспроизводят предложенную им наглядную информацию и у них не сформировано умение сознательно подчинять свои действия правилу. Помимо этого, у них проявляется более высокий уровень тревожности, который отражает характер взаимоотношений ребенка с окружающими людьми – сверстниками и взрослыми, что часто не позволяет им достигать успехов в деятельности.

Список литературы

1. Борцова, М.В., Некрасов, С.Д. // Ребенок и гаджеты: практикум. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2020. 30 с.
2. Веракса А.Н., Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А., Алмазова О.В. Особенности использования цифровых устройств современными дошкольниками // Социологические исследования № 6, 2020. С.82-90.
3. Кукушкина, Ю. А. Роль гаджета в современной жизни ребёнка дошкольного возраста / Ю. А. Кукушкина, М. А. Бырканова // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Москва, 08 апреля 2022 года. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2022. – С. 210-214.

4. Кулагина, И. Ю. Психология детей младшего школьного возраста: учебник и практикум для вузов / И. Ю. Кулагина. – Москва: Издательство Юрайт, 2023. – 291 с.

5. Солдатова Г.У., Вишнева А.Е. Особенности развития когнитивной сферы у детей с разной онлайн-активностью: есть ли золотая середина? // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Т. 27. № 3. С. 97–118.

6. Солдатова Г.У., Теславская О.И. Особенности использования цифровых технологий в семьях с детьми дошкольного и младшего школьного возраста // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 4(36). – С. 12–27.

Курганова Е.А.
доцент ГАОУ ВО МГПУ
KurganovaEA@mgpu.ru
Трухин И.В.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
trukhiniv@mgpu.ru

ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

В статье поднимаются вопросы, связанные с анализом ценностных ориентаций обучающихся девятых классов, которые осваивают программы профильного обучения на ступени основного общего образования. Раскрывается важность ценностного компонента в процессе профессионального самоопределения подростков и первого профессионального выбора. Поясняются особенности организации профильного обучения в современной школе. Дается обзор методик, направленных на изучение особенностей развития ценностной сферы личности у старших подростков. Отражаются приоритетные выборы подростков из профильных классов и определяется иерархия их ценностных ориентаций.

В статье представлены результаты диагностики ценностных ориентацийподростков обучающихся в классах трех профильных направлений: медико-биологическом, физико-математическом и кадетском. Показано, что ценностные ориентации старших подростков профильных классов отражают как универсальные ценности, такие как «уважение других людей», «помощь людям», так и специфические ценности. В рамках результатов данной выборки у обучающиеся медико-биологического класса выявлен приоритетный выбор ценности «поиск и наслаждение прекрасным», а у подростков, обучающихся в кадетском классе чаще отражаются ценности «свобода» и «любовь».

Ключевые слова: ценностные ориентации, подростковый возраст, профильные классы

The article raises issues related to the analysis of value orientations of ninth grade students who master specialized training programs at the stage of basic general education.The importance of the value component in the process of professional self-determination of adolescents and the first professional choice is revealed. The peculiarities of the organization of specialized education in a modern school are explained.The review of methods aimed at studying the features of the development of the value sphere of personality in older adolescents is given. Priority choices of teenagers from profile classes are reflected and the hierarchy of their value orientations is determined.

The article presents the results of diagnostics of value orientations of students in classes of three specialized areas: biomedical, physico-mathematical and cadet.It is shown that the value orientations of older adolescents of specialized classes reflect both universal values, such as "respect for other people", "helping people", and specific values. Within the framework of the results of this sample, the students of the medical and biological class revealed a priority choice of the value of "search and enjoyment of the beautiful", and adolescents studying in the cadet class more often reflect the values of "freedom" and "love".

Keywords: value orientations, adolescence, specialized classes.

Актуальность выбранной темы обусловлена важнейшей для подростков и юношества задачей, связанной с поиском себя, своего места в жизни, с личностным и профессиональным самоопределением. Ценностная составляющая является одним из важнейших структурных компонентов личности, ее профессионального самоопределения и влияет на выборы, поступки и решения подростков [2, 4, 6]. В статье представлены результаты исследования ценностной сферы обучающихся в профильных классах: кадетском (класс спортивной направленности), медико-биологическом и физико-математическом.

Следует пояснить, что система профильного образования в современной России является достаточно вариативной структурой. В ряде школ, гимназий, лицеев, первый профессиональный выбор делается в седьмом или восьмом классах, при переходе на ступень среднего общего образованияесть возможность смены профиля.

Сфера профессионального выбора в школе работает на достаточно далекую перспективу. Подростки только знакомятся с миром профессий и пока располагают расплывчатыми сведениями о возможностях личностной реализации в разных профессиональных сферах.

Исследователями подчеркиваетсяроль ценностного фактора в успешности личностного и профессионального самоопределения (С. С. Бубнова, А.В. Капцов, Л.В. Карпушина, К.А. Кирсанов, С.В. Молчанов, Н.С.

А.И. Подольский, Пряжников, С. Б. Чесноковаи др).Мы рассматриваем ценностные ориентации как индивидуальные формы репрезентации надиндивидуальных ценностей [3, с. 8]. Согласно Д.А. Леонтьеву, ценностные ориентации являются осознанными представлениями субъекта о собственных ценностях.

В настоящее время исследовательский интерес связан с изменением отношения подростков и юношества к будущей профессии. В мировой теории и практике отмечается возрастание интереса к поливариантной карьере (связанной с несколькими параллельными выборами), периодических изменениипредпочтений, связанных с профессией на протяжении профессиональной жизни [1, 5]. Выбор профиля, на наш взгляд, выступает первичным звеном в оценке собственных возможностей и предпочтений, основанных на ценностных приоритетах.

Нами было проведено исследование ценностных ориентаций, в котором приняли участие старшие подростки, обучающиеся в профильных классах (физико-математический, медико-биологический, кадетский) школ Раменского района Московской области (гимназия г. Раменского, Новохаритоновская СОШ с углубленным изучением некоторых предметов). В исследовании приняли участие 72 обучающихся, в выборке представлены 49 мальчиков и 23 девочки в возрасте 14-15 лет.

Исследование проводилось в октябре-ноябре 2022г. С целью диагностики были использованы бланковые методики:

Тест исследования реальной структуры ценностных ориентаций личности (С.С. Бубнова);

Диагностика ценностных ориентаций подростков (В.Ф. Сопов Л.В. Карпушина);

Анкета исследования ценностных ориентаций (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова).

Исследование проводилось в групповой форме. Анализ результатов диагностики проводился с помощью статистической программы SPSS.

Мы предположили, что существует взаимосвязь между иерархией предпочитаемых ценностей и выбором профиля обучения. Мы полагаем, что в ценностных ориентациях подростков, обучающихся в профильных классах будут отражаться как универсальные для всех обучающихся ценности, так и специфические, показывающие приоритетные выборы подростков из классов каждого профиля.

Перед нами стояла задача выявить особенности содержания ценностных компонентов и их иерархии у подростков, обучающихся в классах данных профилей.

Анализ средних значений выраженности ценностей в целом по выборке показал, что наиболее высокие средние значения выявлены по шкалам:

– в методике С.С. Бубновой это шкалы «Признание и уважение людей и влияние на окружающих» (4.42); «помощь и милосердие к другим людям» (4.12), «приятное времяпрепровождение, отдых» (3.94);

Перечисленные ценностные ориентации одинаково важны на всех профилях обучения. Таким образом, мы можем констатировать, что существуют универсальные ценности, приоритет которых проявляется в классах всех исследуемых профилей. В работах С.С. Бубновой также отмечается значимость ценности «приятное времяпрепровождение, отдых» для подростков [1, с. 29]. Это говорит о том, что у подростков на обучение в школе затрачивается много сил, требуя восполнения энергии в разных видах отдыха.

– в методике Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасовой наиболее высокие средние значения получены у подростков по таким ценностям, как реализация своих способностей и улучшение условий собственной жизни. Для подростков также очень важны друзья, собственная жизнь, семья с хорошими отношениями.

На рисунке 1. представлена значимость изучаемых ценностных ориентаций по методике С.С.Бубновой. Всего в методике 11 шкал. Менее значимыми ценностями для подростков 14-15 лет по данной методике являются «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» (2,7), «любовь» (2,79). Исследование С.С. Бубновой, проведенное со школьниками с 1 по 10 класс также показало, что «социальная активность для достижения позитивных изменений в обществе» пока еще не важна для подростков. Если социальная активность для достижения изменений в обществе может приниматься подростками как наименее важная ценность в связи с акцентированностью на личных интересах, целях и жизненных задачах, то для нас пока неясна столь низкая значимость любви как ценности.

Рисунок 1 - Ценностные ориентации подростков (С.С.Бубнова)

При сравнении групп обучающихся профильных классов были выявлены различия в предпочтении определенных ценностей. Критерий

Манна-Уитни показал значимые различия по ценностным ориентациям «Поиск и наслаждение прекрасным» между медико-биологическим и физико-математическим профилями на уровне P=0,05, между медико-биологическим и кадетским профилями на уровне P=0,009. Таким образом, поиск и наслаждение прекрасным наиболее важна как ценность для обучающихся на медико-биологическом профиле, менее важна на физико-математическом профиле и минимальная значимость для обучающихся на кадетском профиле. Это может быть связано с тем, что в классе с медико-биологическим профилем учится больше девочек, чем мальчиков, для них это одна из значимых ценностей. Наслаждение прекрасным более свойственно творческой личности, утонченной натуре. В классе с кадетским профилем преобладает направленность на спортивные достижения, ценностью которых является сила, мужество и воля к победе.

В то же время анализ данных с помощью U-критерия Манна-Уитни показал значимые различия по ценностным ориентациям «Любовь» между кадетским и физико-математическим профилями на уровне P=0,017. Для учеников кадетского профиля ценностная ориентация «Любовь» оказалась наиболее значимой по сравнению с обучающимися физико-математического профиля, в котором преобладают мальчики (из 19 обучающихся 16 мальчиков и 3 девочки). Это предположение требует доказательства, поскольку такая низкая ориентация на любовь как ценность у обучающихся на физико-математическом профиле может быть связана и с низкой эмоциональностью, эмоциональной холодностью, типом личности данной категории подростков. Еще одна из важный ценностей для кадетов стала ценность свободы. Корреляционный анализ между ценностными ориентациями подростков и профилем показали средний уровень корреляции по шкалам «свобода»-«профиль» (r=0,327 P=0,05). Это позволяет заключить нам, что заорганизованность жизни и спортивная направленность на кадетском профиле актуализирует потребность подростков в свободе и желании самостоятельно решать вопросы обучения и времяпрепровождения.

Обобщив результаты исследования ценностного компонента профессионального самоопределения подростков профильных классов, мы можем заключить, что существуют, как универсальные ценности для всех обучающихся данного возраста, так и специфические ценности, характерные для обучающихся определенного профиля. Если рассматривать универсальные ценности для всех подростков нашей выборки, то мы выявили, что подростки видят смысл жизни, прежде всего, в реализации своих способностей и улучшении условий собственной жизни. Наивысшую ценность для данной выборки имеют собственная жизнь, друзья и семья с хорошими отношениями. К специфическим ценностям, характерным для того или иного профиля обучения, можно отнести следующие:

– для обучающихся медико-биологического профиля наиболее важной ценностью является поиск и наслаждение прекрасным;

– для кадетского профиля важными выборами по сравнению с другими профилями стали ценностные ориентации на свободу и любовь.

Таким образом, статистический анализ результатов диагностики показал, что между ценностями подростков из разных профильных классов существуют различия, при этом ценностный компонент профессионального самоопределения включает, как универсальные, так и специфические ценностные ориентации обучающихся.

Список литературы

1. Бубнова, С.С. Ценностные ориентации как нелинейная система и диагностика внутриличностной неопределенности / С.С. Бубнова. В книге: Индивидуальный и групповой субъекты в изменяющемся обществе. – 1999. – С. 27-29.

2. Курганова Е.А., ЛистикЕ.М. Ценностные ориентации девочек-подростков в условиях родительской депривации / Е.А.Курганова, Е.М.Листик // сборник: Теория и практика реализации гендерного подхода в образовании. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции 16 июня 2016 года. Издательство «Физматкнига». 2016. С. 117-124.

3. Леонтьев Д. А. Ценностное представление в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Психологическое обозрение. №1. 1998. С.13-18.

4. Листик Е.М., Курганова Е.А.Особенности ценностно-смысловых ориентаций подростков профильных классов /Е.М. Листик, Е.А. Курганова // Обзор педагогических исследований. 2023. Том 5. №2. С. 23-27.[Электронный ресурс]: URL:file:///D:/Системные%20папки/Загрузки/ОПИ%20Том%205%20№2%202023.pdf (Дата доступа 19.04.2023)

5. Пряжников Н.С. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков / Н.С. Пряжников, Т.М. Коньшина, Т.Ю. Садовникова // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. с.37-59

6. Jovkovska A.The role of education in the formation of values and value orientations among adolescents / AnetaJovkovska, AnetaBarakoska //International Journal of Cognitive Research in Science, Technology and Education.Том 2, № 2, 2014. [Электронный ресурс]: URL: file:///D:/Системные%20папки/Загрузки/elibrary_24933869_91846444.pdf (Дата доступа 31.03.2023)

Кусков А.С.
ГБОУ Школа «Дмитровский»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
kuskovas@mgpu.ru

УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПОТРЕБНОСТИ В ПРИНАДЛЕЖНОСТИ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

В данной статье рассмотрим концепцию "потребности принадлежности" как фундаментальной мотивации человека. Как потребность в социальной принадлежности влияет на поведение и эмоции людей, и как она может быть удовлетворена или подавлена. Кроме того, последствия недостатка социальной принадлежности, такие как снижение самооценки, депрессия и агрессивность. Возможности удовлетворения потребности принадлежности в контексте классной комнаты, включая создание поддерживающей и безопасной обстановки, содействие взаимодействию и сотрудничеству между учениками, и поддержку развития эмпатии и социальных навыков. В заключении сделаем выводы, что удовлетворение потребности принадлежности является важным аспектом обучения, и что учителя могут использовать знания социальной психологии, чтобы создать благоприятную обстановку в классе и помочь ученикам развиваться как социальные существа.

Ключевые слова: потребность в принадлежности; социальное взаимодействие; социализация; успеваемость.

In this article, we will consider the concept of the "need of belonging" as a fundamental motivation of a person. How the need for social belonging affects people's behavior and emotions, and how it can be satisfied or suppressed. In addition, the consequences of a lack of social belonging, such as a decrease in self-esteem, depression and aggressiveness. Opportunities to meet the need for belonging in the classroom context, including creating a supportive and safe environment, facilitating interaction and collaboration between students, and supporting the development of empathy and social skills. In conclusion, we conclude that meeting the need for belonging is an important aspect of learning, and that teachers can use the knowledge of social psychology to create a favorable classroom environment and help students develop as social beings.

Keywords: the need for belonging; social interaction; socialization; academic performance.

Введение. Социальная психология является наукой, изучающей взаимодействия между людьми и социальные явления. В классной комнате социальные взаимодействия между учениками и учителем играют важную роль в обучении и формировании личности. В данной статье мы рассмотрим,

как принципы социальной психологии могут быть применены в классной комнате для улучшения обучения и развития учеников.

Обратимся к анализу понятия «потребность принадлежности». Одной из фундаментальных потребностей человека является потребность в принадлежности [1, 2]. Эта потребность выражается в желании находиться в социальной группе, иметь близкие отношения с другими людьми и чувствовать себя частью сообщества. Удовлетворение потребности принадлежности в классной комнате может иметь положительное влияние на обучение и благополучие учеников.

Один из способов удовлетворения потребности принадлежности в классной комнате – создание поддерживающей и безопасной обстановки. Учитель может создать такую атмосферу, показывая ученикам, что он или она заинтересованы в их благополучии и успехах, и что они могут обращаться к нему или ей за помощью и поддержкой. Это может быть достигнуто путем установления открытого и доверительного отношения между учителем и учениками.

Кроме того, содействие взаимодействию и сотрудничеству между учениками также может помочь удовлетворить потребность принадлежности. Групповые задания, проекты и дискуссии могут способствовать взаимодействию между учениками и помочь им установить более тесные отношения. Учитель может также использовать эти деятельности для развития эмпатии и социальных навыков учеников.

Потребность в принадлежности является частью теории мотивации Абрахама Маслоу, который разработал концепцию "иерархии потребностей". По этой теории, потребности человека располагаются в определенной иерархической последовательности, и потребность в принадлежности находится на третьем уровне после физиологических потребностей и потребностей в безопасности.

Потребность в принадлежности может быть удовлетворена через социальное взаимодействие с другими людьми. Но в то же время, недостаток принадлежности может иметь серьезные последствия для психического и физического здоровья человека. Недостаток социальной принадлежности может привести к чувству одиночества, низкой самооценке, тревоге и депрессии. Он также может привести к повышенной склонности к поведению, направленному на привлечение внимания, и даже к агрессивному поведению.

В контексте образования удовлетворение потребности принадлежности может быть крайне важно для успеха учеников. Например, если ученик не чувствует себя принадлежащим к своему классу или школе, это может привести к проблемам с поведением, снижению мотивации и неудачам в учебе. С другой стороны, создание поддерживающей и безопасной обстановки в классе, где ученики чувствуют себя принадлежащими к группе, может иметь положительный эффект на их мотивации [3, 4].

Следует отметить, что решение проблемы своевременного распознавания дефицита реализации потребности в принадлежности требует не только исключительной педагогической зоркости, но и применения соответствующего диагностического инструментария. Такой подход, как правило реализуется в психолого-педагогических исследованиях [5].

Рассмотрим последствия недостатка принадлежности. Недостаток социальной принадлежности может иметь серьезные последствия для социализации и развития учеников. Он может привести к снижению самооценки, чувству одиночества, депрессии и агрессии.

Ощущение одиночества: Недостаток социальной принадлежности может привести к чувству одиночества, что может привести к ухудшению психического здоровья.

Снижение самооценки: Человек, который не чувствует себя принадлежащим к социальной группе, может начать сомневаться в своих способностях и ценности как личности.

Повышенная тревожность: Недостаток принадлежности может вызвать чувство тревоги и беспокойства, что может привести к психическим и физическим проблемам.

Депрессия: Люди, которые часто чувствуют себя одинокими и не принадлежащими к какой-либо социальной группе, могут страдать от депрессии и других психических проблем.

Повышенная склонность к поведению, направленному на привлечение внимания: Люди, которые не чувствуют себя принадлежащими к социальной группе, могут начать вести себя агрессивно или привлекать внимание другими способами, чтобы вызвать у них сочувствие или внимание.

Снижение успеваемости в учебе: Недостаток принадлежности может отрицательно сказаться на успеваемости в учебе, поскольку ученики, которые не чувствуют себя принадлежащими к своему классу или школе, могут сталкиваться с проблемами поведения и сниженной мотивацией к учебе [4].

Риск злоупотребления наркотиками и алкоголем: Люди, которые не чувствуют себя принадлежащими к социальной группе, могут сталкиваться с повышенным риском злоупотребления наркотиками и алкоголем, поскольку они могут искать способы снять свое чувство одиночества или обездоленности.

Заключение. Следует отметить, что в целом, недостаточность чувства принадлежности может иметь серьезные негативные последствия. Умение педагога идентифицировать у обучающихся дефицит удовлетворения потребности в принадлежности и изыскивать средства для их преодоления позволяет решить ряд значимых психолого-педагогических задач:

1. Способствовать формированию социального одобряемого поведения учеников в классе.

2. Оптимизировать взаимодействие учеников между собой и с учителем и повлиять на эмоциональное состояние, учебную мотивацию.

3. Обеспечить благоприятные условия для сохранения психического и физического здоровья обучающихся, улучшить их психологическое благополучие.

4. Способствовать созданию поддерживающей и включающей атмосферы в классе, которая способствует развитию социальных навыков, повышению успеваемости учеников.

5. Позволит повысить возможности учителя в предупреждении и разрешения конфликтов, а также гармонизировать межличностные взаимоотношений в классе.

Список литературы

1. Аронсон Э., Уилсон Т. Д. и Акерт Р. М. (2010). Социальная психология (7-е изд.). Пирсон.

2. Баумайстер Р. Ф., и Лири М. Р. (1995). Потребность принадлежать: Стремление к межличностным привязанностям как фундаментальная человеческая мотивация. Психологический бюллетень, 117 (3), 497-529.

3. Райан Р. М., &Деси Э. Л. (2000). Теория самоопределения и содействие внутренней мотивации, социальному развитию и благополучию. Американский психолог, 55 (1), 68-78.

4. Савенков, А. И., Поставнев, В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.

5. Сухоносов А.П., Дмитриева М.Ю., Сухоносов Д.А. Диагностический инструментарий для исследования креативного лидерства как качества личности. В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 293-296.

УДК 159.923.2.

Манцулич В.В.
ассистент ГАОУ ВО МГПУ
MantsulichVV@mgpu.ru

ТЬЮТОРСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье рассматривается тьюторское сопровождение обучающихся в процессе получения высшего образования, способствующее их успешному

личностному и профессиональному становлению. Центральным аспектом тьюторского сопровождения является построение индивидуальной образовательной траектории каждого обучающего, включающей в себя 11 аспектов. Также, выделены цели, функции и приведены некоторые преимущества тьюторского сопровождения.

Ключевые слова: тьюторское сопровождение, становление личности, профессиональное развитие, профессиональное становление, индивидуальная образовательная траектория.

Традиционно тьюторское сопровождение в современном отечественном образовании связано с детьми школьного возраста. Но тенденции настоящего времени говорят о необходимости такого сопровождения в студенческой среде. Это неразрывно связано с постоянно изменяющимися реалиями в сфере высшего образования (уровни образования, направления, программы и прочее), а также с социальным запросом на индивидуализацию и дифференциацию образовательного процесса.

В связи с этим, в Институте педагогики и психологии образования ГАОУ ВО Московского городского педагогического университета создан Тьюторский корпус, целью деятельности которого является оказание помощи студентам в построении их индивидуальной образовательной траектории, а также сопровождение личностного и профессионального становления обучающихся института в процессе получения высшего образования.

Среди функций Тьюторского корпуса можно выделить:

– педагогическую (осуществление деятельности по поддержке обучающихся в ситуациях выбора и формирования индивидуальной образовательной траектории, стимулирование обучающихся к личностно-профессиональному развитию, помощь обучающимся в формировании профессиональных портфолио, стимулирование обучающихся к участию в конкурсных мероприятиях, направленных на развитие профессиональных компетенций),

– информационную (обеспечение обучающихся своевременной и адекватной информацией о текущих и стратегических задачах образовательного процесса, о научной жизни института),

– управленческую (обеспечение исполнения и реализации решений директора института и его заместителей),

– социальную (содействие участию обучающихся в волонтерской деятельности, выявление и помощь в решение социальных проблем обучающихся).

Сопровождение обучающихся осуществляется тьюторами, которые принимают участие в выработке предложений по организации образовательного пространства института, отвечающего требованиям академическом мобильности в университете, содействуют адаптации

обучающихся первого курса бакалавриата к условиям организации образовательного процесса, оказывают помощь обучающимся в выборе индивидуальной образовательной траектории, удовлетворяя их профессиональные и личностные запросы и потребности, развивают личностный потенциал обучающихся, вовлекают их в систему дополнительного образования, осуществляют мониторинг и анализ достижений обучающихся, выявляют их образовательные дефициты и потребности. Таким образом, обеспечивается сопровождение обучающихся при освоении индивидуальной образовательной траектории в процессе личностного и профессионального становления [3, 4].

В образовательную траекторию на данный момент можно включить следующее:

1) предпрофильные модули (осуществляется студентами каждый семестр);

2) профили обучения (студенты осуществляют выбор профиля в 4 семестре (конец второго года обучения), этот этап сопровождается сдачей экзамена для зачисления на конкретный профиль) (в рамках обучения 2+2+2/2+3+2);

3) общеуниверситетские элективные курсы (студенты осуществляют выбор каждый семестр, направленность курсов может не соответствовать профилю обучения);

4) профессиональные конкурсы и олимпиады (например, Конкурс Выготского, олимпиада «Я-профессионал» и другие);

5) дополнительное образование (программы повышения квалификации и общеобразовательные программы, есть возможность освоения программ бесплатно);

6) программы стажировок (преимущественно, стажировки в зарубежных вузах);

7) тема и типа ВКР + базы для прохождения преддипломной практики (тема ВКР исходя из интересов студентов, тип: проектная/исследовательская, база практики подбирается под цели и задачи исследования);

8) научная деятельность (у студентов есть возможность принимать участие в конференциях, круглых столах и т.д. не только в качестве слушателя, но и в качестве докладчика;

9) программы магистратуры (обеспечивается преемственность балаврского и магистрского уровней образования).

Тьюторское сопровождение заключается не только в помощи студентам в рамках их профессионального обучения. Оно также касается создания поддерживающей, комфортной, развивающей среды, которая способствует личному и профессиональному росту. Тьюторы имеют уникальную возможность предоставить обучающимся инструменты, ресурсы и рекомендации, необходимые им для достижения успеха за пределами

непосредственно образовательной среды университета. Студенты постоянно ищут способы расти и совершенствоваться. Независимо от того, хотят они преуспеть в учебе или подготовиться к будущей карьере, личное и профессиональное развитие имеет важное значение. Однако, новое и неизведанное может казаться пугающим и сложным без надлежащего руководства и поддержки. Здесь на помощь приходят тьюторы [6].

Одним из ключевых преимуществ тьюторского сопровождения является индивидуальное внимание, которое получают студенты. Специалисты могут работать со студентами в группах, а могут один на один, чтобы определить их сильные и слабые стороны и области для развития. Это позволяет адаптировать процесс сопровождения уникальным потребностям каждого обучающего, предоставляя целенаправленные рекомендации и обратную связь. Кроме того, тьюторы помогают развивать важные self и soft (мягкие) навыки, в том числе тайм-менеджмент, коммуникативные способности и критическое мышление, развивают навыки определения и достижения жизненных и профессиональных целей, развивают уверенность в себе, поддерживают студентов в преодолении академических трудностей и стимулируют достижение академических и профессиональных целей, предоставляют ресурсы для непрерывного образования и профессионального развития [5]. Это всё помогает студентам успешно справляться с различными жизненными ситуациями.

Тьюторское сопровождение играет значимую роль в личностном и профессиональном становлении студентов. Сопровождение, помощь в развитии различных навыков помогают студентам раскрыть свой потенциал и добиться успехов, в первую очередь, в рамках профессионального образования, а затем, в перспективе, в профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Айгунова, О.А., Вачкова, С.Н., Воропаев, М.В., Зиновьева, Т.И., Львова, А.С., Любченко, О.А., Поставнев, В.М., Смирнова, П.В. Национальная система независимой оценки и сертификации в педагогической сфере деятельности: коллективная монография / науч. ред. А.И. Савенков. – М. : Перо, 2015. – 161 с.

2. Ерофеева, Н.Е., Мелекесов Г.А., Чикова И.В. Опыт реализации тьюторского сопровождения образовательного процесса в вузе / Н.Е. Ерофеева, Г.А. Мелекесов, И.В. Чикова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 7 (182) – С. 98–104.

3. Кружилина, Т.В., Гончарова, А.Л. Тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных маршрутов студентов вуза / Т.В. Кружилина, А.Л. Гончарова // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования. – 2016. - Т.2. – С. 174–177.

4. Ковалева, Т.М. Тьюторское сопровождение студентов педагогического бакалавриата 1 года обучения как антропопрактика / Т.М. Ковалева // Исследователь/Researcher. – 2018. – № 1–2 (21–22). – С. 139–142.

5. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография / О. А. Любченко, А. С. Львова, Ю. А. Попов, Б. А. Кирмасов, А. В. Бахарев и др.; под науч. ред. проф. А. И. Савенкова. - М.: Перо, 2015. - 110 с.

6. Фролова, Е.В., Марченко, К.Ю. Организация метакогнитивных способностей у студентов разных направлений профессиональной подготовки / Е.В. Фролова, К.Ю. Марченко // Вестник Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина. Серия: психология. – 2019. – № 66 – С.59–64.

7. Mazanova, S.E., Mychko, E.I. Tutoring as a resource of adaptation in the educational environment of a university: student's perspective / S.E. Mazanova, E.I. Mychko // Перспективы науки. – 2020. – № 3 (126). – С. 137–139.

Мартьянова Г.Ю.
доцент, кандидат психологических наук,
ГАОУ ВО МГПУ
g.martyanova@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПСИХОТЕХНИЧЕСКОМ ОБЕСПЕЧЕНИИ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ

В статье раскрываются требования к методу коррекционно-развивающей работы как части психотехнической системы. Приводится понимание психотехнической теории и практического метода. Автор рассматривает психотехническую теорию с точки зрения ее потенциала для объяснения механизмов коррекционно-развивающей работы и эффектов изменения в состоянии ребенка. Обосновываются требования соотнесения целей метода задачам развития ребенка, соответствия коррекционного эффекта возрастным возможностям, анализа метода с точки зрения соответствия коррекционного механизма возрастному способу реагирования, согласования техник из разных подходов с учетом действующего механизма и коррекционного эффекта и наличия диагностического потенциала метода коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: психотехническая система, психотехническая теория, метод коррекционно-развивающей работы, коррекционный механизм.

Одним из принципов коррекционно-развивающей работы является принцип определения ее как психотехнической системы. Данный принцип предполагает понимание конкретного метода как части соответствующей

теории, анализ потенциала метода при практической проверке его эффективности, наличие доказательной базы успешности метода при решении конкретной задачи и при сравнении с другими методами. Все это требует от специалиста высокого уровня психотехнического мышления, формирование которого становится возможным уже на стадии профессиональной подготовки. В настоящий момент отмечается определенный дефицит психотехнической подготовки практических психологов, поскольку подобный образовательный опыт только складывается, равно как и сама психотехническая парадигма исследования.

Психотехническое обеспечение коррекционно-развивающей работы – методологически сложный процесс, к которому в условиях многообразия психологических школ следует подходить ответственно.

Существующая до настоящего времени идея доминирования определенной научной теории для обоснования выбора метода коррекционно-развивающей работы несостоятельна в практике оказания помощи детям. Связано это прежде всего с интегративными тенденциями в психотерапии и психологической коррекции, а также с невозможностью применения одного подхода при работе с детьми в связи с особенностями их возрастного реагирования.

Психотехническая практика коррекционно-развивающей работы имеет системный характер. Сама же психотехническая система включает в себя теорию, которая объясняет условия и механизмы достижения коррекционного эффекта, и практический метод [3].

В отношении психотехнической теории в науке существует две точки зрения. В соответствии с первой, такая теория обосновывает знание природы психического состояния и конкретные действия психолога, направленные на его изменение. Представители подхода ориентируются на устойчивое знание, обобщенное в результате апробации различных теоретических идей.

Исторически за рубежом подобные теории разрабатываются в рамках одного из методологических направлений: психодинамического, когнитивно-поведенческого, экзистенциально-гуманистического. Каждый из этих подходов оснащен теоретическими моделями и схемами психологической помощи. Теоретическая модель применяется для построения практических задач и разработки инструментария, подготовки образовательных программ обучения специалистов. Ведущие психотерапевтические школы в настоящий момент вполне оснащены теоретическими моделями и практическими схемами.

Вторая точка зрения приоритетным признает психотехническое исследование, в ходе которого получается научное знание. Психотехническая теория обосновывает не столько понимание состояния субъекта, сколько понимание опыта работы с этим состоянием. Как отмечает Ф. Е. Василюк, психотехническая теория разрабатывает модели для того, чтобы описывать и

объяснять этот опыт [1]. В таком понимании психотехническая теория адресована психологу-практику, способному сделать осознанный ценностный выбор, и проявить участную познавательную позицию. Предметом психотехнической теории является не объект, а работа-с-объектом, а психотехнический метод обосновывает позитивную прогностическую направленность работы.

Как бы ни рассматривалась психотехническая теория, ее основная функция – объясняющая. Основу теоретического знания составляет модель объяснения человеческого опыта и развития сознания [4]. При этом методологический подход интегрирует разное психотехническое знание, имеющее общее объяснение генеза проблемы, сути психологического воздействия, коррекционного механизма и эффекта воздействия. Так, выбор коррекционных технологий для детей психоаналитическая теория объясняет их невозможностью осознавать внутренние конфликты, а поведенческая – дефицитом адаптивных реакций. Поэтому детские аналитики в практическом плане применяют схему внешнего управления процессом осознания, а представители когнитивно-поведенческого подхода – схему упражнения через подкрепление.

Профессиональная этика работающего в определенной теории специалиста требует ориентироваться на знание принципов и технического обеспечения одного подхода. При оказании помощи обучающимся психолог не может ориентироваться только на один подход. И дело здесь не в его некомпетентности, а в необходимости планирования психотехнической работы с учетом многообразия требований к коррекционному воздействию.

Одно из таких требований – это учет уровня возрастного реагирования ребенка на воздействие внешней среды. Считается, что в возрасте 4–10 лет преобладает психомоторный уровень реагирования, в возрасте 7–12 лет – аффективный и в возрасте 12–16 лет – эмоционально-идеаторный уровень. Для каждого из этих уровней характерны свои возрастные проявления. При планировании стратегии коррекционно-развивающей работы специалист соотносит не только нормативный и отклоненный варианты развития детской психики, но и способ, которым ребенок отвечает на внешнее воздействие, признавая коррекционное вмешательство внешним воздействием. Доминирующий психомоторный уровень ориентирует психологов на выбор методов процессуально-действенного характера для психофизиологического в дошкольном и эмоционального отреагирования в младшем школьном возрасте. Основной технологией может стать психогимнастика, служащая именно этим целям. Аффективному уровню реагирования соответствуют техники переноса внутреннего состояния в продуктивную форму, а эмоционально-идеаторный позволяет выносить детские проблемы на уровень их осознания.

Динамика корректируемого свойства обусловливает эффекты, которых возможно достичь при применении метода, поэтому его выбор требует учета специфики реагирования детской психики в процессе самого изменения. Например, слабая рефлексия дошкольника и младшего школьника ограничивает применение технологий достижения катарсиса или инсайта, но смещает акцент на релаксацию и десенсибилизацию поведения или переживания. Невербальное выражение своего отношения к ситуации или состоянию определяет моделирование ведущим эффектом, а эмоциональная импульсивность в центр ставит технологии снижения значимости ситуации.

Сложность выбора метода обусловливается также направленностью коррекционно-развивающей работы. По направленности выделяют симптоматическую и каузальную коррекцию. Изменение поведения, снижение основной симптоматики – задачи симптоматической коррекционно-развивающей работы, не требующей глубокого анализа источника нарушенного состояния. Несмотря на мнение о приоритете каузальной коррекции, симптоматическая оказывается эффективнее в детском возрасте, когда почти невозможно проработать причины во внутреннем плане представлений. При этом технологии invivo полностью удовлетворяют потребность проработки состояния на психомоторном и аффективном уровнях реагирования детей, а технологии символической визуализации – на эмоционально-идеаторном.

Наличие диагностического потенциала метода коррекционно-развивающей работы – требование самой психотехнической системы. С одной стороны, метод должен быть сензитивным к изменениям в состоянии ребенка, а с другой – предоставлять информацию для оценки его эффективности в сравнении с другими методами. Отсюда возникает проблема анализ метода не только в контексте породившей его психотехнической теории, но и в контексте теории возрастного развития: насколько он удовлетворяет критериям анализа возраста, насколько способен учитывать актуальную зону развития и насколько возможен для оптимизации детского потенциала. К сожалению, ни одна психотехническая система не может разработать метод, удовлетворяющий всем этим запросам, а поэтому специалисту необходимо уметь дополнять метод из одной системы элементами из другой на обоснованном уровне, без ущерба для основной психотехнической идеи. К примеру, психоаналитическая сказкотерапия, соответствующая возрастным возможностям восприятия вербального материала ребенком дошкольного возраста, в своей основе коррекционным механизмомимеет суггестию. Расширение возможностей метода за счет включения в него интерактивного диалога способствует частичному осознанию ребенком своего состояния или ситуации, а за счет многократного прослушивания сказки можно добиться отреагирования нарушенного переживания.

Еще один важный аспект рассматриваемой проблемы – это согласованность техник разных психотехнических систем. Согласование техник целесообразно начинать с определения в соответствии с возрастными возможностями доминирующего механизма коррекционно-развивающей работы. После этого анализируются психотехнические теории, имеющие в своем объяснении данный механизм, и выделяются технологии, использующие этот механизм. Объединяющим для выбранных технологий выступает достигаемый в коррекционно-развивающей работе эффект изменения состояния ребенка. Окончательным шагом будет выбор конкретного метода из разных технологий с возможностью достижения идентичного эффекта в результате действия идентичного механизма.

Итак, психотехническая система, включающая теорию и практический метод, направлена на развитие у специалиста психотехнического мышления как важнейшего условия повышения его профессиональной компетентности.

Выполняя описательную и объясняющую функции, психотехническая теория определяет требования соотнесения метода с коррекционными механизмами изменения и эффектами достижения результата. Эти требования касаются соотнесения целей метода задачам возрастного развития ребенка, соответствия коррекционного эффекта возрастным возможностям, анализа метода с точки зрения соответствия коррекционного механизма возрастному способу реагирования ребенка, согласования техник из разных подходов с точки зрения действующего механизма и коррекционного эффекта и наличия диагностического потенциала метода коррекционно-развивающей работы,

Список литературы

1. Василюк Ф. Е. Методологический смысл психологического схизиса / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 25–40.

2. Мартьянова Г. Ю. Принцип ориентации на нормы и ценности клиента в практике психологического консультирования / Г. Ю. Мартьянова // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2016. № 2 (41). С. 97–105.

3. Невструева Т. Х. Психотехническая парадигма в интеграционном процессе психопрактических знаний / Т. Х. Невструева // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. 2018. Т. XV. Вып. 4. С. 13–18.

4. Олешкевич В. И. Формирование новой психотехнической культуры в области организации развития ребенка / В. И. Олешкевич // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № 52. С. 173–174.

Молчанова О.Е.
Магистрант ГАОУ ВО МГПУ
o.e.molchanova@ya.ru

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МОЛОДЫХ МАТЕРЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В МЕГАПОЛИСЕ, О РОДИТЕЛЬСТВЕ

В данной статье представлены результаты интервьюирования молодых матерей одного из новых районов г. Москвы о родительстве. Основной задачей интервью было понять сегодняшнее восприятие материнства и родительства, специфику современных моделей воспитания, а также проверить актуальность особенностей интенсивного родительства в рамках изучаемой субкультуры. В статье рассматривается отношение к одной из задач воспитания – всестороннее развитие ребенка – и ее релевантность для современных матерей в контексте обновленных социальных норм: стирания гендерных ролей, давления социальных сетей и популяризации психологии. В результате эмпирического исследования было выявлено, что развитие с целью последующего достижения успеха не является более нормативным образцом в исследуемой субкультуре. Наиболее приоритетной задачей для опрошенных молодых родителей является воспитание счастливого человека, способного получать от жизни удовольствие. В результате проведенного исследования не было выявлено респондентов, следующих тенденции следования идее родительского детерминизма и приоритета интенсивных методов воспитания.

Ключевые слова: родительство, материнство, воспитание, интенсивное родительство, родительский детерминизм.

Введение

В сегодняшней отечественной психологической практике существуют отдельные свидетельства о том, что современная модель воспитания детей под названием «интенсивное родительство» получает все большее распространение в России. Об этом упоминают такие ученые как Поливанова К.Н. [3, с.186], Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. [6, с.530], Темкина А., Годованная М [1, с.135], Михайлова Я.Я., Сивак Е.В. [2, с.15]. Указанная модель родительства подразумевает необходимость больших инвестиций в воспитание с точки зрения объемов денег, времени, эмоционального вовлечения и других ресурсов, приоритезирует интересы ребенка над всеми остальными, а также предполагает использование экспертного и научного знания в воспитании детей. В данной статье рассматривается актуальность следующих особенностей интенсивного родительства: родительский детерминизм, интенсивные методы воспитания, опора на экспертное знание в рамках конкретной современной субкультуры.

Выборка и процедура исследования

Эмпирическую базу работы составили 14 полуструктурированных интервью молодых матерей. Интервью проходило в дистанционном формате на платформе «Zoom». В среднем продолжительность интервью составляла 1,5 часа. Сценарий проведения полуструктурированного интервью содержал следующие тематические блоки: вступление, знакомство, общее восприятие современного родительства и восприятие воспитания, конкретные используемые приемы и инструменты, заключительные ремарки.

В исследовании принимали участие женщины, в возрасте от 28 до 39 лет, имеющие 1 и более детей, в возрасте от 4 до 6 лет. Большинство матерей, принявших участие в исследовании, – представительницы среднего класса, все имеют высшее образование, все замужем. Почти все участницы исследования – работающие женщины (только четверо не имеют постоянной работы), при этом, большинство работают только 1-3 дня в офисе, остальное время удаленно. Основные сферы занятости участниц исследования связаны с маркетингом, сферой медиа и рекламой, а также сферой услуг. Большинство имеет доход выше среднего. Все проживают в одном из новых районов Москвы (начало заселения 2014 г). Таким образом, наша выборка отражает достаточно благополучных, образованных, работающих в сферах, тесно связанных с маркетингом и рекламой, матерей.

Результаты

Рассмотрим последовательно результаты, полученные нами в ходе проведения интервью, характеризующие воспитательные подходы современных молодых матерей. Интерпретация матерями понятия «родительство» в новом районе мегаполиса включает в себя целый комплекс понятий и установок и не ограничивается ответственностью за здоровье ребенка. Сегодня опрошенными матерями родительство воспринимается прежде всего как одна из значимых сфер жизни. Современные жительницы новых районов мегаполиса стремятся найти баланс между профессиональной деятельностью, заботой о своем ментальном и физическом здоровье, семейным благополучием и воспитанием, заботой о ребенке. Приведем пример размышления о родительстве одной респондентки (31 год, ребенку 4,5 года): «родительство – это гармония огромного множества твоих ролей и как матери, и как жены, и как профессионала, и как дочери, и как хорошей хозяйки, и т. п. При всех этих ролях, важно оставаться в ресурсе и давать ребенку любовь, а не измученной приходить домой и не мочь поиграть с ребенком».

Анализируя полученные результаты с данными исследований пяти-семилетней давности [3, 4, 5, с. 89], мы можем отметить, что фокус воспитания детей сместился с тревожного и активного стремления дать своему ребенку всестороннее развитие для достижения успеха в будущем на воспитание человека, способного получать удовольствие от жизни, внутренне здорового и счастливого. Данная тенденция отразилась в серии высказываний опрошенных молодых матерей (приблизительный процент данной тенденции – 57%):

«раньше я наблюдала вокруг гонку мамаш за успех ребенка, помешательство на развитии: вот эти бесконечные кружки с младенчества и т.п., это какой-то ужас. …Важно, чтобы ребенок чувствовал себя любимым и видел, что родители счастливы. Важно заниматься развитием ребенка как физически, так и умственно, но без фанатизма. Пары секций вполне достаточно» (29 лет, ребенку 5 лет).

Наиболее эффективным путем достижения этой цели 86% опрошенных мам считает демонстрацию ребенку примера через призму собственного удовлетворения жизнью. Такой подход не предполагает, что успех измеряется конкретными навыками в разнообразных дисциплинах и выводит на первый план эмоциональное благополучие ребенка, как фактор успешного воспитания. Таким образом, обозначенный опрошенными матерями путь к воспитанию не поддерживает идею родительского детерминизма: «истории о том, что родители ответственны за все, что произойдет с ребенком – это все правда только отчасти, не все зависит от родителя, есть еще и индивидуальные особенности ребенка. Как ни старайся, все равно твоему ребенку найдется, с чем пойти к психологу. Так что выход один – жить своей счастливой жизнью и не зацикливаться только на потребностях ребенка» (32 г, ребенку 5 лет).

Конечно, произошедшие изменения в воспитательных воззрениях молодых матерей не случайны, многое поменялось и в транслируемых социальных нормах. Перечислим некоторые из существенных изменений, произошедших в социальных воззрениях за последнее десятилетие.

Стирание гендерных ролей – оба родителя становятся универсальны: в равной степени способны заботиться, воспитывать и развивать ребенка, заниматься бытовыми вопросами, строить карьеру и зарабатывать деньги [3, с.193]. При этом каждый родитель отдает предпочтение тем обязанностям, которые ему более интересны. Так, например, отцы склонны развивать физическое развитие, заниматься спортом с ребенком, в то время как матери предпочитают заниматься культурным развитием: водить в театры, посещать музеи.

Социальные сети оказывают меньшее давление – еще 3-5 лет назад интенсивная популяризация социальных сетей привела к колоссальному давлению на мам. Социальные сети идеализировали образ матери: демонстрировали счастливых, ухоженных мам, заботливых и довольных жен, развивающихся личностей и все в одном лице, что негативно сказывалось на уверенности в себе, общем эмоциональном фоне и провоцировало острую чувствительность у обычных мам. Однако позже информационная волна, раскрывающая секреты «идеальной» картинки, и законодательные ограничения 2022 г. в отношении наиболее популярной социальной сети в РФ способствовали снижению давления на мам и, соответственно, улучшению их самовосприятия.

Популяризация науки психологии – 86% опрошенных матерей отметили, что изучают и руководствуются популярными материалами по детской психологии. При этом обращение к экспертному знанию скорее происходит как способ подтвердить правильность, применяемой в семье, модели воспитания ребенка.

Также участницы исследования отметили, что популяризируется важность ментального здоровья и «не травмирующего» воспитания, что оказывает влияние на поведение мамы в семье и, в частности, на выбор методов, инструментов, стилей воспитания. Например, многие участницы исследования отмечают, что не приемлют любого физического насилия, считают, что с детьми надо договариваться, не повышать голос, не осуждать и пр.

Для современных молодых семей естественно обращаться за психологической помощью и поддержкой, в случае необходимости. Кроме того, многие респондентки отметили наличие опыта прохождения индивидуальной психотерапии для того, чтобы разобраться со своими травмами и уменьшить их возможное влияние на воспитании собственного ребенка.

Опрошенные матери дошкольников также отметили в своих высказываниях снижение градуса давления со стороны социума, контроля и осуждения.

В рамках концепции воспитания через призму своей удовлетворенности жизнью, современный мегаполис предоставляет множество возможностей для родителей. Сюда входят: возможность делегирования бытовых вопросов (клининговые компании, облегчение процесса приготовления еды: доставка готовой и «полуготовой» еды, продуктов); множество вариантов проведения совместного с детьми досуга и поиска личного хобби (спортивные и культурные мероприятия, секции, обустроенные парки и т.п.); возможности образования в сфере воспитания детей (школы, тренинги, курсы и т.п.).

При этом, такие широкие возможности иногда повышают уровень тревожности и контроля в отношении воспитания детей. Это утверждают и сами мамы-участницы исследования, и декларируемые ими стили воспитания: «конечно, мне надо скачала все изучить, чтобы сделать собственные выводы и принять решение», «я вообще никому не доверяю, это всего лишь мнения, пусть даже и экспертные, а не что-то высеченное на камне», «я мама-наседка и должна все контролировать». А в некоторых случаях такие широкие возможности провоцируют отказ от осознанного выбора: «да, этих подходов миллион, я что-то попробовала почитать, но их так много… я считаю, что надо воспитывать по наитию», «экспертов много развелось… я сама себе эксперт..».

Идея родительского детерминизма не поддерживается в исследуемой субкультуре, поскольку опрошенные мамы уверены, что далеко не за все ~~в~~ жизни ребенка несут ответственность. Помимо родителей, ответственность

также лежит на плечах воспитателей и серьезную роль играет наследственность, считают участницы исследования. Кроме того, опрошенные мамы не готовы ставить интересы ребенка выше своих.

Интенсивные методы воспитания не свойственны опрошенным матерям, большинство опрошенных мам не согласны с тезисом о том, что воспитание требует больших инвестиций в воспитание с точки зрения объемов денег, времени, эмоционального вовлечения.

64% участниц исследования нуждаются в опоре на существующий воспитательный опыт и экспертное мнение специалистов для выработки своей собственной стратегии воспитания и для придания своему мнению большего веса, часть опрошенных затрудняется в поиске экспертизы и теряется в обилии информации, что приводит к стихийно складывающейся стратегии воспитания «по наитию», «как чувствую».

Таким образом, можно заключить, что опрошенные матери не склонны полностью следовать культуре воспитания детей под названием «интенсивное родительство» и не считают это нормативным образцом.

Список литературы

1. Годованная М., Темкина А. Мать – ты навечно, но и художница – всегда: творчество в условиях интенсивно расширенного материнства // Laboratorium. Журнал социальных исследований. – 2017. – №1(9). – С. 30–61.

2. Михайлова Я.Я., Сивак Е.В. Научное родительство? Что волнует родителей и какими источниками информации они пользуются // Вопросы образования. – 2018. – №2. – С. 8– 25. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-8-25

3. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Козьмина Я.Я., Нисская А.К., Сивак Е.В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // Вопросы образования. – 2015. – №4. – С. 184–200.

4. Смирнова П.В. Особенности восприятия жилой среды старшими дошкольниками // Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология» – 2012. – №4. – С. 54-62.

5. Смирнова П.В. Формы проявления исследовательского поведения в раннем возрасте // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 3 (17). – С. 84-92.

6. Чернова Ж.В., Шпаковская Л.Л. Профессионализация родительства: между экспертным и обыденным знанием // Журнал исследований социальной политики. – 2016. – №4(14). – С. 521–534.

7. Craig L., Powell A., Smyth C. (2014). Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children 1992–2006, The British Journal of Sociology, vol. 65, N 3, p. 555–579.

8. Faircloth C (2010) ‘What science says is best’: parenting practices, scientific authority and maternal identity. Sociological Research Online 15:1–14.
9. Faircloth C. (2014a). Intensive parenting and the expansion of parenting, in: Parenting Culture Studies, edited by E. Lee, J. Bristow, C. Faircloth, J. Macvarish (eds.). London, Palgrave Macmillan, p. 25–50.

Морозова М.Е.
МАОУ Гимназии г. Троицка
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
morozovame@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

Статья посвящена проблеме развития воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. В данной статье рассмотрены теоретические вопросы развития воображения, в том числе его взаимосвязь со всеми высшими психическими функциями и особенности воображения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.Подробно описывается связь воображения с эмоционально-волевой сферой и сенсорным развитием, проведенное автором эмпирическое исследование, направленное на выявление особенности воображения у детей с задержкой психического развития. В статье представлены результаты эмпирического исследования. Обоснована необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Ключевые слова: воображение, дети с задержкой психического развития, дошкольный возраст.

The article is devoted to the problem of developing the imagination of preschool children with mental retardation. This article discusses the theoretical issues of the development of imagination, including its relationship with all higher mental functions and features of imagination in preschool children with mental retardation. The connection of imagination with the emotional-volitional sphere and sensory development is described in detail, an empirical study conducted by the author aimed at identifying the features of imagination in children with mental retardation. The article presents the results of an empirical study. The necessity of developing a program of psychological and pedagogical support for preschool children with mental retardation is substantiated.

Keywords: imagination, children with mental retardation, preschool age.

Проблема развития воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития чрезвычайно актуально, поскольку

воображение составляет основу любой творческой деятельности. Воображение имеет важное значение для ребенка с задержкой психического развития, поскольку расширяет границы познаваемого им мира. В настоящее время заметно увеличилось число детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [4],[5].

В современной психологии достаточно полно исследована проблема развития воображения нормотипических детей. Недостаточно изученным остается вопрос относительно детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Основной термин задержка психического развития (ЗПР) предполагает отставание темпов психического развития детей. Употребляется и используется данный термин специалистами в области психологии и педагогики. Во врачебной практике следуют медицинской классификации болезней (МКБ-10). Единой классификации задержки психического развития на данный момент не существует, но наиболее широко используется классификация, предложенная Лебединской К. С., в которой описывается четыре вида происхождения задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного и церебрально-органического происхождения.Но для задержки психического развития любого типа происхождения характерны отличительные черты: повышенная истощаемость;неустойчивое внимание; дефекты звукопроизношения и скудный словарный запас; ограниченность мышления; незрелость эмоционально-волевой сферы; нарушение основных свойств восприятия, в том числе и несформированность сенсорных эталонов; нарушение произвольной регуляции и координации движений.

Развитием, диагностикой и коррекцией воображения у детей с задержкой психического развития занимались такие авторы как: Екжанова Е. А., Лебединский В. В., Медведева Е. А., Слепович Е. С., Фадина Г. В. и др., в исследованиях которых были выделены отличительные черты для детей с ЗПР.Данные особенности проявляются в виде: ограниченности [6, с. 35]; отсутствия оригинальности и уникальности; трудности в создании новых образов, в реализации своих замыслов в рисунках, историях, играх [3, с. 178]. Так как дети не ищут смысла в игре, они просто выполняют манипуляционные действия; наблюдается недостаточный интерес к продуктивной деятельности; графичность рисунков, работы не имеет сюжетного развития [1, с. 128].

Отмечается, что у детей с задержкой развития особенной неустойчивостью обладает эмоционально-волевая сфера, вследствие чего происходит нарушение познавательного интереса к окружающему миру, слабая способность концентрации внимания и целенаправленной деятельности. Таким детям свойственно часто испытывать пассивность, тревожность, страхи, склонность к аффективным действиям, а также наблюдается отсутствие ярких эмоций и низкая степень осознанности своих

эмоциональных переживаний [6, с. 27].Восприятие также претерпевает особые изменения, что характеризуется недостаточной скоростью приема, переработки и усвоения информации, а также проявляется в особенностях усвоения сенсорных эталонов формы, величины, фактуры предметов и цвета. Особенность тактильно-двигательного восприятия выражается в недостаточной дифференцированности тактильных и кинестетических ощущений [1, с. 78].

С целью изучения уровня развития воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития было проведено исследование.

В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития МАОУ Гимназия г. Троицка, г. Москва.В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: «Дорисовывание»(О. М. Дьяченко), «Два зонтика Оле-Лукойе» (О. А. Белобрыкина),«Сочини сказку» (О. М. Дьяченко),«Изучение уровня развития воображения» (Г. А. Урунтаева, Ю. А. Афонькина).

Обратимся к описанию результатов исследования.

На рисунке 1 показаны результаты уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Дорисовывание» О. М. Дьяченко.

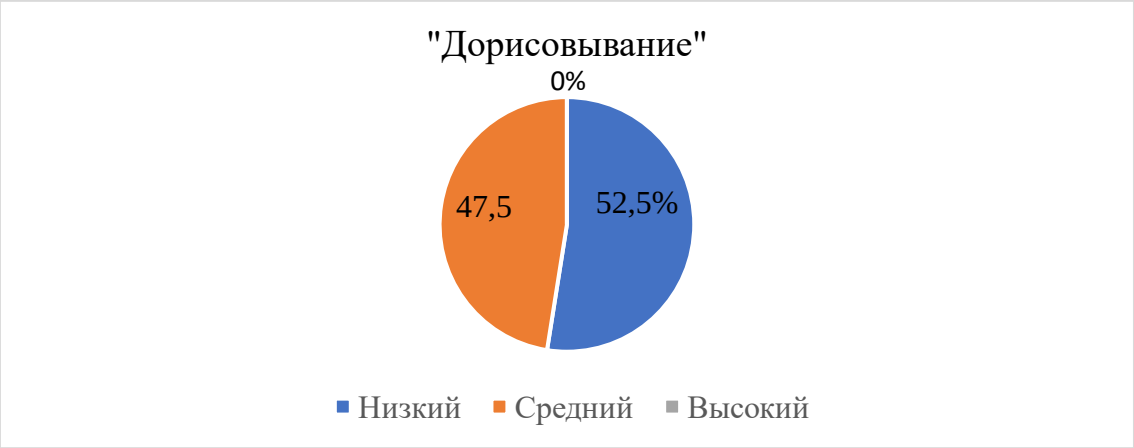


Рисунок 1 – Распределение испытуемых по уровню развития воображения, (по методике «Дорисовывание» О. М. Дьяченко), n=40

Из рисунка 1 видно, что низкий уровень развития воображения имеют большее количествоиспытуемых – 52,5 %. У данной категории испытуемых рисунки примитивны, шаблонны, не оригинальны. Большинство из них не понимают и не принимают поставленную педагогом задачу. Им сложно сосредоточить внимание на выполнении рисунка, и при неудачах они либо быстро теряют интерес, либо выполняют задание хаотично. Средний уровень развития воображения выявлен у 47,5 % испытуемых. Рисунки этой группы детей не содержат деталей, схематичны и скучны. У некоторых рисунки схожи между собой. Следует отметить, что большинство испытуемых выполняли задания более медленно и аккуратно, по сравнению с испытуемыми, у которых

выявлен низкий уровень развития воображения. В данной выборке высокий уровень воображения не выявлен.

Результаты, полученные по методике «Два зонтика Оле-Лукойе» О. А. Белобрыкина, представлены на рисунке 2.

Рисунок 2 – Распределение испытуемых по уровню развития способности создавать оригинальные образы (по методике «Два зонтика Оле-Лукойе», О. А. Белобрыкина), n=40

Из рисунка 2 видно, что преобладает низкий уровень развития способности создавать оригинальные образы (57,5 %), у остальных испытуемых – средний уровень развития 42,5 %. В данной выборке высокий уровень развития способности создавать оригинальные образы не выявлен. Следует отметить, что большинство испытуемых не способны к фантазированию и созданию креативных образов.

На рисунке 3 представлены результаты оценки уровня развития воображения у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития по методике «Сочини сказку» О. М. Дьяченко.

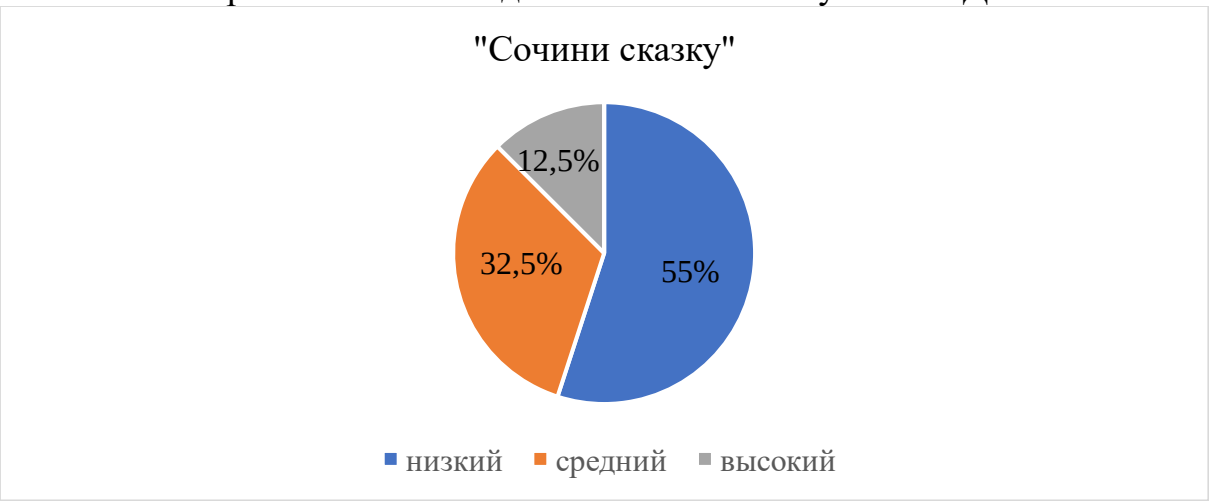


Рисунок 3 – Распределение испытуемых по уровню развития вербального воображения (по методике «Сочини сказку» О. М. Дьяченко), n=40

Из рисунка 3 видно, что низкий уровень развития воображения характерен для 55 % испытуемых, которые смогли пересказать знакомые им

сказки коротко, без описаний или выделяя лишь отдельные характеристики. У некоторых из них действия героев были стереотипны. При этом не все испытуемые поняли задание с первого раза, а некоторые отказались выполнять задание вообще. Средний уровень развития установлен у 32,5 % испытуемых. Испытуемые данной категории сочинили сказки на основе имеющихся у них сведений о сюжетах и героях известных им сказок. Они выделяли отдельные компоненты сказок и называли некоторые характеристики персонажей. При этом созданные герои и выполнение героями действий были стереотипными. Высокий уровень развития воображения – у 12,5 % испытуемых, которые сочинили оригинальные сказки с различными героями. При этом все действия и поступки героев были придуманы испытуемыми.

На рисунке 4 представлены результаты по методике «Изучение уровня развития воображения» (Г. А. Урунтаева и Ю. А. Афонькина).

Рисунок 4 – Распределение испытуемых по уровню развития воображения по методике «Изучение уровня развития воображения» (Г. А. Урунтаева и Ю. А. Афонькина), n=40

Из рисунка 4 видно, что у 45 % испытуемых выявлен низкий уровень развития воображения. Данная категория детей рисуют и рассказывают сказки, которые им знакомы, не смотря на повторение инструкции. Средний уровень развития воображения выявлен у 45 % испытуемых. Для них характерно то, что они изменят содержание знакомых им сказок или сочиняют собственные. При этом содержание собственной сказки элементарно. Высокий уровень развития воображения характерен для 10 % испытуемых. Данная категория детей сочиняет и рисуют сказки одновременно. Сказки структурно оформлены, а персонажи и сюжет рисунка оригинальны.

Анализ результатов, полученных по четырем диагностическим методикам, позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР преобладает как средний (57,5 %), так и низкий (42,5 %) уровень развития воображения.

У большинства детей дошкольного возраста с задержкой психического развития воображение ограниченно, слабо развита фантазия, им трудно создавать новые образы, придумывать истории и реализовывать свои замыслы в различных видах деятельности. Некоторые дети отказались выполнять

задания, им было тяжело сконцентрироваться и удерживать внимание на заданной деятельности.

Полученные данныепозволяют предположить, что развитию воображения детей дошкольного возраста с задержкой психического развития способствует обогащение их эмоционального и сенсорного опыта. В продолжение настоящего исследования будет разработана программа психолого-педагогического сопровождения, направленная на обогащение эмоционального и сенсорного опыта дошкольников с задержкой психического развития.

Список литературы

1. Веракса Н. Е. Индивидуальные особенности познавательного развития детей дошкольного возраста / Под ред. О. М. Дьяченко. М.: ПЕР СЭ, 2003. 144 с.

2. Зачиняева М.В., Колесникова Г.Ю. Специфика воображения у дошкольников с задержкой психического развития: к вопросу о диагностике // Личность в образовательном пространстве: вариативность подходов к содержанию и технологиям психолого-педагогического сопровождения: сборник научных трудов, Хабаровск, 20–21 ноября 2019 года. Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. С. 206-210.

3. Немов Р. С. Общая психология. В 3 т. Том II. В 4 кн. Кн. 3 Воображение и мышление: учебник и практикум для СПО. М.: Издательство Юрайт, 2019. 224 с.

4. Поставнев В.М., Поставнева И.В., Левченко И. Ю., Мануйлова В. В. Мониторинг инклюзивного образования дошкольников в условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2016. № 4. С. 29-37.

5. Поставнев В.М., Поставнева И.В. Интерпретация современными родителями негативных поведенческих реакций детей раннего и младшего дошкольного возраста // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. № 1. 2017. Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство – Эл № ФС77-68116. URL: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/postavnev-v-m-postavneva-i-v-interpre/ (дата обращения: 10.03.2023)

6. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 11-20.

7. Фадина Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Балашов: «Николаев», 2004. 68 с.

Насирова Ф.Д. кызы
МБОУ «Гимназия № 1», учитель начальных классов,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
nasirovafaida2013@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СО СКЛОННОСТЬЮ ДЕТЕЙ КО ЛЖИ

Данная статья представляет собой работу в области лжи у младших школьников. В работе рассмотрены особенности проявления склонности ко лжи и мотивационные аспекты феномена лжи у детей младшего школьного возраста, а также была выявлена взаимосвязь между мотивами лжи у младших школьников и их отношения к ней.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, склонность ко лжи, младшие школьники.

This article is a work in the field of lying in primary school children. The paper considers the peculiarities of the manifestation of the propensity to lie and the motivational aspects of the phenomenon of lying in primary school children, and also revealed the relationship between the motives of lying in younger schoolchildren and their attitudes to it.

Keywords: emotional intelligence, tendency to lie, primary school students.

Актуальность. В настоящее время эмоциональный интеллект является актуальным феноменом изучения как отечественных, так и зарубежных исследователей. Однако продолжаются исследования и дискуссии по поводу содержания и особенностей эмоционального интеллекта. Наблюдается в некоторой степени семантическая неопределенность в характеристике понятия, обусловленная авторским видением особенностей феномена на основе теоретических и практических исследований. Для настоящего исследования наиболее актуальным будет интерпретация эмоционального интеллекта как способности личности распознавать и понимать свои и чужие эмоции, возможность ими управлять на основе интеллекта и использовать полученные знания в качестве основы для развития мышления, познавательной деятельности, принятия решений и достижения цели. Эмоциональный интеллект имеет сложно структурированную основу, включающую следующие компоненты: восприятие эмоций; понимание эмоций; идентификация эмоций; поведение на основе переживаемых эмоций. Следовательно, данный феномен расценивается как интегративная система, для которой характерны группы способностей, раскрывающие компетенции личности. Представленная характеристика служит основанием для изучения взаимосвязи указанной способности с другими детерминантами личности определенной возрастной категории.

Феномен «эмоциональный интеллект» в научной теории сформировался относительно недавно. Наибольший вклад в становление и развитие теории эмоционального интеллекта внесли Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Гоулман, Д. Карузо, Рубен Бар-Он, И.Н. Андреева, Г.В. Бреслав, И.И. Ветрова, Г.Г. Гарскова, Е.П. Ильин, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Е.В. Сидоренко, Д.В. Ушаков, Е.А. Хлевная и др.

Н.Ю. Верхотурова отмечает, что эмоциональный интеллект является объектом теоретического и практического изучения как отечественных, так и зарубежных исследователей, главным образом, психологов.

Понятие «эмоциональный интеллект» в настоящее время является одним из популярных феноменов в теоретических и практических исследованиях различных научных областей знаний. В зарубежных исследованиях прослеживается взаимосвязь эмоционального интеллекта с учебной и трудовой деятельностью, а также с межличностным взаимодействием. Ученые отмечают, что уровень данного феномена определяет успешность указанных видов деятельности, что обусловливает актуальность изучения особенностей эмоционального интеллекта.

Детям младшего школьного возраста свойственно проявление разных эмоций. Это может быть гнев, страх, радость, гордость, стыд и т.д., что в целом образует эмоциональную сферу ребенка. Эмоции служат индикатором состояния ребенка. Успешная адаптация в социуме во многом обусловлена способностью воспринимать, понимать свои эмоции и эмоции другого человека, а также контролировать и осознанно влиять на них, т.е. обладать развитым эмоциональным интеллектом.

Особенности эмоционального интеллекта взаимосвязаны с ложью как особым психологическим феноменом. Многое зависит от ситуации, причин, стратегии. Ложь как механизм межличностных коммуникаций, направленных на формирование у адресата искаженных представлений о деятельности, вызывает в обществе двойственное отношение, в том числе проявление склонности к такому механизму младших школьников. Это связано с тем, что ребенок с помощью лжи сможет достичь поставленной задачи, конкретного результата. Однако влияние данной способности негативно сказывается на формирование личности, так как в период младшего школьного возраста является одним из важных в развитии ребенка. Склонность ко лжи в детстве может обусловить возможные проблемы не только личностного характера, но и социального взаимодействия. Поэтому важно рассмотреть особенности склонности ко лжи в младшем школьном возрасте, а также проследить взаимосвязь эмоционального интеллекта с данным феноменом.

Эмоциональный интеллект как феномен исследования является объектом изучения Н.Ю. Верхотуровой, Г.Г. Гарсковой, Д. Гоулмана, В.А. Литвиненко, Ю.В. Обуховой и др. В работах отражены представления об эмоциональном интеллекте и его месте в структуре личности. Изучение

данного феномена отражается через призму современных отечественных и зарубежных исследований.

С самого рождения ребенок учится принимать решения в тех или иных случаях, предпринимая различные способы поиска собственных вариантов выхода из различных ситуаций. Следовательно, ребенок в конкретный момент предъявит искаженную информацию в определенном возрасте. Необходимо охарактеризовать признаки склонности ко лжи, главным образом, в младшем школьном возрасте, как одном из важных периодов развития ребенка как личности.

Ложь выступает как многоаспектное психическое явление, изучаемое на протяжении всех исторических периодов, начиная с Античности. Важно отметить, что на рубеже XIX – XX вв. изучение проблемы лжи было актуальным как в отечественной науке, так и в зарубежной психологии и философии. В числе ученых XX в., работавших в рамках проблематики человеческой лжи, находятся известные М.Аргайл, С. Аша, И.А. Алешинцев, Э. Гоффман, П. Экман, П.С. Заботин, И.А. Ильин и др. Следует подчеркнуть, что значительный вклад в разработку многих аспектов изучаемой проблемы внесла отечественная саратовская школа философов: В.Н. Белов, Н.А. Горбачев, В.Н. Гасилин, В.П. Каратеев, А.С. Кузнецов, В.Б. Устьянцев, С.Ф. Мартынович, В.Н. Ярская и др. [3].

В настоящее время наиболее распространенной является интерпретация лжи как феномена общения, характеризующегося в намеренном искажении действительности, что способствует заблуждению собеседника. В данном случае ложь рассматривается как показатель адаптивного поведения человека. К. Мелитан отмечает, что дети и взрослые начинают лгать тогда, когда в их поступках появляется что-то негативное, требующее сокрытия от других. Следовательно, автор считает ложь признаком безнравственности, рассматривая данный феномен с позиции моральных норм [1].

Лопышова А.К., характеризуя особенности лжи, отмечает, что данный феномен предполагает следующие три отличительных признака:

1) осознание ложности информации;

2) преднамеренное обманное действие;

3) целесообразность лжи, т.е. направленность на получение конкретной выгоды [1].

Таким образом, указанные признаки отличают ложь от других психологический категорий, например, иллюзий, фантазии.

М.А. Корж отмечает, что существуют определенные признаки, сообщающие о том, что при разговоре ребенок лжет. К числу наиболее распространенных, по мнению автора, относятся следующие:

1) в разговоре с кем-либо ребенок может повторять последнюю фразу, чтобы в этот момент придумать правдоподобный ответ;

2) изменяется выражение лица;

3) появляются повторяющиеся непроизвольные жесты;

4) при произношении ребенок изменяет громкость, тон или темп речи, так как он осознает, что лжет и на уровне подсознания проявляются указанные признаки;

5) ребенок пытается скрыть неправду за объемным текстом.

6) чрезмерные разговоры при индивидуальном признаке слабой степени общительности [4].

Особое внимание М.А. Корж уделяет признаку повторяющихся непроизвольных жестов. Автор отмечает, что это наиболее распространенный признак лжи у детей. В числе данных жестов отмечаются следующие:

1) в процессе рассказа ребенок приближает руки к губам, тем самым создается впечатление, что он прикрывает ими рот;

2) ребенок в большинстве случаев не смотрит в глаза собеседнику;

3) во время разговора ребенок чаще всего покашливает;

4) в процессе общения ребенок может переспрашивает или повторяет вопрос;

5) потирает части лица (нос, глаз, виски), что происходит неосознанно;

6) оттягивает край одежды [2].

В настоящее время учеными установлено, что существуют различные типы и виды лжи. Так, С.А. Баштаков и С.М. Гайнуллина представляют типологию лжи, содержащую следующие составляющие:

1) социально одобряемая альтруистическую ложь;

2) социально одобряемая эгоистическая ложь;

3) социально принимаемая ложь;

4) социально отвергаемая ложь.

Склонность ко лжи может быть обусловлена следующими факторами: возрастной период; гендерные показатели; индивидуальные особенности личности; культурные аспекты общества; окружающая действительность; жизненный опыт; принадлежность к профессии; интеллектуальные показатели.

Следовательно, существует разнообразие факторов, обусловливающих склонность ко лжи. Важно отметить, что каждый из них не может проявлять обособленно. Склонность ко лжи характеризуется совокупностью указанных факторов, количество которых ограничивается 2-3 и более показателей.

Рассматривая возрастные особенности человека, следует отметить, что для каждого жизненного этапа свойственны свои характеристики склонности ко лжи. К. Мелитан акцентирует внимание на том, что лживость развивается с детства, что обусловлено множеством мотивов. Так, зачатки склонности ко лжи зарождаются во время игровой деятельности, что обусловлено построением реальности через фантазии, отвечающих желаниям, близким ко лжи, а также в процессе подражания взрослым. В.С. Юркевич и

Е.В. Емельянова отмечают, что ложь для детей разных возрастных периодов представляют собой отличающиеся друг от друга явления [2].

В период младшего школьного возраста характерны некоторые свойственные показатели. Переход к новому основному виду деятельности, освоение другой социальной роли и личностных навыков, появление новых для обязательного выполнения и соблюдения правил и требований, изменение распорядка дня, формирование межличностных отношений, изменившееся социальное пространство обусловливают появление оснований для склонности ко лжи. В связи с этим, распространенным мотивом лжи служит сравнение. Распространенными являются ситуации, когда родители или учителя сравнивают успехи ребенка, например, в учебной деятельности с другими детьми. Следовательно, у ребенка возникает желание реабилитироваться за счет осознанно создаваемых ложных ситуаций с искаженной информацией. Предотвращению подобных случаев служат особенности процесса воспитания. Главным образом, родителям необходимо не сравнивать ребенка с другими детьми, а сопоставлять его сегодняшние достижения со вчерашними успехами, т.е. не сравнивать ребенка с кем-то, а только лишь с самим собой. Необходимо сопровождать это проявлением радости со стороны родителей, демонстрируя удовлетворение от того, что у ребенка прослеживаются прогрессивные положительные изменения даже, если они минимальны. Следовательно, ребенок осознает ценность отношения семьи к нему, а также ценность благоприятного эмоционального состояния родителей от его успехов, что послужит стимулом для дальнейшего личностного роста и, следовательно, отказа от создания ситуаций с ложной информацией [4].

Эмоционально развитие ребёнка младшего школьного возрасте (6-11 лет) напрямую зависит от смены образа его жизни: он начинает учиться в школе, тем самым расширяется круг его общения.

Эмоциональный язык ребёнка продолжает развиваться и совершенствоваться. В этот период прогрессирует собственная эмоциональная выразительность младшего школьника, проявляющаяся в богатстве интонаций, оттенков мимики ребёнка. Младший школьник характеризуется эмоциональной впечатлительностью, отзывчивостью на всё яркое, необычное и красочное.

С течением времени ребёнок начинает овладевать своими эмоциями (раздражением, завистью, огорчением), выражает их более сдержанно, особенно в окружении сверстников с целью избегания их осуждения. В связи с динамикой умения владеть своими чувствами в этом периоде отмечается снижение эмоциональной возбудимости.

Развитию поддаются такие социальные эмоции как самолюбие, чувство ответственности, чувство доверия к людям, способность к сопереживанию.

Развитие общение со сверстниками – начало новой стадии эмоционального развития ребёнка, однако, он продолжает находиться в тесной эмоциональной зависимости от учителя и других значимых взрослых.

Проанализировав отечественную и зарубежную научную психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, можно утверждать, что морально-нравственные ценности, позиции и взгляды человека, включающие в себя и отношение ко лжи, играют одну из важнейших ролей в выработке, регуляции, коррекции и реализации того или иного способа поведения. Для детей младшего школьного возраста взрослые, главным образом родители, все еще остаются примером для подражания. В данном случае, если ребенок часто наблюдает ситуации проявления лжи с их стороны, поощрение за успешность обмана, то он может расценивать это как приемлемое поведение. Таким образом, родителям необходимо демонстрировать честность, обучать детей тому, что существуют различные способы решения той или иной ситуации без использования лжи [1].

Е.И. Николаева отмечает, что практически все дети младшего школьного возраста в той или иной степени создавали ситуацию, характеризующуюся как ложная. Для детей 7-11 лет, как и для дошкольников, характерны все типы лжи, представленные автором настоящего исследования ранее. Возраст ребенка обусловливает изменение понимания лжи. Так, например, старший дошкольник неправду расценивает как ложь, не способен определить ее фактическое наличие. Младший школьник совершенствует способность к распознаванию лжи, учитывает намерения другого человека. В этом возрасте происходит изменение стратегии обмана и мотивов лжи.

Рассматривая склонность к использованию лжи, многие исследователи указывают на индивидуальность человека. П. Экман отмечает то, что склонность ко лжи обусловлена типом личности. Следовательно, склонность ко лжи, как психологической особенности человека, является индивидуальной. Способность к обману может проявляться как от полной искренности до неисправимой лживости [2].

В.С. Юркевич и И.В. Емельянова отмечают, что ложь во многом определяют гендерные показатели [3]. Девочкам в отличие от мальчиков в большей степени свойственно отсутствие терпимости к проявлениям лжи в межличностных отношениях. Это обусловлено повышенным уровнем чувствительности, свойственному женскому полу. Девочки расценивают ложь через систему «положительно-отрицательно». Другими словами, для девочек важен контекст, что обусловлено их более ранним психологическим развитием. Ориентировочно к девяти годам положительная оценка лжи становится характерной для мальчиков.

Также, склонность ко лжи определяет уровень фантазии ребенка. В.С. Юркевич и И.В. Емельянова отмечают, что данное явление в определенной степени считается нормальным для детей дошкольного

возраста. Более поздние ее проявления, в том числе у младших школьников, расцениваются как несоответствующие возрастным особенностям [5].

З.Н. Новлянская выделяет следующие причины повышенного уровня фантазии у младших школьников:

1) высокая степень переживания ребёнком ситуации неблагополучия, что его обусловливает стремление обрести внутреннюю гармонию;

2) желание обратить внимание на себя, вызвать интерес со стороны окружающих, что происходит на бессознательном уровне;

3) видоизменение игровой деятельности (преобладает игра-драматизация, игра-фантазирование) [5].

По мнению Канга Ли, удачная ложь обусловлена наличием самоконтроля и способности к интеллектуальному анализу. Данные показатели являются значимыми навыками, которые должны быть характерны для людей в процессе успешной социализации и адаптации в обществе. Автор отрицательно относится к тому, что в некоторых случаях родители целенаправленно обучают своих детей лгать. Необходимо, чтобы ребенок имел чувство внутреннего достоинства, уважал себя и других людей, и не допускал со своей стороны проявлений лжи, в том числе обусловленной достижением личной выгоды [1].

Таким образом, для каждого возрастного периода характерно предоставление ложной информации. Проявление склонности ко лжи в младшем школьном возрасте предполагает свои особенности, которые обусловливают различные факторы, в числе которых, гендерные, индивидуальные, показатели окружающей действительности. Возрастные аспекты младшего школьника создают дополнительную основу для формирования склонности ко лжи. Следовательно, чтобы определить склонность ко лжи, а также, возможно, предпринять необходимые меры по устранению данной способности необходимо использовать разработанные эффективные научные методики.

Список литературы

1. Верхотурова Н.Ю. К проблеме изучения эмоционального интеллекта как феномена современной психологии / Н.Ю. Верхотурова // Наука и социум. Коррекционно-развивающая среда и инклюзивная практика помощи детям с ОВЗ. Материалы XVII Всеросс. научно-практич. конференции с междунар. участием и VIII Всеросс. научно-практич. конференции с междунар. участием. Отв. ред. Е.Л. Сорокина, Н.А. Одинокова. – Новосибирск: Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы, 2021. – С. 112-120.

2. Ганзен В.А. Системные описания в психологии / В.А. Ганзен. – Ленинград: Издательство ЛГУ, 1984. – 175 с.

3. Гордиевская Н.А., Гордиевский А.Ю. Стабилизация когнитивных и психофизиологических процессов в результате занятий аутогенной

тренировкой / Н.А. Гордиевская, А.Ю. Гордиевский // Самарский научный вестник. – 2014. – № 2. – С. 21-23.

4. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика / Е.И. Изотова, Е.В. Никифорова. – М.: Академия, 2004. – 278 с.

5. Листик Е.М., Развитие эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте /Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. - № 2. – С. 81-85.

Слезкина В.С.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
slezkinavs@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Начальная школа выстраивает фундамент познавательного интереса и мотивации к обучению, которые будут сопутствовать ребенку на всех этапах обучения. В статье раскрывается понятие рефлексии, ее значение в осуществлении учебной деятельности младших школьников. Рассматриваются вопросы формирования рефлексивных умений и навыков у младших школьников в процессе учебной деятельности. Описаны формы, методы и приемы развития рефлексивных умений и навыков младших школьников. Рефлексивные умения и навыки, которые формируются в начальной школе, наиболее ярко способствуют развитию познавательного интереса к обучению, используя нестандартные виды уроков, основанные на урочной и внеурочной деятельности младших школьников. Развитие рефлексивных умений и навыков младших школьников предназначено не только для успешного протекания учебного процесса, но и помогают учащимся понять свою уникальность, индивидуальность и предназначение. Также в статье охарактеризованы диагностические методики, позволяющие исследовать исходный уровень сформированности рефлексивных умений и навыков у учащихся; рассматриваются результаты диагностики развития рефлексивных умений и навыков у младших школьников. По результатам исследования было выявлено, что практически каждый второй младший школьник имеет низкий уровень рефлексивных умений и навыков.

Ключевые слова: рефлексивные умения и навыки, младшие школьники, учебная деятельность, диагностические методики.

Primary school builds the foundation of cognitive interest and motivation for learning, which will accompany the child at all stages of learning. The article reveals the concept of reflection, its significance in the implementation of educational activities of younger schoolchildren. The issues of formation of reflexive skills and abilities of younger schoolchildren in the process of educational activity

are considered. The forms, methods and techniques of the development of reflexive skills of younger schoolchildren are described. Reflexive skills and abilities that are formed in primary school most clearly contribute to the development of cognitive interest in learning, using non-standard types of lessons based on the scheduled and extracurricular activities of younger schoolchildren. The development of reflexive skills and abilities of younger schoolchildren is intended not only for the successful course of the educational process, but also helps students understand their uniqueness, individuality and purpose. The article also describes diagnostic techniques that allow to investigate the initial level of formation of reflexive skills and abilities in students; the results of diagnostics of the development of reflexive skills and abilities in younger schoolchildren are considered.According to the results of the study, it was revealed that almost every second junior high school student has a low level of reflexive skills and abilities.

Keywords: reflexive skills, junior schoolchildren, educational activities, diagnostic techniques.

Младшему школьнику для достижения наилучшего результата, помимо знаний, умений и навыков, важно владеть огромным потенциалом самостоятельно принимать решения, контролировать, анализировать, размышлять над процессом и результатом собственной деятельности, а также уметь ставить цель и достигать ее.

Начальное образование стремительно меняется. Школа воспитывает новых лидеров современного общества, развивает индивидуальные способности младшего школьника и учит мыслить нестандартно, оригинально, оценивая собственные ресурсы и достижения.

Рефлексия – это важный мыслительный процесс, связанный с объективной оценкой собственных действий. Именно рефлексия помогает младшемушкольнику сформировать навык самостоятельно мыслить, умение и желание учиться, анализировать путь проб и ошибок [2].

Подготовка детей к самостоятельной жизни, которая предполагает усвоение учащимся универсальных учебных действий и развитие качеств, которые необходимы для самореализации, самосовершенствования конкурентноспособной личности особенно актуальна в сегодняшнее время [4].

Рефлексия – способ восприятия, в процессе которого индивид способен наблюдать за собой со стороны; изучать психофизиологические особенности; способность человека оценить свои поступки и действия других; понимать и анализировать свои чувства, эмоции, поведение [3].

Разработку исследований, посвященных изучению рефлексии в отечественной психологии, поставили известные ученые, как Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Ж. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и др. Авторы рассматривали рефлексию на теоретическом уровне психологического знания как один из объяснительных принципов организации и развития психики человека.

С помощью рефлексии можно дистанцироваться, самосовершенствоваться, исправить свое поведение, провести серьезный и полномерный самоанализ. Способность к самопознанию у младших школьников только начинает развиваться и в процессе учебной деятельности проявляются первые признаки.

Развитие рефлексивных способностей в процессе обучения – понимание учебных действий, условий, в том числе осмысление психоэмоционального состояния, сложностей, проблем, переживаний и способность к активному, самостоятельному, предприимчивому сотрудничеству с преподавателем и коллективом в процессе учебной деятельности. Таким образом, рефлексия входит во все составляющие учебной деятельности.

Развитие рефлексивных умений не появляется само по себе. Учебные пособия, образовательная среда, коллективная работа – комплекс компонентов, которые необходимы в организации учебной деятельности.

Рефлексия играет важную роль и занимает главное место в течение всего обучения, осуществляя определенные функции на разных его этапах.При осуществлении рефлексии участвуют и учащиеся, и учитель, которые взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Преподавателю нужно помнить главные требования для развития рефлексивных умений и навыков:

- рефлексия своеобразная и персональная, следовательно, должен быть особый подход к младшему школьнику;

- рефлексия коммуникативна, в связи с этим, диалог нужен в процессе учебной деятельности;

- рефлексия многообразна, по этой причине, необходимо своевременно изменять и обновлять взгляд на процесс обучения. Поэтому важно предоставить каждому младшему школьнику возможность проявить себя в учебе и в роли ученика, и в роли преподавателя [1].

В учебном плане, обучая конкретному действию, нужно требовать от детей детального, развернутого, содержательного объяснения смысла совершаемых действий. С этой целью мы выясняем у младших школьников почему они считают так, а не по-другому; почему таким способом решили задачу; почему вы придерживаетесь данного мнения. Такие вопросы следует задавать ученикам не только когда ониошибаются, но и постоянно, приучая иханализировать, объективно обосновывать свою точку зрения, логически мыслить и самостоятельно рассуждать, аргументируя свой ответ.

Следовательно, рефлексия – это организованная совместная учебная деятельность младших школьников и педагога, которая способствует улучшению образовательного процесса, активизации мыслительной деятельности, делая акцент на личность ребенка. Помогает учащимся формулировать полученные результаты, определять цели будущей работы, корректировать свои дальнейшие учебные действия.

В начальной школе развиваются следующие рефлексивные умения и навыки: осознанное целеполагание; адекватная оценка самого себя; актуализация новых знаний; стимуляция самоконтроля; успешная коммуникация; самопознание и самоанализ себя; осознание собственных возможностей [5].

Для развития рефлексивных умений и навыков большое значение имеет организация работы: индивидуальная, парная или групповая. В процессе общенияв форме диалога младшие школьники могут поставить себя на место другого, делая выводы и не допускать ошибок в дальнейшем.

Процесс общения – важнейшее и непременное условие для развития рефлексивных умений и навыков. Задача преподавателя для развития рефлексивных умений и навыков – осуществление контроля, фиксирование и оценка результатов, оценивание психоэмоционального состояния, анализ проблемных ситуаций.

Основные направления работы педагога:

- планирование работы и совершенствование процесса обучения, при котором каждый ученик охвачен вниманиемвключен в коллективную рефлексию;

- младшие школьники самостоятельно проводят рефлексию на каждом этапе урока.

Для результативного и продуктивного решения этого вопроса педагогу необходимо владеть методическими приемами и методами, которые способствуют развитиюрефлексивныхумений и навыков младших школьников.

При работе с младшими школьниками надо помнить и делать акцент на их возрастные особенности, так как у них нет постоянных потребностей и интересов, их внимание непроизвольное, слабая собственная инициатива. Детям необходима помощь и рекомендации преподавателя на учебных занятиях.

При подготовке к занятиям преподавателю нужно понять над какими рефлексивными умениями и навыками следует работать младшему школьнику. Основой для развития учения и обучения должны быть: предмет учебной деятельности, средства и способы, продукт и ее результат. А именно, педагогу нужно давать комплексную оценку качествам детей с учетом рефлексивных умений и навыков и создавать ситуации для их развития.

При развитии рефлексивных умений и навыков младших школьников педагог должен узнать начальный уровень развития рефлексивных умений и навыков у каждого ученика и коллектива класса в целом. Анализ результатов диагностики позволит учителю выбрать наиболее подходящие пути формирования рефлексивных умений и навыков и, в конечном итоге, поможет в процессе адаптации младших школьников.

С целью проверки гипотезы о том, что развитие рефлексивных умений и навыков у младших школьников в процессе учебной деятельности будет эффективным при создании следующих психолого-педагогических условий:

- прямо соответствует целям образовательной программы начального общего образования в части формирования учебной деятельности;

- целенаправленно и автономно реализована во внеурочное время путем внедрения в образовательный процесс специально разработанного комплекса занятий для младших школьников;

- выполняется поэтапно в соответствии с логикой формирования учебной рефлексии как компонента учебной деятельности;

- включает организационно-педагогические условия, обеспечивающие создание атмосферы сотрудничества, побуждение к развернутому словесному объяснению всех выполняемых операций, а также оптимальное чередование индивидуальных и групповых форм работы [1].

Нами была организована экспериментальная работа на базе МОУ «СОШ № 19» г. Электросталь.

Экспериментальную выборку в исследовании составили ученики третьего класса. При выполнении исследования участвовали и мальчики, и девочки, всего 21 человек.

Первым этапом экспериментальной работы было проведение диагностики уровня сформированности рефлексивных умений и навыков младших школьников.

С этой целью нами были использованы следующие методики:

- тест-опросник «Личностная рефлексия младших школьников»;

- «Педсовет» Г.А. Цукерман;

-«Хороший ученик» О.А. Карабановой.

Методика тест-опросник «Личностная рефлексия младших школьников» применялась для выявления уровней сформированности рефлексивных способностей младших школьников. Для этого необходимо ответить на десять вопросов теста.

Обобщив результаты теста, получилось следующее: 3 (14%) ребенка имеют высокий уровень;7 (33%) детей имеют средний уровень;11 (53%) детей имеют низкий уровень.

Рисунок 1 – Распределение процента детей по уровню личностной рефлексии младших школьников

Итак, в коллективе преобладает низкий уровень сформированности рефлексивных умений и навыков.

Методика «Педсовет» Г.А. Цукерман. Проводя методику, учащимся предлагалось побыть в роли преподавателя. Цель: определение уровня умения младших школьников находить орфографические ошибки в выполненных работах. Эта же методика позволяет им проверить и оценить результаты своих знаний за учебный год.

Результаты оказались следующие:4 (19%) ребенка имеют высокий уровень;8 (38%) детей имеют средний уровень;9 (43%) детей имеют низкий уровень.

Рисунок 2 - Распределение процента детей по уровню рефлексивных умений и навыков у младших школьников

Мы выявили уровень развития данного умения, и он оказался низким. Методика рефлексивной самооценки учебной деятельности «Хороший ученик». Методика позволяет оценить уровень развития рефлексивной самооценки через выявление идеальных качеств ученика и выявить самооценку в учебной деятельности. Для этого необходимо ответить на предложенные вопросы.

Проведя данную методику, мы получили следующие результаты:6 (28%) детей имеют высокий уровень;10 (48%) детей имеют средний уровень; 5 (24%) детей имеют низкий уровень.

Рисунок 3 – Распределение процента детей по уровню рефлексивной самооценки младших школьников

В результате анализа ответов можно сделать вывод, что у младших школьников средний уровень рефлексивных умений и навыков.

Результаты диагностики по двум методикам из трех на исследование рефлексивных умений и навыков показали, что у младших школьников преобладает низкий уровень. Данные диагностики свидетельствуют, что у младших школьников недостаточный уровень развития рефлексивной самооценки, сформированности понимания своей потребности в обучении, низкий интерес к учебной деятельности, слабое проявление способности самостоятельного определения уровня собственных знаний при выполнении заданий.

По результатам, полученным на констатирующем этапе, можно сделать вывод, что необходимо целенаправленно работать с обучающимися для развития у них рефлексивных умений и навыков.

Список литературы

1. Дыганова, Я.И.Развитие рефлексивных способностей личности как педагогическая проблема [Текст] /Я.ИДыганова. - М.: Просвещение, 2019. – 292с.

2. Кутолин, С.А. Психология рефлексивных способностей [Текст] /С.А. Кутолин. - М: Просвещение, 2016. – 233 с.

3. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник /Наумова Д.В., Ясвин В.А., Мартьянова Г.Ю., Цаплина О.В., Ключко О.И., Павленко Т.А., Егоров И.В., Листик Е.М., Курганова Е.А., Фризен М.А., Морева О.Л., Кукушкина Ю.А., Егорова Т.Н./ Москва, 2021. Сер. 76 Высшее образование (1-е изд.)

4. Савенков, А. И., Поставнев, В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. – М.: МГПУ, 2020., М.: ООО "А-Приор", 2020.– 306 с.– С. 133-142.

5. Семенов, И. Н., Степанов С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвития личности [Текст] / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. - 2019. - No 2. – С. 10–11.

6. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 11-20.

7. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

Спирина Е.В.
ГБОУ Школа 1517, педагог-психолог
spirina@gym1517.ru

ИДЕАЛЬНЫЙ ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

В статье рассматривается проблема изучения идеального образа современного классного руководителя. Рассматривается понятие идеального образа в современной философской и психологической науке. Выделяются методологические основания для изучения идеального образа современного классного руководителя. В ходе проведенного контент-анализа отечественных и зарубежных исследований выделяются типические представления о классном руководителе. проводится эмпирическое исследование среди всех представителей образовательного взаимодействия. Выделяются наиболее часто встречающиеся личностные и профессиональные качества в идеальном образе классного руководителя. Проводится сравнение выделенных наиболее важных качеств в образе классного руководителя среди различных представителей образовательного взаимодействия (учащиеся, родители, учителя, сотрудники администрации). Выделяются наиболее часто встречаемые профессиональные и личностные качества и проводится их ранжирование. Выделяются наиболее важные качества в образе классного руководителя для каждого из представителей образовательного взаимодействия. В ходе статистического анализа выделяются статистически значимые различия качеств идеального современного классного руководителя среди различных представителей образовательного взаимодействия. Тем самым определяются те качества,

которые определяют специфику образа классного руководителя у различных представителей образовательного взаимодействия.

Ключевые слова: идеальный образ, классный руководитель, учащиеся, родители, учитель, администрация.

The article deals with the problem of studying the ideal image of a modern classroom teacher. The concept of an ideal image in modern philosophical and psychological science is considered. Methodological grounds for studying the ideal image of a modern classroom teacher are highlighted.

In the course of the conducted content analysis of domestic and foreign studies, typical ideas about the classroom teacher are highlighted. an empirical study is conducted among all representatives of educational interaction. The most common personal and professional qualities in the ideal image of a class teacher are highlighted. The comparison of the highlighted most important qualities in the image of a class teacher among various representatives of educational interaction (students, parents, teachers, administration staff) is carried out. The most frequently encountered professional and personal qualities are highlighted and their ranking is carried out. The most important qualities in the image of a class teacher for each of the representatives of educational interaction are highlighted. In the course of statistical analysis, statistically significant differences in the qualities of an ideal modern classroom teacher among various representatives of educational interaction are highlighted. This determines the qualities that determine the specifics of the image of the class teacher in various representatives of educational interaction.

Keywords: ideal image, homeroom teacher, students, parents, teacher, administration.

27 июня 2022 года президент Российской Федерации объявил 2023 год годом педагога и наставника [6], что подтверждает актуальность выбранного нами исследования – идеального образа современного классного руководителя.

В философии рассматривается такое понятие как идеализированный объект: «…Обозначает мысленную конструкцию, которая создается посредством идеализации…» [1]. В психологии в работах К. Роджерса, Р. Бернса, Х. Комбс и А. Соупер, А. Адлера, И.С. Кона и др. появляется «Я-идеальное». Однако первым его вводит К. Роджерс: «Представление о себе как об идеале, о таком, каким бы человеку хотелось бы стать в результате реализации своих возможностей…» [5].

Для нас важно, что идеальный образ – это представление о себе или о другом человеке как идеале. Наряду с исследованиями, посвященным представлениям обучающихся о своих педагогах, не меньший интерес представляет изучение имплицитных представлений педагогов об обучающихся [4].

Рассмотрение представления А.А. Гостевым, В.П. Песковым как динамичного и постоянно меняющегося во времени процесса позволяет нам в качестве методологического основания обратиться к теоретической модели порождения полифункционального представления В.П. Пескова [3, с. 46-50] в которой порождающий процесс представления – это синтез двух видов представлений типического и детального видения. Ученый показывает, что: «Типическое представление создается быстро и позволяет представить информацию очень приблизительно и, в основном, неосознанно, детальное же создается медленно, точно и основано на переборе детальных признаков» [3,с. 47].

Исследование идеального образа современного классного руководителя связано с исследованием процесса порождения представлений о классном руководителе. Роль классного руководителя менялась на протяжении десятилетий: от обычного присмотра за посещаемостью обучающимися школы и сбора информации о родителях, до роли наставника, задача которого – развития личности каждого обучающегося в тандеме с родителя обучающихся. Поэтому мы можем сделать вывод, о том, что, характеризуя сегодняшнюю ситуацию в системе образования можно констатировать о постоянно продолжающемся обновлении/изменении представлений о классном руководителе, включающем его знания, умения, навыки, компетенции, личностные качества и пр.

Таким образом, исследование идеального образа классного руководителя включает в себя: с одной стороны, на основе контент-анализа отечественных и зарубежных трудов выделение типических представлений о классном руководителе, а затем на основе диагностики представлений о современном классном руководителе у всех представителей образовательного взаимодействия (учащихся, учителей, администрации и родителей) выделение представлений детального видения, что в конечном итоге позволит исследовать процесс порождения современных представлений о классном руководителе.

Для изучения образа идеального современного классного руководителя нами была разработана методика «Идеальный образ современного классного руководителя». Разработанная методика опиралась на принцип создания методики «Личностный Дифференциал» В.М. Бехтерева [2]. Базовой основой для данной методики стали результаты контент-анализа отечественных и зарубежных исследований личностныхи профессиональных качеств учителей и классных руководителей (В.М. Бехтерев, Л. Ким, И. Дар-Нимрод, С.Макканн, С. Ротманн, Е.П. Кетцер, Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.В.Сергеев и т.д.). В ходе контент-анализа были выделены 30 наиболее часто встречающихся качеств, определяющие типические представления о классном руководителе: терпение, любовь к детям, вежливость, выдержка, настойчивость, доброта, гибкость поведения, наблюдательность,

объективность, строгость, мягкость, принципиальность, эмоциональная уравновешенность, интерес к жизни воспитанников, отстраненность, отсутствие вредных привычек, исполнительность, организованность, требовательность, амбициозность, креативность, безразличность, агрессивность, категоричность, раздражительность, вспыльчивость, авторитарность, демонстративность, исполнительность.

Далее нами был проведен опрос среди всех представителей образовательного взаимодействия: учеников пятых классов (103 человека), родителей / законных представителей учеников пятых классов (75 человек), учителей (65 учителей), сотрудников администрации (директор школы, заместители директора, администраторы зданий, методисты и т.п.) (18 человек), что позволило выделить представления детального видения о классном руководителе. Проведенный нами анализ полученных результатов, в каждой группе респондентов позволил выделить 11 наиболее часто встречающихся личностных и профессиональных качеств в идеальном образе классного руководителясреди всех представителей образовательного взаимодействия.

Затем мы провели сравнение и выделили наиболее важные качества в образе классного руководителя для каждого представителя образовательного взаимодействия:

— для учащихся — это терпение, любовь к детям, эмоциональная уравновешенность, внимательность, креативность, вежливость, доброта, организованность, объективность, наблюдательность и мягкость.

— для родителей / законных представители учеников - любовь к детям, эмоциональная уравновешенность, объективность, внимательность, терпение, наблюдательность, интерес к жизни воспитанников, организованность, доброта, вежливость, креативность.

— для учителя: любовь к детям, внимательность, объективность, терпение, интерес к жизни воспитанников, креативность, эмоциональная уравновешенность, наблюдательность, организованность, вежливость, доброта

— для администрации – организованность, внимательность, наблюдательность, креативность, вежливость, эмоциональная уравновешенность, терпение, объективность, любовь к детям, интерес к жизни воспитанников, гибкость поведения.

На следующем этапе нами были выделены 9 профессиональных и личностных качеств, наиболее важных для каждой группой респондентов (любовь к детям, терпение, внимательность, эмоциональная уравновешенность, креативность, вежливость, организованность, объективность и наблюдательность) и проведено их ранжирование. Ниже в таблице 1 представлены результаты ранжированияпрофессиональных и личностных качеств, каждой группой респондентов.

Анализ таблицы 1 показывает, что для учеников на первом месте стоит любовь к детям и терпение; для родителей и законных представителей – любовь к детям; для учителей – любовь к детям, внимательность, объективность и терпение; а для сотрудников администрации – организованность, внимательность и наблюдательность. Можно увидеть, что для учащихся важнее оказываются личностные качества педагога, в то время как для администрации – профессиональные.

Таблица 1 – Результат ранжирования средних значений личностных и профессиональных качеств в идеальном образе современного классного руководителя у учеников, родителей / законных представителей, учителей, сотрудников администрации

	Ученики	Родители / з.п.	Учителя	Администрация
1	Любовь к детям (0,8)	Любовь к детям (0,85)	Любовь к детям (0,87)	Организованность (0,88)
2	Терпение (0,8)	Эмоциональная уравновешенность (0,77)	Внимательность (0,87)	Внимательность (0,83)
3	Внимательность (0,73)	Объективность (0,76)	Объективность (0,83)	Наблюдательность (0,83)
4	Эмоциональная уравновешенность (0,73)	Внимательность (0,74)	Терпение (0,81)	Креативность (0,77)
5	Креативность (0,72)	Терпение (0,73)	Креативность (0,78)	Вежливость (0,72)
6	Вежливость (0,69)	Наблюдательность (0,7)	Эмоциональная уравновешенность (0,78)	Эмоциональная уравновешенность (0,72)
7	Организованность (0,54)	Организованность (0,6)	Наблюдательность (0,75)	Терпение (0,72)
8	Объективность (0,52)	Вежливость (0,58)	Организованность (0,72)	Объективность (0,61)
9	Наблюдательность (0,49)	Креативность (0,56)	Вежливость (0,72)	Любовь к детям (0,61)

С целью выявления значимых различий в образе классного руководителя у различных представителей образовательного взаимодействия на следующем этапе нашего исследования были выделеныстатистически значимые различияс помощью статистического критерия Крускала-Уоллиса, результаты которого представлены ниже в таблице 2.

Таблица 2 – Статистическая достоверность различий качеств идеального современного классного руководителя по критерию Крускала-Уоллиса

Терпение	Любовь к детям	Внимательность	Эмоциональная уравновешенность	Креативность	Вежливость	Организованность	Объективность	Наблюдательность
P=0,53 H=2,17	P=0,05 H=7,72	P=0,28 H=3,78	P=0,14 H=5,41	P=0,87 H=0,69	**P=0,01 H=10,02**	**P=0,00 H=17,40**	**P=0,00 H=20,55**	**P=0,01 H=11,10**

Примечание: сравнение результатов проводилось на выборках учеников, родителей / законных представителей, учителей, сотрудников администрации

Анализ таблицы 2 показывает, что существуют статистическизначимые различия по таким качествам как вежливость, организованность, объективность, наблюдательность, определяющим специфику образа классного руководителя у различных представителей образовательного взаимодействия.

Таким образом, проведенное нами исследование позволило выделить специфику образа современного классного руководителя у различных представителей образовательного взаимодействия. Исследование показало, что:

— к наиболее важным качествам для классного руководителя относятся любовь к детям, терпение, внимательность, эмоциональная уравновешенность, креативность, вежливость, организованность, объективность, наблюдательность.

— для учеников на первом месте стоит любовь к детям и терпение; для родителей и законных представителей – любовь к детям; для учителей – любовь к детям, внимательность, объективность и терпение; а для сотрудников администрации – организованность, внимательность и наблюдательность;

— специфику образа классного руководителя у различных представителей образовательного взаимодействия определяют такие качества как: вежливость, организованность, объективность, наблюдательность;

— выделенные в ходе исследования различия в представлениях о классном руководителе у различных представителей образовательного взаимодействия позволяют нам учесть выделенную нами специфику образа классного руководителя и наметить пути совершенствования образа классного руководителя у современных учителей (тренинги, курсы повышения квалификации и т.д.).

В дальнейшем, считаем необходимым проведение подобных исследований среди учеников начальных и выпускных классных, для сравнения меняется ли представление обучающихся о современном образе идеального классного руководителя. Кроме того, считаем необходим проведение исследования, с целью сравнить идеальный и реальный образ современного классного руководителя с целью выстраивания программы повышения квалификации педагогов.

Список литературы

1. Грицианов А.А. Всемирная энциклопедия. Философия. – М.: АСТ, 2001. - с. 379.
2. Диагностика личности. Практикум для студентов педагогических специальностей высших учебных заведений. / Сост. Я.В. Березнева, Л.И. Станиславчик. [Электронный ресурс]: URL: https://docviewer.yandex.ru/view/735760771/?page=2&*=(Дата доступа 16.04.2022)
3. Песков В.П. Разработка теоретической модели порождения полифункционального представления // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2011. – № 2(16). – С. 41-52.
4. Поставнева И. В. Имплицитные представления педагогов начальной школы о развитии детской одаренности / И.В. Поставнева //Психология одаренности и творчества: Сб. науч. тр. участников I Междунар. научно-практ. конференции, Москва, 5-6 ноября 2019 г.; науч. ред. чл.-корр. РАО, проф. А. И. Савенкова, проф. Л. И. Ларионовой. [Электронный ресурс] – М.: Известия ИППО, 2019. – 560 с. // Известия института педагогики и психологии образования МГПУ. 2019. С. 133-137.
5. Роджерс К. О становлении личностью: психотерапия глазами психотерапевта. / ПереводМ.М. Исениной /Подред.д.п.н. Е.И. ИсенинойC.Rogers. OnBecomingaPerson: ATherapistsViewofPsychotherapy. – Boston: 1961. - 235 с.
6. Савенков А. И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: МПГУ, 1997. 37 с.
7. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника». [Электронный ресурс]: URL:http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202206270003(Дата доступа 07.10.2022)

Хомченко Т.В.
учитель английского языка ГБОУ Школа №2045,
г. Москва, г. Зеленоград
klassxg@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА РАННЕМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ИГРОФИКАЦИИ

В данной статье рассматривается важность игрофикации при изучении английского языка в начальной школе при формировании мотивационной компетентности обучающихся. Приводится классификация игр и примеры их применения на уроках английского языка. Для пропедевтического курса представлен ряд занятий, связанных одной сюжетной линией в форме волшебной сказки «Путешествие в Англию», а также игровые технологии.

Ключевые слова: игрофикация, младшие школьники, мотивационная компетентность.

This article discusses the importance of gamification in learning English in elementary school in the formation of motivational competence of students. The classification of games and examples of their use in English lessons are given. For the propaedeutic course, a number of classes are presented, connected by one storyline in the form of a fairy tale "Journey to England", as well as game technologies.

Keywords: gamification, junior schoolchildren, motivational competence.

В последние годы возросла популярность обучения английскому языку среди различных возрастных групп от дошкольников до людей зрелого возраста в условиях постоянно расширяющихся возможностей коммуникационной среды и обновления технических средств. С другой стороны, современная действительность показывает снижение интереса обучающихся к традиционным методам обучения на основе упражнений различного вида.

В связи с этим вопросы формирования мотивационной компетентности обучающихся для достижения максимального результата в освоении материала в современных условиях приобретают особую актуальность для педагогической науки и практики [6]. Эффективным средством повышения мотивации является игрофикация.

В современной научной литературе представлены исследования игровой образовательной среды как инструмента вовлечения и удержания внимания аудитории в процессе обучения [1, 2, 3, 4, 5]. Отмечается важность начального этапа изучения иностранного языка.

Младший школьник, как правило, неусидчив, излишне подвижен, не умеет долго удерживать внимание. В то же время он дружелюбен и любопытен, способен спонтанно имитировать, обладает высокой акустико-моторной восприимчивостью. В связи с этими особенностями детей, обучающихся английскому языку, игрофикация является наиболее эффективным методом повышения их мотивации к обучению. При обучении эффективны лингвистические игры (фонетические, лексические и грамматические), сюжетно-ролевые игры (моделирующие реальные ситуации общения; а также игры на основе художественного поэтического материала), подвижные игры (групповые, с чередованием одного ведущего, с чередованием нескольких ведущих, физминутки), настольные игры (лото, кости, крестики-нолики, Bingo, пазлы), пальчиковые и мультимедийные игры.

В настоящее время в условиях нарастающей гиподинамии особое значение имеют подвижные игры, что обусловлено физиологической потребностью младшего школьника в движении и предполагают активное движение всей группы. Многие из них созданы на базе английских детских стихов и песен, которые можно использовать и для проведения занятия на улице (Mr Crocodile, A Tisket…, Where is the wolf?) Они хорошо подходят для отработки лексики по различным темам: счёт, цвета, дом, животные, глаголы действия (Nick and Andy), а также для отработки грамматики. Особенно эффективны в первых и вторых классах, могут быть использованы на протяжении всей начальной школы. Игры с ограниченным количеством ведущих (2-5) предполагают активное движение ведущих, затем их смену. Такие игры (Hickory-dickory-dock, Did you touch me?) могут быть использованы для отработки грамматики на разных уровнях её освоения. Сюда входят и игры-пантомимы с изображением букв, животных, действий. Игры с одним ведущим используются для отработки лексики, развития координации, обучения ориентироваться в пространстве (левый-правый, команды). Физкультминутка позволяет не только снять напряжение, но и выучить песню или стихотворение на уроке, что активизирует функции голосового и дыхательного аппаратов, развивает музыкальный слух и память. Сюжетно-ролевые игры позволяют моделировать реальные ситуации общения. Пальчиковые игры позволяют не только развивать мелкую моторику, но и отрабатывать лексику. В настольных играх (лото, кости, крестики-нолики, bingo) ученики с интересом отрабатывают лексику и грамматику, развивают умения и навыки чтения. Мультимедийные игры используются для закрепления, проверки и тестирования.

Применение игровых технологий на уроках английского языка в начальной школе позволяет предотвратить переутомление, поддержать интерес и активность на протяжении всего урока, активизировать пассивных учеников, увеличить в пять раз время говорения каждого ученика, и, как следствие повысить учебную мотивацию к изучению английского языка.

Для пропедевтического курса нами разработан ряд занятий, связанных одной сюжетной линией в форме сказки с волшебством «Путешествие в Англию», направленное на мотивацию формирования семантического поля учащегося. Игра «Путешествие в Англию» состоит из пути туда (1), нахождения в другой стране (2), возвращении в школу (3).

(1) Путь в Англию представляет собой подвижную игру. На этом этапе при использовании различных образов отрабатывается произношение некоторых звуков, вводится лексика из мира окружения: глаголы-действия, названия животных.

(2) В период нахождения в сказочной стране моделируются ситуации, в которых дети отрабатывают речевые образцы, знакомятся с поэтическим материалом, новой лексикой, которую отрабатывают в подвижных и пальчиковых играх, рисуют, инсценируют.

(3) Путь обратно в школу проходит в форме подвижной игры, в завершении – рефлексия: школьники выражают свое отношение к путешествию, говорят, понравилась ли им игра и прощаются.

Таким образом, с первого занятия детям заново открывается мир, который возбуждает фантазию, развивает воображение. Дети получают представление о богатстве родного и иностранного языков. Игра «Путешествие в Англию» позволяет в 2-3 раза по сравнению с обычным уроком, уменьшить время сидения за партой и таким образом, реализовать физиологическая потребность детского организма в движении. Простая интересная, доступная игра вызывает желание участвовать, а, значит, активно пользоваться изучаемой лексикой; практически сразу снимается страх незнания/непонимания нового языка; упражняются органы речи; совершенствуется фонематический слух; формируется языковая догадка; развивается память, внимание, развиваются учебные навыки, умение следовать правилам.

Список литературы

1. Бессмертных А.М., Гаенкова И.В. Игрофикация как образовательная парадигма обучения // Известия ВГПУ, 2016. №6(110). С. 15-22.

2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб; СПб АППО, 2005. 122с.

3. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении // Территория новых возможностей, №3 (21). С.139.

4. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе // Молодой ученый, 2016. №9. С.11-59.

5. Пивнев Д.И. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля // Гуманитарная информатика, 2017. №12. С.43.

6. Поставнев В. М. и др. Педагогам и родителям о предикторах

учебной успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.

7. Савенков А.И., Осипенко Л.Е. Исследовательское обучение: авторский взгляд на проблему // Педагогика. 2013. № 9. С. 41- 45

8. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Бричикова Т.Е.
МБДОУ «Детский сад №23 Чебурашка»
г.о. Королёв Московской области,
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
BrichikovaTE672@mgpu.ru

ПРОГРАММА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОЦЕССА АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ С ОНР К ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ ДЕТСКОГО САДА

В статье представлены данные по изучению процесса адаптации дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР) в условиях нескольких логопедических групп. На основе проведенного исследования, выявлены особенности развития эмоционально-волевой сферы, нарушение самоконтроля поведения, специфика взаимоотношений со сверстниками и педагогами в процессе приспособления детей с речевыми нарушениями к изменению окружающей среды. Для компенсации выявленных дефицитов разработана программа психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей с ОНР, описаны условия внедрения данной программы в образовательный процесс.

Ключевые слова: общее недоразвитие речи, психолого-педагогическое сопровождение, адаптация, развитие речи дошкольников

Впервые термин общее недоразвитие речи (далее – ОНР) был введён в 50-60 годах XX века основоположником дошкольной логопедии в России Р. Е. Левиной. У таких детей возникают сложности вербального общения, трудности с изложением материала, страдает лексико-грамматический строй языка.

Момент перехода дошкольников с ОНР из групп с общеразвивающим направлением развития в группы компенсирующего вида, сопряжен с определенными изменениями образовательного процесса, в этой связи их адаптация имеет ряд особенностей. Социализация и интеграция в общество таких детей на сегодняшний день также является очень важным аспектом, в связи с тем, что с каждым годом увеличивается количество детей, которым необходима логопедическая помощь [3; 5].

Дисгармоничное развитие речи дошкольника отражается непосредственно и на всех психических процессах, и на приспособляемость к различным жизненным ситуациям. Что в свою очередь обусловлено неуверенностью в своих действиях, обидчивостью, трудностью формирования навыков саморегуляции и самоконтроля. Такой ребенок может быть

ненаблюдательным, неуверенным в своих действиях, часто обижаться. «Многие дети с нарушением речи при сохранной мозговой активности и развитыми умственными способностями испытывают трудности обучения и своеобразное неравномерное отставание психического развития» подчеркивают в своих работах Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, Н. С. Жукова [4, с.11].

Исследование процессов приспособления детей с нарушением речи имеют фрагментарный характер из-за специфики личностного развития. Соответственно разработка и внедрение различных организационных форм деятельности психолога в работу дошкольных учреждений имеет ряд сложностей.

В поиске комплексного подхода психолого-педагогической помощи дошкольникам с нарушением речи было проведено исследование на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения городского округа Королёв «Детский сад комбинированного вида №23 «Чебурашка». В процессе диагностики по методикам исследования адаптации Корепановой М. В., Харламповой Е. В. и А. И. Остроуховой воспитанники из трех логопедических групп, в количестве 50 детей с ОНР, показали дефициты, которые легли в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации.

В диагностической таблице 1 зафиксированы психологические критерии измерения уровня адаптированности:

1. Эмоциональное состояние, характеризующееся положительным эмоциональным фоном, состоянием задумчивости, плаксивости или отрицательным подавленным настроением.
2. Познавательная и игровая деятельность, в которой ребенок принимает активную позицию, при поддержке взрослого вступает во взаимодействие с предметами, тревожность, оставление игр или пассивность.
3. Взаимоотношения со взрослыми и детьми, где среди критериев выделяются инициативность, принятие инициативы при поддержке взрослого, уход от отношений, не дружелюбность, замкнутость и агрессивность.
4. Реакция на изменение привычной ситуации, составляющее такие параметры как принятие, отстраненность, тревожность и непринятие.
5. Дневной сон ребенка, где выделятся такие компоненты, как спокойный сон, быстрое засыпание; неспокойный кратковременный сон; тревожный беспокойный сон; отсутствие сна.

Представленные результаты исследования показывают, что на фоне, казалось бы, усредненных показателей 30% испытуемых, это почти треть, не вступают в контакт со сверстниками, 22% испытывают сложности в коммуникации, у 32% детей с ОНР нарушен дневной сон, а 44% спят непродолжительно и беспокойно. Попадая в новые условия 24% дошкольников реагируют тревожно, а 19% отвергают изменения привычной

ситуации. Эмоциональное состояние нестабильное, беспокойное у 22%, погружены в себя и реагируют безразлично 29%, в то время как 13% высказывают протест по отношению к окружающем, сопровождающийся плачем и подваленным настроением.

Таблица 1. Сводная таблица исследования уровня адаптации ребенка к условиям дошкольного образовательного учреждения Корепанова М. В, Харлампова Е. В., Роньжина А. С., Остроухова А. И.

Психологические критерии адаптированности ребенка к ДОУ	Уровни (%)			
	дезадаптация	усложненная	средняя	легкая
Эмоциональное состояние	13	24	29	34
Познавательная игровая деятельность	8	22	36	34
Взаимоотношения со взрослыми	13	20	37	30
Взаимоотношения с детьми	30	22	16	32
Реакция на изменение ситуации	19	24	35	22
Дневной сон ребенка	6	32	44	18

На диаграмме (рис.1) наглядно выделены критерии усложненной адаптации и дезадаптации детей с речевыми нарушениями. Самые высокие проценты по показателям наблюдаются в нарушении дневного сна, сложности общения со сверстниками, повышенной тревожности и нестабильном эмоциональном состоянии.

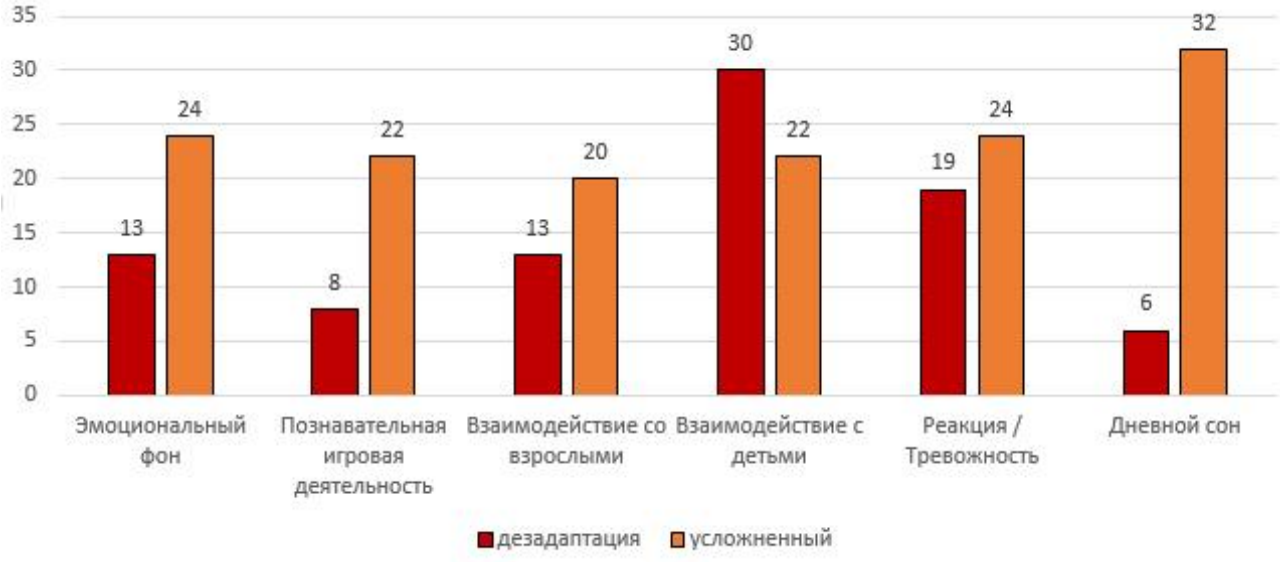


Рисунок 1 - Критерии усложненной адаптации и дезадаптации детей с ОНР

Для компенсации выявленных особенностей нами была разработана программа комплексного психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей с ОНР к условиям логопедической группы, участниками

которой стала междисциплинарная команда специалистов, а именно: педагог-психолог, учитель-логопед, инструктор по физической культуре, музыкальный руководитель, воспитатели, родители воспитанников и сами дети с нарушением речи. В период адаптации необходимо комплексное решение задач с использованием разных форм работы, как индивидуальных, так групповых и подгрупповых в соответствии с календарным и тематическим планированием.

Цель программы: оказание комплексной психолого-педагогической поддержки и сопровождения процесса адаптации ребенка с ОНР к ДОО [3, с. 86].

Программа включает в себя работу по пяти областям:

- психологическое просвещение;
- психологическая профилактика;
- психологическая диагностика;
- психологическая коррекция и развитие;
- психологическое консультирование.

Задачи программы:

1. Диагностика и анализ показателей уровня адаптации детей, выявление дефицитов.
2. Профилактика тревожных состояний, состояний замкнутости и отстраненности детей со средним уровнем адаптации.
3. Просвещение родителей и воспитателей группы компенсирующей направленности, с целью повышение их педагогической компетентности.
4. Разработка и проведение комплексных занятий по коррекции отклонений поведения, снятию эмоционального напряжения, у детей с усложненным уровнем адаптации и дезадаптацией, способствующих повышению коммуникативных навыков.
5. Организация консультационной работы с родителями, составление рекомендаций по компенсации проявлений негативных реакций.

Программа рассчитана на 6 календарных месяцев, состоит из 24 коррекционных занятий для дошкольников с дезадаптацией и усложненным уровнем адаптации, 24 профилактических занятий для детей со средним уровнем адаптации, которые проводятся 1 раз в неделю в форме игротерапии, телесно-ориентированной терапии индивидуального, группового и подгруппового формата, продолжительностью 25 минут.

Для родителей детей с ОНР и воспитателей, работающих в группах компенсирующей направленности, разработан комплекс мероприятий, включающий в себя 12 встреч 1 раз в 2 недели в форме семинаров, мастер-классов, круглых столов продолжительностью 45 минут с использованием инновационных технологий, посредством платформ ZOOM, Сферум; создан консультативный пункт, для проведений консультаций по запросу.

Показатели эффективности программы:

1. Формирование положительного отношения детей к себе и сверстникам.

2. Умение контролировать свои эмоции в конфликтных ситуациях, развитие навыков гибкого поведения.

3. Улучшение эмоционального фона, снижение тревожности при изменении привычной ситуации.

4. Умение детьми в словесной форме решать конфликтные ситуации, делиться игрушками, взаимодействовать в режимных моментах.

5. Повышение психологической компетентности воспитателей и родителей;

6. Повышение мотивации и желания использовать знания в интересах ребенка и собственного развития.

Рекомендации для родителей и воспитателей по снижению уровня тревожности детей с ОНР:

- В любой деятельности соблюдайте правило постепенности, с каждым разом расширяя границы возможностей ребенка в его самостоятельной деятельности.
- Подчеркивайте даже незначительные успехи ребенка, подсказывая варианты улучшения его достижений.
- Разбирайте ошибки и недочеты при и выполнении заданий в спокойном состоянии, мотивируя ребенка найти способ самостоятельно их исправить.
- Поддерживайте стремление ребенка к активной жизненной позиции, наблюдательности, любопытству, творчеству, изобретательности.
- Уважайте личность каждого ребенка, не позволяйте сверстникам высмеивать недостатки и дразнить за совершенные промахи.

Для составления программы психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации детей с ОНР были использованы технологии «Телесно-ориентированная терапия» Ганичевой И. В., «Экспертная оценка эмоционально-личностной сферы ребенка» Лынник И. Г., «Игротерапия» Панфиловой М. А.

Программа составлена с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, в соответствии с тематическим планированием групп компенсирующей направленности [1; 2].

Условием реализации программы является использование процедур и техник, не ущемляющих достоинства всех субъектов образовательного процесса, методов и средств обучения, отвечающих ФГОС ДО, не наносящих вред физическому и психическому здоровью. Сотрудничество и слаженная работа междисциплинарной команды специалистов деятельность, которой нацелена на результативность показателей эффективности.

Список литературы

1. Барышникова Е. В. Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности психолога в сфере образования / Е. В. Барышникова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 4(29). – С. 21-24. – DOI 10.26140/bgz3-2019-0804-0003. – EDN GZTYWZ.
2. Ганичева И. В. Телесно-ориентированные подходы к психокоррекционной и развивающей работе с детьми (5–7 лет). – М.: Национальный книжный центр, 2014. – 136 с.
3. Кукушкина Ю. А. Условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 86-90.
4. Преодоление общего недоразвития речи у детей: Кн. для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. Екатеринбург: ООО «КнигоМир», 2011. - 320 с.
5. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / Д. В. Наумова [и др.]; под редакцией Д. В. Наумовой. — Москва: Издательство Юрайт, 2022. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-14817-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. с. 17 — URL: https://urait.ru/bcode/497160/p.17 (дата обращения: 01.03.2022).

Буданова А.А.
студентка ГАОУ ВО МГПУ
annabudanova100@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГА К ИНКЛЮЗИИ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В статье рассматривается инклюзивное образование: его появление в России и история внедрения в процесс образования. Представлена проблема исследования психологической готовности преподавателя при внедрении инклюзии в общеобразовательные учреждения и компоненты профессиональной готовности педагога, обеспечивающие эффективную деятельность по реализации инклюзивного образования. Показана разница между моделями «инклюзии» и «интеграции». Рассматривается понятие «эмпатии» как одной из важных характеристик компетентности педагога при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова: инклюзивное образование, психологическая готовность, инклюзивный педагог, учащиеся с ОВЗ, эмпатия педагога.

История возникновения инклюзивного образования начинается с середины 20 века, с того момента, когда в разных странах проводились эксперименты в педагогике, направленные на участие детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) в общем образовательном потоке.

В 70-х годах в некоторых странах Европы появился принцип нормализации, который предопределил дальнейшую перспективу развития образования в мире. Идея нормализации заключалась в предоставлении людям с ОВЗ доступа к условиям повседневной жизни, а также в новом подходе к воспитанию в обществе культурных норм, поддерживающих гражданские права этих людей, для которых в силу обстоятельств раньше были недостижимы определенные возможности. В сфере образования это послужило началом интеграции детей с ОВЗ в среду обычных сверстников. Дальнейшее развитие этой идеи продолжила концепция «включения» или «инклюзии».

Термин «инклюзия» обозначает процесс вовлечения и вхождения. Инклюзивное образование – это специально организованный процесс, обеспечивающий детям с ОВЗ образование в обычной среде сверстников в общеобразовательном учреждении по стандартным программам с учетом особых образовательных потребностей этих детей [1, с.5].

Главное в инклюзивном образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья – получение образовательного и социального опыта вместе со сверстниками [5, с. 209]. Этот не только активное вовлечение детей с ОВЗ в процесс обучения в обычной школе, но и перестройка полностью системы образования для удовлетворения потребностей всех без исключения детей.

Инклюзия в образовании закреплена законодательно уже довольно длительное время во многих странах, этот метод успешно применяется, например, в таких странах как США, Канада, ЮАР, Швеция, Великобритания, Израиль, Италия и другие. Однако в некоторых странах существуют разные подходы к созданию условий для обучающихся с ОВЗ, например, временное обучение детей с ОВЗ со сверстниками и проведение совместного досуга [1, с. 9].

Применяется также метод интеграции, когда происходит совместное обучение детей с ОВЗ и обычных детей в общей системе образования, но сама система при этом остается без изменений. Многие считают инклюзию и интеграцию синонимами, однако имеется существенная разница в подходе, поскольку интеграция, являясь объединяющим методом, делит участников образовательного процесса и противопоставляет их, так как сам процесс не меняется, а инклюзия предусматривает уравнивание детей.

Принимая во внимание изложенное выше, можно сделать вывод, что инклюзия в образовании является наиболее эффективным методом, поскольку она предусматривает изменение инфраструктуры образовательных

учреждений для нужд и потребностей всех участников. Этот метод, как заметно из контекста, наиболее затратный и сложный в реализации, но при этом он самый прогрессивный и наиболее полно отражает гуманистические стремления в нашем обществе.

При инклюзии дети с ОВЗ максимально вовлечены в общеобразовательный процесс, имеют возможность выбора своего пути развития, общаются со сверстниками и обмениваются навыками в естественной среде. В других походах эти возможности могут частично отсутствовать.

Соответственно инклюзия в образовании требует от педагогов совершенно другого уровня компетенций, отличающихся как от обычных «медицинских» систем, где детьми с ОВЗ занимаются отдельно, так и от подходов с частичным вовлечением, рассматриваемых выше. На педагогов ложится большая нагрузка и появляется необходимость в отдельных специалистах, таких как тьютор и ассистент, которые должны быть в штате образовательного учреждения и помогать детям с ОВЗ.

Инклюзивное образование является передовой моделью обучения детей с ОВЗ, с его помощью убираются границы между детьми с ОВЗ и обычными детьми и происходит полное включение детей с ограничениями во все аспекты процесса образования и школьной жизни. Это несомненно важно, поскольку является наивысшим уровнем сплоченности и объединения в обществе, когда дети начинают взаимодействие друг с другом и учатся принимать детей с ОВЗ и других одноклассников такими, какие они есть. Это делает детей более лояльными к принятию сверстников, а также к любым проблемам и вопросам, с которыми они могут столкнуться в будущем, и воспитывает гуманизм в отношении к окружающим именно через процесс принятия [7].

Важность инклюзии в образовании заключается в том, что отсутствует необходимость специальной адаптации детей с ОВЗ к системе образования, поскольку система образования настроена таким образом, что дети с ОВЗ изначально уже рассматриваются в качестве полностью участвующих в процессе. Этот подход приводит к тому, что дети с ОВЗ смогут в будущем найти свое место в обществе, а их обычные сверстники, обучающиеся в инклюзивной среде, будут с детства подготовлены к их принятию. Это будет оказывать влияние на развитие общества в целом, в направлении обеспечения равного доступа к возможностям, что в свою очередь приведёт к большей гуманизации общества. Именно в инклюзивной среде возникают условия для формирования у детей социальных навыков и человеческих качеств.

Несомненно, педагог играет ключевую роль в эффективном внедрении инклюзии в процесс образования. Роль педагога является решающей в образовании, а в инклюзивном образовании наполняется новыми профессиональными компетенциями. На учителя возлагаются обязанности по обучению и сопровождению детей с ОВЗ, это означает, что инклюзивное

образование является динамическим, и требует от педагога постоянного повышения квалификации.

В брошюре ЮНИСЕФ отмечено, что учитель, разрабатывая инклюзивную педагогику, вынужден часто менять свое поведение в классе: где стоять, как использовать ресурсы, как говорить и взаимодействовать с детьми и как оценивать обучение детей [4, с.18]. При внедрении инклюзии в образование недостаточно изменить только среду – необходимо, чтобы участники образовательного процесса тоже изменились, и это в главной степени относится к учителю. Педагог должен не только иметь необходимую подготовку, знать основы физиологии, психологии и развития личности детей, владеть методами воспитания, но и сам быть готовым психологически. Важным в инклюзивном образовании является осведомленность о характере проблем и ограничений детей с ОВЗ, и о специфике работы с ними. Педагог должен совершенствоваться и интересоваться передовыми педагогическими технологиями в своей работе.

Педагог сталкивается с разными детьми и с их разными особенностями, интересами и потребностями. Можно смело утверждать, что педагог является ключевым звеном в системе инклюзивного образования и его роль значительна [6, с.87].

Профессиональная деятельность педагога сложна и разнообразна, а общение занимает в ней ведущую роль. Важнейшим свойством личности педагога является эмпатия в отношениях с детьми, которая способствует сбалансированности человеческих отношений и повышает эффективность работы [2, с.120].

Эмпатия направлена на изучение внутреннего мира ребенка и на эмоциональное сближение с ним. Педагог должен чувствовать ребенка. Эмпатия важна при использовании любого метода обучения, но приобретает особенную значимость в инклюзивном образовании с учетом его специфичности. Кроме того, развитая эмпатия необходима для роста личности самого педагога, являясь базой для коммуникации, и создавая основу для гуманизма.

Рассмотрим отношения педагога и ученика в традиционном обучении. По мнению Л. М. Митиной и Е. Ю. Ивановой, 76% учителей стремятся облегчить ориентацию в сложной педагогической ситуации с помощью схематизации учащихся [3, с.28]. Они делят учеников на пять групп, а именно: способные и прилежные, способные, но не работающие (не систематически), малоспособные, но добросовестные, проблемные и наконец остальные, самые слабые. В результате педагог относится к ученику как, к члену определенной группы, то есть с применением стереотипа. Учитель не пытается понять причин, по которым те или иные учащиеся имеют разные достижения в обучении, и не пытается выделить для себя особенности личности каждого из его подопечных. Совершенно ясно, что отсутствие эмпатии со стороны

учителя влияет негативно на последние две группы учеников, а также не делает полезного прочим группам. Например, частая поддержка отличников отнимает у них возможность опыта преодолении сложностей, а отсутствие интереса к средним и слабым группам развивает в них привыкание к низким результатам, как к норме [3, с.28].

Аналогичная ситуация может сложиться и применительно к инклюзивному обучению, когда педагог с недостаточной квалификацией может делить детей на обычных и с особенностями, что противоречит идее инклюзии в образовании и может пагубно отразиться на отношениях. Педагог с развитой эмпатией будет строить отношения с каждым из учеников индивидуально, с учетом его особенностей и потребностей, но без применения ярлыков и категорий.

С точки зрения инклюзии в образовании способность к эмпатии у педагога необходима для построения отношений внутри коллектива обучающихся, поскольку инклюзия подразумевает объединение детей с ОВЗ и обычных детей в процессе обучения.

Это возможно только в атмосфере сочувствия и понимания, с индивидуальным отношением к каждому ребенку. А это в свою очередь может возникнуть только через эмпатийное понимание. Если в отношениях отсутствует эмпатия, это может привести как к чрезмерному влиянию, так и к недостаточной помощи.

Специалисты в психологии видят эмпатию как часть педагогического процесса, и считают важной педагогической способностью [2, с.121].

С точки зрения психологии, сопутствие эмпатии и педагогики получило в настоящее время теоретическое обоснование, но одновременно в прикладном практическом направлении эмпатия остается недооцененной [6, с. 90]

Стоит принять во внимание, что несмотря на важность такой черты характера личности как эмпатия, известно, что уровень эмпатии не является критическим показателем при выборе профессии педагога [2, с.122]. Более того, некоторые исследователи выявили феномен так называемой псевдоэмпатии у педагогов. Это выглядит как демонстрация эмпатичного поведения, но показывающего реальных чувств и применяется чтобы свести к минимуму ущерб от собственного видения ситуации.

При этом тестирование способности к эмпатии у педагогов и абитуриентов, выбравших направление педагогики может производиться, поскольку существуют значительное количество методов оценки уровня эмпатии. Известно, что способность к эмпатии может развиваться, так же как и профессиональные знания, это может происходить в процессе обучения специальности и прохождения практики. Однако существует мнение, связанное с тем, что высокая эмпатия является врожденной чертой личности и несмотря на то, что эту способность можно и необходимо развивать,

результаты у разных представителей типа характеров будут разными и будут зависит от индивидуальных условий развития личности [2, с.124].

Рассмотрим состояние дел с внедрением инклюзии в образование в России. Российское законодательство в области образования изменилось в 2012 году, когда в федеральном законе № 273ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» об образовании было закреплено применение инклюзивного метода.

Началось создание специальных условий для обучения и подготовки детей с ОВЗ и эта работа успешно продолжается. Инклюзивная модель прочно вошла в образовательный процесс в России. Однако существует ряд проблем, которые в настоящее время решаются шаг за шагом, но в связи с их сложностью, процесс становится длительным и кропотливым. Здесь выделяется одна из главных проблем, а именно – готовность педагогов к обучению детей с ОВЗ и готовность коллектива разделять идею инклюзии и реализовывать её в культуре образовательного учреждения. Чаще всего педагоги связывают инклюзию с дополнительной профессиональной нагрузкой, более тяжелыми эмоциональными затратами, происходит понимание разницы между ожиданиями от данного процесса образования и ее действительностью, невозможность избегания стереотипного мышления в отношениях детей с ОВЗ [1, с.24].

У детей с ОВЗ много проблем. Специалисты считают, что главные из них это неуверенность в собственных силах, неумение планировать собственную жизнь и сделать осмысленный выбор дальнейшего пути [4; 7].

Несомненно, педагог является тем, кто должен помочь таким детям в выборе пути, обучении и адаптации в обществе. Поэтому в условиях перехода к инклюзивному образованию педагогам нужны новые знания и навыки. Педагоги могут испытывать психологические трудности и им необходима поддержка для реализации идеи инклюзивного образования. Это обеспечивается благодаря развитию профессиональных сообществ и групп обмена опытом.

В России для педагогов создаются необходимые условия. Это курсы повышения квалификации, возможность обмена опытом, проведение конференций, и прочие возможности для того что поделиться информацией. Это важно, поскольку «Учитель - золотое сечение инклюзии» [1, с.6].

Вовлечение в идею инклюзии современного педагога должно быть осознанным, а атмосфера единства в учебном заведении должна быть дружной, и это возможно осуществить только через комплексное решение настоящих проблем и трудностей, где ключевым фактором будет служить профессионализм преподавателя, его желание меняться, идти в ногу со временем, ощущая всеобъемлющую поддержку коллектива и государства в целом.

Список литературы

1. Алёхина С. В. «Инклюзивное образование: история и современность». Педагогический университет. «Первое сентября», 2013 гг. — С. 31.
2. Дмитриева А. Г., Лаврентьева Е. А. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателя вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2021. – № 06 (июнь). – С. 120–130. – URL: http://ekoncept.ru/2021/211046.htm
3. Митина Л. М. Индивидуальный подход и схематическая типизация учащихся // Вопросы психологии. — 1991. — № 5. — С. 28—35.
4. Панова, В. Н. «Роль педагога в воплощении принципов инклюзивного образования» / В. Н. Панова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2019. — № 43 (281). — С. 267-269. — URL: https://moluch.ru/archive/281/63409/ (дата обращения: 14.03.2023).
5. Сычева Л. П Инклюзивное образование для детей с ограниченными возможностями здоровья // Обучение и воспитание: методики и практика. 2016. № 301. С. 209 - 216. Издательство: ООО "Центр развития научного сотрудничества" (Новосибирск).
6. Фомиченко А. С. «Психологические и гендерные особенности понимание учителем личности ученика». Статья. Серия «Психология». Выпуск 17. Вестник Южно-Уральского государственного университета №19., 2012. с. 87, 90 – С. 87 -91. https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-i-gendernye-osobennosti-ponimaniya-uchitelem-lichnosti-uchenika/viewer
7. Федосеева, А. М. Особенности эмоционально-волевой саморегуляции у подростков с задержкой психического развития / А. М. Федосеева // Дефектология. – 2022. – № 1. – С. 15-27.

Короткова А.Б.
ГБОУ Школа № 956, учитель-дефектолог
aleks-grishina@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА В ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

В статье дается сравнительная характеристика организации деятельности учителя-дефектолога в условиях инклюзивного и коррекционного образования. Описывается схожесть организационных принципов, а также сравнение реализации направлений деятельности учителя-дефектолога в двух разных условиях работы. Сравнение опирается на законы и письма Министерства просвещения и Министерства образования и науки города Москвы. Отмечаются подходы обязательные для обучающихся

с ограниченными возможностями здоровья, которые на данный момент истории развития инклюзии имеют сложности в реализации в общеобразовательной среде. Приводятся примеры из практики для иллюстрации деятельности учителя-дефектолога в инклюзии. Выделяются проблемные стороны создания условий для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных школах и как это влияет на эффективность психолого-педагогической поддержки и сопровождения.

Ключевые слова: учитель-дефектолог, коррекционно-развивающая деятельность, инклюзивная школа, коррекционная школа, проблемы инклюзии.

В начале XX в. в нашей стране формировалась педагогическая отрасль под названием «дефектология» в качестве теоретической и практической области специального образования лиц с отклонениями в развитии. В этот период создается система коррекционных образовательных учреждений (школы и детские сады по направлениям-нозологиям), появляются комбинированные и компенсирующие дошкольные группы [1]. Отличительной чертой от общеразвивающих школ и групп является обучение по специальным образовательным стандартам, ежедневные подгрупповые и индивидуальные занятия со специалистами, учителя обязаны получить высшее образование по специальности «специальное (дефектологическое) образование».

Позже стал использоваться термин «коррекционная педагогика». Этот термин несет более гуманный характер отношений к лицам, испытывающим адаптационные трудности в образовательных общеобразовательных и коррекционных учреждениях. Понятие «коррекция» направлено не на ребенка, а на ту организационную, коммуникативно-социальную и образовательную среду обычной школы, которая является дискомфортной для ряда детей. То есть основная мысль коррекционной педагогики – коррекция среды. Это нужно, чтобы минимизировать синдром школьной дезадаптации и отрегулировать условия освоения образовательного стандарта общего назначения. Средства «коррекции среды» - внедрение инклюзии посредствам формирования психолого-педагогических условий получения образования в общеобразовательных учреждениях: кадровые, методические и технические [1].

Рассмотрим кадровые условия, к которым относится наличие следующих специалистов: педагоги-психологи, учителя-логопеды и учителя-дефектологи. Однако, выделим учителей-дефектологов, чья деятельность заключается в обеспечении своевременной специализированной помощи учащимся и воспитанникам с ОВЗ и/или с трудностями освоения ООП, испытывающим трудности в обучении, в освоении ими обязательного минимума содержания образования. Этот специалист включается в коррекционно-развивающую работу с детьми со следующими нозологиями:

задержка психического развития, интеллектуальные нарушения, нарушения зрения, слуха, опорно-двигательного аппарата и расстройства аутистического спектра. Соответственно, направления коррекционной деятельности учителя-дефектолога определяются особыми образовательными потребностями детей с этими нозологиями.

Организационные принципы в разработке коррекционно-развивающей деятельности учителя-дефектолога будут одинаковыми в условиях инклюзии и коррекционной школы: комплексный подход к диагностике и коррекции, этиопатогенетический подход к анализу нарушений, учет возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка на основе максимальной активизации зоны ближайшего развития, осуществление междисциплинарного взаимодействия специалистов психолого-педагогической службы (далее – ППС), динамическое наблюдение за детьми с ОВЗ с целью отслеживания динамики развития, систематический соотносительный анализ состояния сформированности учебных знаний, умений и навыков с психофизическим развитием ребенка.

Направления деятельности учителя-дефектолога в разных условиях труда также будут идентичными. Диагностическое направление является одним из основных в деятельности, оно включает в себя первичное дефектологическое изучение, систематические этапы наблюдения за динамикой в коррекции психического развития. Дефектолог изучает уровни развития мыслительных процессов, высших психический функций, межанализаторного взаимодействия, пространственно-временных представлений. Таким образом, выявляются трудности формирования учебных знаний, умений и навыков, определяются условия их преодолений [2]. Приведем пример для иллюстрации отличий организации обследований в коррекционной среде и инклюзивной. В начале учебного года учитель-дефектолог проводит диагностику обучающихся исключительно с ОВЗ, как в условиях инклюзии, так и в коррекционном отделении. Но в условиях инклюзии в формате междисциплинарного взаимодействия специалисты ППС могут направить обучающихся без статуса ОВЗ на диагностику к учителю-дефектологу, если подозревают особенности развития или недоразвития познавательной сферы. В последствии возможно направление ученика на ЦПМПК для предоставления адаптированной программы и условий дальнейшего обучения.

Следующее направление работы – коррекционное и основное. Здесь отметим отличие от коррекционной школы: групповые и индивидуальные занятия дефектолог проводит в часы после уроков, с учетом режима работы школы. Во время уроков по расписанию забирать ребенка на коррекционные занятия возможности нет. Поэтому обучающиеся с ОВЗ посещают занятия специалистов после уроков или в «окна», если ребенок обучается по индивидуальному учебному плану. Отметим, что ребенок с ОВЗ будет

истощен после 4-5 часов обучения в классе, ему будут с трудом даваться обязательные коррекционные часы. В связи с этим можно предложить следующие варианты решения этой важной проблемы: 1. Расписание подстроить под нужды ребенка с ОВЗ, чтобы выделить «окно» для занятий со специалистом; 2. Обучение по индивидуальному учебному плану; 3. Проведение основных предметов (русский язык, математика) учителем-логопедом и учителем-дефектологом соответственно.

Направления коррекционно-развивающей деятельности в условиях инклюзии и коррекционного образования идентичны: сенсорное и сенсомоторное развитие, формирование пространственно-временных представлений, познавательное развитие, коррекция дефицитарных функций, развитие мыслительных операций на основе изучаемого материала в школе.

Однако, в связи с появлением большого количества воспитанников и учащихся с трудностями освоения основной образовательной программы, дополняется и меняется не только организация деятельности, но и содержательная часть коррекционной работы. При подготовке рабочей программы для проведения занятий с ними учитель-дефектолог прописывает задачи из существующих направлений работы, но этого недостаточно для решения коррекционно-развивающей проблемы таких детей. Требуется использовать направления работы, связанные с нейропсихологической деятельностью, психологической. Учитель-дефектолог вынужден отходить от классической структуры коррекционной работы и дополнять ее самостоятельно. Таким образом, функционал учителя-дефектолога расширяется.

Аналитическое направление, как помощь в обработке полученной информации о ребенке во время диагностики, самого процесса коррекционного обучения. Этот подход помогает оценить эффективность выбранных методик и программ, коррегировать индивидуальный образовательный маршрут в соответствии с достижениями или регрессом конкретного ребенка [2; 4].

В инклюзивном образовании центральное место занимает консультативно-просветительское направление. Педагогический состав, родители учеников практически не осведомлены о том, кто такие дети с ОВЗ, какие у них особенности развития и какие им требуются условия обучения. Специалистами ППС для родителей и коллег разрабатываются рекомендации по работе с учащимися. В образовательных комплексах каждый месяц проходят педагогические советы, в повестку дня всегда включено выступление специалистов психолого-педагогической службы с целью повышения компетентности педагогического состава в вопросах специальной психологии и педагогики, работы по индивидуальному образовательному маршруту. Темы определяются в зависимости от проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся с ОВЗ, учителя и классные руководители.

Например, могут проходить выступления на темы: «Как и в каких случаях обращаться за помощью в психолого-педагогическую службу»; «Особенности оценивания обучающихся с ОВЗ»; «Типы адаптированных основных образовательных программ и составление ИОМ учителем»; «Формирование гармоничной и дружественной атмосферы в классе, где обучается ребенок с ОВЗ» и др.

Последнее направление деятельности учителя-дефектолога – организационно-методическое и консультативное. Направление подразумевает участие в психолого-педагогических консилиумах школы, заседаниях методических объединений, участие в образовательных мероприятиях в целях повышения квалификации, оформление документации, подготовки методических пособий [2]. На заседании консилиума может быть принято решении о зачислении обучающегося без статуса ОВЗ, в программе которого не подразумевается сопровождение учителя-дефектолога, на занятия к учителю-дефектологу. Такое решение принимается на основании комплексной диагностики специалистов ППС. В коррекционной школе учитель-дефектолог проводит занятия исключительно с детьми одной нозологии ОВЗ, не работает с нейротипичными детьми. К учителю-дефектологу могут направить ребенка с особенностями поведения, которые влияют на его учебную деятельность. В таком случае задача найти причину появления проблемного поведения, разработать совместно с ребенком подходящий механизм нормализации состояния и на этом фоне отработка учебных навыков, которые будут способствовать повышению успеваемости учащегося по предметам.

В это направление входит и подготовка методических пособий, разработка программ коррекционно-развивающей направленности. Следует отметить, что в случае коррекционного учреждения учитель-дефектолог разрабатывает программы для одной категории детей с нарушениями, так как коррекционные школы существуют разных видов (9 видов: для обучающихся с глухотой, для обучающихся слабослышащих, слепых, слабовидящих, с тяжелыми нарушениями речи, с опорно-двигательными нарушениями, задержкой психического развития, с расстройством аутистического спектра, с интеллектуальными нарушениями). Это означает, что из года в год учитель-дефектолог улучшает свой профессиональный подход в работе с одним нарушением. А в общеобразовательной школе учитель-дефектолог является универсальным педагогом, который должен знать и уметь работать с любой категорией детей с ОВЗ. Это усложняет организационную подготовку к каждому учебному году, так как в арсенале должны быть методики и пособия, в соответствии с разными образовательными потребностями обучающихся. Это не является минусом в подготовке к коррекционно-развивающей работе. Учитель-дефектолог может изучать технологии и методики коррекции для одной нозологии, но обязательно они могут пригодиться для работы с другими

особенностями психического развития. Таким образом, расширяется круг знаний технологий, что только положительно влияет на эффективность коррекционной работы.

В условиях инклюзивной школы учитель-дефектолог раскрывает свои знания в консультативной деятельности шире и чаще, чем в коррекционной. Это связано с отсутствием у учителей специального коррекционного образования, но знания им эти требуются. Поэтому учитель-дефектолог расширяет свой функционал в этой сфере, инструментарий для просветительской деятельности, используя все возможные методы и средства. Для точечной поддержки учителей необходимо понимать проблему конкретного учителя с конкретным ребенком. Дефектолог обязан быть компетентен и в специальной психологии и педагогике, и в возрастной психологии для нахождения наиболее оптимальных путей решения вопроса учителя. Таким образом, расширяется сфера включения учителя-дефектолога во все структуры образовательной системы школы.

Не все различия были отражены в последовательном изучении направлений деятельности учителя-дефектолога. Поэтому рассмотрим закон, регламентирующий коррекционную поддержку в образовании. Например, в приказе Министерства просвещения РФ от 21 января 2019 г. № 32 «О внесении изменений в Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 30 августа 2013 г. № 1014» регламентируется введение штатных единиц специалистов: учитель-дефектолог на каждые 5-12 обучающихся с ОВЗ. Из этого мы видим, что в коррекционной дошкольной группе все воспитанники с ОВЗ будут заниматься со специалистом. Этот же закон действует при введении штатных единиц дефектологов в инклюзивной школе, однако, в школе одновременно обучаются более 30 обучающихся с ОВЗ [5]. Поэтому в образовательных комплексах работают одновременно несколько учителей-дефектологов. Два специалиста могут разделить между собой обучающихся по возрасту и нозологиям, методически поддерживать друг друга.

Существуют и сходные подходы к организации работы учителя-дефектолога в коррекционной и инклюзивной школе. В соответствии с учебным планом каждой нозологии учитель-дефектолог проводит 2 занятия в неделю, 3-4 занятия с детьми с интеллектуальными нарушениями. Выбор проведения индивидуальной или подгрупповой формы остается за специалистом [3; 5]. Например, обучающийся 2 класса по программе 7.2. занимается 2 раза в неделю индивидуально; мотивация к познавательному развитию отсутствует, концентрация внимания кратковременная, динамика развития за 3 месяца обучения отсутствует и отмечен регресс. На одной занятие в неделю подключили обучающегося из другого 2 класса с трудностями освоения ООП со следующими проявлениями: негативизм при

столкновении с трудностями понимания задания и выполнения, низкая концентрация внимания, работоспособность так же низкого уровня. После 3 месяцев проведения подгруппового занятия 1 раз в неделю нами были отмечены следующие результаты: ребенок с ОВЗ стал проявлять активность и интерес к выполнению заданий, проявляет инициативу в ответе на вопросы, показатели развития мыслительных операций за еще 3 месяца обучения резко возросли. Ученик с трудностями освоения программы перестал проявлять негативизм к выполнению заданий, негативизм в отношении к конкретному ребенку с ОВЗ, стал более усидчивым. Таким образом, отмечаем положительное влияние инклюзивной среды на эффективность коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ и трудностями освоения ООП.

Хотелось бы отметить, что до сих пор в университетах по программам подготовки учителей-дефектологов основная информация, которую получают студенты, о содержании и организации деятельности коррекционных школах и группах. На данный момент в столице таких организационных форм обучения практически не осталось. Учителям-дефектологам недостаточно существующей методической и правовой базы для работы в инклюзивной среде. В связи с этим в каждом конкретном образовательном комплексе формируется своя система обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзии [3; 4]. Далеко не все проблемы коррекционного и инклюзивного образования возможно решить таким способом. Однако в последние годы идет разработка методической поддержки педагогов-психологов, в дальнейшем ожидаем комплект методической поддержки в измененных условиях образовательной деятельности для учителей-дефектологов.

Главные задачи инклюзии – социализация воспитанников и обучающихся в среде сверстников, формирование у людей понимания, что все мы одинаковы и достойны равных прав. В новых, постоянно меняющихся реалиях образовательной среды, меняется и расширяется роль, функционал и сфера деятельности учителя-дефектолога. Однако, на данный период внедрения инклюзии недостаточно развиты правовая, методическая базы организационной и содержательной составляющих коррекционно-развивающей деятельности учителей-дефектологов для реализации новых направлений работы.

Список литературы

1. Азбукина Е.Ю., Михайлова Е.Н. Основы специальной педагогики и психологии: Учебник. - Томск: Издательство Томского государственного педагогического университета, 2006. – 335с.

2. Вильшанская А.Д. Содержание и методы работы учителя-дефектолога в общеобразовательной школе. – М.: Школьная Пресса, 2008. – 112 с.

3. Деятельность специалистов сопровождения при включении обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в образовательном пространстве: методические материалы для специалистов сопровождения: учителей-логопедов, учителей-дефектологов, педагогов-психологов, тьюторов и социальных педагогов образовательных организаций (серия: «Инклюзивное образование детей-инвалидов, детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях») / О.Г. Приходько и др. – М.: ГБОУ ВПО МГПУ , 2014. – 102 с.

4. Кукушкина Ю.А. Условия эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики / Ю. А. Кукушкина // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 25–26 марта 2021 года. – Москва: Московский городской педагогический университет, 2021. – С. 86-90.

5. Лечебная педагогика в дошкольной дефектологии: учебник и практикум для среднего профессионального образования/ Н.В. Микляева [и др.]; под редакцией Н.В. Микляевой. – Москва: Издательство Юрайт, 2022. – 521 с.

Кукушкина В.А.
преподаватель лицея НИУ ВШЭ
бакалавр философии Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»
curstance@gmail.com

МОДЕЛЬ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО МНОГООБРАЗИЯ В DISABILITY STUDIES

«Инвалидность» – это категория, которая определяется в первую очередь из исторически релевантной модели социальных представлений и ожиданий. Ретроспективный анализ, представленный в disability studies, иллюстрирует разницу в осмыслении феномена инвалидности в зависимости от доминирующей идеологии, практиках и нормах, что ведет к неизбежной политизации disability studies. Политизация вопросов инвалидности требует поддержки от людей без инвалидности в рамках горизонтальных отношений, где возможной целью может стать модель человеческого многообразия (human diversity). Это одна из возможных концепций, к которой может стремиться новая политика инвалидности, призванная оказать влияние на реформу системы социального обеспечения. Совместно с теорией универсального дизайна, модель человеческого многообразия предлагает максимальный отказ от тактики угнетения и выход за рамки традиционных представлений о «нормальном» и «ненормальном».

Ключевые слова: disability studies, политика инвалидности, человеческое многообразие, универсальный дизайн, инклюзия

До сих пор слово «инвалидность» сопровождено дискриминативными, стигматизированными коннотациями. В русскоязычном издании Энциклопедии социальной работы национальной ассоциации социальных работников США термин «disability» переведен как «неполноценность», что не только неточно передает смысл термина, но и несет дискриминационную нагрузку [2, с.11]. Выбор понятия «disability», хотя и снимает с людей с инвалидностью ярлык недо-людей, не способных вести полноценную, наполненную, значимую жизнь, но все еще работает как классическое противопоставление здорового, нормативного, более распространенного и нездорового, ненормативного, находящегося в меньшинстве. Не зря многие современные концепции субъектности в своем ядре опираются именно на понятие «способности» реализовать потенциал живого тела – т.е. по принципу «я могу» (например, «человек могущий» (l'homme capable) П.Рикера). Подобный взгляд на человека через его «воплощенное существование», на тело-как-субъект, возникающее из актов восприятия, ставит конструирование идентичности (самопонимание) в зависимость от телесных состояний (самочувствие). «Disability» как теоретический конструкт проблематизирует и ставит под сомнение само конструирование идентичности и в итоге точно так же отсылает нас к грубой, но прозрачной «неполноценности».

Тем не менее, понятие «disability» оправдывает себя обращением к медицинской модели инвалидности. Сам переход к осознанию во многом релятивистского характера инвалидности, ее зависимости от исторически релевантной модели социальных представлений и ожиданий уже большой шаг вперед, предвещающий социальную модель. Именно доминирующие установки и ценности определяют ландшафт социальной нормативности, а она в свою очередь вытесняет все инаковое за свои границы. Тем не менее, такие концепты как установки и ценности не являются вполне независимыми акторами, у них есть живые носители, что значит, что наше понимание и повседневная реакция на «инвалидность» (и многие другие стигматизированные поля), в значительной степени формируются теми убеждениями, которые доведены до всеобщего признания влиятельными социальными группами и лицами, наделенными властью. Эти же нормы составляют основу политики в отношении людей с ограниченными способностями. Это неизбежно приводит нас к выводу, что инвалидность как концепт намного в большей степени порожден устройством общества, а не физическим состоянием человека. Хорошие новости в том, что развитие дискурса об инвалидности имеет решающее значение. Проанализировав и поняв предыдущие политики инвалидности, у общества есть возможность

пересмотреть доминирующую парадигму и ответить на стремление людей с ограниченными способностями достичь полного равенства в субъектности.

Насчитывают разное количество моделей понимания инвалидности, от двух до двенадцати, в зависимости от масштаба анализа, но мы бы в большей степени хотели бы остановиться на трех наиболее зонтичных парадигмах: традиционную (в ее обобщенном виде), медицинскую и социальную. Традиционный взгляд — наиболее отчуждающий, человек с инвалидностью в такой парадигме становится либо прокаженным, либо юродивым. «… объяснение инвалидности в моральных или религиозных аспектах опирается на представления о наказании за грехи, плохую карму, об одержимости, колдовстве, а также, как ни парадоксально это звучит в контексте вышеизложенного, особом божьем даре» [3, с.12]. Несмотря на возможные подвижки в отношении к сообществу людей с ограниченными способностями в традиционной модели, практики взаимодействия не выходят за рамки вертикальных отношений. Это значит, что возможен только взгляд сверху, продуцирующий эпистемологические и этические препятствия для равной интерсубъективной коммуникации.

На смену традиционным моделям приходит продукт просвещенческого дискурса – медицинская модель. Мы наблюдаем отход от делегирования признака отличия между нормой и аномалией неким сверхъестественным инстанциям и сосредотачиваемся на признаках органной патологии. Именно картезианская философия сконструировала онтологическое измерение медицины, что непосредственно влияет на восприятии как инвалидности, так и болезненного состояния в целом. Субстанциальное противопоставление res extensa и res cogitans утверждает систему субъектно-объектных отношений и продуцирует жесткую дуальность тела и сознания, манифестирует подчиненный, объективированный и отчужденный статус телесности. Существующее на уровне всеобщего, cogito существует изолированно как от фактичности, проживаемой соматически, так и от личных психологических переживаний. Реальное существование в его психофизическом единстве становится проблематичным, и этот упор на унификацию ведет к стигме всего, что не подпадает под сциентистский идеал нормы. С точки зрения западной биомедицины болезнь – это проблема со здоровьем, состоящая из физиологических нарушений, которые приводят к фактическому или потенциальному снижению физических и/или психологических возможностей и сокращению ожидаемой продолжительности жизни. Именно в этом смысле можно интерпретировать термин «disability». По задумке весь просветительский проект был задуман как мечта о тотальности объективности и универсальности – отсюда и эта дихотомия «нормального» и «ненормального». Большинство практикующих врачей рассматривают здоровье как почти универсальное явление — этиология, симптомы и признаки заболевания, естественное течение, измеримые свидетельства

отклонений, лечение и прогноз считаются одинаковыми у всех людей, этнических групп или культур. Здесь, в 60-х годах XX века в рамках сотрудничества между палеопатологами, биологами, этнологами и лингвистами возникает медицинская антропология, репрезентирующая вариативность и культурные различия в представлениях о здоровье, болезни, инвалидности и опытах инклюзивности. Медицинская антропология как дисциплина вписывается в рамки социальной модели, если даже не сказать культурной.

Важно отличать сциентистскую оптику фиксации на клиническом теле под осмотром и экзистенциально нагруженной феноменологией телесности. Медицинская модель, хоть и сосредоточена на органике и физике человека, на самом деле ничего не хочет знать о всем том, что выходит за рамки анализов и численных показателей. Главенствующая метафора здесь – «тело как поломанная машина», которое необходимо починить и восстановить до нормы. Это в том числе прослеживается и в терминологии. В 1970-х годах Всемирная организация здравоохранения приняла типологию, в которой проводится различие между терминами «impairment», «disability», и «handicap». Нарушение (impairment) рассматривалось как состояние, относящееся к какому-либо психологическому или анатомическому расстройству, или могло быть результатом потери физиологических, когнитивных или анатомических структур или функций [4]. Термин «ограниченные способности» (disability) обозначает влияние нарушений на повседневную жизнь. Обозначение «недееспособность» (handicap) используется для указания на социальные последствия, связанные с опытом инвалидности [5, с.10]. Важно отметить, что сама попытка разделить эти феномены уже достойна похвалы, однако, многие люди с инвалидностью высказывали недовольство подобной типологией – и не зря. При кажущейся объективности данных теоретических конструкций это все еще извне (сверху) надписанные термины, которые никак не отражают субъективный опыт инвалидности. Кроме того, центральным понятием для определения здесь является тело в том самом сциентиском, медикализированном смысле, а немедицинские причины инвалидности полностью опускаются. Медицински ориентированные определения инвалидности формулируются и преобладают в обществах, созданных и управляемых здоровыми людьми. А людям с ограниченными способностями остается лишь приспосабливаться. Попробуйте лишний раз отрефлексировать формулировку «ограниченные способности» и сразу станет понятно, насколько общество и сам язык все еще работает на парадигму угнетения и буквального ограничивания (из определений, сформулированных не через негацию нормативного, а позитивно, есть, например, «люди с особенностями»).

Социальная модель – это попытка рефлексии о самом феномене «нормы» и его зависимости от социального контекста. Понятие нормальности имеет

решающее значение в данном дискурсе, так как те, что имеют достаточно полномочий и прав определять нормальность, также могут предписывать, что представляет собой отклонение и какие санкции могут впоследствии применяться к «нарушителям нормы». Политические агенты создают и продвигают ту политику, которая соответствует их собственному пониманию «инвалидности», что оказывает непосредственное влияние на законы и институты страны, а также на качество жизни, к которому имеют доступ люди с ограниченными способностями. Только поистине политически ангажированная (и не стоит этого бояться) модель, обеспечивающая равные права и равные возможности для людей с ограниченными способностями, может утвердить и обеспечить их гражданскую субъектность. Это зависит не только от целей и задач политики инвалидности, но и от их согласованности, охвата и степени их актуализации – способность вызывать социальные сдвиги, приводящие к практическим изменениям в системе социального обеспечения. Вместо того, чтобы стараться примирить людей с инвалидностью с чуждым им миром, не лучше ли реконструировать сам этот мира для удовлетворения потребностей всех граждан, независимо от их когнитивных и физических возможностей? Именно это имеется в виду под концептом «универсального дизайна», «что в узком смысле означает пересмотр построенной среды, усовершенствование архитектуры и технологий, максимально приспособленных под нужды всех людей, а в широком – пересмотр сложившихся институтов (практик и правил)» [3, с.18].

Перспектива человеческого разнообразия (human diversity) – это оптика, в которой центр тяжести смещается со сложившегося институционального порядка на ценность любой человеческой жизни. Данная модель позволяет отказаться от дискриминации любой инаковости, так как утверждает безоценочное принятие всех форм разнообразия в качестве естественного положения дел. «Данная точка зрения нашла и свое юридическое выражение, например, в Законе США об инвалидах и Билле о правовых действиях от 1993 года сказано: «Инвалидность является естественной частью человеческого опыта…» [2, с.20]. Также, в ней сосредоточен большой потенциал для дальнейшей рефлексии. Социальная модель, несмотря на критику медицинского взгляда, на самом деле все еще уступает медицине самое важное – контроль над угнетенным телом. Чтобы вернуть себе утраченное телесное измерение нельзя больше опираться на картезианское дуалистическое наследие, где телесность предстает пред-смысловым, до-культурным, внеисторическим объектом. Перспектива человеческого разнообразия, оснащенная критической теорией, гуманистическими подходами в философии медицины и феноменологией тела, должна позволить людям с особенностями реапроприировать свою инакость. Тело – это материя человеческих страданий и страстей, а также одновременно субъект и объект угнетения. Телесные

состояния не просто переживаются, они также является самой основой опыта, тело выражает нашу точку зрения на мир [1].

Степень, в которой инвалидность может быть репрезентирована и реконструирована может иметь большое значение для развития культурной политики идентичности. Как мы узнали от Ницше, назвать что-то – значит определить его сущность. Движение людей с инвалидностью (disability movement) знает об этом. Отказ от термина «недееспособность» (handicap) – важный момент в признании силы дискурса. Использование понятия «не-инвалид» (non-disabled) для того, чтобы вывернуть наизнанку клеймо инаковости и бросить его обратно угнетателю, является примером развития словарного запаса, помогающего поддерживать процесс эмансипации. Это делает социологическую проблематизацию нарушений дискурсивно возможной, чего до сих пор не могла сделать социальная модель с ее эссенциалистским взглядом на тело [6]. Реапроприация инвалидности в рамках парадигмы человеческого многообразия — это один из шагов, которые необходимо сделать для здоровой интерсубъективной коммуникации и взаимодействия, что положительно влияет на каждого субъекта в социуме, так как позволяет скинуть оковы необходимости следовать и соответствовать предписанной норме. В качестве иллюстрации такой оптики мы бы в качестве заключения хотели бы привести три современных лозунга американского движения в защиту прав людей с инвалидностью: «Ничего о нас без нас!», «Прославляйте свое отличие!», «Я инвалид, но я горд!» [2, с.19].

Список литературы

1. М. Мерло-Понти. Феноменология восприятия. Спб.: «Ювента», Наука, 1999.

2. Тарасенко, Е. А. Социальная политика в области инвалидности: кросскультурный анализ и поиск оптимальной концепции для России. Журнал исследований социальной политики, 2 (1), 2004, с.7-28.

3. Ярская-Смирнова, Е. Р., Большаков, Н. В. Модели понимания инвалидности. Музей Ощущений: Слабовидящие и незрячие посетители. Опыт музея современного искусства «Гараж», 2018, с. 11-21.

4. Ярская-Смирнова, Е. Р., Наберушкина Э. К. Социальная работа с инвалидами: Учеб. пособие. Саратов: СГТУ, 2003.

5. Drake R. F. Understanding Disability Policies. Basingstoke: Macmillan, 1999.

6. Hughes B., Paterson K. The social model of disability and the disappearing body: towards a sociology of impairment, in: Disability and Society. 1997. Vol. 12.3.

Федосеева А.М.
ФГБНУ Институт коррекционной педагогики,
старший научный сотрудник лаборатории образования
и комплексной абилитации детей с задержкой
психического развития, г. Москва.
fedoceeva@ikp.email

ЛИЧНЫЙ ДИСТРЕСС И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ У ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИИ

В статье представлены результаты исследования личного дистресса как феномена эмпатии, психологического благополучия и профессионального выгорания у педагогов с разным опытом работы с учениками с задержкой психического развития (ЗПР). В исследовании приняли участие респонденты (n=191) от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины. В эмпирической выборке были представлены педагоги, которые были разделены на три группы: работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Использовались методики «Шкала психологического благополучия» К. Рифф, опросник профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон (MBI), многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (IRI). Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: личный дистресс, психологическое благополучие, ученики с задержкой психического развития, психологическое сопровождение педагогов, инклюзивное образование

Введение. Целью специального и инклюзивного образования является введение в культуру ребенка, по разным причинам выпадающего из нее: используя «обходные пути» особым образом построенного образования. Базовая ценность инклюзии заключается в интеграции ребенка в более сложное социальное окружение [2], в обогащении социальной ситуации развития, где разнообразное взаимодействие со взрослыми и сверстниками будет обеспечивать необходимую «широту» зоны ближайшего развития.

Инклюзивная среда предъявляет особые требования к профессиональной компетентности педагога. Данные современных исследований позволяют сделать вывод об увеличении количества детей с ЗПР, обучающихся в условиях инклюзивного образования; а также о недостаточной осведомленности и подготовленности педагогических работников инклюзивных образовательных организаций в области обучения и психолого-

педагогического сопровождения детей с ЗПР в современной образовательной среде [1].

В культурно-исторической психологии механизмом развития выступает интериоризация культурных «орудий» или инструментов, а условием развития - сотрудничество со взрослым в зоне ближайшего развития ребенка. Взаимодействие взрослого и ребенка в зоне ближайшего развития включает в себя план посреднического действия как на уровне передачи-присвоения способа действия, так и на уровне осознания смысла этого способа ребенком; в посредническом действии продуцируется и утверждается значение-смысл (слова, символа, моделирующей схемы) [3]. Отсюда, в процессе обучения эмоционально-смысловая поддержка ученика в преодолении учебной трудности как со-переживание взрослого ребенку и как составляющая посреднического действия является ключевой компетентностью педагога инклюзивного образования.

Со-переживание взрослого ребенку можно понимать и как деятельность по поддержанию переживания Другого (теория сознания и переживания, Ф.Е. Василюк) с целью осмысления опыта, также можно говорить о сопереживании как совместно-разделенном переживании в контексте эмоционально-смыслового подхода (Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М.) [4; 5; 6]. Но если в коррекции детского аутизма вовлечение в совместно-разделенное переживание направлено на формирование более полноценного эмоционального контакта и необходимых аффективных механизмов развития, то для ребенка с ЗПР такое со-переживание взрослого помогает осознавать свой опыт и восстанавливать волевые механизмы произвольности психических функций.

Таким образом, педагог в ситуации инклюзии должен быть не только организатором процесса коммуникации и взаимодействия с учениками. Развивающее обучение в зоне ближайшего развитие невозможно без эмоционально-смысловой поддержки и, шире, со-переживания учителя – ученику. Как показывают наблюдения за деятельностью педагогов, такая эмоционально-смысловая поддержка вызывает большие затруднения: причинами такого положения могут быть недостаточные навыки педагогического со-переживания, и в частности – недостаточный уровень регуляции эмпатии [7; 8], соответственно, высокий уровень эмпатического дистресса.

Цель нашего исследования состояла в том, чтобы выявить особенности выраженности эмпатического дистресса у педагогов, работающих в условиях инклюзии, а также его детерминантов: психологического благополучия и профессионального выгорания. Исследования связи эмпатии и профессионального выгорания показывают, что именно выраженность личностного дистресса является предиктором профессионального выгорания [9]. психологическое благополучие, которое мы будем понимать вслед за К.

Рифф как оценку человеком собственной жизни в аспектах позитивного функционирования [10], является другим значимым индикатором регуляции личного дистресса в профессиональной деятельности педагога.

Эмпирическая база исследования. В исследовании принимали участие педагоги специальных (коррекционных) и общеобразовательных учреждений из 15 регионов РФ. Опросники заполнялись онлайн с помощью google-формы. Всего в исследовании приняли участие 191 педагога, от 20 до 64 лет, из которых 94,3% составляли женщины; педагоги были разделены на три группы в соответствии с опытом работы с учениками с задержкой психического развития – работающие в специальной (коррекционной) школе; работающие в условиях инклюзии и с большим опытом работы с учениками с ЗПР в общеобразовательной школе, где в классе 1-3 ученика с ЗПР; педагоги без опыта работы с учениками с ЗПР. Исследование проводилось в марте-апреле 2022 года.

Методы исследования. Для диагностики феноменов эмпатии и личного дистресса, в частности, был использован Многофакторный опросник эмпатии М. Дэвиса (Interpersonal Reactivity Index, IRI), который состоит из 28 вопросов и предполагает ответы по пяти-балльной шкале. Для оценки психологического благополучия применялся Опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф в в адаптации П. П. Фесенко, Т. Д. Шевеленковой состоит из 84 вопросов, включает 6 шкал и интегральный показатель; предполагает ответы по шести-балльной шкале. Для диагностики профессионального выгорания применялся Опросник выгорания К. Маслач (Malachi Burnout Inventory - OBI) в адаптации Н.Е. Воропьяновой. Опросник включает 22 пункта.

Результаты исследования.

В выделенных трех группах педагогов был проведен дисперсионный анализ (One-Way ANOVA: Non-parametric, Kruskal-Wallis) с целью выявить различия между шкалами методик межличностной реактивности, психологического благополучия и профессионального выгорания.

Таблица 1

Различия по показателям шкал эмпатии (IPR), психологического благополучия и профессионального выгорания педагогов – One-Way ANOVA (Non-parametric, Kruskal-Wallis)

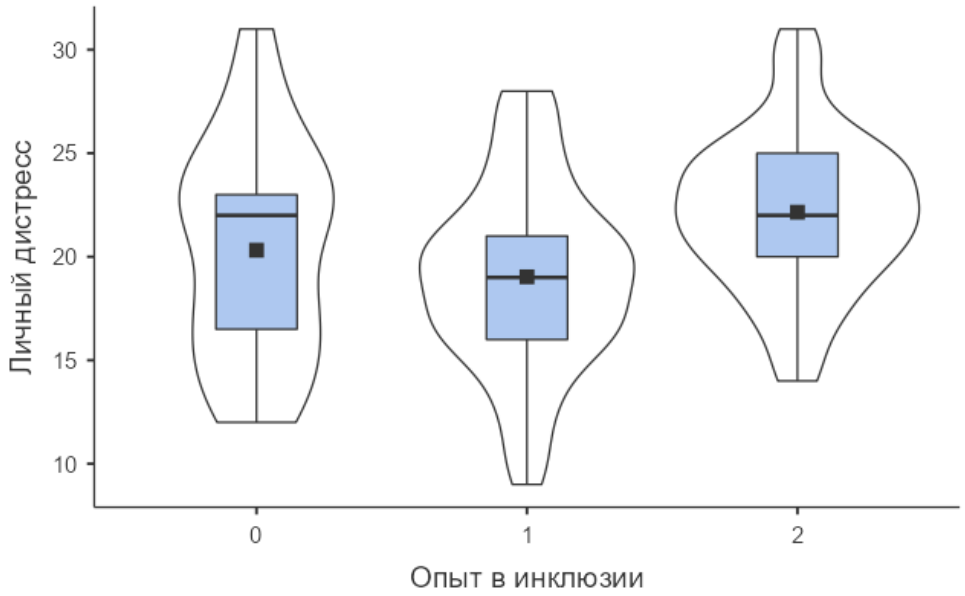
Параметры	**Педагоги специальных школ (M±SD) n=99**	**Педагоги, работающие в условиях инклюзии (M±SD) n=69**	**Педагоги без опыта работы с детьми с ЗПР n=23**	**p**	**Effect Size (ε^2)**

Эмпатия (IPR)					
Сопереживание	26.3±4.4	26.3±4.9	25,7±5,3	0.828	0.002
Децентрация	26.7±3.4	26.6±3.8	25,5±3,8	0.372	0.011
Эмпатическая забота	28.2±3.2	28.2±3.9	27,4±3,9	0.729	0.003
Личный дистресс	19.0±4.5	22.2±3.8	20,3±5,3	**< .001**	**0.109**
Профессиональное выгорание					
Эмоциональное истощение	18.4±7.9	23.2±9.7	21,6±11,3	**0.007**	**0.054**
Деперсонализация	7.3±5.2	11.0±6.1	10,1±6,3	**< .001**	**0.084**
Редукция профессиональных достижений	38.3±5.6	34.6±7.4	35,1±7,0	**0.006**	**0.056**
Общий показатель выгорания	64.0±10.6	68.8±11.4	66,7±12,8	0.056	0.031
Психологическое благополучие (К. Рифф)					
Позитивное отношение	62.8±7.9	61.5±9.0	60,5±11,1	0.700	0.004
Автономия	58.1±7.6	55.5±7.9	56,4±7,3	0.093	0.026
Управление средой	61.3±6.7	58.5±7.9	58,3±9,42	**0.050**	**0.031**
Личностный рост	62.5±6.6	61.1±8.0	60,3±8,7	0.480	0.008
Цели в жизни	65.0±6.5	62.7±9.3	61,7±9,0	0.314	0.012
Самопринятие	60.5±7.8	58.1±8.9	55,9±9,7	0.085	0.027

Общий показатель ПБ	370.5±32.5	356.2±40.0	352,0±46,3	0.104	0.024

Группы педагогов с разным опытом работы в инклюзии отличаются по шкалам: «Личный дистресс» (χ^2=20,34; p< .001), по всем шкалам профессионального выгорания; «Управление средой» (χ^2=5,70; p< .050). Причем самые высокий показатели профессионального выгорания и личного дистресса в группе педагогов, которые работают в условиях инклюзии. По шкале «Управление средой» самые низкие показатели в группе педагогов без опыта работы в инклюзии – этот показатель может объясняться тем, что в этой группе преобладают педагоги с маленьким стажем и, соответственно, с более выраженным переживанием своей профессиональной некомпетентности. В группе педагогов без опыта работы в условиях инклюзии был обнаружен большой разброс показателей. Мы предположили, что может быть связано с влиянием индивидуальных различий педагогов, и в первую очередь, а также их мотивацией и уровнем компетентности.

Педагоги, работающие в специальных (коррекционных) школах, имеют более низкие показатели личного дистресса по сравнению с педагогами, работающими в условиях инклюзии; а также более низкие показатели общего профессионального выгорания, эмоционального истощения и деперсонализации; вместе с этим – более высокие показатели редукции профессиональных достижений.

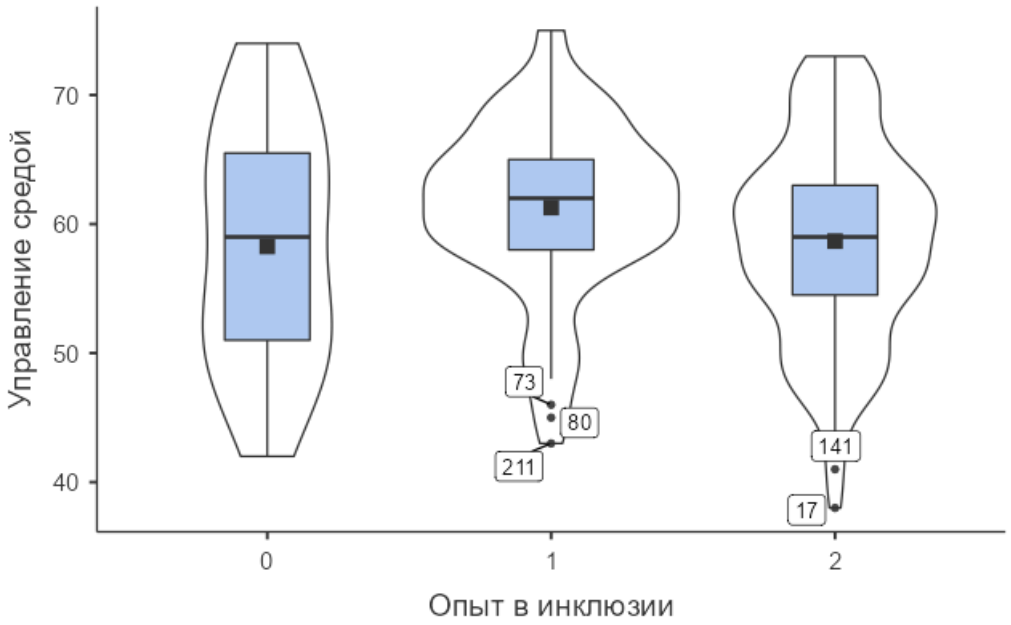


Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рисунок 1 - Распределение данных по шкале «Личный дистресс» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Попарное сравнение групп показало, что по шкале «Личный дистресс» отличаются только группы педагогов специальных школ и педагогов, работающих в инклюзии, W-критерий=5,54; p< 0,001 (Welch's t-критерий); по шкале «Децентрация», напротив, эти группы не различаются между собой (Wкр.=0,238; p=0,985) и отличаются от группы педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР, p<0,2. То есть, личный дистресс значимо ниже в группе педагогов, работающих в специальных (коррекционных) школах, а децентрация ниже (тенденция к значимости) в группе педагогов без опыта работы с учащимися с ЗПР. То есть, можно предположить, что педагоги, работающие с учениками в специальных (коррекционных) школах, меньше эмпатически вовлекаются в переживания учеников, и, как следствие, имеют менее выраженный эмпатический личный дистресс. Педагоги без опыта работы в условиях инклюзии (не имеющие опыта работы с учениками с ЗПР) демонстрируют большую дисперсию показателей личного дистресса (см. Рис. 1).

Педагоги, работающие в условиях инклюзии, имеют значимо ниже показатели психологического благополучия в целом, и по отдельным шкалам: автономии, самопринятия (тенденция к значимости) и управления средой (значимое различие). Нужно отметить, что по шкале «Управление средой» в обеих группах есть выбросы (3 участника) с низкими значениями.

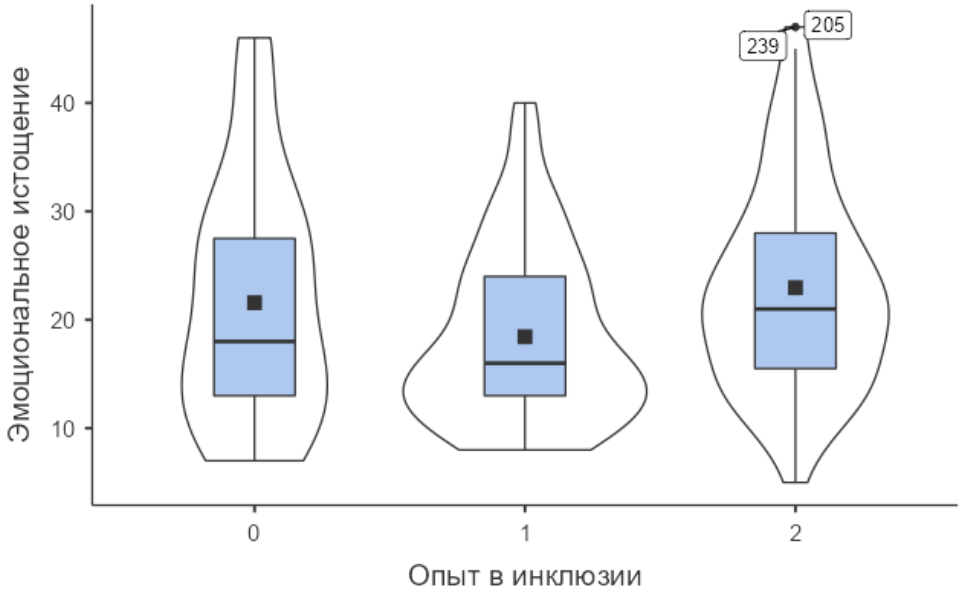


Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рисунок 2 - Распределение данных по шкале «Управление средой» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

Как следует из Рис. 2. Шкала «Управление средой» ниже у педагогов, работающих в условиях инклюзивного обучения. Эта шкала описывает качество сохранения чувства компетентности или само-эффективности: мы предположили, что именно состояние беспомощности, переживаемое педагогом как потеря чувства собственной компетентности в ситуации взаимодействия с учащимися с ЗПР и приводит к низким показателям в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Нужно отметить, что данные в группе педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР имеют большую дисперсию, но не имеют выбросов. Можно предположить, что педагоги по-разному переживают свою само-эффективность, и довольно большая часть выборки имеет низкие показатели чувства собственной компетентности. Как уже было сказано выше, можно предположить, что это связано с началом профессиональной деятельности (маленьким стажем) и недостаточным опытом преодоления профессиональных трудностей.

Неоднородность данных по шкале «Управления средой» еще раз показывает недостаточность системы профессиональной поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях.



Условные обозначения: 0 – группа педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР; 1 – группа педагогов из специальных (коррекционных) школ; 2 – группа педагогов, работающих с учениками с ЗПР в условиях инклюзии.

Рисунок 3 - Распределение данных по шкале «Эмоциональное истощение» в группах педагогов с разным опытом работы в инклюзии

На Рис.3 можно увидеть распределение показателей по шкале «Эмоциональное истощение»: если в группах педагогов без опыта работы с учениками с ЗПР и педагогов специальных (коррекционных) школ асимметрия в сторону низких значений, то в группе педагогов, работающих в условиях

инклюзии – среднее выше, и есть несколько участников с чрезмерно высокими показателями (выбросы). То есть, педагоги, работающие в условиях инклюзии, оказываются сильнее эмоционально истощены по сравнению с другими группами (некоторые экстремально сильно истощены).

Выводы. Исследование особенностей личностного дистресса и психологического благополучия у педагогов с разным опытом работы с учащимися с ЗПР показало, что личный дистресс значимо выше у педагогов, работающих в условиях инклюзивного образования. Также профессиональное выгорание значимо выше в группе педагогов, работающих в условиях инклюзии. Полученные результаты показывает недостаточность системы психологической поддержки и сопровождения профессионального роста педагогов в образовательных учреждениях, работающих в условиях инклюзии.

Для оказания эмоционально-смысловой поддержке ученикам с задержкой психического развития педагогу необходимо иметь развитую способность к эмпатическому сопереживанию, возможность регулировать эмпатическую включенность в зависимости от педагогической задачи. Недостаточно развитая регуляция профессиональной эмпатии и высокое профессиональное выгорание, выраженная особенно сильно у педагогов в условиях инклюзии, приводит к снижению качества профессионального педагогического взаимодействия с учениками.

В содержание психологического сопровождения и повышения квалификации учителей, работающих в условиях инклюзии, необходимо включать задачи развития навыков педагогического со-переживания или совместно-разделенного переживания педагогов.

Список литературы

1. Бабкина Н. В. Современные тенденции в образовании и психолого-педагогическом сопровождении детей с задержкой психического развития // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2021. №202.

2. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И., Гончарова Е.Л. Единая концепция специального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья: основные положения // Дефектология. №1. 2010. С.6-20.

3. Эльконин Б.Д. Современность культурно-исторической психологии // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. № 3 (15). С. 118–132. doi: 10.24412/2073-0861-2022-3-118-13228

4. Василюк Ф.Е. Сопереживание как центральная категория понимающей психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Том 24. № 5. С. 205–227. DOI: 10.17759/cpp.2016240511

5. Никольская, О. С. Эмоционально-смысловой подход к коррекции расстройств аутистического спектра / О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. 2016. № 26(2). – С. 127-137.

6. Никольская О.С., Баенская Е.Р. Детский аутизм как системное нарушение психического развития ребенка // Вопросы психологии. 2017 № 3 С. 17—28.

7. Медведская Е. И., Шерягина Е. В. Особенности эмпатии и профессионального выгорания белорусских и российских педагогов // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 2(96). – С. 59-74. – DOI 10.17759/cpp.2017250204.

8. Федосеева, А. М. Неосознаваемые стратегии педагогического взаимодействия взрослых, блокирующие исследовательскую инициативу у детей / А. М. Федосеева // От учебного проекта к исследованиям и разработкам - ICRES'2020 : международная конференция по исследовательскому образованию школьников, Москва, 23–26 марта 2020 года. – Москва: Региональная общественная организация "Научно-техническая ассоциация "Актуальные проблемы фундаментальных наук", 2020. – С. 127-132.

9. Карягина Т.Д., Кухтова Н. В., Олифирович Н. И., Шермазанян Л. Г. Профессионализация эмпатии и предикторы выгорания помогающих специалистов // Консультативная психология и психотерапия. – 2017. – Т. 25, № 2(96). – С. 39-58. – DOI 10.17759/cpp.2017250203.

10. Ryff, C. D., Singer, B. H. Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9. – No. 1. – P. 13-39.

ИГРОФИКАЦИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

Белавина Ю.Ю.
ГБОУ средняя школа № 235
им. Д.Д. Шостаковича, г. Санкт-Петербург
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
belavina.y@mail.ru

РАЗВИТИЕ «4К» КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ СОЗДАНИИ КВИЗА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Техники использования КВИЗ интенсивно внедряются в школьную практику, так как выполняя задачи по тренировке младших школьников в умении работать в команде; формировании умения отстаивать свою точку зрения; развитию навыков понимания устной речи; воспитанию интереса к изучению нового для себя; созданию собственного творческого продукта, применению междисциплинарных связей, полезно использовать возможности проведения и создания КВИЗа. В статье приведены примеры методических приемов работы учителя начальных классов по развитию критического мышления, креативности, коллаборации, кооперации и разработке тематического КВИЗа, показана значимость междисциплинарной интеграции уроков литературного чтения, окружающего мира и занятий из курса внеурочной деятельности «Увлекательная информатика» и «Музыкальный театр». В результате дети осваивают содержание предмета, развивают способности самостоятельного приобретения и создания нового творческого продукта, учатся управлять собой, повышают компетентность в сфере коммуникаций. Разработка новогоднего инопланетного КВИЗа синтезирует в себе все вышеуказанные направления работы с младшими школьниками, представленные материалы включают краткое описание каждого раунда, инструкции для ведущего, ссылку и QR-код на папку с готовой методической разработкой.

Ключевые слова: «4к» компетенции (критическое мышление, кооперация, коммуникация, креативность), младший школьник, междисциплинарная интеграция, КВИЗ.

Интеграция учебной и внеучебной деятельности, занятия, общение, познание и совместное творчество в начальной школе, насыщая образовательную среду, влияет на повышение академической и жизненной успешности обучающихся. Современным школьникам важно умение кооперироваться с другими и решать проблемы, в этой кооперации проявлять себя, свою креативность и критическое мышление. В основе этих компетенций лежат воображение, генерирование идей, построение аргументации, выделение дефицита информации и поиск, формулирование собственных идей

и развитие чужих, оценка собственных предположений и суждений, принятие целей группы и оценка общего результата [3, с 7].

Образовательная среда в начальной школе должна обеспечивать:

– разнообразие видов деятельности;

– безоценочное, эмоционально-положительное принятие результата в выполняемом ребенком задании;

– интеграцию познавательной, эмоциональной, личностной и поведенческой сфер;

– возможности для развития личностного потенциала [4, с. 44].

Важно создавать условия для того, чтобы обучающиеся могли собраться вместе, ощутить себя неотъемлемой частью творческого процесса, поделиться своими мыслями и получить от этого удовольствие [5]. Мы считаем, что коллективная работа по разработке КВИЗа, поможет младшим школьникам стать одним целым, одной командой и реализовать их творческий замысел.

Как пишет Г. Гарднер: «Творческие наклонности можно развивать, предлагая новые задания, которые не вошли в учебный план, вознаграждая новаторство и не ругая за ошибки» [1, с. 61]. А чем как не новаторством может являться самостоятельное создание КВИЗа второклассниками? Считаем, что использование интерактивных заданий, а также совместная разработка игр, упражнений позволяют ребенку саморазвиваться, что в свою очередь, способствует формированию «4к» компетенций и повышению качества обучения.

Раскроем на примерах из практики работы в начальной школе:

– Критическое мышление развивается в ситуациях, когда учащийся анализирует, предлагает варианты решения учебной задачи. Именно с такого подхода мы начинали знакомство с окружающим миром, проводя простейшие опыты с водой в учебнике «Маша и Миша изучают окружающий мир» и разными объектами с использованием лупы, в заданиях на ощупь, с определением запахов и т.д. Или, работая с текстом стихотворения «Компьютерный кот» на уроке русского языка, учащиеся отвечают на вопросы: кто живет в компьютере? Какие звуки он издает? За какой мышью охотится? В каком значении употребляется это слово? Несомненно, эти знания ребята получают из опыта работы с компьютером на занятиях по информатике.

– Креативность – развитие предложенных идей, оценивание слабых и сильных сторон, внесение изменений в изменившихся обстоятельствах. Например, написание визиток своему персонажу для предстоящего выступления в курсе внеурочной деятельности «Музыкальный театр». Формирование предпосылок компонентов креативности прослеживается на многих занятиях и в рамках программы «Предшкола нового поколения»:

Любознательность - в учебнике «Кронтик в музее: как там – внутри картин?» каждая страница открывает новое чудо или новый секрет. Медведь

(учредитель выставки) говорит: «Если вы картине понравитесь – она сама с вами заговорит, чтобы разгадать ее Главную Тайну!».

Создание идей на основе материала из учебника – так, в пособии «Кронтик учится слушать и рассуждать» делаем свои предположения о том: куда идет Цыпленок? Кто слепил снежных зверей? Куда девалось мыло? и др.; или работая по стихотворению А. Коняшова «Енот и бабочка», ориентируемся на вопросы и задания учебника: что произошло с енотом? Он действительно превратился в бабочку? Какого размера стал енот в своем сне? Предположи: а птицы во сне были больше или меньше енота?

– Коммуникация с использованием вербальных и невербальных средств, например, при инсценировании ситуаций из раздела «Азбука вежливости» в учебниках «Русский язык». Так, в Предшколе, в теме «Брр! – сказала Маша» ребенок поясняет, как Миша узнал, что пирожки сладкие? Что они горячие? Зачем мама надела рукавичку? Почему Маша сказала: «Брр»?

– Кооперация: примером в работе с дошкольниками может стать тема «Друзья делают Кронтику подарки», когда ребята вместе со сказочными героями создают и дарят Кронтику свои рисунки.

Автор модели креативного мышления Б. Лукас выделяет несколько важных принципов: ученики становятся «соразработчиками» задания; учитель может использовать целый комплекс педагогических приемов: проблемное обучение, игровые элементы, проектирование, экспериментирование, дискуссии; задание стимулирует учеников проявлять любознательность, использовать собственный жизненный опыт, сотрудничать [3, с 26].

Любое участие в общественной деятельности, как утверждает М. Чиксентмихайи, может приносить удовольствие, если структурировать свою активность в соответствии с известными принципами: поставить цель, сконцентрировать на ней свою психическую энергию, внимательно следить за обратной связью и соответствием задач своим способностям [6, с 140]. Поэтому, мы акцентируемся на том, чтобы процесс разработки КВИЗа в первую очередь, приносил удовольствие всем участникам, чтобы у каждого была возможность предложить свою идею и быть услышанным командой. Как нельзя кстати, подходит цитата Чиксентмихайи: «Человек учится, чтобы понять, что происходит вокруг, и найти в этом личностный смысл» [6, с 106]. Так и здесь, в предлагаемых вариантах различных заданий обучающиеся не только учатся формулировать свои идеи, презентовать и аргументировать ее, но и наполняют их своим личностным смыслом. Не стоит забывать, что включение в деятельность, направленную на создание творческого продукта, способствует продуцированию «творческой сущности», осуществлению и реализации замысла.

В последнее время, в том числе, и в образовании набирают популярность различные КВИЗы. Рассмотрим, что же это такое?

В современном образовании квиз (от англ. quiz) – «проверочный вопрос» понимается как активная форма организации учебной деятельности — это соревнование, в ходе которого один или несколько участников отвечают на поставленные им вопросы, согласно заданной теме. Есть легенда его происхождения: буквы Q, U, I и Z, написанные на дверях дублинских домов заставили горожан расспрашивать друг друга и произвели общественный резонанс, были частью пари [2, с 14].

Возвращаясь к высказываниям М. Чиксентмихайи, стоит отметить, что участие в КВИЗ позволит получить удовольствие от самого процесса, от расширения своего кругозора, от возможности демонстраций ранее не задействованных знаний [2, с. 16]. Для удобства и наглядности при создании КВИЗа следует применять мультимедийные возможности различных компьютерных программ, например, Microsoft PowerPoint – красочное оформление слайдов, интересные задания, звуковое сопровождение, игровой формат позволят наглядно и структурированно преподносить информацию, способствуют созданию комфортной атмосферы, повышению интереса к обучению и минимизации стресса.

Стоит подчеркнуть, что большую часть работы по оформлению презентации нашего КВИЗа выполнили сами второклассники на занятиях курса «Увлекательная информатика», что в свою очередь, еще раз подчеркивает необходимость междисциплинарной интеграции в работе с младшими школьниками. К тому же, вопросы и задания, систематически применяемые на уроках и занятиях, начиная с Предшколы, (примеры которых приведены выше) позволяют учащимся во втором классе самостоятельно формулировать подобные наводящие вопросы, предлагать различные творческие задания, обыгрывать содержание изучаемого материала и создавать собственные творческие продукты.

Рисунок 1 - Выставка творческих работ «Инопланетная выставка»

Именно выставка творческих работ и ее последующее коллективное обсуждение и натолкнуло нас на мысль разработки собственного КВИЗа,

когда при подготовке к новогодним праздникам мы решили объединить новый год, музыку и … инопланетян.

Ничего на свете лучше нету,

Чем в новый год вести тарелку.

Позади оставив все тревоги,

Нам любые звезды и дороги…

Нами созданы новогодние летающие тарелки, подарочные инопланетные брелки, подготовлено творческое выступление от класса с инопланетными костюмами, песнями и танцами. А также серия рисунков «Музыка-мой космос», в которых дети выразили свое отношение к музыке с помощью необычных инопланетян; квест «Подслушанные инопланетянами мультфильмы», направленный на социальное восприятие, в котором нужно отгадать из какого мультфильма взята цитата, обыгранная зелеными человечками. Все это превратилось в «Новогодний КВИЗ», объединяющий в себе все вышеуказанные наработки и не только…

Познакомиться со всеми материалами можно, перейдя по ссылке: https://disk.yandex.ru/d/A2uAp-vYKrUfwQ или по QR-коду, представленному на рисунке 2.

Рисунок 2 - QR-код с материалами для проведения КВИЗа

Кратко раскроем этапы нашего новогоднего инопланетного КВИЗа: вначале происходит самостоятельное / по жетонам / по какому-либо признаку распределение по командам; повторение правил работы в команде / составление собственного свода правил).

1 раунд: «Разминка» – «Инопланетяне очень любят петь новогодние песни. Есть у них одна любимая, но, к сожалению, каждый житель Галактики исполняет ее по-своему» - расшифруйте песню по рисунку (с какого изображения угадали - столько баллов и получаете, все баллы прописаны на слайде). Проверив правильность предположений всех команд, рекомендуется коллективное исполнение этой чудесной песни на русском, а не инопланетном языке.

2 раунд – «Угадай откуда эти строки» – «Инопланетяне очень любят перед сном смотреть наши фильмы и мультфильмы, а наутро зарисовывают то, что им больше всего понравилось, но со своими инопланетными героями. Давайте, узнаем, что смотрели перед сном инопланетяне?» - нам нужно угадать из какого отечественного мультфильма пришла каждая цитата. После выполнения этого раунда полезно обсудить, что смотрели сами дети? Что им

больше всего понравилось? Какие новогодние мультфильмы и эпизоды самые любимые?

3 раунд: «Угадайте, что здесь скрыто» – «Инопланетяне тоже дарят друг другу новогодние открытки, но скрывают небольшую ее часть. Тот, кому предназначается открытка, должен вначале угадать, что же спрятано за цветной фигуркой?» Затем будет интересно обсудить: какие новогодние открытки будут дарить ребята своим близким и друзьям? Что должно быть на титульной стороне открытки? Как правильно ее подписать? Какие пожелания лучше подойдут для родителей, а какие для одноклассников? и т.д.

4 раунд: «Кто это?» – «Бедные инопланетяне до сих пор не могут научиться пользоваться фотоаппаратом, все фотографии получаются у них странными: перевернутыми и размытыми, такими, что очень сложно узнать по ним сказочных персонажей. Давайте, поможем им определить кого же запечатлел наш инопланетный фотограф?» После прохождения этого раунда можно сделать командную и общую фотографию или устроить фотоконкурс с новогодними декорациями и костюмами.

5 раунд: «Угадай песню по рисунку» – «Однажды звездолет привез плеер с разными песнями. Инопланетяне слушали их везде и всюду, так, что они навсегда остались в их памяти. Но однажды этот плеер исчез… Инопланетяне решили зашифровать с помощью рисунков свои любимые музыкальные композиции, чтобы передать их смысл новому поколению в новом 2023 году».

Далее можно провести инопланетную дискотеку и подсчитать получившиеся результаты. Полезно обсудить с детьми: какой раунд наиболее понравился? Почему? Какое задание было самым сложным? А легким? Чтобы они изменили, чтобы игра стала еще интереснее? Комфортно ли было работать в команде? и т.п. Приведем примеры детских ответов, иллюстрирующих значимость представленной разработки: «Мне очень понравилось самой придумывать задания для игры»; «Я рад, что мои вопросы и рисунки вошли в общий проект»; «Мне было безумно интересно и я хочу повторить»; «Люблю создавать что-то новое, особенно на ноутбуках»; «Доволен, что мои идеи оценили ребята» и т.д.

Обобщая все вышесказанное, мы пришли к выводу, что создание КВИЗа по силам младшим школьникам, позволяет развивать когнитивные и творческие способности, расширять кругозор, весело проводить время с единомышленниками и получать удовольствие от самого процесса разработки тематического КВИЗа, а также раскрывать свой потенциал. И наконец, развивать креативность через придумывание различных заданий; критическое мышление при отборе этих заданий, их систематизации и формулировании; кооперацию, закрепляя правила командного сотрудничества и коммуникативные умения младших школьников.

Список литературы

1. Гарднер Г. Мышление будущего: Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. М.: Альпина Диджитал, 2006. 180 с.
2. Груздова О.Г., Согласова Т.А., Применение квиз-технологии в образовании // Вестник Пензенского государственного университета. 2022. № 3. С. 13–19.
3. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
4. Панов В.И. Экопсихологический подход к развитию одаренности. // Психология одаренности и творчества: монография / Под ред. проф. Л. И. Ларионовой, проф. А. И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017. С. 37–52.
5. Цаплина О.В. Интеллектуальные игры как фактор когнитивного развития личности // Творчество в современном мире: человек, общество, технологии. Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Я.А. Пономарева. Москва, 2020. С. 173-174.
6. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Альпина нон-фикшн, 2011. 155 с.

Геращенко И.В.
ГБОУ ШКОЛА №1151, учитель-логопед
Gerashhirina@yandex.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ИГРОФИКАЦИИ В ПРОЦЕССЕ АВТОМАТИЗАЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена изучению применения на практике элементов игрофикации в процессе автоматизации звукопроизношения дошкольников 5-7 лет посредством дидактических игр. В материале рассматриваются три варианта дидактических игр на автоматизацию звуков «з», «л», «р» с различной позицией в словах, словосочетаниях и предложениях. В процессе применения методики игрофикации выполнен анализ использования игровой стратегии для повышения мотивации обучения дошкольников в процессе автоматизации звуков. Автором было апробировано применение на практике трех дидактических игр: «Случайность», «Замок», «Укрась торт» с применением основных способов игрофикации.

В процессе применения игр был выявлен резкий рост мотивации к процессу автоматизации звуков у дошкольников. Это проявлялось в ярких эмоциях детей, желании продолжать игру в следующий раз. Дети делились впечатлениями об игре со своими сверстниками и родителями, и что самое главное – прослеживалось повешение качества произношения

автоматизируемых звуков и рост уровня самоконтроля за собственной речью ребёнка, как в кабинете учителя-логопеда, так и в свободной деятельности.

Ключевые слова: игрофикация, автоматизация звукопроизношения, образование, методы игрофикации, способы повышения мотивации дошкольников.

На сегодняшний день одной из серьезных проблем в логопедии является снижение или отсутствие интереса у детей к речевой активности, нежелание участвовать в длительном и сложном процессе автоматизации и дифференциации звуков, поэтому сегодня становится актуальным включение разнообразных творческих игр, заданий, поиск новых подходов к коррекционным играм и упражнениям.

Одним из способов повышения мотивации дошкольников является метод игрофикации. Данный метод, в связи с повсеместным развитием информационно-коммуникационных технологий, стал неотъемлемой и необходимой частью современного образовательного процесса [3]. Под игрофикацией понимается образовательный подход, который направлен на мотивацию обучающихся путем использования игрового дизайна и игровых элементов в образовательной среде [5]. Цель игрофикации состоит в том, чтобы максимизировать удовольствие и вовлеченность, тем самым привлекая интерес воспитанников к обучению и вдохновить их продолжать образовательный процесс [1].

Основным отличием применения игрофикации от традиционных форм обучения является активное участие воспитанника, то есть знания не транслируются педагогом, а самостоятельно добываются ребенком.

На основе всего сказанного можно сделать вывод, что использование игрофикации в образовательном процессе имеет достаточные преимущества в плане повышения мотивации и вовлечении в образовательный процесс, а также способствует изменению модели отношений между воспитанником и педагогом в сторону наставничества и помощи взамен традиционной модели трансляции информации.

К сожалению, данная технология применяется редко, так как достаточно сложно объединить соревновательный, игровой и визуализированный подходы, которые способствуют развитию учебно-познавательной деятельности воспитанников.

Одним из отечественных исследователей, описывающих использование игровых элементов, является А. Л. Мазелис.

К способам игрофикации в образовании А. Л. Мазелис относит:

- создание легенды, поддерживающей цель обучения;
- использование наград и поощрений за выполнение задания, что способствует максимальному появлению способностей обучающихся;

- материализация идей с целью упрощения усвоения материала обучающимися;

- разделение игры по уровням сложности;

- преимущество практики перед теорией;

- поощрение самостоятельности;

- включение ролевых игр в процесс обучения;

- создание ситуации соперничества [2].

В своей практике с целью повышения уровня мотивации и саморегуляции у воспитанников в процессе автоматизации звукопроизношения мы применяем элементы игрофикации в дидактических играх. Данная технология помогает не только повысить мотивацию и саморегуляцию ребенка, но и активизировать психические процессы, такие как концентрация внимания, зрительное и слуховое восприятие, память и мышление [4]. Применяемые нами игры с элементами игрофикации предназначены не только для автоматизации звуков, но и помогают формированию грамматических компетенций.

Одним из главных этапов при коррекции звукопроизношения является этап автоматизации, целью которого является научить ребенка правильно произносить уже поставленный звук. И на этом этапе педагог часто сталкивается с такой трудностью, как недостаточная мотивация и саморегуляция ребенка.

На примере игр «Замок» и «Укрась торт» рассмотрим варианты применения методов игрофикации в процессе автоматизации звуков. Данные игры можно лучше применять в индивидуальных формах работы.

Дидактическая игра «Замок»

Цель: автоматизация звука «З» в начале и середине слов с применением методов игрофикации, развитие произвольного зрительного и слухового внимания, развитие умения ориентироваться на плоскости, обогащение словаря, развитие умения употреблять притяжательные местоимения «мой, «моя», «мои», повышение мотивации к процессу обучения.

Методы игрофикации в игре «Замок»:

- игровой дизайн (пособие «Логодомик»);

- поощрение самостоятельности – ребёнок самостоятельно выбирает главного героя и уровень прохождения испытаний;

- создание игровых моментов, поддерживающих цели обучения (легенда о Дне Рождения героя);

- материализация идеи игры;

- разделение игры по уровням сложности;

- преимущество практики перед теорией (применение знаний на практике, а не только владение теоретической стороной): автоматизация звука «з» в словах и развитие грамматического строя речи;

- использование наград и поощрений за выполнение задания (цветные фишки);

- включение ролевых игр в процесс обучения (в ролевой игре воспитанник действует от лица своего персонажа, используя знания и навыки для выхода из проблемной ситуации).

Для игры понадобится: пособие Е. Казаковой «Логодомик» (но домик можно изготовить и самостоятельно). Также для игры понадобится карточка-вкладыш со словами на звук «з» в начале и середине слов. Фишки для закрывания окошек в домике. Фишки-поощрения. Фигурки героев.

В начале игры педагог придумывает легенду (создает проблемную ситуацию). Например: это замок…в нем живут разные герои. И сегодня у одного из героев день рождения (героя для игры ребёнок выбирает самостоятельно). Ему подарили много разных подарков, но он не может узнать какие, подарки спрятаны за окошками домика. Хочешь помочь ему и узнать что это за подарки? Для этого твоему герою нужно пройти испытания. У игры два уровня ты можешь переходить с уровня на уровень последовательно, а можешь сам определить с какого уровня хотел бы начать. Чем больше уровней ты пройдешь, тем больше будет награда.

За правильно пройденный первый уровень твой герой получает две фишки. При прохождении второго уровня он сможет заработать восемь фишек. Перейти с уровня на уровень можно только при условии всех правильно выполненных заданий предыдущего уровня.

Первый уровень сложности: постучи и открой первое окошко в первом ряду, назови подарок, правильно выговаривая звук «комарика». Постучи и открой четвертое окошко в третьем ряду, назови правильно подарок. Игра продолжается до тех пор, пока ребенок откроет и назовет правильно все подарки. При правильном выполнении задания ребенок переходит на следующий уровень. Если ребенок допускает ошибку, то его герой «расстраивается», так как не знает такого подарка и просит ребенка постараться и произнести слово снова, выговаривая звук «з».

Второй уровень: перед ребенком поле с открытыми в первом уровне подарками. Герою, которым играет ребенок, нужно угадать, про что можно сказать - «моя» (мимоза, змея). Если дан верный ответ, то герой получает в награду две фишки. Далее герою нужно угадать, про что можно сказать «Мой» (завод, зонт), «Мои» (пазлы, зубы, звезды), «Моё» (звено, знамя). За верные ответы герой получает по две фишки.

В конце игры фишки суммируются (максимальное количество десять фишек), и ребенок отправляется в магазин для совершения покупок. В магазине ребенок может совершить столько покупок, сколько у него есть фишек. Покупки складываются в специальный конверт, который есть у каждого ребенка. В конце недели дети могут оценить свою успешность в

прохождении испытаний, поиграть в купленные игрушки друг с другом, или обменяться ими. После этого игрушки снова возвращаются в магазин.

Дидактическая игра «Укрась торт»

Цель: автоматизация звука «р» в словах, словосочетаниях и предложениях, обогащение словаря, развитие умения детей употреблять существительные в родительном падеже, повышение мотивации к обучению.

Методы игрофикации в игре «Укрась торт»:

- игровой дизайн (макет трёхъярусного торта);
- поощрение самостоятельности – ребёнок самостоятельно выбирает главного героя и уровень прохождения испытаний;
- создание игровых моментов, поддерживающих цели обучения (легенда об экскурсии на шоколадную фабрику);
- материализация идеи игры;
- разделение игры по уровням сложности;
- преимущество практики перед теорией (применение знаний на практике, а не только владение теоретической стороной): автоматизация звука «р» в словах, словосочетаниях и предложениях, обогащение словаря, развитие грамматического строя речи;
- использование наград и поощрений за выполнение задания (цветные фишки);
- включение ролевых игр в процесс обучения (в ролевой игре воспитанник действует от лица своего персонажа, используя знания и навыки для выхода из проблемной ситуации).

Для игры понадобится: макет трёхъярусного торта, мешочек для хранения карточек, цветные карточки со звуком «р» в начале, середине и конце слов, цветные карточки со звуком «р» в словосочетаниях, цветные карточки со звуком «р» в предложениях, фигурки героев, небольшая коробочка, разделенная на цветные секторы (голубой, белый, черный), игральный кубик.

В начале игры педагог говорит ребенку, что у него есть друг кондитер, который работает на шоколадной фабрике. К сожалению, друг не успевает украсить один из тортов и просит о помощи. Педагог демонстрирует макет торта и спрашивает ребенка, готов ли он помочь. Получив положительный ответ, педагог предлагает ребенку выбрать героя, который будет проходить испытания и украшать торт.

Инструкция для ребенка: посмотри, торт сделан из нескольких слоев. После прохождения первого испытания и украшения первого «слоя», твой герой переходит на второй уровень и его задание усложняются. После прохождения второго уровня герой переходит на третий уровень. За каждый уровень герой получает по три фишки. Твой герой может начать игру не с первого уровня, а например, со второго или третьего, но тогда он заработает меньше фишек.

Для прохождения первого уровня герой получает коробку, разделенную на цветные секторы. Ребенок кидает кубик в коробку, и, если кубик остановился на белом секторе, – игрок достает из коробки с украшениями для торта столько картинок, сколько указывает кубик. Называет слова, изображенные на карточках четко проговаривая звук «р» и украшает ими ярус торта.

Голубой цвет – это сектор «Дождика». Если кубик героя попадает в этот сектор, то он должен перевернуть вниз рубашками столько карточек, сколько указал кубик и в конце уровня, вспомнить какие слова (словосочетания или предложения) были на перевёрнутых карточках. Если вспоминает правильно, то переходит на следующий уровень, если нет, то выполняет дополнительное задание, чтобы перейти на следующий уровень (Например, нужно посчитать этот предмет до пяти).

Черный – сектор «вредителя». Если кубик героя попадает в этот сектор, то ему нужно будет снова вернуть в коробку столько карточек, сколько указывает кубик. При этом герой должен произнести название картинок, которые он возвращает в мешочек в родительном падеже, например: «На моем торте больше нет: рубашки, радуги, крупного крыжовника, огромной пирамиды. Если кубик попал на черный сектор в третьем уровне, тогда герой говорит кого нет, называя, только имена существительные в родительном падеже. Например, нет: Раи, рыбака, Ромы, коробки и т.д. Уровень считается пройденным, когда герой украсит весь ярус торта карточками. В конце игры фишки суммируются (максимальное количество девять фишек), и герой отправляется в магазин для совершения покупок.

За время использования данных игр на занятиях у детей повысилась мотивация в процессе автоматизации звуков. Это проявлялось в ярких эмоциях детей и желании продолжать игру в следующий раз. Дети делились впечатлениями об игре со своими сверстниками и родителями, и что самое главное – прослеживалось повешение качества произношения автоматизируемых звуков и рост уровня самоконтроля за собственной речью ребёнка, как в кабинете учителя-логопеда, так и в свободной деятельности.

Список литературы

1. Никитин С.И. Геймификация, игрофикация, играизация в образовательном процессе // Молодой ученый, 2016. №9. С.1159.

2. Мазелис А.Л. Геймификация в электронном обучении // Территория новых возможностей, №3 (21). С.139.

3. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. 5 изд. СПб; СПб АППО, 2005. 122 с.

4. Пивнев Д.И. Роль игрофикации в образовании: опыт создания игрового модуля // Гуманитарная информатика, 2017 г. №12. С.43.

5. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 80-85.

Ключко О.И.
доктор философских наук, профессор ГАОУ ВО МГПУ
olga-klioutchko@yandex.ru
Захарова С.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
zakharovasa@mgpu.ru

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК ФОРМА ПРОВЕДЕНИЯ МОДУЛЬНОГО ЭКЗАМЕНА В ВУЗЕ

В данной статье рассматриваются пример преодоления типичных проблем традиционной формы промежуточной аттестации в виде игровые формы модульного экзамена. Представлено описание апробации модульного экзамена у магистрантов второго курса педагогического университета, основные игровые механики и этапы игры, а также результаты его экспертной оценки.

Ключевые слова: модульный экзамен, игровая форма, промежуточная аттестация, интеллектуальная игра.

Модульный экзамен является одним из видов промежуточной аттестации студентов. Данный экзамен предполагает проверку знаний по нескольким дисциплинам, входящим в модуль, и, как правило, состоит из двух частей: теоретической (ответы на вопросы) и практической (представление портфолио или проекта, решение кейса и прочее). Дефициты подобной формы хорошо известны: низкая вовлеченность студентов в процесс всего зачета или экзамена, субъективность оценки преподавателя, высокая вероятность «списывания» [3].

Одним из возможных способов снизить проявление вышеперечисленных проблем, с нашей точки зрения, является игровая форма проведения аттестации, позволяющая увидеть реальный уровень владения теорией студентов, умение применять на практике полученные знания и с их помощью решать конкретные задачи.

Для разработки проекта экзамена и апробации игровой формы мы выбрали модуль «Интеллектуальные игры в образовательном процессе» Московского городского педагогического университета, который в течение семестра изучали студенты второго курса магистратуры программы «Интеллектуальные игры». Данный модуль включает в себя изучение

нескольких дисциплин, таких как «Теория детской игры», «Психология игры», «Игровые технологии в современном образовании», «Интеллектуальные подходы к дизайну коллективных развивающих игр» и «Развитие исследовательских способностей в интеллектуальной игре». Целью всего модуля является овладение студентами профессиональных компетенциями в области проектирования, моделирования и управления игровой деятельностью обучающихся в образовательном пространстве. Формой проведения промежуточной аттестации, согласно рабочей программе модуля, является интегративный экзамен. Целью данного экзамена было выявить уровень освоения студентами теоретического материала курса и умения применять на практике полученные знания. Студентам были предоставлены вопросы для подготовки к экзамену, а также предложено подготовить портфолио игр на развитие интеллекта, исследовательских способностей, также коллективных игр, ориентируясь на критерии безопасности, экологичности, соответствия возрасту и педагогическим целям [1]. Проанализировав программу и планируемый ход экзамена, мы выбрали одну из форм интеллектуальной игры – викторину. Практикоориентированность экзамена достигалась с помощью использования в игре метода решения кейсов.

Игровая цель заключалась в наборе баллов, которые в дальнейшем были переведены в оценку за весь экзамен. Была составлена рейтинговая таблица, карточки с количеством баллов, которые получали участники за свои ответы. Таким образом, каждый участник всегда сам видел динамику роста своих баллов. Для проведения игры были выбраны следующие игровые механики: соревнование, накопление баллов, выбор веса вопроса и категории задания. Игровую динамику создавали следующие компоненты: временной регламент каждого тура, рост количества баллов, эмоциональные реакции участников на полученные баллы и сами задания, взаимодействие участников [2].

Б.Р. Мандель определял интеллектуальную игру как вид игры, построенной в форме индивидуального или коллективного выполнения заданий, требующих применения интеллектуальных способностей. Также замечено, что интеллектуальные игры объединяют в себе черты игровой и учебной деятельности [4]. Именно данную особенность мы попытались реализовать в создании игры для проведения экзамена. Проектирование и проведение экзамена «Интеллектуальные игры в образовании» включало в себя три этапа.

На первом подготовительном этапе мы разрабатывали план игры, количество туров и способ оценивания. На этом же этапе были разработаны бланки экспертной оценки для педагогов, карточки с баллами и жеребьевкой и рейтинговая таблица для жюри. Перед нами стояла задача выбора таких игровых механик, которые будут работать на достижение поставленных нами учебных целей. Мы определили 3 тура игры. Первый тур был спроектирован в формате популярной игры «Своя игра». Участникам игры – студентов

предлагалось несколько категорий и веса вопросов (рис.1). Вес вопроса равен количеству баллов, который студент получит за ответ на данный вопрос. Все вопросы сформированы на основе того теоретического материала, который студенты изучили по программе модуля. Данный этап в целом занял 30 минут.

Кто сказал «Мяу»?	10	10	15	15	20	20
По понятиям	10	10	15	15	20	20
Важно знать	10	10	15	15	20	20
В общем и целом	10	10	15	15	20	20
Игре все возрасты доступны	10	10	15	15	20	20

Рисунок 3 - Игровое поле 1 тура модульного экзамена с категориями и весом вопросов

Второй тур игры заключался в решении кейсов. Кейсы были подобраны с учётом тех направлений, по которым студенты должны были подготовить свои игры, поэтому их содержание не стало неожиданностью для студентов. Студентам также была предоставлена возможность выбрать категорию кейса: дошкольники, школьники, взрослые (рис 2). На данном туре у жюри была предоставлена возможность оценить практические умения студентов, применение теории на конкретных ситуациях.

ДОШКОЛЬНИКИ	1	2	3
ШКОЛЬНИКИ	1	2	3
ВЗРОСЛЫЕ	1	2	3

Рисунок 4 - Игровое поле 1 тура модульного экзамена с категориями кейсов

Третий тур был объявлен командным. На команды участники делились жеребьевкой. Игроки по очереди взяли номерок и быстро разделились на команды. После этого всем группам была представлена одинаковая

педагогическая ситуация и предложено два вопроса, также одинаковые для всех. В течение 10 минут каждая команда должна была подготовить развернутые ответы на вопросы и выбрать самостоятельно в группе игрока, который выйдет отвечать. По истечении времени из каждой команды вышел один участник, и по очереди, определённой номером команды, представил свои ответы. Времени на ответ каждой команды было выделено до 5 минут. На данном туре участникам уже не задавались дополнительные вопросы, оценивался только чистый ответ. Необходимо было определить проблему и предложить игровое решение.

Общее время, затраченное на проведение экзамена в игровой форме, заняло 2 часа 30 минут. В течение всего времени студенты постоянно находились в активном состоянии, были включены в процесс. Списывать в течение всей игры не столько не было возможности, сколько не было необходимости. Вся структура игры была направлена на актуализацию студентами своих знаний, умений. По окончанию игры члены комиссии удалились на подсчёт баллов, а студентам было предложено оценить форму проведения экзамена по следующим критериям: уровень психологического комфорта, уровень своей вовлеченности, интерес к данной форме, соблюдение регламента времени.

Данные опроса показали, что студенты вполне комфортно себя чувствовали в процессе игры и остались очень довольны данной формой. Им было предложено оставить свои замечания и предложения при помощи опроса в google-forms. В основном это были идеи, связанные с выбором и формулировкой вопросов. Для преподавателей, присутствующих на экзамене, также был составлен бланк с предложением оценить эффективность игровых механик и возможность оценки реального уровня знаний и умений студентов. Оценка преподавателей оказалась положительной, однако выявила и недостатки, которые мы будем прорабатывать в дальнейшем.

Основные рекомендации по проведению экзамена в форме интеллектуальной игры:

1. Вопросы для тура «вопрос-ответ» необходимо составлять как можно более точно. Это не значит, что он должен быть коротким. Но ответ на вопрос должен быть чёткий и однозначный.

2. Обязательно проиграть всю игру, когда всё уже готово и презентация к игре закончена. На этом этапе желательно чтоб презентацию проверил человек, который её не делал. Свежий взгляд определит возможные ошибки и смысловые оплошности в тексте.

3. Количество вопросов и кейсов должно быть с большим запасом, чтоб выбор у участников был обширный.

4. Кейсы должны соответствовать поставленной цели. В нашем случае, ситуации были подобраны с целью решения выявленной проблемы игровыми методами. Также кейсы не должны прямо формулировать проблему, а лишь

описывать проблемную ситуацию. Проблему должен выявить участник игры, который работает с данным кейсом.

5. У членов комиссии должна быть возможность начисления дополнительных баллов за активную работу студентов в семестре и на игре.

Членам экзаменационной комиссии, преподавателям со стажем более 20 лет, было предложено оценить проведённую форму экзамена по определённым критериям от 1 до 5, где один – самый низкий балл, а пять – самый высокий по сравнению с традиционной формой проведения экзамена. Экспертная оценка показала следующие средние баллы по критериям: вовлеченность студентов в процесс экзамена – 4,6, эффективность использования времени экзамена – 4,3; возможность оценить реальный уровень подготовки студентов – 4,6; отсутствие возможности списать во время проведения экзамена – 4,6; оценка содержания игровых заданий, их соответствие модульному экзамену – 4; эффективность предложенных игровых механик (соревнование, накопление баллов, переход хода) – 4,3; динамика игры (время, эмоциональное наполнение, взаимодействия между участниками) – 4,6.

В целом, результаты апробации игрового формата экзамена положительные, игровую форму можно считать эффективной формой проведения промежуточной аттестации, но, конечно, были выявлены сложности в подготовке и проведении. Во-первых, это существенные затраты по времени подготовки игры – оформление презентации, разработка вопросов и кейсов, наглядности и прочее. Во-вторых, главное замечание к содержанию игры, особенно к первому туру: необходимость большого числа разных по весу вопросов, и уровень вопросов должен более чётко различаться, вопросы должны быть корректно сформулированы. Кейсы были высоко оценены членами жюри. Было предложено разработать дополнительные задания для участников, которые слушают кейсы и решения других игроков, например, дополняли ответы на задание и получить дополнительные баллы. Все полученные рекомендации нами включены в дальнейшую работу над проектом по созданию технологии проведения экзаменов в игровых формах.

Список литературы

1. Акимова Ю.А. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка / Акимова Ю.А., Вачкова С.Н., Ключко О.И., Савенков А.И., Цаплина О.В. // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 8-17.

2. Игровые технологии в образовательном процессе: учебно-методическое пособие для высшего образования / [О. В. Цаплина и др.]; под науч. ред. О. В. Цаплиной. М.: «Экон-Информ», 2022. 172 с.

3. Ключко О.И., Захарова С.А. Игровые формы промежуточной аттестации в Вузе // Известия института педагогики и психологии

образования. 2022. [Электронный ресурс]: URL: http://izvestia-ippo.ru/klyuchko-o-i-zakharova-s-a-igrovye-formy-p/ (Дата доступа: 28.02.2023).

4. Мандель Р.Б. Интеллектуальная игра и образование: развитие профессионально значимых качеств обучающихся. М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. 316 с.

5. Теоретические и методические основы организации игровой деятельности детей раннего и дошкольного возраста: учебник для среднего профессионального образования / А. И. Савенков [и др.]; под науч. ред. А.И. Савенкова. М.: Юрайт, 2023. 339 с. [Электронный ресурс]: URL: https://urait.ru/bcode/518256 (Дата доступа: 28.02.2023).

Козырева Н.А.
кандидат психологических наук,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
KozyrevaNA@mgpu.ru

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В статье приведены этапы и закономерности профессионально-творческого становления студентов в проектной деятельности в магистратуре «Интеллектуальные игры» и элективном курсе «Игрофикация в образовании» в Московском городском педагогическом университете (МГПУ). Описана структура методической поддержки, разработанных баз данных для успешного прохождения каждого этапа.

Ключевые слова: профессионально-творческое становление студентов; конкурентоспособность выпускника вуза; методы проектирования игр; базы данных.

Одной из современных педагогических стратегий формирования конкурентоспособности выпускника вуза является стратегия «приобщения», предоставление ему возможности включиться в определенный вид деятельности, стать его полноценным и активным участником. Обладая деятельностным характером, эта стратегия предполагает «приобщение студента к процессу становления, формирования и развития профессиональных навыков и умений, обеспечивающих ему конкурентные преимущества на современном рынке труда, в том числе — наращивание практического опыта студента в решении профессиональных задач» [4, с.43].

При этом Д. А. Коноплянский понимает под конкурентоспособностью «…стратегическое качество выпускника вуза – будущего специалиста, позволяющее ему быть более востребованным на рынке труда, чем другие в

условиях конкуренции, при этом «выгодным отличием» такого специалиста является высокий уровень самостоятельности и гибкости мышления, профессиональной рефлексии, стрессоустойчивости и потребности в успешной деятельности» [3, с. 25].

Важным стимулятором процесса профессионального становления обучающихся является метод проектов, поскольку побуждает к теоретическому планированию, аргументированному изложению и практическому воплощению личной стратегии профессионального становления, и ориентирован на конкретный практический результат [1].

Изучая возможности творческой проектной деятельности как средства профессионального развития студентов, Л. А. Осипова выделяет следующие компоненты профессионально-творческого развития на разных этапах выполнения проектов. На первом, исследовательском (подготовительном) этапе – происходит развитие преимущественно профессионально-творческого мышления и воображения студентов. На втором, технологическом этапе, - развиваются преимущественно профессионально-творческие умения и навыки. На третьем, заключительном этапе, появляется устойчивая профессионально-творческая активность [2].

Проектная деятельность по разработке будущими педагогами образовательной среды занимает важное место в педагогической стратегии подготовки конкурентоспособных на рынке труда специалистов как в магистерской программе «Интеллектуальные игры», реализуемой в Институте педагогики и психологии образования МГПУ, так и в общеуниверситетских элективных курсах «Игрофикация в образовании».

Выполняя проект как итоговое, зачетное задание дисциплины «Проектирование игры и игрушек», студент за три-четыре месяца решает реально поставленные образовательные проблемы, находится в исследовательском поиске нового в этой области, что позволяет сформировать интерес к творческой, инновационной деятельности, выработать и обосновать собственную позицию по улучшению существующих игр и игрушек в данной области. Те из студентов, кто выбирает метод проектов для подготовки выпускной квалификационной работы, за два года обучения успевают сформировать собственную систему взглядов на развитие игровых методов в образовании и разрабатывают свои игры, которые проходят процесс изготовления и апробации в образовательных организациях. Таким образом, согласно стратегии «приобщения», существует несколько траекторий движения студентов в предоставленных им возможностях подключиться к процессу становления, наращиванию практического опыта в решении профессиональных задач.

Нами выявлены следующие закономерности профессионально-творческого становления студентов в проектной деятельности, которое проходит четыре этапа:

1. Поисковый.
2. Творческий.
3. Практический.
4. Стратегический.

Для каждого этапа нами разработаны методические материалы, которые предназначены как для выполнения учебных заданий в ходе практических работ, так и для выполнения итоговых проектов, а также для саморазвития студентов. В состав методических материалов входят учебно-методическое пособие «Игровые технологии в образовательном процессе» [8] и две зарегистрированные в Роспатенте базы данных: «Методические материалы по конструированию игрушек» [6] и «Разработка игр с помощью морфологического анализа» [7].

База данных «Методические материалы по конструированию игрушек» [6] предназначена для разработки игр и игрушек, и может применяться для преподавания курса «Методы и методики проектирования игр» в ВУЗах, в научно-исследовательской деятельности студентов, а также независимыми разработчиками игр. База данных представляет возможность:

- простого наглядного доступа к методам разработки игр и игрушек различных видов;
- ознакомления с примерами применения методов проектирования новых игр;
- ознакомления с дополнительной литературой и видеоматериалам для отработки навыков применения методов проектирования новых игр;
- ознакомления с авторскими играми и игрушками российских авторов;
- внесения изменений или дополнений новой информацией пользователями.

База данных «Разработка игр с помощью морфологического анализа» [7] содержит примеры выполнения авторских разработок студентов по учебной дисциплине «Игрофикация в образовании» с помощью морфологического анализа. Предназначена в помощь студентам для подготовки к практическим занятиям и организации выполнения самостоятельной работы. Может быть полезна также педагогам дошкольных учреждений образования, начальной и средней школы, заинтересованным в разработке собственных игр по различным направлениям развития, обучения и воспитания детей.

Покажем, как методические материалы позволяют студентам успешно проходить каждый этап проектной деятельности, развивая свои профессионально-творческие способности.

На первом, поисковом этапе выполнения проекта происходит собственно поиск и выбор студентами «своей темы» для проекта. Студенты знакомятся с многообразием игровой образовательной среды, видами игр и игрушек. На данном этапе организуются экскурсии на Международные выставки игр и игрушек «Мир Детства» и «Kids Russia», которые ежегодно проходят в

г.Москва, с посещением профессиональных конференций, мастер-классов и деловых встреч на выставках с авторами игр, со специалистами различных профессий; в музеи; в магазины игрушек. Используются активизирующие профориентационные игры, беседы. Происходит обогащение и систематизация знаний о выбранной профессии; ознакомление с требованиями, предъявляемыми профессией к человеку, выработка системы личностных смыслов и ценностей, поиск своего призвания и ориентирование в видах игр и игрушек, возникновение внутренней мотивации. Заканчивается поисковый этап выбором темы для разработки новой игры и игрушки.

Методические материалы, позволяющие студентам ориентироваться на первом этапе, содержат в базе данных [6] материалы конференций «Игровая культура современного детства»; презентации и статьи известных российских разработчиков и изобретателей игр – В. А. Красноухова, В. А. Кайе, В. В. Воскобовича, Ю. Алексеевой, Н. А. Козыревой, юных изобретателей игр; выпуски журнала «Современные игры и игрушки». Эти материалы позволят пользователям базы данных из других регионов России сориентироваться в многообразии видов игр и игрушек, многие из которых не представлены в региональных магазинах, а также в особенностях работы авторов-разработчиков с ними при решении профессиональных задач.

Второй этап проектной деятельности – творческий. На нем происходит первое знакомство с методами проектирования игр и игрушек, критериями новизны и оригинальности разработок, примерами выполненных другими студентами работ. Студенты выполняют творческие упражнения по проектированию простых игр и игрушек, позволяющие позитивно оценить самого себя и стимулировать оптимистическую оценку своего потенциального профессионального успеха как будущего разработчика образовательных игр.

Для второго этапа проектной деятельности в базе данных [6] имеются папки с материалами по основным методам проектирования игр и игрушек: метод повышения уровня новизны, метод фокальных объектов, метод морфологического анализа, типовые приёмы изобретательства по ТРИЗ.

Каждая папка имеет отдельные файлы и структурирована следующим образом для описания метода:

0. Кратко о методе.
1. История, цели и задачи метода.
2. Алгоритм применения метода.
3. Рекомендации по применению метода.
4. Примеры применения метода.
5. Задания для самостоятельной работы.
6. Контрольные вопросы.
7. Рекомендуемая литература по методу.

Также для каждого метода проектирования приводятся статьи по его использованию при создании разных объектов.

Для развития адекватной самооценки как фактора профессионального становления, развития позитивного самовосприятия обучающимся себя как успешной творческой личности в методических материалах [8] приведены соответствующие упражнения. В базе данных [6] приведен файл с критериями самооценки выполненного творческого задания. В базе данных [7] имеется файл с примерами типовых ошибок при выполнении морфологического анализа, что позволяет обучающимся выполнять самоконтроль своих работ.

Третий этап проектной деятельности — практический, характеризующий профессионально-творческое становление посредством конструирования, проектирования вариантов выбранного по теме проекта нового продукта, изготовления его первоначального макета с использованием доступных технологий и материалов и представления для внешнего оценивания (зачет, конкурс, экзамен). Практическая преобразовательная деятельность обучающегося посредством самостоятельной пробы сил в выбранной профессиональной тематике способствует развитию у него функции прогнозирования успешного профессионального будущего. Некоторые студенты, основываясь на самоисследовании и самопознании в процессе выполнения проектов, разрабатывают план личной профессиональной перспективы с учетом последующей апробации и внедрения разработанных им игр в выбранной образовательной области.

На данном этапе преподавателями реализуются следующие значимые для профессионального-творческого становления студентов методы работы: мастер-классы по алгоритмизированному построению систем различных вариантов действий; видеопросмотры лекций о творческой, преобразовательной деятельности мастеров ТРИЗ и семинаров российских разработчиков игр; беседы и дискуссии о возможных путях решения проблем при создании тех или иных видов игр и игрушек. Организуются консультации с дизайнерами игр и игрушек, с представителями отечественных производителей игр и игрушек для завязывания профессиональных контактов по поводу внедрения своих разработок.

В базе данных [6] имеется файл со ссылками на видеоресурсы, а также записи авторских семинаров по проектированию настольных игр, головоломок, систем дидактических игр.

В базе данных [7] приводятся различные формы морфологических таблиц в Excel. Имеются примеры морфологических таблиц, разработанных обучающимися для создания игр на различные темы. Студент (а также преподаватель или разработчик) может их копировать, дополнять своей информацией и тем самым развивать базу данных, делая её своим профессиональным персонализированным ресурсом.

Четвертый этап проектной деятельности — стратегический. Характерен он для некоторых магистрантов, которые выбирают проектный тип выполнения выпускной квалификационной работы и разрабатывают свои

образовательные игры. Обучающиеся глубже погружаются в профессиональную деятельность, их разработки проходят процесс изготовления действующих макетов, апробации в образовательных организациях, обсуждения на научно-практических семинарах и конференциях и защиты перед государственной комиссией. Профессионально-творческое становление обучающихся на этом этапе происходит через преобразование изученных творческих секретов и стратегий авторов-разработчиков, различных методов проектирования игр и игрушек – они используются как инструменты для построения своего успешного профессионального будущего. Студенты пробуют сформировать собственную систему взглядов, описывая её в публикациях, выступая с докладами на конференциях. Проявляется такой фактор профессионально-творческого становления, как стремление к планированию целой серии игр, происходит разработка концепции игровых средств обучения в выбранной профессиональной области.

На этом этапе некоторые обучающиеся уже получают признание от профессионального сообщества. Так, Е. А. Аржаникова была награждена дипломом конкурса «Инновации для детства», проводимого Национальной Ассоциацией предприятий индустрии детских товаров России за разработку комплекта настольных игр «Тайменеджмент для детей». Заблоцкая Л. В. получила экспертное заключение о возможности использования в средней школе на уроках математики на свою серию математических игр от кафедры высшей алгебры, математического анализа и геометрии ФГБОУ ВО «Государственный университет просвещения». Можно сказать, что такое признание успеха является документальным подтверждением подлинного приобщения студента к профессиональному сообществу.

Обучающиеся на новом уровне своего профессионально- развития могут заново изучить содержащиеся в базе данных [6] материалы конференций «Игровая культура современного детства», презентации и статьи известных российских разработчиков и изобретателей игр, поскольку имеющийся личный опыт в данной профессиональной деятельности позволит по другому посмотреть и на статьи, и на стратегии творческой работы других созидателей игровой продукции, т.е. провести профессиональную рефлексию.

В базе данных [7] также приводятся возможности работы с детьми по созданию игр методом морфологического анализа. Изучение этих материалов позволяет с одной стороны, соединить профессиональные компетенции педагога и разработчика игр в творческой проектной работе с детьми. С другой стороны, такое сотворчество взрослого и юных разработчиков игр, является одним из направлений развития человеческого капитала России, концепции повышения конкурентоспособности с детства [2].

Таким образом, наблюдая различные индивидуальные траектории проектной деятельности обучающихся, мы видим положительную динамику

их профессионально-творческого становления в выбранной педагогической стратегии «приобщения». Организация образовательного процесса и методического обеспечения способствует формированию необходимых для конкурентоспособного специалиста таких профессиональных и личностных качеств, как инициативность, изобретательность, самостоятельность, способность к самоорганизации, самосовершенствованию, способность принимать нестандартные, творческие решения, адаптироваться в современных социально – экономических и профессиональных реалиях.

Для получения баз данных и других материалов методического обеспечения профессионально-творческого становления студентов – будущих разработчиков образовательных игр в различных регионах страны можно обращаться в отдел интеллектуальной собственности МГПУ.

Список литературы

1. Борытко Н.М. Профессиональное воспитание студентов вуза: учеб.-метод. пособие. Волгоград, 2004. 120 с.

2. Козырева Н.А. Национальная конкурентоспособность начинается с детства / Н. А. Козырева, В. И. Тимохов // Россия: тенденции и перспективы развития: Ежегодник / Ответственный редактор В.И. Герасимов. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2016. С. 110-115.

3. Коноплянский Д.А. Конкурентоспособность как стратегический ориентир выпускника вуза // Высшее образование сегодня. 2016. № 11. С. 23-26.

4. Коноплянский Д.А. Педагогическая стратегия формирования конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения и принципы её реализации. 2015. № 5. С. 40-46.

5. Осипова Л.А. Профессионально-творческое развитие студентов гуманитарного вуза // Новые педагогические исследования. 2007. № 1. С. 108-109.

6. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2023620220 Российская Федерация. Методические материалы по конструированию игрушек: № 2022624028: заявл. 28.12.2022: опубл. 16.01.2023 / Н. А. Козырева; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

7. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022620379 Российская Федерация. Разработка игр с помощью морфологического анализа: № 2022620239: заявл. 15.02.2022: опубл. 28.02.2022 / Н. А. Козырева; заявитель Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет».

8. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе / О. В. Цаплина, Н. А. Козырева, С. Н. Литвинова. М.: Общество с ограниченной ответственностью "Издательство "Экон-Информ", 2022. 172 с.

Костенко С.В.
ГБОУ Школа №1788
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
kostenkosv105@mgpu.ru

РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ В АВТОРСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ИГРЕ MEMORY SANDBOX

В статье описано значение использования мнемотехнических приёмов как средства развития мнемических способностей, описана авторская компьютерная игра для развития мнемических способностей, приведены результаты диагностики эффективности мнемических способностей обучающихся 5–7 классов до и после участия в игровых сессиях.

Ключевые слова: мнемотехника, мнемические способности, иностранный язык, Roblox, компьютерная игра.

Знание слов и словосочетаний является необходимой базой для успешной коммуникации и знакомства с иноязычной культурой. Согласно ФГОС: «обогащение активного и потенциального словарного запаса, развитие у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи, правилами речевого этикета» [9].

Перед преподавателями иностранных языков стоит двухкомпонентная задача: с одной стороны обучение лексики должно быть эффективным и быстрым, в то же время процесс должен быть увлекательным.

Значительный объём необходимый для освоения языка на базовом уровне требует оптимизации учебного процесса. Чем быстрее обучающийся сможет расширять свой словарный запас, тем быстрее и активнее он сможет использовать иностранный язык как в продуктивных, так и в репродуктивных видах речи [4, с. 17].

В процессе запоминания новых слов и выражений значимую роль имеют мнемические способности, которые В. Д. Шадриков определяет как «свойства функциональных систем, реализующие функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, которые имеют индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [10]. Согласно культурно-историческому подходу мнемические способности развиваются под влиянием обучения и влияют на его успешность.

В условиях ограниченного времени учащихся и необходимости запомнить существенный объём языковых единиц неизбежно встаёт вопрос эффективности используемых приёмов при изучении иностранных слов.

Одним из возможных решений данной задачи становится мнемотехника.

Определяя мнемотехнику, мы опираемся на дефиницию, предложенную П. Дуайе: «мнемотехника — это совокупность приёмов, направленных на творческую организацию материала, образное его кодирование, а также запоминание с помощью специальных приёмов и средств» [5, с. 101].

Что касается мнемотехнических приёмов, о которых речь пойдёт далее, то мы используем определение, предложенное И. Э. Мамиевой: «Мнемотехнические приёмы — это совокупность готовых, известных способов запоминания, хранения, узнавания и извлечения информации. Это именно то средство, которое позволяет воспитывать память, делать её стройной, восприимчивой» [6, с. 32]. Л.В. Бура описала различные мнемотехнических приёмов, которые─позволяют запоминать любой вид информации [3].

Также в образовании существует тренд на использование информационных средств и геймификации для повышения вовлечения и мотивации [1].

В рамках нашей статьи мы сконцентрируемся только на тех приёмах, которые позволят запоминать именно лексические единицы. А также тех приёмах, которые возможно органично перенести в игровую цифровую среду Roblox, которая популярна среди детей и подростков.

Среда Roblox представляет собой гибкий инструментарий на языке программирования lua. С его помощью пользователи создают игровые уровни или полноценные игры, которые доступны для остальных пользователей на сайте roblox.com. Жанровый диапазон очень широк: от платформеров до шутеров и симуляторов.

В ходе анализа и отбора мнемотехнических приёмов мы отобрали несколько, которые подходят по двум необходимым нам критерия:

1. Мнемотехнический приём должен помогать эффективно запоминать именно слова.
2. Мнемотехнический приём должен позволять перенести его игровую среду Roblox.

Мы отобрали следующие мнемотехнические приёмы: Дворец памяти, Рифмы [8], Выдуманное слово (квазислова) [7].

Покажем, как эти приемы реализованы нами в компьютерной игре «Memory sandbox» в Roblox [2].

Первый уровень – дворец памяти. Дворец памяти – широко известный приём запоминания списков. Дело в том, что многие слова эффективнее всего учить по группам, например: еда, одежда, животные. Приём представляет

собой мысленное расставление образов в помещении, которое хорошо известно обучающемуся.

Нами создана компьютерная игра в среде Roblox, где представлена модель школы. Ученику позволено расставлять в ней кубы с изображением изучаемых слов, таких как suit, necklace, gloves и прочее.

Второй уровень – рифмы. Приём рифмы также часто встречается в соответствующей литературе [8]. Он представляет собой создание рифм между словами, что позволяет создать между ними семантическую связь и яркий образ простой для запоминания.

В среде Roblox это реализовано нами через мини-игру, где обучающимся необходимо сортировать кубы с изображением слов так, чтобы образовалась рифма. Этот приём хорошо сочетается с предыдущим, так как ученики могут располагать в своём дворце памяти не разрозненные слова, а объединенные связью через рифмы.

Третий уровень – выдуманное слово. И самый «экзотический» приём, на наш взгляд – приём квазислов (выдуманные слова) [7]. Идеально подходит для запоминания словообразовательных суффиксов. Это актуально для обучающихся средних школ, которые испытывают трудности при выполнении соответствующего задания в рамках государственных экзаменов (как ОГЭ, так и ЕГЭ). Они не знают, какой суффикс какую часть речи образует. Данный приём позволит заполнить этот пробел.

В среде Roblox этот приём реализовали через игровую механику соединения кубиков. Игрок выбирает в специальной панели кубы с разными суффиксами, которые можно соединять в произвольном порядке на платформе, чтобы получилось слово. Например, выдуманное слово из суффиксов для образования существительных -ism, -dom, -ship. Из них может получится ship-ism-dom. Звучит необычно и при добавлении визуального образа, который может возникнуть у обучающегося, способно образовать крепкую ментальную связь.

Компьютерная игра «Memory Sandbox» апробирована нами с учащимися 5-7 классов школы №1788 во Внуковском. Участие приняли 52 человека. Перед началом апробации игр мы использовали метод развёртывания мнемической деятельности с целью замерить текущий уровень мнемических способностей. В оригинальной версии методики в качестве материала запоминания используется расположение линий. В нашем случае мы использовали английские слова.

На первом этапе обучающимся предлагалось запомнить 10 новых английских слов на время. Слова: fatigue, gratification, purpose, moisture, stubborn, lavish, snappy, slob, gasp, lamb.

На втором этапе экспериментатор проводил небольшой опрос с целью выяснить, каким образом испытуемый запоминал конкретные слова, какие приёмы он использовал.

В рамках данной статьи мы приведём результаты по показателю эффективности запоминания (используются ли операционные механизмы, такие как ассоциации, группировка и пр.). Они представлены на рисунке синим цветом (рисунок). По шкале x – число испытуемых.

Затем мы проводили серию игровых сеансов нашей игры memory Sandbox. Сеансы проводились в течение двух месяцев. Продолжительность каждого сеанса – 20-25 минут. Частота проведения – 3 раза в неделю. Сеансы проводились в формате групп по 8-10 человек из каждого класса. Так каждый испытуемый принял участие примерно в 24 игровых сессиях.

После окончания последней игровой сессии мы снова провели диагностику методом развёртывания мнемической деятельности и получили результаты, также представленные на рисунке оранжевым цветом.

Как видно из данных, после применения наших мнемонических игр сократилось число испытуемых, показавших очень низкую, низкую и ниже среднего эффективность запоминания, а также увеличилось число показавших очень высокую. Особый интерес вызывает положительная динамика числа испытуемых, показавших «средняя» (+41%), «выше среднего» (+42%), высокая (+50%) и очень высокая (+20%).

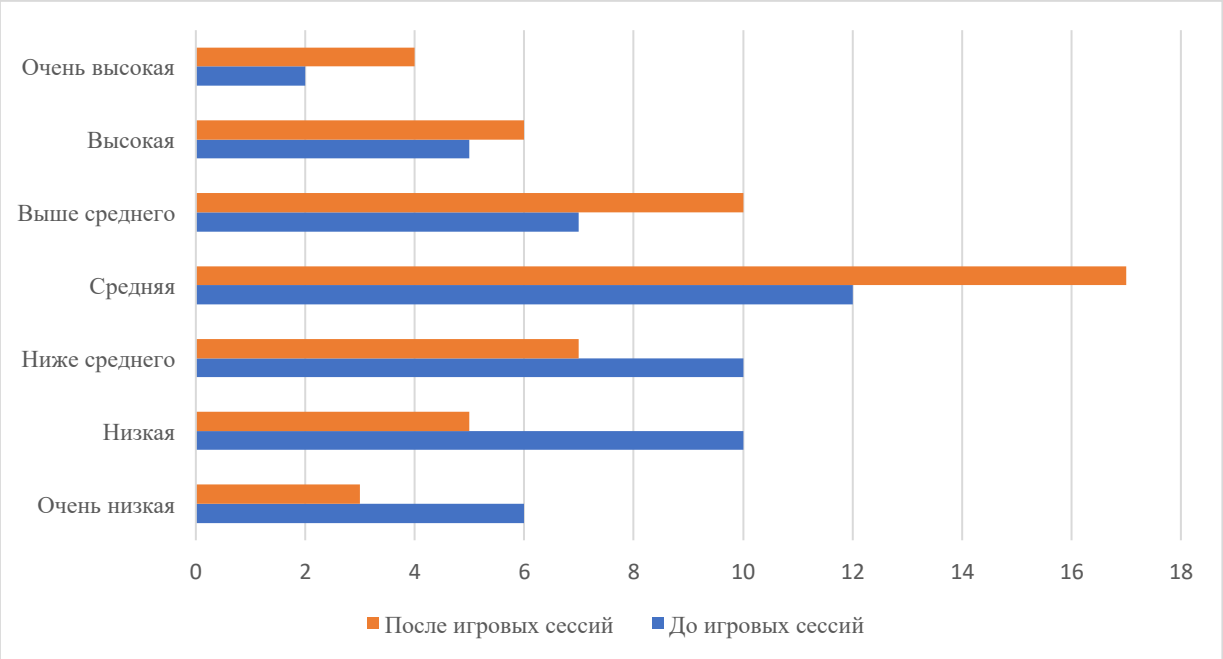


Рисунок 1 - Оценка результатов показателя эффективности запоминания

В заключении отметим, что данная компьютерная игра поспособствовала развитию мнемических способностей обучающихся 5-7 классов. Игра размещена на сайте roblox.com и доступна для игрового и творческого использования. Преподаватели могут копировать её, гибко настраивать и задавать свои слова и выражения, которые станут материалом для развития мнемических способностей их учеников.

Список литературы

1. Dicheva D. et al. Gamification in education: A systematic mapping study //Journal of educational technology & society. 2015. Т. 18. №. 3. С. 75-88.
2. Memory Sandbox by S.Kostenko: [Электронный ресурс]. URL: https://www.roblox.com/games/12989577533/Memory-Sandbox-by-S-Kostenko (Дата обращения: 03.04.2023)
3. Бура Л.В., Чепурной Г.А. Мнемотехника в образовании: технологии эффективного усвоения информации // Проблемы современного педагогического образования. 2015. №. 47-2. С. 262-268.
4. Основы методики обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. М.: Кнорус, 2017. 335 с.
5. Дуайе П. Проблема обучения лексике // Методика преподавания иностранных языков за рубежом. М.: Прогресс, 1967. 440 с.
6. Мамиева И.Э. Мнемотехнические приемы работы с лексикой на занятиях по русскому языку как иностранному: Дис… канд. педагог. наук. М., 2002. 157 с.
7. Ревина Е.В. Использование мнемотехники при изучении иностранного языка // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2017. С. 91-92.
8. Тихоненко М.А., Лазинина Е.В. Мнемоника в рамках иностранного (английского) языка // Перспективы науки и образования. 2018. № 5 (35). С. 179-186.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. М.: Просвещение, 2019. 61 с.
10. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: развитие и диагностика. Общество с ограниченной ответственностью Педагогика, 1990. С. 261

Мастерова Л. Г.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
kozlovaLG033@mgpu.ru

ИГРОВЫЕ ФОРМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

В статье рассматриваются различные игровые формы психологического просвещения на примере психопросветительской программы для мальчиков-подростков. Разбирается опыт проведения ролевых, настольных, образовательных и ситуационных игр с детьми старшего школьного возраста в условиях образовательного учреждения.

Ключевые слова: игра, игровые формы, психологическое просвещение, подросток, агрессивное поведение

Игра занимает особое место в человеческом обществе. С младенчества и до глубокой старости она остается важной составляющей нашей жизни. По мнению философа Й. Хейзинга, игра существовала раньше культуры, а возникновение культуры немыслимо без игрового элемента [7, с.10]. Значение игры невозможно исчерпать и оценить лишь развлекательными возможностями, она способна перерасти в обучение, творчество, терапию, модель типа человеческих отношений.

С точки зрения психологической практики, игра – эффективный инструмент работы с психологическими характеристиками личности, она может помочь в формировании новых полезных умений и навыков [3, с. 51], которые пригодятся ребенку в дальнейшей жизни. Поэтому игровую форму можно признать универсальным инструментом в работе психолога, применять которую полезно для самых разных, в том числе и психопросветительских целей. Безусловно, любая игра должна соответствовать возрасту участников, быть психологически безопасной, иметь необходимый развивающий потенциал [1].

Д. В. Наумова рассматривает психологическое просвещение в контексте широкого информирования и популяризации психологического знания среди всех субъектов образовательного процесса [5, с. 50], отмечая тот факт, если главными участниками программы психопросвещения выступают подростки, эффективно использовать игровые формы в качестве одних из инструментов достижения поставленных задач, ведь социализирующий и индивидуализирующий процесс начинается тогда, когда потребитель знания становится активным инициатором и деятелем [5, 64].

Таким образом, полезность применения игровых форм при проведении психологического просвещение в образовательном учреждении становится очевидным. Рассмотрим игровые формы психопросвещения на примере программы психологического просвещения для мальчиков-подростков «STOP! Агрессивное поведение».

Целью программы являются: популяризация современных научных знаний в области психологии агрессивного поведения и развитие адаптивных форм поведения в современном обществе у мальчика-подростка.

Задачи программы:

1. информирование участников о видах и формах агрессивного поведения, отличиях адаптивной агрессии от неадаптивной;

2. формирование позитивного образа современной маскулинности;

3. развитие умения экологично выражать свои эмоции;

4. освоение способов разрешения конфликтов.

Для предварительного наблюдения и диагностического исследования уровня агрессивности подростков используются опросник Л.Г. Почебут и анкета «критерии агрессивности у ребенка». В ходе диагностики были

опрошены 37 мальчиков в возрасте от 15 до 16 лет. Для опроса детей использовался опросник Л.Г. Почебут. Результаты демонстрирует рисунок:

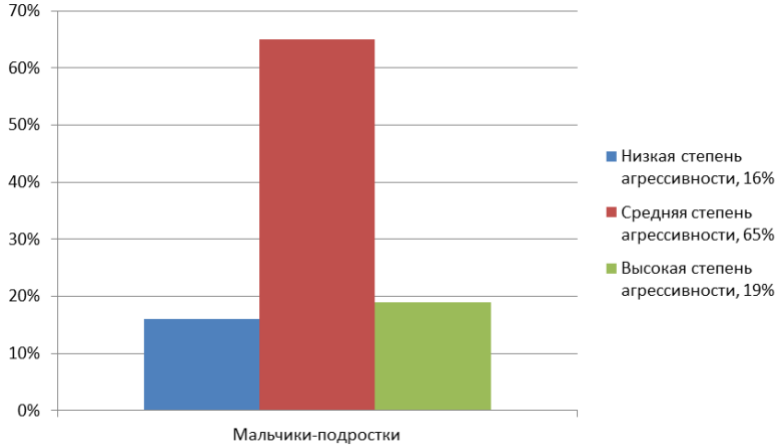


Рисунок 1 - Проявление агрессивности у мальчиков-подростков, методика Л.Г. Почебут

Низкую степень агрессивности и высокую степень адаптивного поведения показали 6 мальчиков из 37. Данная группа детей не склонны проявлять агрессивное поведение и больше ориентированы на правила общества. Тем не менее, у данной группы самые высокие среди всех остальных групп баллы по шкале «самоагрессия», что может говорить о том, что у них ослаблены механизмы психологической защиты, они оказываются беззащитным в агрессивной среде, теряются, падают духом.

Среднюю степень агрессивности и среднюю степень адаптивного поведения показали 24 мальчика из 37. Можно сделать вывод, что у данных детей нет выраженных склонностей к каким-либо формам агрессивного поведения, их поведение гибкое и зависит от конкретных ситуаций. В то же время они готовы проявить агрессивное поведение для защиты своих границ.

Высокую степень агрессивности и низкую степень адаптивного поведения показали 7 мальчиков из 37. У данной группы замечается выраженная склонность к физической и предметной формам агрессивного поведения. Это означает, что подросток привык выражать свою агрессию к другому с применением физической силы и достигает разрядки внутреннего напряжения путем разрушения или повреждения предметов.

Участниками программы являлась последняя группа школьников. Программа психологического просвещения «STOP! Агрессивное поведение состоит» из четырех равнозначных блоков.

Блок 1 «Психология агрессивного поведения» составляет 2 занятия по 1 часу, которые посвящены разбору основных понятий программы, таких как: «агрессия», «агрессивность» и «агрессивное поведение», а также в чем их отличие и какие выделяются виды. Теоретическая часть основана на концепции социального и ситуативного опосредования агрессии Л. Берковица; типологии агрессии Э. Фромма («доброкачественная» и «злокачественная»

агрессия); используются определения, данные С. Н. Еникополовым «агрессивное поведение», А. Бассом и А. Дарки «агрессия» и «агрессивность».

В данном блоке перед нами стояла важная задача, а именно: информирование участников о видах и формах агрессивного поведения, отличиях адаптивной агрессии от неадаптивной. Для достижения обозначенной задачи проводилась ситуационная игра с использованием кейсов.

Кейс-метод можно использовать как технологию проблемно-ситуационного типа в игровом формате, которая предполагает использование в процессе обучения реальных или близких к ним ситуаций экономического, социального, политического характера с дальнейшим анализом и принятием обоснованных решений [3, с. 94-95]. В общем виде его сущностью является определение и решение важных реальных проблем в ситуациях неопределенности, не имеющих однозначного правильного решения.

Целью данной игры является закрепление материала по теме, развитие критического мышления в отношении агрессивного поведения. Участникам предлагается смоделировать актуальную ситуацию, которая продемонстрирует как адаптивное агрессивное поведение, так и деструктивное.

Так используя структуру игры, предложенную В. Б. Исаковым [4, с.44], участники были разделены на три группы случайным образом: одна часть участников стала «журналистами», а другая «психологами», а третья «комиссией». У каждой из команд были свои задачи. Структура игры была следующая:

1. Производится общая оценка ситуации. «Журналистами» должна была собраться информация из СМИ об общем состоянии проблемы: сколько было участников, где она произошла? Является ли данная ситуация типичной, рядовой, особенной, чрезвычайной и т.д. Производится общая оценка ее значимости: нормальная, угрожающая, опасная и почему? Какое значение данная ситуация несет для общества и какие мнения существуют?
2. Генезис ситуации. Эксперты-психологи должны собрать мнение о причинах возникновения данной ситуации. Какие, по их мнению, агрессивные действия были совершены участниками? Кто несет ответственность? Как можно было бы избежать проблемной ситуации?
3. Каждая из сторон представляет свое мнение комиссии в форме устного доклада.
4. Всеобщими усилиями делаются выводы и выносятся рекомендации по возможным действиям в данной ситуации с учетом вероятных сценариев ее развития. По итогам обсуждения комиссией оформляется письменный доклад и зачитывается вслух.

Во время апробации программы участники смогли создать кейс, используя проблемную ситуацию с молодежной субкультурой «Рёдан». Мальчики совершили сбор и анализ недостающей информации с помощью

источников СМИ, на основании новых знаний по теме занятия, мы обсудили, какие виды агрессии были применены обеими сторонами конфликта, имела ли место быть «хорошая» агрессии или «плохая». Качественным результатом игры стало вовлечение в обсуждение ранее молчавших участников, которые смогли выразить свое отношение благодаря игровой формы упражнения.

Блок 2 «Формирование позитивного образа современной маскулинности» составляет 3 занятия по 1 часу. Данный блок посвящен расширению образа современного мужчины, с помощью разбора стереотипов о «мужском» поведении. Блок основывается на теории социального научения А. Бандуры и концепция линз гендера С. Бем, развивающих представление об агрессии как социально обусловленном поведении, в том числе под влиянием стереотипных гендерных представлений. Также рассматриваются данные о гендерных различиях в агрессивном поведении [2, с.167].

Настольная игра «копилка возможностей» стала инструментом для достижения одной из задач программы: освоение способов разрешения конфликтов. По мнению Н. Г. Салминой, настольные игры способствуют формированию регуляторных и социальных умений, а также полезны для получения и закрепления знаний и навыков [6, с.31].

Задача участников по очереди вытягивать карточки с описанием неприятных ситуаций и придумывать, как поступить, за каждый развернутый ответ дается жетон. Групповой характер игры позволяет расширить взгляд на возможное поведение в неприятных социальных ситуациях, получить обратную связь от других игроков, ощутить свою, с одной стороны, уникальность, с другой стороны — принадлежность к группе сверстников. Задача педагога-психолога состоит в том, чтобы следить, как участники применяют полученные на программе знания в предложенной игрой ситуации.

Блок 3 «Тренинг навыков экологичного общения» составляет 3 занятия по 1 часу. Целью блока являются: обогащение знаниями о различиях между эмоциями и чувствами; осознание участниками негативных последствий агрессивного поведения; рассмотрение способов конструктивного поведения в конфликте и методам его управления; противодействие деструктивным объединениям. Для того чтобы участники начали осознавать негативные последствия агрессивного поведения, а также для достижения задач программы, в данном блоке предлагается разыграть две ролевые игры.

Ролевая игра широко используется в обучения, когда группа в форме игрового представления критически рассматривает важную для занятия тему, чаще всего социальный конфликт. Участники в воображаемой, но основанной на реальности ситуации, исполняют заранее подготовленные роли.

Так при обсуждении негативных последствий агрессивных реакций и того, как внешние проявления гнева, злости неблагоприятно представляют человека в глазах окружающих, очевидна необходимость наглядно

продемонстрировать участникам данные утверждения. Средством станет ролевая игра «Мир глазами агрессивного человека», в которой один из участников выполняет любое неагрессивное действие (улыбается, хлопает в ладоши, берет карандаш и т.д.). Задача второго прокомментировать его действия с точки зрения агрессивного человека, например: «ты мне улыбаешься, потому что хочешь посмеяться надо мной», «ты хлопаешь в ладоши, чтобы поиздеваться надо мной», «ты взял карандаш, чтобы меня им ударить» и т.д. Далее происходит групповое обсуждение следующих вопросов:

- как меняется его самочувствие после гневных нападок?
- как к нему будут относиться близкие и посторонние люди?
- как он сам относится к миру и окружающим?

При обсуждении вопросов участники подтвердили, что если человек захочет, то любое действие будет трактовать как нападение на себя и провокацию. Мальчики отметили, что такого человека не ждут успех в жизни и хорошие отношения с людьми.

При проведении тренинга, направленного на отработку умений ведения конфликтов, предполагается проведение сюжетно-ролевой игры «конфликт в транспорте». Цель игры – попытаться найти компромиссное решение в условиях столкновения интересов, а также применить теоретические знания на практике.

В классе выбирают три стула и два ставят рядом (имитируя автобусные сиденья), а один стул – впереди. Группа выбирает троих участников. Двоим добровольцам дается инструкция втайне от третьего, а третьему – втайне от двоих. Двое играют пару друзей и их задача сесть рядом на два сиденья, тем временем третий участник занимает одно из спаренных мест и может уступить его только если один из пары друзей его сможет уговорить.

После завершения основной части участники игры обсуждают вопросы:

- почему «третий» все-таки уступил (или, напротив, не уступил) свое место?
- были ли моменты, когда «третьему» хотелось освободить это место?
- какие чувства испытывали играющие?
- чей способ решения проблемы самый успешный и что стало причиной успеха (или, напротив, неудачи)?

Для отработки навыка отказа и для противодействия вовлечения в деструктивные группировки в программу включена обучающая игра «откажись по-разному». В начале игры педагог-психолог разбирает алгоритм отказа, закрепляя информацию письменно на доске, чтобы участникам было легче вовлечься в игру. Ведущий предлагает кидать мяч друг другу, кидающий должен сделать нежелательное предложение поймавшему (например, прокатиться на крыше поезда) и вся группа должна выражать одобрение и настойчивость. Тому, кто поймал мяч необходимо выразить отказ, следуя

алгоритму, который был озвучен. После игры проводился групповой анализ, того, как участники чувствовали себя в момент, когда на них оказывали давление, легко или трудно им было говорить «нет», зная алгоритм выхода из ситуации. Участники тренинга сообщили, что теория стала понятнее, когда ее закрепили с помощью игры. Мальчики быстро поняли правила и включили в игру импровизацию, начали действовать без подсказок со стороны психолога.

Блок 4 «Семинары для педагогов и родителей» посвящен формированию у педагогов и родителей представления о подростковой агрессии и агрессивном поведении, способах реагирования в ситуации агрессии. Для классного часа с родителями подготовлена деловая игра. Данная игровая форма выбрана для популяризации современных научных знаний в области психологии агрессивного поведения.

Деловая игра – это форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида труда [3, с.18]. Для того, чтобы закрепить полученные на семинаре знания о способах реагирования на агрессивное поведение подростка, родителям предлагается поиграть в деловую игру «справочное бюро», где они смогут примерить на себя роль консультанта. Ведущий дает на выбор одну из двух карточек разного цвета, где синий цвет означает, что родитель будет консультантом, а зеленый, что он останется в роли родителя. Те родители, которые выбрали синюю карточку, занимают место у вывески «справочное бюро», они «консультанты» и их задача выслушать вопрос родителя и ответить на него. «Родители» обращаются за разъяснениями к «консультантам», произвольно выбирая карточки с вариантами ситуаций, где ребенок проявляет агрессивное поведение, например сын подрался с одноклассником из-за его внешнего вида. На ответ «консультанту» дается 1-2 минуты. «Родитель» может не согласиться и высказать свое мнение. Данная игра была положительно оценена как самими родителями, так и педагогами-участниками.

Таким образом, огромный потенциал игр для использования в психопросветительском процессе очевиден. Игры, игровые приемы и форматы чрезвычайно эффективны, когда теоретическая информация оказывается трудной для понимания детьми, вызывает ситуацию самообвинения и может быть воспринята как критика. Игра всегда эмоционально окрашена, вызывает желание справиться с трудностями, обеспечивает активность подростков, предупреждает утомление от однообразных действий.

Таким образом, использование ролевых игр позволило подросткам посмотреть на различные ситуации с альтернативных точек зрения, игры помогли им закрепить теоретический материал и применить его на практике в безопасных условиях, а создание кейса по проблеме агрессивного поведения позволило обратиться к своему опыту и повысило их мотивацию к дальнейшему изучению темы. Отметим, что игровые формы способствуют

снятию напряжения участников, исключить возможный обвиняющий тон тематики ведущего программы и предоставить больше свободы как для педагога-психолога, так и для участников.

Список литературы

1. Акимова Ю.А. Психолого-педагогическая экспертиза игрушки как условие когнитивно-личностного развития ребенка / Ю. А. Акимова, С. Н. Вачкова, О. И. Ключко, А. И. Савенков, О. В. Цаплина // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 1 (31). С. 8-17.
2. Гендерная психология и педагогика: учебник и практикум для вузов / О.И. Ключко [и др.]; под общей ред. О.И. Ключко. М.: Юрайт, 2022. 404 с.
3. Емельянова Т.В. Игровые технологии в образовании: электронное учеб.-метод. пособие / Т. В. Емельянова, Г. А. Медяник. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. 155 с.
4. Исаков В.Б. Игропрактикум: Опыт игровой практики в школе и университете. 2-е издание, испр. и доп.. М.: НИУ ВШЭ. 2012. 200 с.
5. Психопрофилактика и психологическое просвещение в образовательной среде: учебник для вузов / Д. В. Наумова [и др.]; под ред. Д. В. Наумовой. М.: Юрайт, 2022. 414 с.
6. *Салмина Н.Г., Тиханова И.Г.* Психолого-педагогическая экспертиза настольных игр // Психологическая наука и образование. 2011. Том 16. № 2. С. 29–38.
7. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

Табунова О.П.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
nakime@mail.ru

ВЛИЯНИЕ ИГР НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗИТИВНОГО ОБРАЗА «Я» У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматривается влияние игры на формирование образа «Я» у детей старшего дошкольного возраста. Автор делает обзор теоретических положений основ формирования образа «Я», Я-концепции в дошкольном возрасте. Приводятся основные факторы, влияющие на самооценку дошкольников. Даются примеры игр для развития самооценки и формирования позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: игра, образ «Я», самооценка.

Еще с античных времен механизмы формирования личности были предметом научного интереса ученых. В настоящее время подходы к вопросу

изучения образа «Я» настолько разнообразны, что выработать универсальное определение не представляется возможным.

Проблема развития «Я» активно изучается в психологии в зависимости от ее конкретного содержания. Одни исследователи (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт) рассматривают Я-концепцию как механизм формирования личности и самоактуализации, другие – как развитие возрастных этапов жизненного пути человека. (Э. Эриксон), а другие (T. Shibuya) рассматривают ее как способ связи с внешним миром. «Я-концепция» определяется не только тем, кем является человек, но и тем, что он думает о себе и как оценивает свою деятельность и возможное будущее развитие (К. Роджерс, Р. Бернс).

Многие отечественные психологи рассматривают «Я-концепцию» как ключевой элемент структуры личности (А. Г. Ковалев, В. Н. Мясищев, В. А. Петровский, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков), в исследованиях А. Н. Леонтьева проблема представлена с позиции подхода к личности как к субъекту.

Объектами исследования в отечественной психологии являются черты и установки личности, личностные особенности и различия между людьми, межличностные отношения, положение и роль личности в различных общностях, позиция субъекта в социальном поведении и определенные виды деятельности, т.е. «Я» (В. Н. Мясищев, К. Я. Рубинштейн, Д. И. Федштейн), «Я-образ» (А. Б. Петровский, Н. Г. Ярошевский) и «самость» (И. Б. Котова, Е. Х. Шиянов). Важными для проблемы формирования самовосприятия являются также работы по психологии воспитания (В. В. Абраменкова, А. Г. Асмолов, В. Н. Зинченко, И. С. Кон, И. А. Зимняя, В. А. Петровский, М. В. Осорина, Д. И. Фельдштейн).

Проблема формирования самовосприятия дошкольников представляется многими исследователями как процесс воспитания и является педагогической предпосылкой самосознания и самопознания ребенка, средством стимулирования процесса приобретения знаний и представлений о себе [3]. Важность научного понимания формирования представлений о себе как управляемого процесса очевидна. Самооценка и отношение к себе играют определенную роль в развитии личности ребенка и являются важными средствами и условиями успешного обучения, к 6-7 годам ребенок уже способен осмыслить и правильно оценить собственные качества и умственные способности [1]. Другими словами, следует отметить, что благоприятная среда для формирования самооценки создается в старшем дошкольном возрасте, когда развиваются основные навыки рефлексивной деятельности [5].

Ниже перечислим основные факторы, влияющие на самооценку дошкольника:

1. Стиль воспитания родителей. Родители, которые показывают любовь и поддержку своим детям, помогают им развивать позитивное отношение к себе и своим возможностям.

2. Окружение. Дети, которые находятся в окружении позитивных и уверенных в себе людей, часто имеют более высокую самооценку.

3. Успехи и достижения. Дети, которые имеют возможность достигать успехов и получать признание за свои достижения, часто демонстрируют более высокую самооценку.

4. Физическое здоровье и активность. Дети, которые занимаются спортом или другими физическими активностями, часто имеют более высокую самооценку и уверенность в своем теле.

5. Социальные навыки. Дети, которые умеют общаться с другими людьми и демонстрируют хорошие социальные навыки, часто имеют более высокую самооценку.

6. Участие в играх, творческих и развивающих программах. Данные мероприятия помогают детям развивать свои таланты и умения, что положительно влияет на их самооценку.

Типичным видом деятельности для дошкольников является игра, которая, по утверждению Д. Б. Эльконина, представляет собой символический/моделирующий тип деятельности с минимальными манипулятивно-техническими аспектами, сниженной манипулятивностью и обусловленной субъективностью.

Игра как самостоятельная деятельность ребенка формируется в процессе воспитания и обучения ребенка и способствует переживанию опыта овладения человеческой деятельностью [2]. «Без игры нет, и не может быть полноценного умственного развития. Цитируя В. А. Сухомлинского: «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности» [4].

Игры являются не только способом развлечения, но и эффективным инструментом для формирования личности. Они позволяют детям испытывать новые эмоции, узнавать мир, развиваться физически и психологически. Игры могут помочь ребенку развивать положительную самооценку, уверенность в себе, чувство ответственности и уважение к другим. Игра обладает огромным педагогическим потенциалом в формировании у детей адекватной самооценки.

Игра может формировать позитивную самооценку и развивать регуляторные функции. На позитивную самооценку ребенка могут влиять два фактора. Во-первых, связь между достижениями, самооценкой и репутацией человека в обществе и членами группы, чьи взгляды на определенные критерии важны для человека, и, во-вторых, отношение других людей – сверстников в совместной деятельности – к человеку как к личности.

Уровень самооценки может меняться, особенно в дошкольном возрасте. Каждое обращение к ребенку, каждая оценка его деятельности, каждая реакция на успех и неудачу – все это влияет на отношение ребенка к самому себе.

Другими словами, у ребенка формируется соответствующая самооценка, которая является основой для успешного общения.

В процессе игры дети узнают определенные факты и явления, которые отражают окружающую их жизнь и которые они могут воспринимать и понимать. В игре дети учатся правилам этикета и развивают культуру общения. Во время игры закладываются базовые элементы уважения к себе как к человеку и идея о том, что каждый человек имеет право на уважение.

Известно, что дети с высокой самооценкой некритичны к себе, игнорируют советы взрослых и не обращают внимания на свои неудачи. Напротив, они склонны критически относиться к своим сверстникам, указывая на их собственные слабости и высмеивая их за мелкие ошибки.

Для детей с низкой самооценкой характерны неуверенность в себе, застенчивость, смущение и робость. Они часто бывают интровертами и обычно имеют низкий социометрический статус. Им не хватает независимости и они нерешительны. Чтобы повысить статус детей с низкой самооценкой, важно включать их в игры, ставить перед ними сложные задачи и постепенно позволять им брать на себя ведущие роли в спектаклях и сценках.

Исходя из вышеизложенного, игры могут оказывать положительное влияние на формирование позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста, помогая развивать уверенность в себе, социальные навыки, фантазию, умение решать проблемы и умение выстаивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми. Когда ребенок играет, он получает удовлетворение от того, что достигает цели или преодолевает препятствия. Это повышает его самооценку и уверенность в себе. Кроме того, игры могут помочь ребенку осознать свои сильные стороны и развить новые навыки, что также положительно влияет на его самооценку.

Следует учитывать, если игры выбраны неправильно, они могут негативно повлиять на самооценку ребенка. Например, игры, которые требуют от ребенка слишком большой концентрации и усилий, могут вызвать чувство неудачи и понижения самооценки. Также игры, которые подразумевают жестокость, могут негативно влиять на эмоциональное состояние ребенка и его мировоззрение.

Поэтому очень важно выбирать игры с учетом возрастных особенностей и интересов ребенка, а также соблюдать меры безопасности и этические принципы. Кроме того, родители и педагоги должны помогать ребенку осознавать свои достижения и укреплять его самооценку, чтобы он мог успешно развиваться и достигать новых высот.

Некоторые примеры игр для развития самооценки и формирования позитивного образа «Я» у детей дошкольного возраста:

1. Игра «Кто я?». Ребенок должен загадать себя и описать свои качества, интересы и достижения. Остальные игроки должны угадать, кто он.

2. Игра «Сундучок достижений». Ребенок пишет на листочках свои достижения и качества (например, «умею рисовать», «хорошо пою», «вежливый и добрый»), складывает их в сундучок и периодически извлекает, чтобы вспомнить о своих сильных сторонах.

3. Игра «Комплименты». Дети сидят в кругу и по очереди говорят комплименты друг другу. Эта игра помогает развивать уважение и доброжелательность между детьми.

4. Игра «Мое имя». Ребенок говорит свое имя и добавляет к нему прилагательное, описывающее его лучшие качества (например, «Я – Маша, добрая и умная»).

5. Игра «Моя лучшая история». Ребенок рассказывает историю о своем опыте, который помог ему почувствовать себя героем.

Однако, важно помнить, что для формирования позитивного образа «Я» у детей необходим гармоничный и согласованный подход[6]. Недопустимо, если одна сторона, например, детский сад или семья, старается повысить уверенность ребенка в себе, а другая сторона не предпринимает в этом никакого участия. Совместные усилия, направление на достижение результата по формированию позитивного образа «Я» помогут ребенку развиваться полноценно и гармонично.

Список литературы

1. Декман И.Е. Формирование самооценки старших дошкольников посредством сюжетно-ролевых игр / И.Е. Декман, А.В. Рожко // Мир педагогики и психологии. 2019. № 10 (39). С. 40-54.

2. Ключко О.И. Современные игры и игрушки: новые возможности и новые риски // Игровая культура современного детства. Материалы I Международной научно-практической конференции. Московский городской педагогический университет. 2017. С. 22-28.

3. Смахтина Т.А. Проблема формирования Я-образа в научно-психологической // Новые подходы в медицинском образовании в условиях пандемии. Материалы всероссийской научно-практической конференции, посвященной 25-летию кафедры психологии и педагогики. Гл. редактор О.А. Башкина. Астрахань, 2022. С. 244-249.

4. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. М.: Издательство «Концептуал», 2023. 320 с.

5. Цаплина О.В. Игровые технологии в образовательном процессе // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. С. 80-85.

6. Цаплина О.В. Позитивная психология в образовании // Современная психология: теория и практика. Материалы X международной научно-практической конференции. 2013. С. 130-135.

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ МЕГАПОЛИСА

Ажогина Н.А.
аспирант, ассистент ГАОУ ВО МГПУ
nataliazhogina@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ МЕГАПОЛИСА

В статье описаны понятия языковой личности, поликультурной среды и поликультурной языковой личности; описаны поликультурные особенности современного мегаполиса; представлены условия формированию языковой личности в межэтническом многообразии общества.

Ключевые слова: языковая личность, поликультурная среда, младший школьник.

На современном этапе развития педагогической науки ученые вновь выдвигают на первый план личность и её всестороннее развитие. При этом личность в настоящих условиях мегаполиса должна быть способна и готова к межкультурному взаимодействию и к практическому использованию родного и неродного языков. Речь человека – источник знания о его личности, который выражается в текстовом представлении мыслей, поступков, ценностей и т.п.

Проблема языковой личности давно занимает умы исследователей в разных областях науки (лингвистики, педагогики, психолингвистики, психологии, социологии и т.д.).

В настоящее время в науке нет конкретного определения языковой личности, так как каждый ученый трактует это понятие через призму своих научных интересов. Однако, в понятии «языковая личность» основным компонентом выступает «личность» – субъект отношений и сознательной деятельности с набором индивидуальных особенностей и выстроенной системой отношений и культурный ценностей [4, с.3].

В данной статье мы рассмотрим несколько определений языковой личности. Так в лингвистической науке известный специалист в области общего и русского языкознания Ю.Н. Караулов под языковой личность понимал человека со своими способностями и характеристиками, способного создавать и воспринимать речевые произведения, различающиеся степенью структурно-языковой сложности [3, с. 51-53].

Согласно разработкам Ю.Н. Караулова языковая личность представляет собой систему, состоящую из трех уровней:

- нулевой уровень (вербально-семантический) – фонетические и грамматические навыки, умение составлять простые словосочетания и предложения.

- первый уровень (лингво-когнитивный или тезаурусный) – выражается личностным тезаурусом, т.е. специальным набором понятий, сведений, который опирается на личностный выбор одного понятий другому и на иерархию ценностей.

- второй уровень (мотивационный) – потребность личности в коммуникативной деятельности и свободное использование языка [3, с. 51-53].

В педагогической науке языковую личность рассматривают через призму взаимодействия окружающего мира и личности посредством языка. В таком случае язык и речь можно определить как посредника между культурой и социальной средой.

Исследователь Н.А. Дерерябина определила языковую личность в педагогике как «субъекта общения и деятельности, способного существовать в социокультурном пространстве дискурса, участвовать в его формировании и изменении, а также контролировать поступающую извне информацию» [2, с.111].

В ходе анализа нескольких определений языковой личности мы выделили общие их черты: 1) человек – субъект речевой деятельности, способный участвовать в коммуникации путем адекватного выбора речевых конструкций; 2) взаимовлияние окружающей действительности и личности на формирование друг друга.

Изучение формирования языковой личности является перспективным направлением в педагогической науке. Ряд ученых (Н.В. Аниськина, Е.В. Барсукова, Л.И. Божович, Н.Д. Голев, Т.Г. Иргашева, В.М. Пелих и др.), которые занимались данной проблемой, определили следующие педагогические условия формирования языковой личности младшего школьника:

1) образование и воспитание речевых особенностей школьника;
2) формирование коммуникативных компетенций;
3) изучение культурных особенностей языка;
4) формирование осознанной ценностной системы отношения к языку.

На развитие языковой личности оказывает влияние окружающая среда. В современном обществе мегаполиса с каждым годом усиливаются миграционные процессы. Этому способствует и глобализация, и привлекательность мегаполисов для жителей других регионов. Приезжая в новое место, мигранты привозят с собой свой язык и свою культуру, которая оказывает влияние на социальную среду. В свою очередь, приезжающим необходимо знать язык и культуру того региона, в который они предполагают жить либо определенное время, либо переехать навсегда.

В связи с чем современный мегаполис нельзя представить без людей, относящихся к разным культурам и постоянно взаимодействующими друг с другом. В науке для описания данного общественного феномена предложили использовать понятие «поликультурная среда» – это среда, в которой одновременно существуют представители разных культур, происходит обмен и приобретение совершенно новой культурной информации.

В настоящий момент сложно представить мегаполис, который бы не подходил под определение поликультурной среды. Например, для зарубежной педагогики общеупотребительным является понятие «мультикультурная среда», что является синонимичным вышеописанному понятию.

Тенденции современного общества отражаются и на системе школьного образования. Так, появились новые понятия «поликультурная школа», «поликультурный класс», «полиэтнический класс», которые отражают одну основную мысль – «школьная среда», в которой единовременно обучаются дети разных культур, осуществляют передачу культурных ценностей своего народа и процент представителей разнообразных этносов составляет от 20% от общего количества обучающихся.

В России периодически проводят анализ этносов, населяющих нашу страну и отдельные города-мегаполисы. Согласно социологическим исследованиям поликультурного состава школьников Российской Федерации, наибольшее число представителей других этоносов приходится на Москву и Московскую область, где таких инофонов может быть до 16% от общего количества обучающихся в школе. Из них примерно 10% приходится на начальную школу, где в некоторых районах Москвы поликультурный состав класса может составлять больше половины от количества младших школьников, для которых русский язык является родным. Москва и Московская область характеризуется самым высоким процентом детей-мигрантов в школах, так как столица и близлежащие к ней областные города притягивают мигрантов доступностью работы, значительным количеством рабочих мест, по сравнению с другими регионами Российской Федерации. На поликультурный состав школ могут оказывать влияние другие факторы:

- привлекательность будущего места жительства для мигрантов;
- наличие диаспор, образовавшихся по этническому признаку;
- возможность международной мобильности из регионов или стран, выбранных в качестве постоянного места проживания.

В Москве и Московской области, по статистике, встречаются следующие национальности: украинцы, молдаване, татары, азербайджанцы, армяне, грузины, узбеки и таджики. Состав поликультурного класса может включать в себя одновременно обучающихся-инофонов, которые являются представителями совершенно разных национальностей.

В 2015 году преподавателями Московского городского педагогического университета (Ж.В. Афанасьевой, Т.И. Зиновьевой и др.) было проведено

масштабное исследование поликультурного состава школа города Москвы. В рамках данного исследования был проведен опрос среди учителей начальной школы на наличие в классах обучающихся-представителей разных этносов. Исследование показало, что 39 из 40 школ, участвующих в опросе, можно определить как поликультурные.

Анализ поликультурного состава московских школ позволил выявить некоторые тенденции:

- привлекательность определенных районов Москвы для миграции;
- имеющиеся трудности в обучении и коммуникации у большего процента детей-мигрантов из-за незнания русского языка и русской культуру;
- обучение детей мигрантов происходит в основном в общеобразовательных школах, а не в специализированных учреждениях (школы для детей мигрантов, лицеях, гимназиях и др.);
- из-за миграции выпускники начальных классов, являющиеся носителями других культур, часто не продолжают обучение в средней и старшей школе.

В данном исследовании авторы не только провели обширный анализ поликультурного состава московских школ, но и определили трудности, с которыми сталкиваются русскоговорящие обучающиеся, обучающиеся-мигранты и педагоги в образовательном процессе. Трудности, которые были выявлены в исследовании, также оказывают влияние на школьное образование, на развитие речевой культуры класса и на формирование языковой личности [5, с. 341].

Все педагоги, занимающиеся проблемой детей мигрантов, утверждают, что появление этой новой категории учеников стало сегодня одним из ключевых вызовов для системы общего образования [5, с.342].

В работах педагогов выделяется много проблем, встающих перед этими детьми: это и мигрантофобия коренного населения, и сложности в адаптации, в освоении школьной программы, однако самая главная трудность, во многом являющаяся причиной других – это проблемы коммуникативного характера. Дети-инофоны в подавляющем большинстве плохо знают русский язык, следовательно, не способны адекватно понять других и выразить собственные мысли, те немногие навыки общения (ограниченные ещё в силу возраста, т.к. мы говорим о младших школьниках), которые у них есть, не соответствуют новой социальной среде: различны способы невербальной коммуникации, стандарты и ритуалы поведения и т.д.

Языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры. В связи с данным тезисом А.А. Корякина предложила ввести термин «поликультурная языковая личность» – личность, способная осуществлять

межкультурную коммуникацию на всех уровнях (глобальном, межэтническом и межличностном) [4, с.4].

Для формирования языковой личности в поликультурной среде необходимо определить ряд особый условий, которые бы учитывали все тенденции современного мегаполиса. Данные условия можно представить в виде категорий:

1) культурологические (направлены на формирование поликультурного мышления);

2) этнические (формирование этики межкультурного общения);

3) познавательные (формирование осознанного интереса к культуре родного языка, страны, а также к культурам иных народов);

4) рефлексивные (формирование осознания важности влияния поликультурной среды на развитие языковой личности) [4, с.4-5].

Наличие большого количества представителей разных народов чаще всего встречается в больших городах, поэтому современный мегаполис является поликультурной средой, которая оказывает прямое влияние на развитие языковой личности. Культурное разнообразие предопределяет тенденции развития окружающей среды и социума, являющихся приоритетным основанием для формирования языковых особенностей человека.

Школы города Москвы и Московской области в большей степени можно определять как поликультурные, в которых дети других этносов составляют 20% и больше от общего количества обучающихся. Таким образом, одна из главных задач системы образования – воспитание и обучение поликультурной языковой личности, способной к эффективной межнациональной коммуникации.

Список литературы

1. Аккиева С. И. Проблема становления и развития языковой личности в условиях моно- и полиэтнического пространства // Colloquium-journal. 2019. №26 (50). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-stanovleniya-i-razvitiya-yazykovoy-lichnosti-v-usloviyah-mono-i-polietnicheskogo-prostranstva (дата обращения: 29.03.2023).

2. Дерябина Н. А. Языковая личность как педагогическая проблема// Проблемы образования, науки и культуры. — 2011. — № 3 (92). — С. 108-114

3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Издание 7-е. М.: Издательство ЛКИ. – 2010. – С. 51-53.

4. Корякина А. А. О поликультурной языковой личности. – 2016, – № 6. URL: http://mirnauki.com/PDF/25PDMN616.pdf (дата обращения: 30.03.2023 г.)].

5. Кулешова О. Д. Обучение русскому языку в поликультурной школе мегаполиса. – В сборнике: Ребенок в современном образовательном

пространстве мегаполиса. Материалы VII международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию МГПУ. 2020. – С. 339-344.

Беликова Д.А.
ГБОУ Школа № 760 им. А.П. Маресьева
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
sidaal@mail.ru

КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ САМОПРЕЗЕНТАЦИИ У ШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме эффективности педагогических методов формирования и развития навыков самопрезентации у школьников. Актуальность темы связана с тем, что в процессе обучения в школе происходит не только получение определенных знаний, но и формирование навыков, влияющих на последующее развитие личности. Педагогическая практика современного учителя должна способствовать развитию у детей таких качеств, как способность к адекватному общению с окружающими, к творческому мышлению и самовыражению, связанных с навыками самопрезентации. Цель исследования заключается в выявлении особенностей реализации различных концепций самопрезентации в педагогической практике для каждого уровня образования в школе (начальный, средний, старший). Методология исследования включает в себя ряд специальных методов: контент-анализ научной литературы по теме исследования; метод педагогического невключенного наблюдения; метод социологического исследования (мини-опрос); метод статистического анализа данных. В исследовании приняли участие 75 респондентов (три группы педагогов начальных, средних и старших классов общеобразовательной школы). По итогу проведенного исследования автор пришел к следующим выводам: наиболее эффективными концепциями формирования и развития навыков самопрезентации школьников являются коммуникативная и социально-адаптивная, реализуемые в игровой (для младших школьников) и проектной (для средних и старших классов) формах учебной деятельности.

Ключевые слова: педагогика общеобразовательной школы, самопрезентация, младшие школьники, средние классы, старшеклассники.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что способность к адекватному общению имеет важное значение для личного развития, академических достижений и последующего профессионального успеха. Более того, формирование навыков самопрезентации в рамках школьного

образования является необходимым для гармоничного развития личности, начиная с младших классов. Формирование коммуникативной компетенции, основанной на навыках самопрезентации, является одной из приоритетных задач, поставленных в Федеральном государственном стандарте Российской Федерации (далее – ФГОС). При этом одной из важных коммуникационных учебных задач является информативная публичная речь, то есть представление определенного контента для аудитории. Согласно ФГОС, не только школьники среднего звена и старших классов, но и дети начальной школы должны выступать с информативными публичными речами. Однако, продвижение навыков публичных выступлений должно учитывать особенности возрастных групп обучающихся.

Согласно классической трактовке термина, самопрезентация – это «процесс представления человеком собственного образа в социальном мире, характеризующийся намеренностью и направленностью на создание у окружающих определенного впечатления о себе» [1, с. 48].

В целом, анализ научного дискурса позволяет выделить четыре основные педагогические концепции формирования и развития навыков самопрезентации у школьников:

1) коммуникативная, при которой основная задача педагога заключается в формировании у школьников навыков общения со сверстниками [2, p. 166];

2) компетентносная, при которой главной целью является формирование набора компетенций [3, p. 108].

3) когнитивная, которая нацелена на самопонимание и самореференцию [4, p. 126];

4) социально-адаптивная, которая нацелена на создание устойчивого навыка самопрезентации для будущей профессиональной деятельности [5, p. 64].

Однако, все четыре концепции требуют эмпирической верификации с учетом возрастных групп школьников.

Материалы и методы исследования

Материалами эмпирического исследования послужили ответы на анкету мини-опроса, проведенного в профессиональной учительской группе в общеобразовательной школе. В исследовании приняли участие 75 учителей общеобразовательной школы: 25 педагогов начальных классов; 25 учителей среднего звена и 25 учителей старших классов.

Каждая из четырех концепций формирования и развития навыков самопрезентации была оценена респондентами с точки зрения ее эффективности на практике.

Критериями анализа выступили:

1) невербальное поведение (пространстенное аудио- и визуальное измерения),

2) вербальное поведение,

3) организация процесса самопрезентации.

Каждое измерение самопрезентации оценивалось по 10-балльной шкале с позиций эффективности применяемой педагогом концепции: 1-3 балла – низкий уровень эффективности; 4-6 баллов – средний уровень эффективности; 7-10 баллов – высокий уровень эффективности.

Как показал мини-опрос, проведенный в первой группе респондентов, высшую оценку эффективности у учителей начальных классов получила коммуникативная концепция, реализуемая игровым методом (рисунок 1).

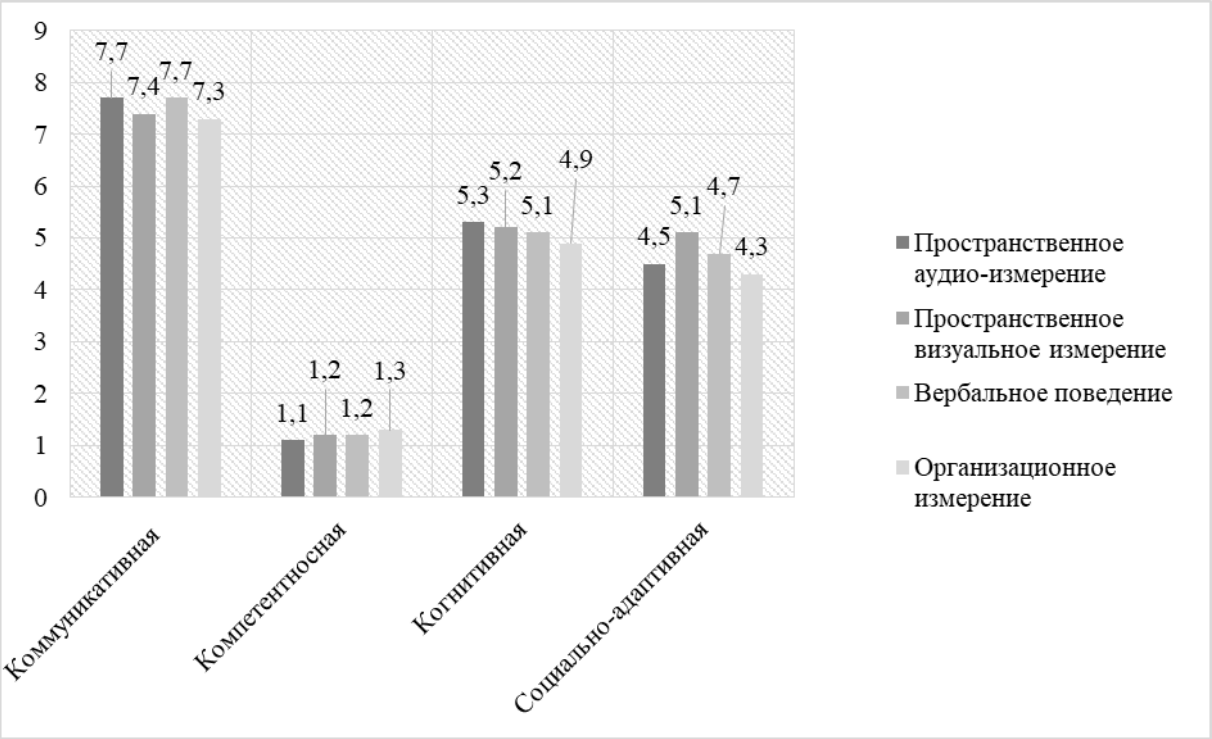


Рисунок 1 - Оценка учителями начальных классов эффективности концепций формирования и развития самопрезентации у младших школьников

Насколько можно судить по данным, представленным на рисунке 1, для трех концепций учителями была дана средняя оценка эффективности, что пояснялось респондентами следующим образом: при работе с детьми младшего школьного возраста невозможно добиться реализации компетентностного подхода, поскольку навыки еще недостаточно сформированы, их предстоит развивать, и наиболее эффективной является игровой метод в рамках коммуникативной концепции.

Во второй группе респондентов (учителя среднего звена) высокую оценку получили социально-адаптивная и когнитивная концепции, при которых школьники показали хорошие результаты в проектной деятельности (рисунок 2).

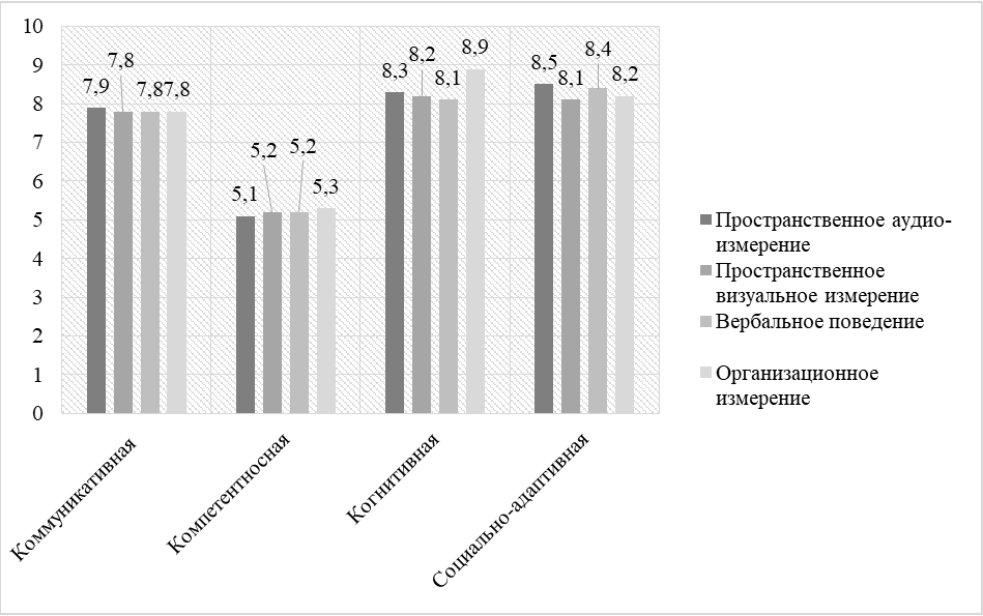


Рисунок 2 - Оценка учителями эффективности концепций формирования и развития самопрезентации у школьников среднего звена

Судя по данным, приведенным на рисунке 2, навыки самопрезентации у школьников среднего звена можно считать вполне сформированными по всем четырем измерениям. Однако, наибольшую эффективность для их развития демонстрируют социально-адаптивная и когнитивная концепции, в рамках которых учителя прибегают к созданию «ситуаций успеха», развитию творческого мышления и формированию позитивной самооценки у своих учеников.

Результаты, полученные в третьей группе респондентов (учителя старших классов), показали, что при работе со старшеклассниками большую эффективность имеет социально-адаптивная концепция, при которой самопрезентация – это уже совершенно осознанный процесс, мотивированный стремлением учеников к будущему профессиональному успеху (рисунок 3).

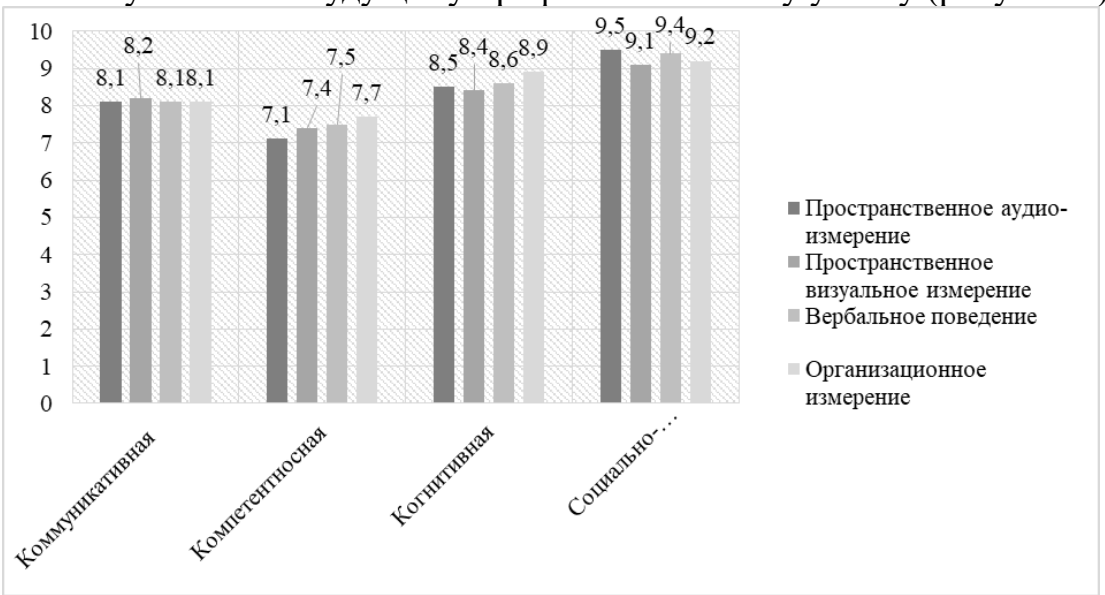


Рисунок 3 - Оценка учителями старших классов эффективности концепций формирования и развития самопрезентации у старшеклассников

Как можно судить по данным, представленным на рисунке 3, учителя старших классов наиболее высоко оценили эффективность социально-адаптивной концепции формирования и развития навыков самопрезентации. Также выросла и оценка показателей по всем остальным подходам, что связано с опытом, знаниями и уже сформированными у старших школьников навыками самопрезентации.

Суммарный балл по всем трем группам респондентов показывает различия в уровнях эффективности концепций формирования и развития навыков самопрезентации в младших, средних и старших классах школы (рисунок 4).

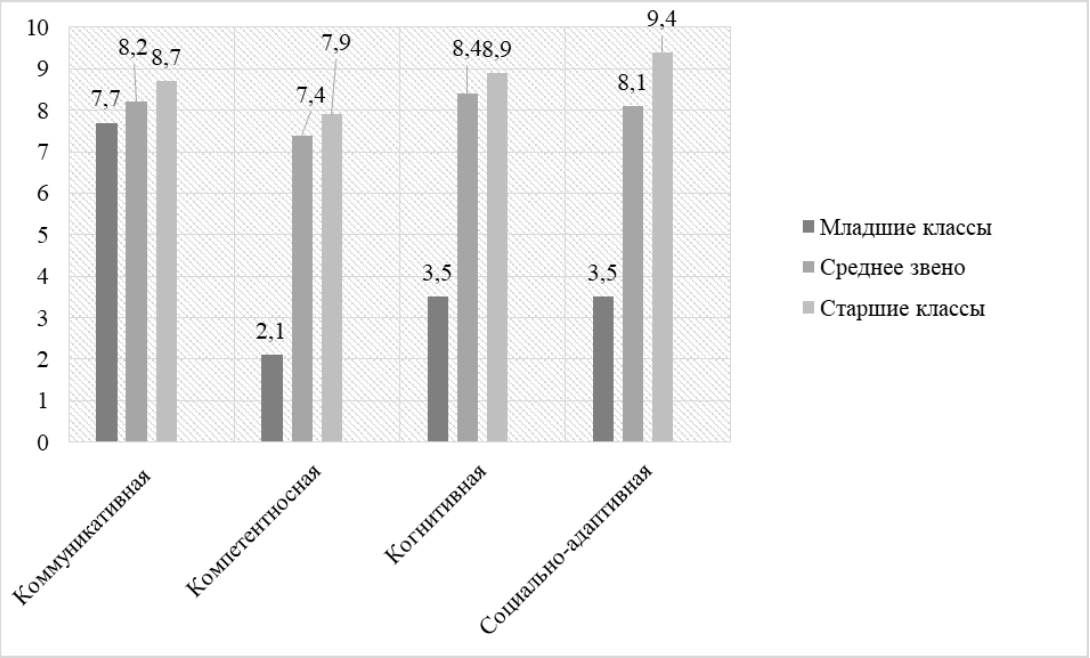


Рисунок 4 - Сводная диаграмма оценки эффективности концепций формирования и развития навыков самопрезентации в младших, средних и старших классах

Данные, представленные на рисунке 4, позволяют заключить, что для младших классов наиболее результативной является коммуникативная концепция формирования и развития навыков самопрезентации, тогда как для школьников среднего и старшего этапов обучения примерно одинаковый вес имеют все четыре концепции. Для старших классов наибольшую эффективность демонстрирует социально-адаптивная концепция, которая реализуется с помощью проектного метода обучения.

Как видно по полученным данным, совпадение оценок по группам респондентов присутствует по трем концепциям для среднего звена, когда уже развиты коммуникативные навыки и формируется коммуникативная компетенция, а также уже сформированы навыки пространственной и вербальной самопрезентации.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Для формирования и развития навыков самопрезентации в школе необходим комплексный подход на основе четырех критериев их практической реализации (пространственных визуального и аудио-измерений, вербального измерения и организационного аспекта).

2. Проведенное нами исследование также подтвердило тезис о том, что учителя в ходе оценки эффективности концепций формирования и развития навыков самопрезентации стремятся использовать игровые технологии для младших классов, а проектный подход – для среднего звена и старших классов, что позволяет максимизировать учебный потенциал всех учеников.

Список литературы

1. Куликова Т.И. Самопрезентация как характеристика социального поведения старшеклассников // Russian Journal of Education and Psychology. 2019. № 4. С. 48 – 53.

2. Belić M., Vrcić-Amar A. Personality traits and self-presentation tactics. Psiholoska Istrazivanja. 2022. Vol. 25(2). P. 165 – 182.

3. Cavalcanti, E., Guimarães, G. Statistical variability: comprehension of children in primary school. Ensino e Aprendizagem de Estatística no Ensino fundamental. 2019. Vol. 54. – P. 106-122.

4. Cimpian A. Young Children's Self-Concepts Include Representations of Abstract Traits and the Global Self. Child Development. 2017. Vol. 88(6). P. 125 – 129.

5. Črnič T., Brečko N. Enhancing sociality, self-presentation, and play: a case study of digital scenarios among schoolchildren in an epidemic context. Information Communication and Society. 2021. Vol. 25(1). P. 63 – 78.

Герман Э.С.
студент ГАОУ ВО МГПУ
germanes@mgpu.ru
Лутошкина Е.О.
студент ГАОУ ВО МГПУ
lutoshkinaeo@mgpu.ru

КИНОКЛУБ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ

В статье рассмотрены актуальные проблемы и особенности духовно-нравственного воспитания в современном мире, а также различные аспекты использования киноискусства в развитии нравственных качеств подрастающего поколения. Освещены возможности киноклуба, выступающего в качестве средства духовно-нравственно воспитания, его

потенциал. Упоминаются фамилии разных педагогов, которые занимались формированием нравственной базы личности ребенка. Говорится о ценностях, личностных ориентирах и регуляторах поведения человека. Указано то, что является высшей точкой духовно-нравственной сферы человека и результатом духовно-нравственного воспитания. Приведены факторы, оказывающие влияние на эффективность воспитания личности. Дается определение таких понятий, относящихся к воспитанию личности, как «мораль» и «интериоризация». Поднимается вопрос о процессах, которым должно соответствовать обновленное содержание образования. Освещается информация о том, что на государственном уровне, а именно в Общественной палате России, обсуждается проблема недостатка вспомогательных средств, необходимых для изучения темы медиаобразования. Приведен список некоторых фильмов, подходящих для использования в рамках школьного киноклуба. Рассматривается проблема нечастого использования в образовательных организациях такого средства духовно-нравственного воспитания, как киноклуб. Обсуждается проблема того, что большинство современных подростков используют киноискусство в качестве развлекательного досуга и не задумываются о его моральной ценности.

Ключевые слова: нравственные качества, духовно-нравственное воспитание киноискусство, киноклуб, подростки.

Тема духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения является одной из приоритетных в современном обществе. В век стремительной глобализации и модернизации необходимо, чтобы молодые люди продолжали верить в настоящий потенциал страны, в которой они живут. Приоритеты государства определяют необходимость концентрации внимания на духовно-нравственном воспитании.

С первых лет обучения ребенка в школе он обращается к социально достойным идеалам окружающих. В подростковом возрасте школьники начинают знакомство со сферой чужой мотивации, анализируют поступки окружающих, соотносят их со своими.

Совместное развитие навыков и качеств личности человека – это базовая составляющая для формирования ценностей уважения, гибкости, образования на протяжении жизни. Эти ценности выступают нравственным ориентиром человека, помогающим ему регулировать свое поведение. Важность духовных ценностей выражается в формировании привычек, образа жизни и стратегий поведения.

Мораль показывает то, на каком культурном уровне находится личность. Нравственное воспитание – это процесс, целью которого является создание личности, хорошо знающей собственные потребности, интересы, желания, мотивы поведения, личности, умеющей применить приобретенные навыки,

быть полезной для других, найти свое место в обществе. Этот процесс подразумевает формирование отношения к государству, членам общества, к окружающим и к себе. Задача нравственного воспитания состоит в некой интериоризации, то есть в том, чтобы превратить требования, установленные обществом, во внутренние убеждения каждого. Современные учителя высоко ценят научное наследие выдающихся отечественных педагогов, которые и в теоретическом ключе, и на практике формировали нравственные основы личности детей: К.Д.Ушинский, Л.Н.Толстой, А.С.Макаренко, В.А.Сухомлинский, Ш.А.Амонашвили и другие.

В начале 21 века к наиболее актуальным проблемам нравственного воспитания относят привлекательность для детей «новых ценностей» - индивидуализма и прагматизма на фоне тенденций конкуренции и успешности любой ценой, а также роста агрессии, антисоциального поведения**,** случаев насилия по отношению к окружающим [2, с. 8-9].

Духовно-нравственное воспитание подростков предполагает усвоение нравственных принципов. Высшим уровнем нравственного воспитания человека является способность следовать усвоенным нормам поведения, а не внешним обстоятельствам. Только осознанное усвоение нравственных правил помогает человеку понять, что хорошо, а что плохо.

Обновленному содержанию образования в рамках развития духовно-нравственного воспитания необходимо обеспечивать:

- формирование морально-этических ценностей, норм и моделей поведения;
- развитие качеств гуманизма, чести и долга;
- обучение оценке того, что происходит в мире.

Процесс духовно-нравственного воспитания неотделим от жизни человека во всем ее проявлении, от общества, культуры и человечества в целом.

Результат и успех духовно-нравственного воспитания во многом зависит от нравственного пространства, в котором находится подросток, от того, с людьми какого нравственного уровня он общается, от того, насколько нравственно его цифровое пространство.

Результат духовно-нравственного воспитания реализуется в общественно значимых качествах человека. Это и постоянство социально одобряемых привычек и правил поведения, и культура коммуникации с окружающими людьми, и волевая стойкость подростков, и их способность к контролю и самоконтролю. Решение задач воспитания подрастающего поколения происходит в рамках комплексного подхода к воспитательной деятельности.

Если говорить про средства формирования духовно-нравственного воспитания личности, то в педагогической практике существует множество различных средств, однако в современной мире, в котором человек

сталкивается с большим количеством быстро меняющейся информации, обучающимся уже не так просто, как раньше проявлять интерес к традиционным способам передачи информации.

В современном мире просмотр фильмов, сериалов и видеоматериалов различных жанров на видеохостингах является одним из популярных вариантов проведения досуга у детей и подростков, однако чаще всего эта деятельность носит развлекательный характер или является отвлекающим фактором для ребенка, которого нужно “чем-то занять”. В связи с такими тенденциями видео-контент может восприниматься несерьезно, возникает риск потери его образовательного потенциала.

Отечественные педагоги (А.М. Гельмонт, Н.К. Крупская, Н.Ф. Познанский, Ю.И. Менжинская и другие) положили начало вопросу использования кино как одного из вариантов образования. В наши дни эта тема развивается в направлении мировых образовательных тенденций как теория медиаобразования (О.А. Баранов, И.С. Левшина, Г.А. Поличко, Ю.М. Рабинович, А.В. Спичкин и другие).

В 2018 в Общественной палате Российской Федерации был проведен круглый стол, в ходе которого обсуждались проблемы кинообразования [3]. Людмила Дудова, занимающая пост заместителя председателя Комиссии Общественной палаты РФ по развитию образованию и науки отметила, что на данный момент нет готовых методик в образовании, а также специальных обучающих пособий по предмету «медиаобразование».

Председатель комиссии по арт-, медиа- и киноиндустрии «Опоры России» Евгений Юматов отметил, что «эта тема актуальна, поскольку происходит стремительное развитие медиаиндустрии, киноиндустрии» [3].

Было отмечено, «…что кино — это больше чем искусство, это больше чем технология, в нем заложено сокровенное».

В рамках педагогики существует множество разных форм внеурочной деятельности, таких как экскурсии, соревнования, конкурсы, фестивали и другие. Каждая форма по-своему интересна, однако имеет сильные и слабые стороны. Мы хотели бы обратить внимание на такую форму внеурочной деятельности, как школьный киноклуб, который к тому же является средством духовно-нравственного воспитания подростков. Образы, использующиеся в киноискусстве, ярки и эмоциональны, что делает их запоминание более сильным по сравнению с альтернативными традиционными способами. Образы кино остаются в памяти надолго, и безусловно оказывают влияние на становление подростка как личности. В образовательном процессе необходимо использовать те возможности, которые может дать киноискусство для воспитания нового поколения.

В исследованиях (А.А. Кравченко, Л.В. Кулешов, С.Н. Пензин, Ю.Н. Усов и другие) обоснован потенциал киноискусства для воспитания личности школьников, рассмотрены вопросы формирования аудиовизуальной

грамотности школьников, особенности восприятия структуры звукового образа, действия, относящиеся к восприятию кино, формирование кинообраза в сознании зрителя. [5].

Ниже представлено несколько фильмов, которые можно использовать в современных школьных киноклубах, целью которых является духовно-нравственное воспитание подростков:

- «Высота» (1957 год, СССР) Проблематика: трудолюбие, профессия, благосостояние общества.
- «Судьба человека» (1959 год, СССР) Проблематика: человек на войне.
- «Чучело» (1983 год, СССР) Проблематика: травля в школе.
- «Экипаж» (2016 год, Россия). Проблематика: героизм, самопожертвование, долг перед Родиной.
- «Иваново счастье» (2021 год, Россия). Проблематика: патриотизм, экология, семья, природа.

Потенциал киноискусства в вопросе духовно-нравственного воспитания невозможно недооценить. Массовое использование киноклубов как инструмента киноискусства и средства духовно-нравственного воспитания открывает новые горизонты, позволяя эффективно решать поставленные воспитательные задачи.

Список литературы

1. Гореликов М. И. Особенности духовно-нравственного воспитания подростка в современных условиях социализации // Вестник МГОУ. Серия: Педагогика. 2017. №3. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-podrostka-v-sovremennyh-usloviyah-sotsializatsii (дата обращения: 15.02.2023).

2. Иванова Л.М. Актуальные контексты воспитания человека средствами кинообразования и медиапедагогики 2020 URL: https://infourok.ru/statya-aktualnye-konteksty-vospitaniya-cheloveka-sredstvami-kinoobrazovaniya-i-mediapedagogiki-4552343.html (дата обращения: 15.02.2023).

3. Илюшина Н.Н. Вечные и современные педагогические ценности «Родина – Любовь – Семья» // Современное образование: мировые тенденции и региональные аспекты: сборник статей VI Международной научно-практической конференции, 27 ноября 2020 года, г. Могилев. В 3 частях. Ч. 1 / редкол. : М. М. Жудро [и др.] ; под общ. ред. Т. И. Когаческой. – Могилев: МГОИРО, 2020. – С. 7 – 9.

4. Кравченко Александра Александровна Киноискусство в системе нравственно-эстетического воспитания подростков // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. №. URL:

https://cyberleninka.ru/article/n/kinoiskusstvo-v-sisteme-nravstvenno-esteticheskogo-vospitaniya-podrostkov (дата обращения: 15.02.2023).

5. Межидова Фариза Вахитовна К вопросу духовно-нравственного воспитания подростков в современной образовательной системе // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. №2. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-duhovno-nravstvennogo-vospitaniya-podrostkov-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-sisteme (дата обращения: 15.02.2023).

Кулешова О.Д.
ГБОУ Школа №1151
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
kuleshovaod@mgpu.ru

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Данная статья посвящена описанию видов социально-коммуникативных ситуаций и их влиянию на развитие социального интеллекта младших школьников в поликультурной образовательной среде. Социальный интеллект позволяет младшему школьнику осуществлять эффективную коммуникацию в поликультурной среде с учетом осознания специфических коммуникативных особенностей разных культур и народов. В этой связи оказывается важным целенаправленное создание в образовательном процессе поликультурных социально-коммуникативных ситуаций, которые, с одной стороны, обнаруживают дефициты речевого поведения детей и позволяют педагогу выстраивать работу по их устранению; с другой стороны, представляют собой дидактический инструментарий для становления социального интеллекта младшего школьника в направлении поликультурного общения. Организацию социально-коммуникативных ситуаций следует начинать уже с 1 класса. В статье представлено авторское понимание социально-коммуникативной ситуации, которое в контексте коммуникативного подхода основано на характеристиках компонентов коммуникации (адресата и адресанта, времени и места, цели и намерения, предмета общения и др.), а с точки зрения поликультурного аспекта вбирает в себя культурологическую, религиозную, национальную специфику. Особое внимание автор статьи уделяет видовому разнообразию социально-коммуникативных ситуаций (семейной, образовательной, общественной, досуговой, просветительской) и даёт характеристику каждому виду. Автор статьи делает попытку показать положительное влияние работы педагога по созданию в образовательном процессе социально-коммуникативных ситуаций с целью

развития у младших школьников социального интеллекта и иных личностных компонентов (когнитивного, мотивационного, функционального, духовного), создающих основу уровневому формированию социально-коммуникативной компетентности. К таким уровням автор относит рецептивный, конформный, репродуктивный, продуктивный и креативный.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, социально-коммуникативные ситуации, социальный интеллект.

В современном российском многонациональном обществе человек взаимодействует с представителями различных культур, «входит» в разнообразные социальные группы. В связи с этим оказывается значимым выстраивание эффективной поликультурной коммуникации, основу которой составляет развитый социальный интеллект личности.

Первый опыт поликультурной коммуникации современный младший школьник приобретает в образовательной среде столичного мегаполиса. По данным исследования Федеральной службы государственной статистики, общественной палаты Российской Федерации, на 2021 год миграционный прирост в России составил 51 465 человек [3]. Данный факт позволяет сделать вывод о поликультурном разнообразии современных школ и необходимости проектирования специальных моделей обучения детей, выстраиванию межкультурной коммуникации со сверстниками. Значимость обозначенной проблемы подтверждается требованиями ФГОС НОО, которые при описании образовательных результатов обучающихся отводят социокультурным, личностным и духовно-нравственным составляющим важное место [1]. Решение данной проблемы видится в разработке и реализации образовательных моделей, построенных на диалоге культур, создании поликультурных, межнациональных социально-коммуникативных дидактических ситуаций.

Дефиниция «социально-коммуникативная ситуация» мало описана в современной научной литературе. На основе анализа трудов исследователей (А. К. Болотовой, Л. Н. Булигиной, А. С. Львовой, И. А. Маланова, В. С. Торохтии, М. В. Шустиковой и др.) социально-коммуникативная ситуация понимается как специально-организованные условия и обстановки (адресата и адресанта, времени и места, цели и намерении, предмета общения и др.), в процессе которых будет осуществляться социально-коммуникативное развитие личности (в данном случае младшего школьника).

Для эффективного создания в образовательном процессе социально-коммуникативных ситуаций следует обратиться к логике становления социально-коммуникативной компетентности личности, поскольку уровневые характеристики, во-первых, позволяют дифференцировать ситуации по степени сложности решения коммуникаторами речевых задач, во-вторых, создают критериальную основу развития социального интеллекта младших

школьников. Уровни становления социально-коммуникативной компетентности подробно описаны Л. Н. Булыгиной. Учёный выделяет пять уровней.

1. Рецептивный уровень. На данном уровне самостоятельность субъекта незначительна, поэтому точка зрения ориентируется на позиции партнера.

2. Конформный уровень. Субъект «расширяет границы» самостоятельности на внешнем и внутреннем уровнях: умеет видеть и учитывать внешние факторы и ориентироваться на собственные потребности и цели.

3. Репродуктивный уровень. Субъект выстраивает коммуникацию, но цель не всегда удаётся достигнуть.

4. Продуктивный уровень. Субъект выстраивает диалог и чётко ориентируется на поставленные цели и потребности.

5. Креативный уровень. Субъект применяет творческий подход: владеет знаниями и умениями в области коммуникации, может осуществлять собственный план [2, с.126].

Приведём примеры данных ситуаций по уровням. Рецептивный уровень: ребёнок составляет диалог с соседом по парте на заданную тему и по предложенному плану с опорными словами. Конформный уровень: младший школьник составляет диалог с соседом по парте на заданную тему по плану. Репродуктивный уровень: ребёнок выстраивает с соседом по парте диалог на заданную тему, но самостоятельно без плана. Продуктивный уровень: младшему школьнику предлагается составить диалог с соседом по парте, где заданы определенные условия. Креативный уровень: ребёнок выстраивает коммуникацию на переменах, в социуме с представителями различных культур на свободные темы; может рассуждать в рамках урока на свободные темы и дискутировать.

Вторым значимым условием, обеспечивающим эффективность создания в образовательном процессе социально-коммуникативных ситуаций, является нацеленность представленных в описании обстоятельств на развитие определенных личностных компонентов социального интеллекта. В. П. Конецкая, А. П. Моисеева, А. П. Панфилова, А. И. Савенков к таким компонентам относят когнитивный, мотивационный и функциональный. Поликультурность современной образовательной среды добавляет духовный компонент, который вбирает в себя ценностные установки и качества личности.

Приведём пример ситуации, направленной на развитие функционального и духовного компонентов на продуктивном уровне.

Описание: предполагается, что участники образовательных отношений заранее знакомы с культурой, традициями, историческими фактами и языком представителей Турции.

Задание: представь, что тебя пригласили на день рождение к другу, который живёт в Турции и является гражданином этой страны. Разыграй со своим соседом по парте такую ситуацию: один будет именинник, а другой – гость. Прежде, чем составлять диалог, подумай над вопросами:

– именинник: «О чём вы будете говорить? На что ты будешь обращать внимание при разговоре с другом? Куда ты посадишь гостя и почему? Какие правила и традиции, возможно, будут незнакомы твоему гостю? Как ты будешь их объяснять?».

– гость: «Что ты подаришь своему другу? Почему? Какие правила поведения будешь соблюдать? Во что будешь одет? На что ты будешь обращать внимание при разговоре? Какие традиции, по твоему мнению, в этой семье?».

Создание социально-коммуникативных ситуаций является необходимым условием для социально-коммуникативного развития, так как именно через них младший школьник сможет не только «погрузиться» и стать полноценным субъектом поликультурной образовательный среды, применять полученные знания и умения в области коммуникации, но и воспитывать в себе такие качества, как толерантность, любознательность, включенность, неравнодушие к человеку, который находится рядом и который имеет культуру, отличную от твоей. В такой многонациональной стране, как Россия, это становится особенно актуальным и важным, так как социально-коммуникативная компетентность сопровождает младшего школьника не только в рамках школы, но и за её пределами во многих сферах человеческих отношений. В этой связи считаем целесообразным предложить видовую классификацию социально-коммуникативных ситуаций. К видам социально-коммуникативных ситуаций мы относим семейную, образовательную, общественную, досуговую и просветительскую ситуации.

Одним из оснований классификации является степень включенности взрослого (учителя, родителя, родственника, незнакомого человека и др.) в коммуникативную ситуацию и его контроль за социально-коммуникативным поведением младшего школьника. Предложим описание видов ситуаций с позиции указанного основания.

1. Семейная ситуация включает взаимоотношения младшего школьника в рамках семьи определенной культуры и предполагает контроль со стороны близких младшему школьнику взрослых. Педагог может осуществлять в рамках семейной ситуации социометрию, различные совместные проекты, направленные на рассказ о культуре и традициях в семье. Таким образом, у семьи окажется возможность «выхода» за пределы своих внутренних отношений, младшие школьники будут лучше узнавать особенности друг друга и уважительно относится к представителям различных культур.

Приведём пример. Младший школьник – армянин готовит проект совместно со своей семьёй о традициях, национальных блюдах, праздниках, языке и представляет его в школе своим одноклассникам.

2. Образовательная ситуация подразделяется на учебную, воспитательную и игровую и включает в себя взаимодействия, которые осуществляет младший школьник в рамках поликультурной образовательной среды. Учебная ситуация предполагает выстраивание коммуникации в рамках учебной деятельности в специально созданных условиях, контролируемых взрослым. Воспитательная ситуация включает взаимодействия младшего школьника с педагогом во внеурочной деятельности, на классных часах и т.д. и также предполагает контроль со стороны взрослого. Игровая ситуация реализуется на комплексной образовательной услуге, на переменах и т.д. и предполагает частичный контроль со стороны взрослого.

Примером учебной ситуации может служить создание диалога с представителем другой культуры (отличной от твоей) и «проигрывание» его в рамках какого-либо урока. Пример воспитательной ситуации: педагог проводит классный час на тему «Как вести себя с людьми другой культурой?», по окончании которого участникам образовательных отношений будет предложено «проиграть» подобную ситуацию. Примером игровой ситуации может служить совместная игровая деятельность детей, где есть представители различных культур. Педагог играет вместе с детьми в различные народные игры, а затем предлагает сыграть детям самостоятельно.

3. Общественные ситуации – ситуации, которые происходят на улице при взаимодействии младшего школьника с другими детьми и с малознакомыми людьми. Такие ситуации носят спонтанный, неорганизованный характер.

Примером данной ситуации может стать эпизод, когда русский ребёнок взаимодействует с дворником таджиком, который делает замечание младшему школьнику по поводу брошенного фантика от конфеты.

4. Досуговая ситуация включает занятость младшего школьника в свободное время (секции, кружки и т.д.), предполагает выстраивание коммуникации в данных областях и контроль со стороны взрослого.

Например, русский ребёнок занимается в секции по боксу, где тренером является чеченец.

5. Просветительская ситуация предполагает экскурсии, походы в театры, кино, на выставки, музеи и т.д. и предполагает в младшем школьном возрасте контроль со стороны взрослых.

Примером данной ситуации может стать посещение 4 классом российского этнографического музея.

Данные ситуации охватывают почти все стороны жизни младшего школьника и позволяют младшему школьнику «погрузиться» в поликультурную образовательную среду. Кроме того, данные социально-коммуникативные ситуации позволяют развивать все четыре компонента структуры личности. Например, из вышеизложенных примеров социально-коммуникативных ситуаций когнитивный компонент реализуется в учебной образовательной ситуации, мотивационный – в воспитательной

образовательной ситуации, функциональный – в воспитательной, игровой образовательной ситуации, общественной и досуговой, духовный – во всех социально-коммуникативных ситуациях.

В образовательной среде работа по созданию социально-коммуникативных ситуаций должна начинаться уже с 1 класса и носить целенаправленность и осмысленность. Необходимо проанализировать культурный состав участников образовательных отношений, реальные временные возможности для организации социально-коммуникативных ситуаций и начать планирование. После подготовительного этапа следует начать организацию данных ситуаций, опираясь на уровни становления социально-коммуникативной компетентности.

Создавая подобные социально-коммуникативные ситуации, педагог помогает младшему школьнику получить возможность для постоянного погружения в различные культуры; у ребенка повысится интерес к народам России и коммуникации, младший школьник будет социально-коммуникативно развиваться, что положительно скажется не только на его коммуникативных навыках, но и личностных. Участники образовательных отношений, погружаясь в социально-коммуникативные ситуации, смогут не только развить навыки коммуникации с представителями любых культур, но и воспитать в себе толерантность, отзывчивость, неравнодушие к окружающим людям.

Таким образом, создание различных социально-коммуникативных ситуаций является неотъемлемой частью в поликультурной образовательной среде для социально-коммуникативного и личностного развития младшего школьника. Социально-коммуникативные ситуации строятся с учётом уровней становления социально-коммуникативной компетентности и компонентов структуры личности.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 №286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» [Электронный ресурс] – URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028?index=2&rangeSize=1 (дата доступа 16.03.2023).

2. Маланов И. А., Шустикова М. В. Сущность социально-коммуникативной компетентности личности // Вестник Бурятского государственного университета «Образование, личность, общество». №6 (34) – 2020. – С.124–128.

3. Семья и дети в России [Электронный ресурс] – URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Semia_i_deti_2021.pdf (дата доступа 22.03.2023).

Маляренко А.А.
студент ГАОУ ВО МГПУ
anya.malyarenko.98@mail.ru

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматриваются способы формирования коммуникативных навыков, которые являются одними из самых эффективных. Актуальность обусловлена тем, что младшие школьники проводят свободное время с телефонами, планшетами и другими устройствами, которые оказывают негативное влияние на их коммуникативные навыки. Это является проблемой, так как часто детям сложно выстраивать хорошие отношения с окружающими людьми. Также помимо того, что эта проблема влияет на настоящее время, она может повлиять и на будущее, если ничего не предпринимать. Так как всем известно, что коммуникация помогает при решении многих проблем, с которыми мы сталкиваемся почти всё время. Коммуникативные навыки являются базой, которая помогают при знакомствах, реализации себя в обществе. Её необходимо развивать с раннего детства и на протяжении всей жизни, так как коммуникативные навыки способствуют развитию личности и социализации. Поэтому младших школьников необходимо включать в коммуникативную деятельность. Не стоит надеяться только на школу, так как коммуницируем мы ежедневно с разными людьми в различных местах. Данная статья будет полезна как родителям, так и педагогам.

Ключевые слова: коммуникация, технологии.

Технологии не стоят на месте и постоянно развиваются. Раньше родители переживали, что их дети могут связаться с «плохой компанией», а сейчас насчёт того, что они сидят дома и проводят свободное время в гаджетах. С одной стороны, у гаджетов много преимуществ. Например, родители могут не переживать насчёт местонахождения ребенка, так как есть специальные программы, которые помогают узнать его; ребёнок постоянно узнаёт новую информацию, с помощью обучающих приложений. Но действительно ли технологии имеют только преимущества? К сожалению, постоянное использование гаджетов может нанести ущерб не только взрослому, но и ребёнку. Многие родители разрешают своим детям пользоваться телефоном, планшетом, начиная с 3 лет. И, помимо этого, время использования гаджетов часто не контролируется. Это является проблемой, так как, когда дети пойдут в школу, им будет сложно сосредоточиться, воспринимать материал на бумаге, а самое главное – сложно будет выстраивать дружеские отношения с окружающими, так как есть вероятность, что им будет неинтересно общение.

Чтобы это предотвратить необходимо формировать коммуникативные навыки у младших школьников.

Понятие «коммуникативные навыки» в различных психолого-педагогических исследованиях трактуется по-разному. До сих пор не существует единого определения данного понятия.

К.К. Платонов дает следующее определение понятию: навык – действие, которое осуществляется человеком без участия сознания, то есть автоматически благодаря тому, что человек много раз осуществлял это действие в прошлом [2, с. 101].

Коммуникативные навыки – это характеристика особенностей ориентации человека в коммуникационных процессах, отражающая степень адекватности понимания им интенциональности (основных смысловых доминант) коммуникатора (Т.М. Дридзе) [1, с. 301].

Исходя из определений выше, коммуникативные навыки – это автоматические действия человека, которые проявляются в процессе общения и выражают то, насколько человек вовлечён в данный процесс и понимает, что следует за ним.

Коммуникативные навыки развиваются через:

- наблюдение,
- говорение,
- слушание.

Первые навыки общения начинают формироваться в семье: дети копируют модель поведения и общения, считывают невербальную информацию. А далее формируется уже в детском саду, школе и в течение всей жизни. Некоторые дети легко идут на контакт со всеми, а некоторые испытывают большой дискомфорт, затруднения при знакомстве и даже во время общения. Коммуникативные способности, то есть врожденные качества личности, несомненно, влияют на коммуникативность, но не стоит забывать, что данный процесс можно и нужно развивать. Чтобы взаимодействие младших школьников проходило бесконфликтно, родителям и педагогам стоит отводить время на формирование коммуникативных навыков.

Как и отмечалось ранее, семья – одна из основополагающих структур, где начинают формироваться коммуникативные навыки. Для того, чтобы ребёнок овладел навыком социального взаимодействия, родителям следует придерживаться некоторых правил.

1. Разговаривайте с ребёнком. Проявляйте искренний интерес к жизни ребёнка. Отвечайте на вопросы и сами задавайте ежедневно вопросы о том, как прошёл день, как разрешил какие-либо ситуации и т.д.

2. Объясняйте правила поведения. Часто родители говорят, что нельзя что-либо делать или говорить, но почти никогда не объясняют почему, ссылаются на то, что «так принято». Но, если вы знаете, откуда пришла та или иная норма этикета – расскажите об этом.

3. Не забывайте, что дети – ваше отражение! Разговаривайте друг с другом уважительно, и старайтесь не использовать гаджеты во время разговора.

4. Критикуйте поведение, а не личность.

5. Обсуждайте книги, фильмы, видео. Разбирайте поведение героев, задавайте друг другу вопросы.

6. Спрашивайте мнение. Если вы что-то увидели подобающее или, наоборот, по телевизору, в интернете, на улице – обсудите.

Помимо семьи на младшего школьника влияет современная начальная школа. Перед педагогами стоит множество задач. Одной из самых важных задач является выявление способностей и навыков каждого младшего школьника, и впоследствии их формирование. Во ФГОС 3 поколения подчёркивается, что младший школьник должен овладеть универсальными учебными коммуникативными действиями, которые включают в себя общение и совместную деятельность [3, с. 23]. Диагностические методики позволят выявить на каком уровне находятся коммуникативные навыки младшего школьника. Часто опытные преподаватели могут выявлять уровень навыков с помощью наблюдения и беседы с младшими школьниками.

Прежде чем формировать навыки стоит заинтересовать ребёнка, так как без желания невозможно добиться какого-либо результата. Младший школьный возраст – период, когда происходит переход от игровой деятельности к учебной. Содержание и направленность игры меняется. Появляются игры с определёнными правилами и дидактические игры. В них дети учатся слушать и слышать окружающих, соблюдать правила, подстраивать своё поведение. Освоение учебной деятельности идёт достаточно медленно, полный переход происходит к концу обучения в начальной школе. Игра вызывает неподдельный интерес, которым и необходимо пользоваться при обучении и формировании навыков. Можно выделить 4 вида использования коммуникативных игр, которые направлены на формирование умения активно слушать, умения сотрудничать, умения высказываться, умения правильно перерабатывать информацию. К каждому умению приведу по 1–2 играм.

1. Умение активно слушать. Игра «Расследования». Все участники закрывают глаза, а ведущий (сначала учитель) выбирает одного из и прячет его. Затем все открывают глаза и должны вспомнить, как можно больше особенностей «пропавшего». После этого дети начнутся присматриваться друг к другу, запоминать больше деталей.

Игра «Кто говорит». Один участник стоит в центре, остальные полукругом. Участники задают вопросы, а ведущий (в центре) должен ответить, обратившись к задавшему по имени.

2. Умение сотрудничать. Игра «Газета». Учитель кладёт на пол газету, на неё встаёт 4 участника. Затем газету складывают пополам, при этом

все должны встать на неё. Газету складывают до тех пор, пока кто-то из участников не сможет встать на неё. Для того, чтобы сократить расстояние между друг другом необходимо обняться.

3. Умение высказаться. Игра «Доброе слово». Участники сидят в кругу. Каждый по очереди говорит что-то приятное о своём соседе. Обязательно – присутствие зрительного контакта.

4. Умение правильно перерабатывать информацию. Игра «Ситуации». Участникам предлагается разыграть некоторые ситуации (ситуации будут вытягивать из шляпы). А после обсудить варианты разрешения данных ситуаций. Например, «три девочки поссорились – помири их», «ты пришёл в новую компанию – познакомься со всеми, расскажи о себе» и т.д.

Игра «Через стекло». Участники разбиваются на пары. Необходимо представить, что один находится в поезде, а другой стоит на перроне. Участники отделены друг от друга звуконепроницаемым стеклом. Одному из участников необходимо вытянуть «сообщение» из шляпы и попробовать передать его с помощью жестов. Например, «позвони мне через 5 минут», «ты забыл очки» и т.д.

Данные игры можно проводить на переменах или во время классных часов. Причём, чем больше будете играть, тем быстрее будет виден прогресс.

Во время учебного процесса, также можно формировать навыки. На уроках русского языка и литературы можно использовать инсценировку произведений, ролевых диалогов, решение проблемных ситуаций. Современные уроки должны состоять из работ в группе, в паре, чтобы ученики могли посмотреть, как выполнил задание сосед, сравнить со своей работой, обменяться тетрадями и проверить ошибки у одноклассников. С помощью данного подхода ученики научатся доверять друг другу, планировать не только индивидуальную деятельность, но и совместную, понимать кто и в чём хорошо разбирается. Это может способствовать формированию навыков устного общения, так как ученики учатся сравнивать, отстаивать своё мнение и точку зрения, что будет способствовать принятию совместного решения.

Не стоит забывать, что младшие школьники копируют не только родителей, но и учителей, поэтому учителям следуют уметь давать ясные объяснения, выделять основные идеи, проводить рефлексию, подводить итоги обсуждения и демонстрировать свою готовность к разговору с любым ребёнком. Впоследствии младшие школьники неосознанно научатся грамотно выражать свои мысли, рефлексии.

Таким образом несмотря на то, что мир постоянно меняется, мы не должны забывать про коммуникацию. Развитие коммуникативных навыков младших школьников – это обучение на основе общения. Ведь практически каждый день мы вступаем в диалог: покупка вещей, продуктов, поиск и общение с друзьями. Всё построено на общении. В ходе общения человек

овладевает следующими умениями: восприятие критики, выражение несогласия с чем-либо, разрешение спорных ситуаций, осознание чужих чувств и намерений, налаживание контактов с окружающими людьми. Но следует помнить, что формированием коммуникативных навыков должны заниматься не только педагоги, но и родители.

Список литературы

1. Общение и оптимизация совместной деятельности / Под ред. Г.М. Андреевой, Я. Яноушека. М.: Изд-во МГУ, 1987. С. 301.
2. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К. Платонов // Советская педагогика. 1963. №11. С. 98–103.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. // М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение, 2021 – С. 23-24 – (Стандарты третьего поколения)

Фортунатов А.А.
кандидат педагогических наук,
доцент ГАОУ ВО МГПУ
fortunatovaa@mgpu.ru
Резниченко И.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
reznichenkoia@mgpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В современном мире возникает все больше новых форматов обучения, использующих компьютерные технологии. Одним из наиболее актуальных на текущий момент стало смешанное обучение. Опыт работы многих исследователь показал, что смешанное обучение может быть эффективно только при высоком качестве трансляции, одинаковых ролевых позициях обучаемых, адаптированных интерактивах, создании эффекта присутствия слушателя в аудитории и высочайшей квалификации преподавателя, умело балансирующего инструментами офлайн- и онлайн-коммуникации.

Ключевые слова: смешанное обучение; цифровизация обучения; онлайн-обучение; дистанционный формат работы; цифровые технологии

Проведенный нами анализ литературы по проблеме исследования, показал, что данные источники в больше степени посвящен вопросам дистанционного обучения в условиях пандемии COVID-19, что не в полной мере дает нам полноценную картину смешанного обучения до и после пандемии. В обзоре литературы M. Bond [3], практически не проводились

исследования показывающие относительную эффективность онлайн и смешанного обучения, хотя по мнению большинства авторов они были признаны эффективными. Следует отметить, что большинство педагогических теорий в равной степени применимы к личному и смешанному (онлайн) обучению (например, поведенческий когнитивизм, конструктивизм, гуманизация обучения, активное обучение и взаимодействие сверстников). Различные теории направление на развитие и формирование мотивации у обучающихся, например, теория самоопределения, относящиеся к дидактике, опять же были связаны как с очной формой обучения, так и дистанционными и смешанными формами обучением.

Можно выдвинуть ряд предположений относительно того, что обучение в режиме смешанного обучение может иметь негативные социальные последствия, поскольку отделение детей от их друзей, а также возможности для непосредственного (очного) взаимодействия с учителем и всеми другими учащимися, интуитивно, могут нанести ущерб. Однако, если мы рассмотрим исследования, посвященные роли взаимодействия и социальной интеграции обучающихся в образовательном процессе [1; 2; 4; 5], то можно увидеть, что подобные проблемы считаются важными как в очном формате обучения, так и в исследованиях, посвященным цифровым технологиям. Тем не менее те исследования, в которых затрагивались вопросы социального и эмоционального обучения, а также психологического благополучия, как правило, свидетельствовали о позитивном воздействии смешанного формата обучения на обучающегося.

Переходя к вопросу о влиянии самоэффективности или уверенности в себе учащейся молодежи (А. Бандура; T. Busch; E.L Deci, R.M. Ryan; S.D. Krashen,), мы вновь отмечаем, что подобного рода исследования рассматривают вопросы как относительно очного, так и смешанного (цифровому) форматов обучения. В данных форматах следует отметить возможные изменения, основанные на условиях конкретной социокультурной формации в которых находится обучающийся, и их способностями к адаптации к новым и сложным учебным задачам через определенные промежутки времени. Данные выводы подтверждают и соответствующие эмпирические исследования, которые показали высокую эффективность по сравнению с очным, смешанного формата обучения. Таким образом, подтверждая важность самоэффективности в условиях цифровой среде.

Интерес для нашей статьи представляет исследования, проведенные R.E. Clark, который утверждает, что в процессе построения процесса обучения на первое место выходит именно стратегия обучения, а не средство обучения. В работах R.B. Kozma отмечается, что компьютеры могут выступить весомым средством в процессе моделирования стратегий в отношении педагогического процесса.

Следует отметить и работу G. Siemens, которые рассматривает проблему коннективизм, в качестве основы для интеграции принципов разведанных теорий хаоса, сети, сложности и самоорганизации. Коннективизм является единственной теорией, направленной исключительно на цифровые технологии, подчеркивая, что многие знания к обучающимся поступают не только из источников, находящихся в образовательной организации, но и неучтенных цифровых источников, приходя к их преобразованию, тем самым делая навыки мышления гораздо более важными, чем содержание самого знания. Когнитивизм подчеркивает гибкость обучения, особенно асинхронного обучения, при этом обучающийся становится гораздо более независимым, выполняя задачи обучения в любом порядке, добавляя новые материалы, не предписанные школой.

Однако такое описание более автономного и саморегулируемого обучающегося может не относиться ко всем учащимся - некоторые из них могут не иметь или иметь ослабленную мотивацию и быть более склонными к игнорированию образовательного процесса. Таким образом, в то время как основные педагогические принципы в равной степени применимы, как очному, так и смешанному (цифровому) форматам обучению (что ни в коем случае не отражается на их значимости для системы образования), когнитивизм дает новое понимание будущего цифрового мира. Тем не менее, учитывая общее отсутствие теории в рассмотренных документах, мы не смогли идентифицировать какой-либо отдельный документ как подтверждающий коннективизм, равно как и не смогли напрямую связать с ним ни один из исследований, представленных в настоящем обзоре.

Следует также отметить, что, несмотря на то, что интерактивное и смешанное обучение является зачастую более эффективным, чем очный формат обучения, для данных форматов встает очень важный вопрос, связанный с родительским или другими видами контроля (надзора). В странах, где многодетные семьи не являются распространенным явлением, и особенно в тех случаях, когда оба родителя должны работать и, следовательно, отсутствовать дома, роль контроля и обеспечение детей всем необходимым в условиях образовательной организации становится гораздо более важной. Очевидно, что с маленькими детьми есть и правовые вопросы, которые также нужно рассматривать и решать в т.ч. и на законодательном уровне. Но даже и в отношении учащейся молодежью вопрос о том, как обеспечивать их всем необходимым, а также контролировать их, когда они находятся дома в смешанном формате обучения, является существенной проблемой для системы образования. Когда онлайновая или смешанная работа, выполняемая на дому, быстро оценивается, школа может увидеть, какие ученики не справляются со своими задачами, и могут рассмотреть вопрос о том, чтобы они посещали школу для выполнения своих онлайновых или смешанных задач в условиях, когда существует определенная степень контроля. Это может быть

особенно актуально для учащихся, находящихся в неблагоприятном положении и/или немотивированных на учебу, некоторые из которых могут испытывать трудности с доступом к компьютерам или интернету дома. Конечно, поставленная учебная задача в смешанном формате обучения может не соответствовать способностям и возможностям обучающегося, что также может быть решено, путем перевода учащийся из онлайн формата в очный формат обучения в условиях образовательной организации. После того, как студент более удовлетворительно выполняет свою работу, ему может быть разрешено возобновить учебу дома с соответствующей цифровой поддержкой. Таким образом, студент может видеть, что работа в условиях онлайн обучения может быть существенным образом нарушена, если производительность его компьютера не соответствует заявленным стандартам и требованиям данного форматам обучения.

В идеале онлайн и смешанное обучение должно быть доступно на различных устройствах для улучшения доступа образовательной среде, включая смартфоны и игровые консоли, а также настольные (портативные) компьютеры и планшеты, требующие подключения к Интернету. Однако некоторые приложения не работают на всех платформах. Одним из преимуществ игр является то, что они часто не требуют подключения к Интернету. С другой стороны, простая обучающий задача, основанная на построении электронной таблицы представляет особые проблемы при просмотре на смартфоне, кроме того данное устройство должно соответствовать программному обеспечению, которое развертывается в условиях онлайн обучения. Именно поэтому следует рассмотреть возможность использования нескольких платформ и устройств в смешанном формате обучения.

Большое количество исследований посвящено вопросам компьютерных игровых технологий. В условиях образовательной организации могут быть использована элементы глубокой геймификации в классе, но использование их вне класса является еще одним шагом, который является менее распространенным. Как показали исследования простые игры могут быть отброшены преподавателями как недостаточно образовательные, в то время сложные игры также могут не подойти для применения в образовательном процессе (например, CLASSCRAFT), если учителя не смог найти время для их изучения, даже если только для того, чтобы оценить их пригодность.

Это также относится к другим цифровым приложениям. Вызывает тревогу тот факт, что некоторые исследования чисто виртуальных школ в США (школы, преподающие только в Интернете, в которых дети могут предпочесть онлайн формат обучения, а не традиционные школы) показали, что успеваемость в таких школах ниже, чем в традиционных школах (J. Ahn, A. McEachin; G. Miron, C. Gulosino). Это может быть связано с превалированием

в подобного рода образовательных организациях детей мигрантов, которые находятся в неблагоприятном экономическом и социальном положении.

И последний вопрос, на котором мы бы хотели остановиться в данной статье, является проблема обучения учащихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях смешанного формата образовательного процесса. Что касается обучающихся с особыми потребностями (глухих и слабослышащих, с синдромом дауна, трудностями с письменной и устной речью, дефицита внимания и гиперреактивностью, трудностями обучения и расстройством аутистического спектра и т.д.), то как показали исследования их успеваемость также была на достаточно высоком уровне, однако для подтверждения этого необходимо провести дополнительные исследования. На наш взгляд также следует уделять больше внимания, тем областям в исследованиях, в которых показатели были на уровне ниже среднего, например, эмоциональным и поведенческим трудностям, нарушением зрения, дислексии и другим специфическим трудностям в обучении, а также одаренным детям (хотя для подтверждения этого опять же требуется проведение дополнительных исследований). Как мы уже писали ранее самоэффективность является важной особенностью успешной реализации смешанного формата обучения, поэтому ее повышение в итоге приведет к повышению самооценки обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а также педагогов, обучающих их.

Подводя итог вышесказанному следует отметить, что для того, чтобы смешанный формат обучения был успешными в долгосрочном плане, необходимо закрепить актуальные педагогические принципы, в противном случае краткосрочные исследования, скорее всего, будут измерять эффект новизны, даже в отношении контрольных групп. Также выражаем надежду, что опыт педагогов в области интерактивного и смешанного форматов обучения, приобретенный во время закрытия школ, в период пандемии Covid-19, будет эффективно использоваться по мере формирования теоретических и практических наработок в данном направлении.

Список литературы

1. Аймалетдинов, Р. Т., Львова, С. В., Пустовойтенко, М. В., Семеняченко, Ю. А. & Фортунатов, А. А. (2022). Особенности обучения студентов с использованием гибридных аудиторий. 2022. №3 (61) С. 58. https://doi.org/10.25688/2072-9014.2022.61.3.06

2. Выготский, Л.С. Психология мышления. Изд-во: Эксмо-Пресс. 2022. 544 с.

3. Bond, M. Facilitating student engagement through the flipped learning approach in K-12: A systematic review. Computers & Education. 2020. № 151. P. 1–36. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103819

4. Fisher, K. E., & Naumer, C. M. Information grounds: Theoretical basis and empirical findings on information flow in social settings. In A. Spink, & C. Cole (Eds.), New directions in human information behavior. Springer. 2006. Pp. 93–111.

5. Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. American Journal of Distance Education. 2001. № 15(1). Pp. 7–23. https://doi.org/10.1080/08923640109527071

Хазияхметова Г.И.
магистрант ГГПИ им. В. Г. Короленко, г. Глазов.
ghaziahmetova5@gmail.com
Захарищева М.А.
научный руководитель, д.п.н, профессор кафедры педагогики и психологии ГГПИ им. В.Г. Короленко, г. Глазов

КОРРЕКЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ КВИЛЛИНГА

В данной статье охарактеризован один из компонентов языка – лексический строй речи, – у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Представлены имена учёных-исследователей, занимавшихся изучением данного явления. Описаны отличительные особенности лексического запаса рассматриваемой категории детей. Предложен один из методов влияния на формирование речевой деятельности, а следствие и лексического строя речи, – развитие мелкой моторики рук дошкольников. Один из нетрадиционных способов становления моторики является квиллинг. Предложены возможные способы проведения занятий с детьми с задержкой психического развития в дошкольном образовательном учреждении. Подведены итоги.

Ключевые слова: лексический строй речи, задержка психического развития, дошкольный возраст, квиллинг.

Речевое общение как способ коммуникации между людьми играет значительную роль. Речь позволяет обмениваться и передавать знания и весь жизненный опыт в социуме.

Речь – не присущая от рождения способность человека. Речемыслительный процесс формируется у ребёнка постепенно в разные периоды его жизни.

Разнообразная по своей языковой структуре и поставленная речь ребёнка позволяет легко выражать его мысли, дает больше возможностей познать окружающую реальность, построить социальные связи между сверстниками и

взрослыми, положительно влияет на поведение и его личность в целом, а также является показателем благополучного развития ребенка.

Одним из компонентов речи является активный и пассивный словарный запас, или по-другому, лексический строй речи.

Давно известно, что лексический строй речи во многом влияет на развитие и становление личности. Именно поэтому в каждом образовательном учреждении на каждом возрастном этапе уделяют особое внимание обогащению активного и пассивного словаря воспитанника. В первую очередь это создает базу для дальнейшей работы по культуре речи, искусству красноречия, а также способствует воспитанию грамотного читателя, связывая культуру поколений в культуру нации.

В современном мире наблюдается стремительное увеличение числа детей, имеющих отклонения в развитии. Дети, имеющие задержку психического развития, составляют от восьми до десяти процентов среди всех детей с недостатками развития. Третья позиция числится за детьми с нарушениями речи (в среднем 40%) [1]. Начиная с дошкольного возраста, лексический строй речи детей с задержкой психического развития заметно отличается от их нормотипичных сверстников.

Таким образом, актуальность проблемы заключается в своевременнои проведении коррекционно-развивающей работы по формированию лексического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Исследованием проблемы развития лексического строя речи занимались многие отечественные и зарубежные педагоги и психологи (Л.С., Выготский, В.А. Вагнер, П.П. Блонский, М. Монтессори и другие). Достаточное количество литературы по логопедии посвящено изучению формирования словарного запаса у детей с задержками психического развития. Неоценимый вклад в изучение данной темы внесли такие ученые, как Л.С. Выготский, Р.К. Луцкина, Р.И. Лалаева, Л.В. Занков и другие.

По данным Е.В. Мальцевой [2], речь дошкольников с задержкой психического развития характеризуется запоздалым появлением первых слов и первых фраз, замедленным расширение активного и пассивного словарного запаса.

Главной отличительной особенностью детей дошкольного возраста с задержкой психического развития от нормально развивающихся сверстников, по мнению Е.С. Слепович [3], является употребление имени прилагательного.

Рассматриваемая часть речи является важным показателем интеллектуального и речевого развития ребёнка, так как сознательное употребление прилагательных требует высокого уровня мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, сравнения.

Возможность выделить признак предмета и обозначить его определённым словом является важным фактором развития всех инструментов

мыслительной деятельности, в особенности классификации и обобщения, а также понятийного мышления. По мнению К.И. Чуковского [4], увеличение числа использования имени прилагательного в речи говорит о созревании психики ребёнка.

Как отмечают многие учёные-исследователи, дети с задержкой психического развития наиболее часто для определения предмета используют основные цвета, далее – величину и форму, реже в употреблении оценочные прилагательные. Прилагательные, обозначающие материал, из которого сделан предмет, почти не используются детьми.

Помимо имени прилагательного, в активном словаре дошкольников с задержкой психического развития редко встречаются наречия и сложные предлоги. Причиной тому являются нарушения мыслительной деятельности, непонимание абстрактных слов, затруднения в пространственных, причинно-следственных, временных отношениях.

Подведём итог вышесказанному. Большинство детей этой категории имеют скудный словарный запас, своеобразие лексического строя, которое проявляется в неточном употреблении слов, в неправильном использовании практически всех частей языка. Особенности лексического строя речи дошкольников с задержкой психического развития отражают отличную от нормы познавательную деятельность, ограниченность представлений об окружающем мире, трудности в понимании явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Итог тому – недоразвитие речи и проблемы в овладении знаний.

Одним из возможных методов влияния на развитие речевой деятельности является мелкая моторика рук. Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является одним из важных аспектов их общего физического и умственного развития. Без развития точных действий рук невозможно достичь эффективных результатов в обучении и приобрести базовые практические навыки.

Уровень развития мелкой моторики становится показателем успешности ребёнка в различных сферах [5]. Развитие трудовых, визуальных, музыкальных и графических навыков формируется с развитием тонкой моторики. Кроме того, ребёнок с высоким уровнем развития способен к логическому рассуждению, у него достаточно развиты высшие психические функции, речь, а также творческие способности.

Эксперименты, проведенные М.М. Кольцовой, Л.А. Новиковым, Л.А. Кукуевым и другими учёными, показывают, что существует онтогенетическая связь развития мелкой моторики и речи, и что движения рук исторически, в процессе развития человека оказывали значительное влияние на формирование речевой функции. Формирование мелкой моторики рук у дошкольника с задержкой психического развития рассматривается при

параллельном развитии его речевых функций как с письменной, так и с устной стороны.

Среди нетрадиционных способов развития моторики выделяют прикладное творчество. В последнее время стала популярной техника работы с бумагой – «квиллинг». Д. Чиотти дала следующее определение понятию «квиллинг» – искусство изготовления различных узоров из тонких скрученных полосок бумаги.

Дети старшего дошкольного возраста с большим желанием создают изделия в технике квиллинг, несмотря на то, что в начале работы процесс скручивания бумаги кажется достаточно трудным. Но выполнив несколько деталей в данной технике, воспитанник легко справляется с намоткой бумажной полоски на инструмент. У ребёнка возникает интерес в превращении заготовок в разнообразные составные композиции.

Успешная организация занятий по обучению арт-технике квиллинг зависит от учёта возрастных особенностей детей. Нужно принять во внимание момент, что для данной категории детей поделка из квиллинга должна быть практически значима, и они могли использовать её в качестве сувенира или игрушки.

Кроме того, проводимые занятия не должны быть сложными, утомляющими для детей рассматриваемой категории. Для этого начальные поделки в технике квиллинг должны состоять из небольшого числа заготовок.

Данную технику можно проводить во время организованной образовательной деятельности. К примеру, на занятиях по аппликации, где детей целенаправленно будут знакомить с квиллингом, учить скручивать бумагу в различные заготовки, составлять из них композицию.

Помимо описанной выше работы, элементы техники «квиллинг» можно включать и в образовательную деятельность с детьми.

Так, к примеру, на занятиях по формированию элементарных математических представлений (ФЭМП) возможно использование квиллинга в качестве изображения цифр и различных геометрических фигур. В дальнейшем можно с помощью арифметических знаков, выполненных в данной технике, изучать с детьми счёт и простые математические операции, такие как сложение и вычитание.

Элементы квиллинга так же можно использовать на занятиях по ознакомлению с окружающим миром: изображать изученных животных, птиц, растений, транспорт, природные явления, посуду, мебель и другие бытовые предметы.

В работе по социализации при помощи техники «квиллинг» возможно закрепление знаний о флагах России, о правилах дорожного движения, о профессиях и народах РФ, безопасного поведения в быту, в природе и так далее.

При подготовке к обучению грамоте дети смогут выкладывать буквы в технике «квиллинг», составлять из них слоги, слова и простые предложения, учиться правильному безошибочному написанию слов.

Во время работы педагог строит диалог с дошкольником с задержкой психического развития, изучают лексическую тему, что воздействует на формирование лексического строя речи ребёнка. Можно попросить ребёнка самому составить рассказ о выполняемой им работе.

Стоит отметить, что удачной формой проведения занятий является коллективная работа. Благодаря этому можно добиться сплочения коллектива, развития эмпатических способностей и внимания к окружающим, формирования уверенности в себе, закрепления мотивации групповой работы, – то есть все то, что положительно влияет на всестороннее формирование дошкольника с задержкой психического развития.

Как нам удалось выяснить, данная техника применима в различных сферах образовательной деятельности в дошкольном образовательном учреждении в группах с задержкой психического развития. Квиллинг – это не только развитие моторики, воображения, внимания, мышления, эстетики, но и инструмент речевого формирования, а также данная техника является возможностью реализовать потенциал дошкольника с задержкой психического развития, повысить мотивацию к ручному труду, научиться навыкам расслабления и саморегуляции.

Список литературы

1. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии имени В.М. Бехтерева. 2018. №1

2. Мальцева Е.В. Особенности нарушения речи у детей с ЗПР / Дефектология. 1990.

3. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя.—— Мн.: Нар. асвета, 1989.— 64 с.

4. Чуковский К.И. От двух до пяти / К. И. Чуковский; [Предисл. Ю. А. Сорокина; Послесл. А. Г. Арушановой

5. Щербатых Ю.В., Туровский Я.А. Анатомия центральной нервной системы для психологов., СПб.: Питер, 1-е издание, 2009.

Цареградская А.Ю.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА ПОСРЕДСТВОМ СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЫ

Одна из важнейших особенностей любого человека – это умение говорить. Поэтому важной задачей учителя является развитие коммуникативных умений младших школьников. Для развития личности крайне важным является взаимопонимание, которое может достигаться только в результате непосредственного общения. Находясь в коллективе, его участник должен научиться общаться, работать в группе, высказывать свою точку зрения и аргументировать ее доказательства. Данная статья посвящена обоснованию возможностей применения сюжетно-ролевой игры в процессе формирования коммуникативных навыков учащихся начальной школы.

Ключевые слова: коммуникативные умения, коммуникация, младший школьник, сюжетно-ролевая игра.

Процесс социализации — важнейший элемент из всех взаимодействий, которым мы подвергаемся. Каждый должен выполнить его, и результат влияет как на человека, так и на общество, которое его окружает. Именно коммуникация устанавливает тот факт, что существует система языка, которым обычно владеют, воспринимают и признают для общения члены сообщества.

Ежедневная активность младшего школьника в школе составляет 5-6 часов, в том числе 3-4 часа на выполнение домашних заданий, рассматривается как препятствие для установления социальных межличностных отношений, к которым добавляется объем видеоинформации дома, а кульминацией всего этого является и обособленностью ребенка. И, поскольку учебная деятельность, которая превалирует в начальной школе, способствует формированию учебных действий младшего школьника, то игровая деятельность помогает ребенку адаптироваться в новой для него социальной сфере, а также именно игра помогает создать необходимую эмоциональную атмосферу.

Игра является важной частью обучения каждого младшего школьника, поэтому необходимо проводить внеурочные занятия, на которых обучающиеся будут погружены в мир игры, с помощью которой у них будут формироваться коммуникативные умения. Формирование коммуникативных умений в игре у ребенка реализуется значительно быстрее и проще, чем при использовании исключительно дидактических приемов обучения [3].

Игровые методы включают в себя применение деловых, имитационных, сюжетно-ролевых и других видов игр. Говоря о применении в учебном процессе игровых методов, следует подробно остановить внимание на

сюжетно-ролевой игре. Сюжетно-ролевые игры являются интересным способом для школьников познавать необходимый учебный материал, при этом их можно применять на самых различных дисциплинах. Обучение на основе игр — это увлекательный и эффективный способ обучения младших школьников, и он может быть особенно полезен для формирования коммуникативных умений.

Сюжетно-ролевая игра имеет важнейшее значение в образовательном процессе начальной школы, так как посредством нее формируются коммуникативные универсальные учебные действия. С помощью сюжетно-ролевых игр младшие школьники в процессе учебной деятельности путем импровизационного обыгрывания игровой ситуации решают основные коммуникативные задачи. Общение детей в игре происходит органично, в непринужденной дружеской обстановке, которая способствует раскрепощению школьников. Более того, привлекает в сюжетно-ролевой игре еще и разнообразие ее сюжетов. В качестве основных разновидностей сюжетно-ролевых игр в начальной школе можно использовать следующие:

- игры-маршруты, которые подразумевают исходное событие – отправление в путешествие. Такие игры часто построены по принципу квеста.

- игры «Вопрос-ответ». К данной категории сюжетно-ролевых игр можно отнести такие, как «Журналисты», «Интервью», «Угадай, кто я?» и т.д.

Более того, сюжетно-ролевую игру на современном этапе развития образовательных технологий, можно использовать не только в традиционных методах и формах обучения младших школьников, но и внедрять их в дистанционных формат обучения, а также использовать интерактивные и игровые образовательные ресурсы.

К сожалению, в современном образовательном процессе не во всех школах предусмотрены подобные занятия и условия для формирования коммуникативных умений. Но все же, есть школы, которые славятся своей культурой, которые уже сформировали хорошую культуру общения и этим обрели свой стиль школы.

Чтобы получить качественные результаты в обучении детей, нужно менять систему образования на всех уровнях – говорит директор ФИРО РАНХиГС М.В. Дулинов [4]. М.В. Дулинов говорит, что в обновленных образовательных программах особое внимание нужно уделять формированию коммуникативности, креативности, критического мышления и кооперации. Коммуникативные умения всегда были важны: умение работать в команде, умение отстаивать свою точку зрения, умение грамотно выражать мысли. Поэтому для получения качественного образования детьми, необходимо включать в систему образования в образовательные программы больше занятий на формирования коммуникативных умений.

Программа Л.В. Занкова имеет ту структуру, которая так необходима некоторым современным школам. Данная программа убирает все барьеры в

общении между учителем и обучающимся, так школьники общаются с учителями не только на занятиях, но и во внеурочной деятельности. Именно благодаря такому подходу обучающиеся становятся хорошими собеседниками. В программе Л.В. Занкова дети проходят занятия в довольно быстром темпе, но при этом занятия интересны и увлекательны для детей [2]. За все время применения системы Л.В. Занкова у нее появилось много сторонников среди учителей и родителей, несмотря на то, что в 2014 году систему исключили из рекомендаций ФГОС. Это говорит о том, что данная программа дает результат, обучающиеся отличаются высокой успеваемостью, они учатся рассуждать, формулировать свои мысли и слышать других.

Хоть сейчас данная программа реализуется только на частном уровне, она дает хороший показатель и пример того, как надо учить, как правильно проводить занятия и что на них давать. Многим школам не хватает именно такого подхода в формировании как коммуникативных умений у обучающихся, так и опыта в проведении внеклассных занятий.

Формирование коммуникативных умений важно как в процессе обучения на классных занятиях, так и во внеурочной деятельности. Именно во внеурочной деятельности можно уделить больше внимания формированию коммуникативных умений, сделать акцент на всестороннем развитии обучающегося с помощью проведения различных активностей: игр, экскурсий, клубов по интересам.

Именно такой подход применил Е.А. Ямбург – один из ведущих педагогов России и создатель ГБОУ Школы №109 также известной как «школа Ямбурга». Е.А. Ямбург создал школу, в которой предусмотрел следующий распорядок: «в первую половину дня «зверь»: есть строгая дисциплина, обязательное посещение уроков, обязательное ношение формы. Во второй половине — дети «голосуют ногами»: кто-то идет в конный клуб, кто-то в клуб моряков, кто-то в театральный, кто-то на теннис». Таким подходом к образовательному процессу Е.А. Ямбург подчеркнул всю важность развития всесторонней личности, важность формирования коммуникативных умений во внеурочной деятельности. Именно во время внеурочных занятий обучающиеся коммуницируют друг с другом, учатся строить конструктивные диалоги, обмениваются мнениями, высказывают свои точки зрения.

Важно, чтобы «образовательный процесс включал в себя не только получение ребёнком новых знаний, но и постоянное развитие, в том числе своевременную адаптацию к новым условиям» [5]. Такой подход реализует частная начальная школа «Лучик», в которой обучение изначально проводится в формате увлекательной и познавательной игры. Это позволяет уже в начальной школе легко погрузиться в образовательный процесс и плавно перейти к решению более сложных задач.

Школа оборудована уютными классными комнатами, актовым и спортивным залом, собственной столовой – все это сделано для того, чтобы

обучающиеся не чувствовали напряжения в процессе обучения. В школе также предусмотрены различные внеурочные занятия, которые делают жизнь обучающегося насыщенной и яркой. Обучение в формате игры дает детям возможность раскрепоститься, почувствовать себя легко в стенах школы. Обучающиеся в игре примеряют на себя разные роли, строят диалоги, защищают свои точки зрения – все это помогает им не только в формировании коммуникативных умений, но и делает образовательный процесс увлекательней и легче.

Таким образом, формирование у младших школьников коммуникативных умений в рамках внеурочной деятельности, в частности, с использованием игровых приемов, на сегодняшний день является актуальным и используется в государственных и частных учреждениях образования. С образовательной стороны это помогает формировать или улучшать личностные черты и формировать характер ребенка, а также способствует развитию гармоничной личности. Для детей младшего школьного возраста стремление к коммуникации, взаимодействию, сотрудничеству является естественным процессом позитивной самореализации, именно поэтому важно формировать коммуникативные умения, используя для этого различные методы.

Список литературы

1. Богомолова, Н. Н. Социально-ролевая игра как активный метод социально-психологической подготовки // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. М.: Изд-во МГУ, 2019. С. 180-205.
2. Горбатых, Е.В. Принципы обучения по Л.В. Занкову / Е.В. Горбатых // Приоритетные научные направления: от теории к практике. – 2016. - № 20. – С. 26-29.
3. Дереклеева Н.И. Развитие коммуникативной культуры учащихся на уроках и во внеклассной работе / Н.И. Дереклеева. Москва: Просвещение, 2008. 192 с.
4. Дулинов, М.В. Если мы хотим получить качественные результаты, то менять систему образования придется на всех уровнях. [Электронный ресурс]. URL: https://academia.interfax.ru/ru/interview/articles/2444/ (дата обращения 05.02.2023).
5. Частная начальная школа «Лучик»: [Электронный ресурс] // Образовательный центр «Лучик». URL: https://luchik.ru/school/nachalnaya-sckola/ (дата обращения 11.02.2023).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Курак Н.Ф.
Государственное учреждение образование "Детский сад N 6 г. Сморгони", заведующий
Республика Беларусь
kuraknf@mgpu.ru

ОСНОВНЫЕ ФАКТОРЫ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА В БЕЛОРУССКОЙ СЕМЬЕ

В статье анализируются причины и факторы, способствующие или затрудняющие процесс семейного воспитания. Автор проводит системный анализ основных факторов воспитания: генетических, средовых, личностных. Предметом анализа являются современные представления о родительских позициях и установках, оказывающих влияние на становление личности ребенка. Статья написана по материалам анализа факторов семейного воспитания в Беларуси.

Ключевые слова: семейное воспитание, факторы, родительские позиции.

Семья является тем оптимальным пространством, средой, в которой успешно проходит становление личности ребенка. В результате анализа статистических данных ряда исследований (Л.И.Смагина, Л.И. Олифирович, А.С.Чернявская) было выявлено что для всех категорий опрошенных белорусов родительский дом является местом, в котором они чувствуют себя защищенными, окруженными любовью и заботой близких. Семья ассоциируется у респондентов с очагом, где их опекают, понимают и поддерживают. Так 32% респондентов назвали семью местом, где они ощущают себя в безопасности. Для 29% белорусов семья – «место, наполненное теплотой». Для 18% опрошенных семья – это «место в жизни», «целая жизнь, место, где они живут». Для 11% семья – «пристань, где их ждут с большой радостью». Для 10% семья – это «основа не только быта, но и всей жизни».

Семья обеспечивает эмоциональное развитие ребенка, помогает приобрести знания, умения и навыки, помогающие в первичной и последующей социализации, в том числе в случаях нарушений в сфере внутреннего равновесия личности. Родители, прародители и другие члены семьи формируют у детей определенную систему ценностей и общественных норм, которыми они руководствуются в дальнейшей жизни. Именно семья обеспечивает начальное интеллектуальное развитие, формирует нормы и

правила поведения, интересы, привычки. Кроме того, семья служит транслятором в передаче новому поколению традиций, обычаев, образцов поведения, моральных норм и принципов.

Наиболее интегративно и глубоко характеризует роль семьи в своем педагогическом наследии Иоанн Павел II. Он отмечает, что среди многих дорог «семья становится первой дорогой и, со многих взглядов, наиважнейшей»; при этом, если человек не имеет семьи, то это воспринимается как трагедия, которая оставляет след на всю жизнь [2].

Одним из важнейших вопросов семейного воспитания является анализ причин и факторов, оказывающих большое влияние на процесс воспитания детей в семье. В рассмотрении этих причин доминируют две группы. К первой группе относятся причины, связанные с семейной средой, которая обусловлена чертами, свойствами, полученными от родителей. Эти внутренние причины представляют собой типовые реакции на поступки членов семьи в соответствии с устоявшимися традициями или образцами поведения. Большое значение отводится ведущей роли взрослых, осуществляющих воспитание в семье (чаще – родителей), их жизненным принципам и методам воспитания, формам детско-родительских отношений.

Вторая группа причин, влияющих на воспитание детей в семье, – это внешние причины. Здесь предметом анализа являются общественно-экономический статус родителей в обществе, образование родителей, материальный достаток, культурные традиции, количество детей в семье, состав семьи (полная/неполная семья), тип проживания (нуклеарная, расширенная, многопоколенная семья) и т.п.

Среди важных причин гармоничного воспитания в семье следует отметить очередность рождения ребенка – сиблинговая позиция (А.Адлер). Рождение первенца в семье обеспечивает ему центральную позицию. При рождении второго ребенка старший утрачивает позицию «единственного» и, как бы, отходит на второй план в сфере внимания родителей. Это может вызвать у первого ребенка фрустрацию и эмоциональное напряжение, трудности в дальнейшей социализации в семье и обществе. В контактах со вторым ребенком первый может проявлять агрессивность, повышенная тревожность и другие негативные реакции. Старшие дети нередко демонстрируют по отношению к младшему доминирующие формы поведения, подчас делегируемые родителями.

В настоящее время большое внимание уделяется родительской позиции в воспитании, которая, как бы даёт магистральные направления семейного воспитания. Так, проявление опеки и заботы о ребенке традиционно рассматриваются как позитивные проявления семейного воспитания. Вместе с тем, при более глубоком анализе можно выявить и негативные формы семейного воспитания, которые проявляются в использовании физических

наказаний, моральном прессинге, или игнорирование потребностей и интересов ребенка.

Рассмотрим семейную среду с позиции акцептации, которая в педагогике трактуется как «принятие», «эмоциональная привязанность». Она может быть выражена знаками, каким-то действием, следованием за обещаниями [1]. Акцептация в применении к отношениям с индивидуальными особенностями ребёнка выражается в согласии с ребёнком и требованиями процесса воспитания, построенного на любви к нему. Родители принимают ребенка таким, какой он есть на самом деле. Контакт с ребенком приносит им много радости. Такие отношения строятся на доверии, разумной критике, педагогическом такте, разъяснениях «что такое хорошо и что такое плохо».

Позитивно характеризуется позиция сотрудничества с ребенком и совместная деятельность с ним. Это становится возможным при условии «проникновения» родителей в дела ребёнка, когда они проявляют интерес к развитию его активности, включают ребёнка в свою домашнюю деятельность, организуют совместное досуги в праздничные и выходные дни. Родители не дают детям готовых рецептов в разрешении возникающих проблем, но вселяют в них уверенность в успешном результате деятельности, формируют «базовое доверие к миру», адекватную самооценку, поддерживают стабильную связь с ними, доверительно обмениваясь чувствами и эмоциями.

Несомненна позитивная роль в развитии ребёнка в семье позиция родителей, которая обозначена как позиция предоставления ребёнку «разумной свободы». Родители понимают, что по мере взросления дети требуют всё большей независимости и свободы. Вместе с тем, они умеют сохранять свой авторитет, доверять ребёнку и деликатно направлять его.

Следующая позиция родителей – признание прав ребёнка наравне с другими членами семьи. Родители общаются с детьми, исключая недооценку их роли, формируют ответственность за свои поступки. Ребёнок знает, чего ожидают родители, которые используют методы разъяснения и объяснения, примеры из личного опыта и др.

Наряду с позитивными позициями выделяются и негативные. Считается, что воспитание в семье требует их исключения или минимизации последствий этих позиций. Одной из них является «позиция отдаления» родителей от ребенка, при которой отношения в семье характеризуется отстраненностью и холодностью в выражении чувств, требованием от ребенка беспрекословного послушания и подчинения, наличием физических наказаний, дефицитом любви и неуважением к правам ребенка. В таких условиях дети вырастают замкнутыми, интровертными, с заниженной самооценкой, проблемами в установлении межличностной коммуникации.

Вторая негативная позиция родителей – это, так называемая, «позиция избегания контакта» с детьми в эмоциональной сфере и в проявлении чувств. Ей присущ низкий уровень или отсутствие эмоциональных связей в семье:

родители не интересуются развитием ребёнка, вместо доверительного общения с ним они предпочитают откупаться подарками (что, по их мнению, позиционируется как исполнение родительских обязанностей). Дети при таких условиях семейного воспитания начинают искать авторитеты на стороне.

Третья негативная позиция семейного воспитания проявляется в излишней гиперопеке. В таких семьях родители формируют у ребенка позицию «кумира», выполняя и предвосхищая все его желания. Дети в таких семьях не приучены к элементарным навыкам самостоятельности, нередко у них формируется завышенная самооценка, они высокомерны, грубы, требовательны, эгоистичны.

Четвертая позиция – это «позиция гипертребовательности» к ребенку. Родителями не учитываются индивидуальные особенности и возрастные возможности ребёнка, ибо они трактуют его действия с высоты выстроенного ими идеала, которого должен достичь ребёнок. Его интересы, способности, желания не входят в сферу воспитания родителей.

Воспитательную работу в семье М.В. Тараткевич [3] сравнивает с цветком, где эффект образуется только благодаря сочетанию всех вместе взятых лепестков. Среди них нет главных и второстепенных. Все они в своем роде главные. Конечно, мы допускаем, что такая «педагогика позиций» в семье может включать сложное пересечение как позитивных, так и негативных позиций. Главное, чтобы эта педагогическая позиция была, по своей сути, гуманистической.

В Республике Беларусь к вопросам функционирования института семьи привлечено много внимания. Приоритетность семейного воспитания и государственный интерес, в рамках которого осуществляется модернизация современного образовательного пространства, предполагает разработку и реализацию подходов к организации семейного воспитания в белорусском обществе в рамках «Программы непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021-2025 гг.», «Стратегии развития государственной молодежной политики Республики Беларусь до 2030 года», «Плана мероприятий по правовому просвещению граждан 2021-2025 годы», «Программы воспитания и защиты прав и законных интересов детей, находящихся в социально опасном положении», Закона «О демографической безопасности Республики Беларусь», а также «Программы патриотического воспитания населения на 2022-2025 годы»

Целевым ориентиром подходов к организации семейного воспитания в современной Республике Беларусь должно быть утверждение, что ребенок не готовится к жизни, а уже активно живет, поэтому основной идеей семейного воспитания является обеспечение родителями полноценных, гармоничных условии для развития и жизнедеятельности подрастающего поколения.

Список литературы

1. Энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона / Изд. Ф. А.Брокгауз, И. А. Ефрон. - Репр. изд. т.1. - СПб.: ПОЛРАДИС, 1993. – С 324.

2. Вараксина В.В. Психоэмоциональное состояние старшего ребенка в связи с рождением в семье младшего сиблинга // Научные исследования и разработки молодых ученых. 2015. № 5. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/psihoemotsionalnoe-sostoyanie-starshego-rebenka-v-svyazi-s-rozhdeniem-v-semie-mladshego-siblinga (дата обращения: 21.04.2023).

3. Пестов Н.Е. Путь к совершенной радости: воспитание детей /Н.Е.Пестов – Клин, Фонд «Христианская жизнь», 2002. -120 с.

4. Тараткевич М.В. Семья и разумные потребности /М.В.Тараткевич. – Минск, Народная асвета, 1983. - 138 с.

Лопатина А.А.

студентка ГАОУ ВО МГПУ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

В статье поднимается проблема поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в процессе обучения английскому языку, рассмотрены теоретические и методические подходы к решению данной проблемы, предложено авторское видение программы поликультурного воспитания детей дошкольного возраста в процессе обучения их английскому языку.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, дошкольный возраст, раннее обучение английскому языку, толерантность.

Abstract. The article raises the problem of multicultural education of preschool children in the process of teaching English, examines theoretical and methodological approaches to solving this problem, and suggests the author's vision of the program of multicultural education of preschool children in the process of teaching them English.

Keywords: multicultural education, preschool age, early learning of English, tolerance.

Этнокультурное разнообразие человеческого сообщества, стремительное развитие экономических и социальных внутригосударственных и международных отношений актуализируют проблему поликультурного воспитания подрастающего поколения.

Поликультурное воспитание начинается на начальных этапах становления личности – уже в дошкольном возрасте. Именно здесь ребенок получает первые впечатления о мире, у него складываются представления о

том, что «хорошо» и что «плохо», о своей национальной принадлежности, межнациональном разнообразии и нормах взаимоотношений между людьми.

В настоящее время проблема поликультурного воспитания детей дошкольного возраста нашла отражение в трудах Е.В. Бондаревской, Е.С. Бабуновой, Е.А. Ильинской, Т.А. Масензовой, Р.М. Хаертдиновой и др. Все авторы сходятся во мнении, что процесс формирования у ребенка положительного отношения к культуре своего народа и к традициям других этносов целесообразно начинать уже в дошкольном возрасте. Как показало исследование Л.В. Коломийченко, к 4 году жизни этнокультурное восприятие закладывается как особое личное качество, называющееся национальной идентификацией и связано с побуждением к проявлению интереса к национальной культуре. Далее, в старшем дошкольном возрасте, это перерастает в этническую идентификацию – приобщению к досугу и быту других народов, живущих внутри одного государства и зарубежом.

В научной литературе сложились разные подходы к определению ключевых понятий поликультурного воспитания, важнейшим из которых является категория «межнациональная толерантность».

С точки зрения Е.Л. Ремарчук, основы толерантности представляют собой «совокупность устойчивых алгоритмов поведения детей на основе позитивных ценностей, открытости к диалогу со сверстниками, доброжелательности, готовности к компромиссу, умению играть (с другими детьми в малых группах и продуктивно взаимодействовать в «больших» коллективах при решении совместных задач)» [3;8].

Доктор культурологии Е.А. Ильинская под толерантностью у старших дошкольников подразумевает «интегративное качество личности и одновременно ее диспозиционная структура, обусловливающая желание и умение ребенка осуществлять социальные коммуникации на основе тактичного и уважительного отношения к окружающим людям, вне зависимости от пола, возраста, национальности, социальной принадлежности; способность к восприятию многообразия мира» [1;53].

Формирование ценностного отношения не только по отношению к людям, но и к национальной культуре Р.М. Хаертдинова понимает как «интегрированный процесс, направленный на введение детей в мир общечеловеческих и национальных ценностей, духовной культуры этносов, сложившихся в условиях исторического развития» [4;13].

Таким образом мы можем констатировать, что межнациональная толерантность детей старшего дошкольного возраста – это интегративное качество личности, проявляющееся в единстве трех компонентов:

– когнитивном (наличие представлений о людях других национальностей, их обычаях и культуре);

– эмоциональном - эмоционально-положительном отношении и интересе ребенка к людям других национальностей, их культуре, обычаям;

– деятельностном – стремлении и умении ребенка проявлять эмоционально-положительное отношение к людям других национальностей в своем поведении.

В исследованиях предложены разнообразные методы и средства развития межнациональной толерантности у детей.

Так, основными формами работы в исследовании «Организационно-педагогические особенности формирования основ развития толерантности у старших дошкольников в условиях детского сада средствами искусства» Е.Л. Ремарчук являются элементы игровой и досуговой деятельности, художественно-эстетического и речевого развития, а именно – интеграция элементов разных видов искусств с чтением тематической детской литературы, главной идеей которых будет являться проблема толерантности, знакомство с культурой разных народов в процессе тематических игр, творческих занятий и экскурсий. Таким образом, создается коммуникативное поле, открытое для любых типов художественной деятельности и межкультурной коммуникации.

Становление этнокультурной компетентности раскрывается в экспериментальной работе Э.Р. Тюлепаевой «Реализация педагогических условий эффективного становления этнокультурной компетенции ребенка дошкольного возраста» через такие средства как формирование определенных моделей поведения в процессе непосредственно образовательной деятельности, а также сотрудничество дошкольной образовательной организации с семьями воспитанников и культурными центрами с целью организации и проведения досуговых форм работы: посещения музеев, праздников и экскурсий, что в свою очередь, также сможет повысить эффективность этнокультурного воспитания.

Научно-исследовательский опыт Е.С. Бабуновой определил последовательность в разработке образовательного процесса, а именно – изучение с последующей систематизацией знаний и приобретением социокультурного опыта у детей о богатом наследии культуры и истории своей семьи, региона и народов других стран, через: призму ощущения собственного и чужого «Я»; толерантную, гуманную форму поведения, а именно умения разумно оценивать происходящее, анализировать события, выстраивать корректную модель поведения; создание коллективов с воспитанниками разного возраста и наций с целью формирования самоидентификации и межкультурной коммуникации.

В исследовании Н.В. Кагуй «Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования» формы организации воспитательного процесса тесно связаны с его содержанием. Так, автор предлагает активно использовать групповую, индивидуальную или самостоятельную работу детей и включать ее в творческую, познавательную, трудовую или игровую виды деятельности. Само содержание должно быть вариативным и включать в себя сведения не только о родном крае, его природе,

культуре, литературе и традициях своего народа, но и народов ближайшего и отдаленного национального окружения; а также знанием норм поведения в обществе, умение их соблюдать и применять в игровых упражнениях и коммуникативных ситуациях.

Таким образом, в дошкольной педагогике нашло научное обоснование использование в воспитании межнациональной толерантности дошкольников таких методов, как: формирование сознания личности ребенка художественными средствами: изобразительное искусство, музыка, кино, детская литература; активизация совместной деятельности детей на основе взаимодействия родителей, педагогов, специализированных учреждений; организация жизнедеятельности детей и их поведения; стимулирование образовательной, игровой и социальной деятельности детей; различные словесные и наглядные методы; интеграция основной и парциальной программ по формированию основ толерантности. Однако, изучение иностранного языка как средство поликультурного воспитания у детей дошкольного возраста не становилось предметом специального научного исследования. В данной связи мы решили рассмотреть потенциал обучения английскому языку как средства воспитания межнациональной толерантности в дошкольном детстве.

В настоящее время проблема раннего изучения иностранного языка детьми нашла отражение в трудах Н.В. Кондрашовой, Е.В. Маяковой, В.С. Мухиной, З.Н. Никитенко, Е.Ю. Протасовой, Н.М. Родиной и др. Сегодня разработаны программы обучения дошкольников английскому языку, наиболее популярными из которых являются «Cheeky Monkey» Ю.А. Комаровой, «Английский для малышей» И.А. Шишковой и М.Е. Вербовской, а также «Программа обучения английскому языку детей дошкольного возраста» М.Н. Евсеевой. Авторы подробно описывают технологию проведения занятий, предлагают варианты игровой и досуговой деятельности, а также дают методические рекомендации педагогам и специалистам.

Проблема воспитания межнациональной толерантности в контексте языкового обучения привлекла внимание Н.В. Кагуй, которая в свою очередь отмечает, что оба этих процесса в совокупности образуют «двойной эффект: одновременно приобретаются и новые знания, и языковые навыки» [2;12]. Как следствие, это безусловно может нести благотворное влияние как на умственное, так и нравственное развитие личности дошкольника.

Мы считаем, что язык является важнейшим средством поликультурного воспитания, так как он, сам являясь ценностью культуры, помогает приобщить детей к культуре того или иного народа, лучше почувствовать её. В процессе изучения иностранного языка ребенок открывает для себя традиции другого народа, научается лучше понимать нравственные смыслы.

При организации самой воспитательно-образовательной работы мы считаем, что целесообразно идти от близких и понятных ребенку понятий к

более сложным для понимания ребенком и разделить на тематические блоки, взаимодополняемые текущим календарно-тематическим планированием.

Так, например, изучая тему «Моя семья» («My family»), мы можем предложить совместную проектную деятельность для детей и родителей, продуктом которой станет альбом-путешествие по генеалогии каждой семьи, а дети выступят в роли экскурсоводов представив небольшой рассказ на английском языке. Важно в процессе обучения расширять представления детей о том, что общего в традициях семейного воспитания в России и стран Великобритании, при этом показывая уникальность каждой из культур.

Изучая темы «Мой город» («My town») и «Моя страна» («My country») в рамках раздела «Мир вокруг меня» важно показать детям красивые места своего города и страны, а также Лондона, Кардиффа, Белфаста, Эдинбурга, научить их восхищаться ими. Уместно использовать не только изображения, но и показывать видеофрагменты, задействовать туристический опыт семей воспитанников (фото/видеоматериалы), если такой имеется.

В рамках тематического блока «Традиции и праздники» уместно провести интегрированную непосредственно образовательную деятельность на тему «Наши праздники» («Our celebrations»), в процессе которой будет не только знакомство с национальными праздниками России, Великобритании, а также обычаями народов, проживающих в них, но и развитие умения самостоятельно находить общие и отличительные черты. Особенно интересно проводить такую работу в многонациональных группах, где есть возможность организовывать встречи с родителями-представителями разных этносов и культур, на живых примерах знакомить с национальными традициями. Важно знакомить детей с национальной кухней, костюмами, обычаями, обогащая при этом лексику не только родного языка, но и иностранного, совершенствуя тем самым речемыслительные навыки и процессы.

В процессе изучения тематических блоков «Искусство» и «Литература» детей знакомят с лучшими образцами прикладного, музыкального и художественного искусства Великобритании и России, учат восхищаться ими, воспитывают бережное отношение, рассказывают о знаменитых художниках и музыкантах, закладывают мотивацию к регулярному посещению галерей, музеев, музыкальных театров и филармоний. Немаловажно познакомить детей и с выдающимися детскими писателями России и Великобритании, авторскими и фольклорными произведениями детской литературы.

Необходимо помнить, что работа не должна ограничиваться только теоретическими занятиями, но и включать активные формы деятельности, такие как: игры-драматизации, инсценировки на основе произведений отечественной или зарубежной литературы, или коллективного сочинения; организация досуговой деятельности, викторин, квестов, экскурсий. Целесообразно и уделять внимание наполнению предметно-пространственной среды, окружающей ребенка образцами декоративно-прикладного искусства

разных культур, национальными игрушками, музыкальными инструментами и т. д. По мере изучения каждой страны и ее особенностей можно создавать бумажную или интерактивную макет-карту России и Великобритании, выделяя разными цветами регионы и дополняя тематической информацией. Когда все необходимые области будут заполнены, полезно обсудить с ребятами результат работы и позволить им сделать самостоятельный вывод о том, что обе страны большие и многонациональные, наполнены живописными местами и в то же время, каждая прекрасна по-своему.

Планируя образовательную модель работы педагогу важно создать максимально комфортные и гибкие (вариативные) условия для активизации интереса к культуре и традициям, использовать тематический раздаточный материал, ИКТ-средства и игровые упражнения с опорой на учебные комплексы и тематическое планирование. Тем самым обучение английскому языку будет способствовать не только освоению языка, так такового, но быть вкладом в решение задач поликультурного воспитания подрастающего поколения.

Список литературы

1. Ильинская Е.А. Формирование толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами социально-культурной деятельности: дисс. … кандидата педагогических наук / Ильинская Елизавета Александровна. – Санкт-Петербург, 2009. – 182 с.

2. Кагуй Н.В. Поликультурное воспитание детей дошкольного возраста в процессе билингвального образования: автореферат дисс. … кандидата педагогических наук / Н.В. Кагуй. – Екатеринбург, 2004. – 24 стр.

3. Ремарчук Е.Л. Формирование основ толерантности у детей старшего дошкольного возраста средствами искусства: дисс. ...кандидата педагогических наук / Ремарчук Екатерина Леонидовна. – Москва, 2014. – 194 с.: ил.

4. Хаертдинова Р.М. Формирование у дошкольников ценностного отношения к национальной культуре в многоэтническом пространстве: дисс. ...кандидата педагогических наук / Ур. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2006. – 222 с.

5. Савенков, А. И. Методика проведения учебных исследований в детском саду / А. И. Савенков. - Самара: Изд-во Учебная литература, 2007. - 32 с.

6. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

Мочалова С.Г.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
mochalovasg977@mgpu.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ ДЕТЕЙ К ШКОЛЬНОМУ ОБУЧЕНИЮ

В статье поднимается проблема подготовки детей к школьному обучению и роли организации взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы в данном процессе, вскрываются существующие проблемы в организации такого взаимодействия.

Ключевые слова: дошкольник, подготовка к школьному обучению, взаимодействие дошкольной организации и семьи.

Проблема подготовки детей к школьному обучению – одна из важнейших в теории и практике образования на протяжении многих лет. В настоящее время в связи с трансформационными процессами, происходящими в образовании и включением дошкольной ступени в систему общего образования актуализировалась проблема преемственности дошкольного и начального общего образования.

Обеспечение преемственности между начальной и дошкольной ступенью невозможно без организации педагогически грамотного взаимодействия школы и дошкольной образовательной организации, переосмысления задач, содержания и средств такого взаимодействия в контексте актуальных трансформаций, происходящих в общественной жизни и в развитии детей.

В настоящее время проблема взаимодействия дошкольной организации и школы получила определенное научное рассмотрение в исследованиях таких авторов, как С. Н. Дмитриева, И.П. Золотухина, Е. А. Иванова, В. Я. Лыкова, А.Ю. Качимская, О.В. Пастюк, Е. П. Попов, Л. В. Туровцева Чжун Хуа и др.

Установлено, что *взаимодействие* дошкольной организации и школы – *это* единый процесс обеспечения закономерной связи между этапами развития ребенка, который выражается в сохранении и постепенном изменении форм, содержания, методов и технологий обучения и воспитания направленном на создание оптимальных условий для перехода ребенка на следующий этап возрастного развития.

Основными задачами организации взаимодействия дошкольной организации и школы являются:

– выработка единых подходов к определению целей, задач, содержания, а также путей достижения намеченных результатов;

– создание условий для благоприятного взаимодействия всех участников воспитательно - образовательного процесса - учителей, воспитателей и детей.

Говоря о целях, задачах, содержании взаимодействия дошкольной организации и школы необходимо остановиться на проблеме содержательного определения самого понятия «готовность к школьному обучению».

Проблема готовности ребенка к школьному обучению получила научное рассмотрение в трудах таких исследователей, как Л.И. Божович, Л.А. Венгер, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, С.А. Козлова, Е.Е. Кравцова, В.Т. Кудрявцев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Н.Н. Поддъяков, Л.И. Цеханская, Д.Б. Эльконин, Долгополова А.В., Е.Г. Зима, Н.Ф. Виноградова, М.М. Безруких, Г.Н. Александров, А.С. Арсеньев, В.Г. Афанасьев, Б.Т. Лихачев, А.А. Люблинская, А.С. Симонович, Е.И. Тихеева, А.П. Усова и др.

В настоящее время в педагогике существуют разные точки зрения на содержание понятия «готовность к школьному обучению». Разные исследователи определяют её по-разному, что в свою очередь создает проблемы для образовательной практики.

В исследовании А. Ш. Шахмановой и Е. В. Пономаревой говорится о необходимости разработки единых подходов к содержанию понятия «готовность к школьному обучению» с учетом особенностей современных детей и актуальных тенденций общественной жизни и социальной среды, окружающей ребенка.

А. Ш. Шахманова и Е. В. Пономарева на основе анализа существующих подходов предлагают интегрированное определение содержания понятия «готовность к школьному обучению», согласно которому школьная готовность включает в себя: общую готовность (физическую, интеллектуально-психологическую, социально-личностную) и специальную (сформированность специфических учебных навыков и умений, связанных с чтением, письмом, счетом).

Содержание работы по взаимодействию дошкольной организации и школы по подготовке детей к обучению предполагает учет специфики каждого из субъектов взаимодействия. Так в условиях дошкольной организации в большей степени акцент делается на формировании общей готовности детей к школьному обучению, а в условиях школы – основное внимание сфокусировано на развитии у ребенка навыков специальной готовности к обучению.

С целью анализа качества взаимодействия дошкольной организации и школы в подготовке детей к школьному обучению нами проведена диагностика качества такого взаимодействия в практике работы образовательных организаций.

Для реализации поставленной задачи были использовали следующие методики:

- анкетирование учителей начальных классов;
- анкетирование воспитателей дошкольной образовательной организации;
- опрос детей подготовительной группы дошкольной образовательной организации.

Проведенный анализ состояния проблемы взаимодействия дошкольной организации и начальной школы свидетельствует о том, что учителя начальной школы и воспитатели дошкольных организаций признают значение взаимодействия в вопросах подготовки дошкольников к школьному обучению. Однако, как свидетельствуют результаты диагностики они по-разному трактуют содержание понятия «готовность к школьному обучению». Большинство воспитателей дошкольных организаций понимают школьную готовность как комплексное понятие, которое включает в себя разные аспекты: социально-личностную, физическую, психологическую. Учителя начальной школы в большей степени ориентированы на развитие у детей навыков специальной готовности (интеллектуальное развитие, умение читать, писать и считать). Таким образом, мы можем заключить, что в работе дошкольной организации и школы нет единства в понимании конечных целей взаимодействия по подготовке дошкольников к обучению в школе. Воспитатели дошкольных образовательных организаций в большей степени ориентированы на формирование у детей общей готовности к школе (физическая, социально-личностная, психологическая), а учителя начальной школы ориентированы на приоритет специальной готовности к обучению (формирование у детей начальных навыков чтения, письма и счета).

Несмотря на то, что большинство воспитателей дошкольных организаций и учителей начальной школы удовлетворены качеством взаимодействия в вопросах подготовки дошкольников к обучению, проведенный анализ свидетельствует о том, что как правило оно ограничивается двумя-тремя формами работы (посещение учителями занятий подготовительной группы дошкольной организации, совместные педагогические советы и открытые занятия).

Следовательно, можно предположить, что качество взаимодействия дошкольной организации и школы может быть оптимизированно, если будет проведена работа по повышению педагогической компетентности педагогов дошкольных организаций и учителей начальной школы, выработке единых подходов к пониманию конечных целей такого взаимодействия, а также внедрению новых интересных технологий взаимодействия дошкольной образовательной организации и школы в подготовке детей к обучению, в том числе дистанционных.

Решить проблему взаимодействия можно лишь при условии реализации единой линии общего развития ребенка на этапах дошкольного и начального школьного детства. Именно такое понимание взаимодействия позволяет реализовать непрерывность в развитии и образовании детей. «Школа не должна вносить резкой перемены в жизнь детей. Пусть, став учеником, ребенок продолжает делать сегодня то, что делал вчера. Пусть новое проявляется в его жизни постепенно и не ошеломляет лавиной впечатлений» - так писал В. А. Сухомлинский о преемственности между дошкольным и начальным обучением.

Таким образом мы можем заключить, что в практике работы образовательных организаций и учителя начальной школы и воспитатели дошкольных организаций понимают важность подготовки детей к обучению. Однако раскрывая понятие «готовность к школьному обучению» учителя школы ориентируются, преимущественно, на специальную готовность. Они считают, что ребенок, приходя в первый класс, уже должен владеть базовыми навыками счета, чтения, письма, должен быть организованным и усидчивым и т. д. Педагоги дошкольных организаций в большей степени ориентированы на приоритет элементов общей готовности (развитие воображения, волевой регуляции поведения, коммуникативных навыков, игровой деятельности и др.), т.е., в процессе подготовки детей к школе воспитатели и учителя школ по-разному трактуют конечный результат такой подготовки.

Анализ форм и методов взаимодействия школы и дошкольной организации свидетельствует о том, что чаще всего это очень ограниченный спектр – посещения дошкольниками школы, посещение учителями начальной школы дошкольной организации, беседы, консультации.

В связи со сказанным считаем, что для оптимизации взаимодействия дошкольной организации и школы в подготовке детей к обучению необходима разработка комплексной программы, которая будет направлена на решение нескольких задач:

– расширение представлений участников взаимодействия (педагогов дошкольной организации и учителей начальной школы) о целях, задачах и содержании подготовки детей к обучению в школе;

– создании условий для организации разных форм взаимодействия дошкольной организации и школы в интересах ребенка, проведение совместных мероприятий, использование потенциала ИКТ и др.

Список литературы

1. Сухомлинский В. А. Павлышская средняя школа … (издательство, страницы, год издания)

2. Шахманова А. Ш., Пономарева Е. В. Взаимодействие дошкольной организации, семьи и школы как условие повышения качества подготовки детей к обучению в школе //Начальное образование. 2021. №1. С. 8–16.

Коломиец А.В.
магистрант ГАОУ *ВО МГПУ*
alesyy@yandex.ru

ТРУДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА: ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ, ИЗУЧАЮЩИХ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

В статье рассматриваются трудности в изучении языка, начиная с дошкольного уровня образования, пути и методы взаимодействия с родителями детей, изучающих иностранный язык.

Ключевые слова: образование, иностранный язык, изучение иностранного языка, трудности, билингвизм.

The article discusses the difficulties in learning a language, ways of interacting with parents of children learning a foreign language.

Keywords: education, foreign language, learning a foreign language, difficulties, bilingualism.

Язык - это средство общения и потребность. Если физиологических проблем нет, то с небольшими усилиями, терпением и веселой учебной средой каждый ребенок может выучить иностранный язык.

Во многих образовательных организациях иностранные языки уже включены в расписание. Некоторые дети даже уже посещают билингвальный детский сад. Помогает ли это в изучении языка или способствует распространению пресловутой вавилонской языковой путаницы?

Наука сходится во мнении, что раннее изучение иностранного языка дает много преимуществ. В любом случае мозг запрограммирован на обучение в молодом возрасте [4]. Дети рождаются со способностью говорить на многих языках одновременно, а изучение языков является универсальным. Это дает ребенку большое преимущество в изучении двух языков одновременно. Мозг детей формируется в соответствии с языками, которые они слышат. Исследования показывают, что дети могут понимать разницу между языками. Изучение двух языков одновременно улучшает способность детей решать проблемы, аналитическое мышление, практичность и творческие способности. Таким образом, слова, структура и грамматика языка запоминаются лучше, а также облегчают овладение языком в дальнейшей жизни. Важно при этом, чтобы учителя и воспитатели сами уверенно владеть иностранным языком, который они преподают детям. Только в этом случае педагоги смогут грамотно построить процесс обучения в игровой форме, способный передать детям основы иностранного языка [3].

Распространенным аргументом против раннего обучения иностранному языку является то, что многие дети начинают изучать свой родной и второй язык одновременно с раннего возраста [1]. К изучению иностранного языка следует подходить разумно, т.е. не стоит одновременно пытаться «заложить» в

ребенка сразу два языка. Однако исследования с детьми-мигрантами показали, что им, в частности, нравится изучать различные языки помимо родного в школе.

Причина: наконец-то они на одном уровне со своими одноклассниками, которые также только начинают изучать иностранный язык. Хорошая успеваемость не зависит от хорошего знания языка. Это может быть обнадеживающим. Исследования в двуязычных детских садах подтверждают, что изучение второго языка не вызывает дефицита в родном языке [1].

При изучении языка с детьми следует использовать наглядные ситуации, например картинки, эксперименты, ролевые игры или ручных кукол. Даже на очных занятиях дети должны часто иметь возможность говорить самостоятельно. Тем не менее, их также следует познакомить с иностранным письмом уже в дошкольном возрасте, чтобы они привыкли к отличиям от русского письма [3].

Произношение - недостаточно изученный вид речевой деятельности с точки зрения возникающих трудностей. Сложность произношения обусловлена разделением речи на диалогическую и монологическую. Рассмотрим, в чем же сложность диалогической речи - необходимость постоянного следования за мыслями собеседника, страх ребенка, его непонимание чего-либо или отсутствие адекватного ответа. А монологической речи - не отклоняться от мысли, нужно постоянно поддерживать логику речи.

Существует несколько типов ошибок при чтении:

- словесно-двигательные;
- сенсорно-неадекватные;
- ошибки восприятия;
- ошибки мышления.

Ошибки мышления классифицируются следующим образом:

- ошибки, возникающие из-за недостаточной мыслительной деятельности учащегося;

- ошибки, возникающие из-за интерференции родного языка;

- ошибки ошибочного обобщения особенностей языковых проявлений или правил изучаемого языка;

- ошибки персеверации;

- ошибки восприятия вне контекста.

Кроме того, ошибки подразделяются в зависимости от этапов обучения чтению:

- этап усвоения словесно - звуковой репрезентации;

- этап сенсорно - аналитического анализа;

- этап обнаружения прочитанного;

- этап синтетического чтения.

Запись содержит классификацию ошибок следующих видов речевой деятельности [2]:

- фонетизмы;

- руссицизмы;

- проявления изучаемого языка ошибки неправильного обобщения особенностей;

- ошибки, обусловленные появлением ложных автоматизированных связей;

- ошибки, возникающие из-за неспособности применить правило;

- ошибки, возникающие из-за квадратичности;

- ошибки, основанные на неправильном восприятии последовательности слов;

- ошибки, допущенные в восприятии слов вне контекста.

Психологами установлено понимание устного языка, наблюдение которого происходит в результате восприятия и понимания языка.

Различают следующие трудности:

- связанные с особенностями акта слушания и языковой деятельности слушателя;

- связанные с языковыми особенностями пользователей языка;

- связанные с особенностями цивилизаций освоения социолингвистических и культурно - социальных компонентов изучаемого языка и коммуникативной компетентности.

Существует целый ряд методов взаимодействия с родителями детей, изучающих иностранный язык:

- индивидуальные и групповые консультации;

- проведение отрытых занятий;

- привлечение родителей к различным видам совместной деятельности.

Взаимодействия семьи и ДОО, и формы его организации:

- ежедневные непосредственные контакты вовремя, когда родители приводят ребенка в ДОО и забирают домой;

- посещение родителями организации во время занятий;

- непосредственное участие в мероприятиях дошкольной организации;

- привлечение родителей к оформлению группы по взаимодействию дошкольной образовательной организации с родителями по изучению иностранного языка дошкольниками;

- оформление стендов, папок-передвижек;

- проведение бесед;

- проведение мастер – классов.

Остановимся на рекомендациях для родителей по изучению иностранного языка их детьми.

Изучайте новые слова и расширяйте словарный запас своего ребенка. Дети запоминают интересующие их вещи с помощью ассоциаций. Выучите стихи и получите оттуда слова. Сделайте картинки, чтобы запомнить их. Повторяйте одни и те же слова в течение недели, постепенно добавляя новые.

Слушайте песни, повторяйте рифмы, считайте рифмы.

Читайте иностранные сказки вместе с ребенком. Пусть он пересказывает вам сказку или придумает собственное продолжение истории.

Ребенок не должен испытывать от вас давления или обиды.

Не ругайте его, если он чего-то не понимает, не заставляйте его изучать иностранный язык по несколько часов в день, иначе вы сломите его желание изучать язык.

Запоминание новых слов особенно сложно для ребенка: без практики они постоянно вылетают из головы. Словари - это специальные списки фраз для разных жизненных ситуаций, моментов и игр. Вы создаете страницу незнакомых иностранных слов и практикуетесь во время и после рисования. Вы можете найти эти выражения или использовать готовые словарные коллекции из Интернета.

Изучать иностранный язык можно не только за школьной партой, но и во время утренней зарядки, прогулки или завтрака. Таким образом, ребенок не будет думать, что изучение иностранного языка - это скучно.

Узнайте, каким образом ребенок лучше запоминает слова (зрительные, слуховые): нарисуйте забавную картинку, показывающую значение слова, или воспользуйтесь онлайн-словарями с возможностью прослушивания выбранного слова.

Обычная игра, в которую на иностранном языке разыгрываются повседневные ситуации, будет интересна ребенку. Изучайте язык в увлекательной игровой форме. Дети лучше воспринимают информацию через игру. Используйте игры, чтобы научить своего ребенка иностранному языку.

Таким образом, для преодоления трудностей, возникающих в процессе изучения детьми иностранного языка, следует активно взаимодействовать с родителями.

Список литературы

1. Батурина Л. И. Билингвизм. Что, когда, как, зачем? (из наблюдений за детьми-билингвами) //Язык и мышление: Психологические и лингвистические аспекты. – 2015. – С. 53-65.

2. Косяченко Л. Д. Проблемы отрицательного речевого опыта при обучении иноязычной речи // Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики. – 2016. – С. 122-128.

3. Протасова Е., Родина Н. Многоязычие в детском возрасте. – М.: Litres, 2022. – 274 с.

4. Рахматова Д. Изучение иностранного языка в раннем возрасте //Conferences. – 2021.

Поротикова А. Я.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ,
МБДОУ «Детский сад» №15 «Ручеек»
porotikovaay@mgpu.ru

НЕТРАДИЦИОННЫЕ ТЕХНИКИ РИСОВАНИЯ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается проблема развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста посредством использования нетрадиционных техник рисования на занятиях по изобразительной деятельности в дошкольной образовательной организации. Автором систематизируется понятие творческих способностей дошкольников, обосновывается важность их развития через применение нетрадиционных подходов к рисованию. Конкретизируется сущность понятия «нетрадиционные техники рисования», перечисляются их виды, приводится характеристика и описание некоторых нестандартных техник рисования в обучении старших дошкольников изобразительной деятельности.

Ключевые слова: творческие способности, нетрадиционные техники, рисование, изобразительная деятельность, педагогические условия.

В современной психолого-педагогической науке и практике [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8], а также системе законодательного обеспечения дошкольного образования особое внимание уделяется творческому становлению детей, в частности развитию творческих способностей дошкольников. По мнению многих психологов и педагогов, старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным для зарождения творческой стороны личности ребенка, раскрытия его способностей и их совершенствования при овладении соответствующими видами деятельности. Так и согласно действующему федеральному стандарту дошкольного образования (Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019)) творческие способности у дошкольников формируются в процессе игровой, музыкальной, познавательно-исследовательской деятельности, при экспериментировании, в процессе конструирования из разных материалов по образцу, условию и замыслу ребенка, и главным образом, в изобразительной деятельности – ребенок обучается рисованию, лепке, аппликации.

В.Т. Кудрявцев с соавторами [1] убедительно доказывают, что дошкольный возраст представляет собой время формирования базиса познавательных психических процессов ребенка, в первую очередь – развития воображения, прообраза творчества. В работах Н.Б. Полковниковой [6] подтверждено, что в дошкольном детстве происходит становление основ ценностных ориентаций личности, в том числе ее творческой составляющей. По утверждению Т.С. Комаровой и А.И. Савенкова [7], В.Т. Кудрявцева [1], и

других, в старшем дошкольном возрасте происходит развитие умений самостоятельной творческой деятельности. Это можно заметить по тому, что дети могут создавать оригинальные продукты творчества с интересным замыслом, используя при этом многообразные приемы и способы воображения.

В науке существуют разные направления в интерпретации творческих способностей. Так, согласно психоаналитической теории, З. Фрейд, М. Вертгеймер, Э. Фромм и Е. Торренс творческие способности можно охарактеризовать, как индивидуальные врожденные способности, включенные в структуру своего собственного «Я» на подсознательном уровне. Гуманистические психологи А. Маслоу и К. Роджерс полагают, что творческие способности присущи каждому и тождественны саморазвитию, самоактуализации. Деятельностный подход А.Н. Леонтьева изучает творческие способности в контексте особого направления – психологии творчества, представленной исследованиями В.И. Андреева, Д.Б. Богоявленской, В.Н. Дружинина, Н.В. Кондратьевой, А.Г. Маклакова, С. Медника, Н.В. Рождественкой, Б.М. Теплова, А.В. Толшина, Г.И. Христенко, Е.Л. Яковлевой и других. С позиции авторов, творческие способности - это определенные индивидуально-психологические особенности, показателем которых считается интеллектуальная активность.

Исходя из представленных подходов к определению творческих способностей, их можно трактовать как специальные способности, характеризующиеся индивидуально-психологическими особенностями личности, постоянным развитием в процессе творческой деятельности и высокой интеллектуальной активностью.

Относительно творческих способностей дошкольников в научной литературе хорошо развиваются идеи Л.С. Выготского, которого поддерживают Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Н.Н. Поддъяков и другие. Ученые рассматривают творческие способности дошкольников как одну из составляющих одаренности, которая неразрывно связана с познавательными способностями. Идентичная трактовка прослеживается и в работах современных авторов (Е.А. Бабенко, Л.Ф. Кашурина), где творческие способности дошкольников также соотносятся с общим познавательными способностями такими, как творческое воображение, креативность, восприятие, мышление и другие. Л.П. Дормидонтова, Н.А. Шинкарева, Г.В. Богослова под творческими способностями дошкольника понимают индивидуально–психологические особенности личности, которым свойственно развитие и проявление непосредственно в творческой деятельности.

На основе рассмотренных формулировок понятия творческих способностей дошкольников, можно сказать, что это специальные интеллектуально-познавательные способности, определяющие индивидуально–психологические особенности личности ребенка, которые формируются, развиваются и проявляются в творческой деятельности, как

правило, при целенаправленных и систематических упражнениях на занятиях по изобразительному искусству в дошкольной образовательной организации.

Развитие творческих способностей старших дошкольников в условиях дошкольной организации предусматривает соблюдение комплекса педагогических условий. Анализ научно-методической литературы позволил обобщить их следующим образом [1, 2, 3, 4, 5, 7]:

–стимулирование развития познавательных психических процессов (воображение, восприятие, мышление, память) и личностных качеств (креативность, проницательность, эрудиция, оригинальность) старших дошкольников;

–включение детей в различные виды творческой деятельности такие, как изобразительная, игровая, музыкальная, познавательно-исследовательская, экспериментирование, конструирование;

–обогащение развивающей предметно-пространственной среды объектами, оборудованием, материалами и инструментами, которые побуждают дошкольников к творческой деятельности;

–организация сотрудничества педагогов, детей и их родителей в направлении развития творческих способностей дошкольников.

Особое значение в детском развитии придается рисованию. Наиболее интенсивно занятие рисованием стимулирует восприятие, мышление, память, воображение дошкольников. На специально организованных занятиях в детском саду воспитанники учатся использовать разнообразные материалы, инструменты, тренируются в овладении техниками рисования. К таким техникам относится рисование простым и цветными карандашами, фломастерами, рисование красками при помощи кисти, рисование с помощью трафарета и восковыми мелками.

Помимо традиционных техник рисования на занятиях по изобразительной деятельности педагоги обучают детей и необычным техникам с использованием разнообразных инструментов. Нетрадиционными техниками рисования можно назвать нетрадиционный (нестандартный, необычный) комплекс изобразительных умений и навыков по выражению ребенком своего творческого отношения к окружающей действительности, отображению своих впечатлений, эмоций, чувств, наблюдений в образе на рисунке. Применение таких техник необходимо для развития фантазии и воображения, креативности и творческого самовыражения дошкольника, которое определяется творческими идеями и желанием передать в рисунке, как он обладает художественными средствами. Работа с применением новых техник рисования помогает раскрыть возможные творческие способности, заложенные в детях.

Так, для детей старшего дошкольного возраста воспитатель может организовать работу по рисованию в технике монотипия, печатание листьями, набрызг, оттиск, по сырому, кляксография, граттаж, ниткография, пластлинография, рисование «капельками», мыльными пузырями, трубочкой,

солью, песком, спиралевидное рисование и другое. Таких техник достаточно много, поэтому рассмотрим суть методики только некоторых, наиболее популярных.

Например, техника рисования мыльными пузырями заключается в нанесении мыльной пены на лист бумаги [2]. Для оригинальной техники «печать листьями» берутся различные листья с деревьев, кустов. Сначала на них наносится краска кистью так, чтобы не оставалось просветов и пробелов, а после таких действий, покрашенной стороной плотно прикладывается лист к бумаге. Листья можно использовать по несколько раз одни и те же, нанося на них другой цвет или смешивая их, получая необычный оттенок, а доработать рисунок можно о руки кистью [2].

В дальнейшей работе с дошкольниками старшего возраста набор техник расширяется. Например, прием «оттиск» исторически стал иметь место в изобразительном искусстве с древних времен, когда на ремесленники украшали ткани набойкой с неоднократным изображением одного и того же предмета, формируя все это в необычный образ, узор, композицию. Сначала подготавливаются инструменты в виде печаток, также в качестве них можно использовать тампонирование или оттиск. Отпечаток выходит только один и создать две абсолютно похожих работы невозможно. Подобную технику отождествляют с техникой «монотипия». Но здесь создание уже осуществляется с помощью симметричных отпечатков. Работа в интересной технике «кляксография» осуществляется при использовании гуаши, и после определенных манипуляций в произвольном виде получаются пятна. Существуют разновидности кляксографии. Например, «кляксография с трубочкой», техника которой заключается в предварительном раздувании трубочкой пятен краски. По-другому этот прием называют «раздувание краски». А для изобразительного приема «кляксография с ниточкой» вместо кисти в ход идет вязальная нить, которую ребенок опускает в краску, создается изображение, сверху накладывается еще лист бумаги, в итоге, за концы нитей необходимо потянуть, придерживая слой бумаги. Верхний лист поднимается, и дети рассматривают, что получилось [4]. По-другому данная техника называется ниткографией.

На занятиях по рисованию в старшей дошкольной группе техники нетрадиционного рисования усложняются, дополняются такими приемами, как «набрызг», при котором используется зубная щетка с краской. Допустимо также задействовать тушь или разведенная гуашь с клеем. Далее при помощи палочки краска разбрызгивается на подготовленный рисунок. Нетрадиционный прием в рисовании «граттаж (гравюра)» характеризуется натиранием свечой листа плотной бумаги или картона. Потом на полученный лист наносится тушь с жидким мылом для создания фона в соответствующем цвете. Когда все это подсыхает, необходимо стеком или палочкой процарапать рисунок. Другим вариантом может быть: сначала рисование на плотной бумаге цветных мазков

или создание фона в несколько цветов, а потом натирание свечой и закрашивание тушью, в конце процарапывание рисунка. В данном варианте рисунок будет цветным [2]. Интересен еще такой нетрадиционный способ рисования, как спиралевидная техника цветными карандашами, придуманная художником-любителем Я.А. Шлеппером. Рисунок делается при помощи вытянутых спиралей, изображенных разными цветными карандашами. Посредством наложения цветных спиралей друг на друга получаются разнообразные оттенки. Такая техника рисования особо значима для дошкольников, поскольку в данном процессе дети различают, как можно соединить цвета между собой [5].

На занятиях по изобразительной деятельности почти все рассмотренные выше нетрадиционные техники рисования можно комбинировать, разрабатывая систематические комплексы занятий, направленные на развитие творческих способностей дошкольников. Важно, чтобы при их использовании соблюдались определенные педагогические условия, например, включение в обучение детей разнообразным нетрадиционным техникам рисования, обеспечение педагогической поддержкой, создание специальной развивающей предметно-пространственной среды.

Список литературы

1. Бакланова Т.И., Глебова А.О., Журова Л.Е., Карпова Ю.В., Киселёва С.Л., Кожевникова В.В., Кудрявцев В.Т., Лыкова И.А., Милаева М.С., Новикова Г.П., Павленко Т.А., Полковникова Н.Б., Салмина Н.Г., Сечкина О.К., Султанова М.Н., Ушакова О.С., Шатова А.Д. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Тропинки». Проект. М. : Вентана-ГРАФ. 2015. 560 с.

2. Дельден А.Т. Нетрадиционные техники рисования в развитии творческих способностей детей дошкольного возраста // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. №2. С. 253–258.

3. Максимова С.В. Творчество как феномен неадаптивной активности // Развитие творческого потенциала учащихся в системе детского дополнительного образования. Серия «Экология творчества». Выпуск 2 / под ред. Н.В. Маркиной, О.В. Верещинской. Челябинск: Паритет-Профит, 2002. С. 42–58.

4. Недзведзка Е.А. Нетрадиционные техники рисования как средство развития воображения дошкольников // Вестник магистратуры. 2019. № 4–2. С. 128–129.

5. Петренко С.С. Использование спиралевидной техники рисования цветными карандашами в работе с детьми дошкольного возраста // Азимут научных исследований. 2016. № 4. С. 387–390.

6. Полковникова Н.Б. Педагогическая работа по формированию ценностных основ детской личности в социально-коммуникативном развитии

старших дошкольников // Дошкольное воспитание. 2016. № 12. С. 11–17.

7. Савенков А.И., Комарова Т.С. Дошкольная педагогика. Коллективное творчество детей. М. : Юрайт. 2020. 96 с.

8. Савенков А.И., Ганичева А.Н., Муродходжаева Н.С., Полковникова Н.Б., Цаплина О.В. Мониторинг основных образовательных программ дошкольного образования // Методист. 2017. № 9. С. 61–66.

Жерихова О.В.
МАДОУ №39 «Солнечный город»
г.о. Королёв Московской области
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
zherikhovaov024@mgpu.ru

НЕКОГНИТИВНЫЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ НА РАННИХ ЭТАПАХ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается актуальная на сегодняшний день связь математических способностей с некогнитивными факторами у детей на ранних этапах образования. Весомыми факторами развития математических способностей признаются такие некогнитивные факторы, как самооценка и тревожность. Эмпирическим путем доказана связь самооценки и тревожности с развитием математических способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Ключевые слова: математические способности, старший дошкольный возраст, самооценка, тревожность.

The article examines the current connection of mathematical abilities with non-cognitive factors in children at the early stages of education. Such non-cognitive factors as self-esteem and anxiety are recognized as significant factors in the development of mathematical abilities. The connection of self-esteem and anxiety with the development of mathematical abilities in older preschool children in pre-school conditions has been empirically proved.

Keywords: mathematical abilities, senior preschool age, self-esteem, anxiety.

Введение. Ранний этап образования, которым является дошкольное образование, представляет собой важный период в развитии ребенка. Данный возраст может стать отправной точкой в развитии способностей, так как является сензитивным периодом предпосылок развития математических способностей. Развитие ребенка в дошкольном возрасте происходит быстрыми темпами. В развитии математических способностей принимают участие как когнитивные, так и некогнитивные факторы. Наиболее значимыми некогнитивными факторами развития математических способностей у детей

старшего дошкольного возраста признаются самооценка и тревожность [3,5]. Представляется, что данные некогнитивные факторы связаны с математическими способностями детей, которые проявляются и развиваются только в деятельности. Цель нашего исследования заключается в том, чтобы выявить связь самооценки и тревожности с развитием математических способностей у детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОУ.

Методы исследования. Для выполнения определенных нами целей и задач исследования, мы применяли следующие методы:

Эмпирические методы: методику диагностики уровня математических способностей ребенка 6-7 лет А.В. Белошистой [1]; методику исследования самооценки В.Г. Щур «Лесенка»;тест тревожности В. Амен, М. Дорки, Р. Тэмпл; корреляционный анализ по Ч. Спирмену, U – критерий Манна-Уитни определения достоверности различий.

Известно, что важным условием повышения качества образования является раннее выявление и развитие способностей подрастающего поколения. Особенно важно это осуществлять на ранних этапах образования – в дошкольном возрасте. Старший дошкольный возраст является оптимальным периодом в выявлении и развитии математических способностей ребенка. Согласно Б.М. Теплова способности проявляются и развиваются только в деятельности, при соответствующем воздействии на личность ребенка [6]. Поэтому в ДОУ необходима организация соответствующих условий для раскрытия задатков ребенка, которые в дальнейшем реализуются в способности.

Когнитивные факторы несомненно играют значимую роль в развитии способностей детей дошкольного возраста [2,3]. Но, не менее значимыми являются и некогнитивные факторы развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста. Некогнитивные компоненты имеют большой вклад в индивидуальные различия способностей и академических достижений [4,5], и взаимодействие некогнитивных и когнитивных компонентов в развитии способностей. Наиболее значимые факторы в развитии математических способностей детей старшего дошкольного возраста – самооценка и тревожность. На наш взгляд, самооценка в зависимости от уровня (адекватный, завышенный, заниженный, низкий уровень), а также уровень тревожности связаны с развитием математических способностей детей старшего дошкольного возраста.

Для выявления связи уровня математических способностей детей старшего дошкольного возраста с уровнем самооценки и уровнем тревожности было проведено эмпирическое исследование. В эксперименте приняли участие 175 детей старшего дошкольного возраста.

На констатирующем этапе эксперимента нами получены следующие результаты. Высокий уровень математических способностей выявлен у 58 ребенка (33 %), средний уровень математических способностей выявлен у 92

детей (53 %), уровень математических способностей ниже среднего выявлен у 23 детей (13 %), низкий уровень математических способностей выявлен у 2 детей (1 %). Низкий уровень самооценки наблюдается у 4 детей (2%); заниженный уровень самооценки наблюдается у 28 детей (16%); адекватный уровень самооценки наблюдается у 86 детей (49%); завышенный уровень самооценки наблюдается у 57 детей (33%). Посредством методики Р. Тэмпл, В. Амен, М. Дорки были получены следующие результаты: высокий уровень тревожности был определен у 26 детей (15%), средний уровень тревожности был определен у 133 детей (76 %), низкий уровень тревожности был определен у 16 детей (9%). Для определения связи между уровнем математических способностей, уровнем тревожности и уровнем самооценки у детей старшего дошкольного возраста был выполнен корреляционный анализ с вычислением коэффициента рангов Спирмена. В процессе исследования связи уровня математических способностей с уровнем тревожности детей старшего дошкольного возраста был получен нижеуказанный результат: коэффициент корреляции равен 0,5, и его значение достигло уровня статистической значимости. На данном этапе гипотеза о том, что имеется связь между уровнем математических способностей и уровнем тревожности у детей старшего дошкольного возраста, обосновывается, существует слабая взаимосвязь: высокому уровню математических способностей соответствует более высокий уровень тревожности. По итогам исследования связи уровня математических способностей и уровня самооценки детей старшего дошкольного возраста получен следующий результат: коэффициент корреляции равен – 0,1. В данной ситуации прослеживается очень слабая обратная связь между уровнем математических способностей детей старшего дошкольного возраста и уровнем самооценки.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости проведения коррекционно-развивающей работы по коррекции тревожностидетей старшего дошкольного возраста, а такжепо формированию адекватной самооценки детей старшего дошкольного возраста.

На следующем этапе исследования мы организовали формирующий эксперимент, заключающийся в реализации программы по развитию математических способностей у детей 5-7 лет и коррекционно-развивающейпрограммы «Коррекция тревожности у детей старшего дошкольного возраста». Из первоначального объёма выборки были отобраны дети, имеющие высокие показатели уровня развития математических способностей – 24 ребенка в экспериментальной группе и 24 ребенка в контрольной группе.

Экспериментальная группа состоялаиз 24 детей старшего дошкольного возраста. Из них: 10 детей в возрасте 5-6 лет, 14 детей в возрасте 6-7 лет; 15 мальчиков и 9 девочек. Средний уровень развития математических способностей в экспериментальной группе – 88,3. Уровень тревожность

распределился следующим образом: высокий уровень тревожности наблюдается у 5 (20,8%) детей, средний – у 19 (79,2%) детей. Средний уровень тревожности составил – 45,5. Уровень самооценки распределился следующим образом: завышенная самооценка наблюдается у 9 (37,5%) детей, адекватная – у 7 (29,2%) детей, заниженная – у 8 детей (33,3%) детей.

Контрольная группа состояла из 24 детей старшего дошкольного возраста. Из них: 10 детей в возрасте 5-6 лет, 14 детей в возрасте 6-7 лет; 12 мальчиков и 12 девочек. Средний уровень развития математических способностей в контрольной группе – 90,1. Уровень тревожность распределился следующим образом: высокий уровень тревожности наблюдается у 3 (12,5%) детей, средний – у 18 (75%) детей, низкий – у 3 (12,5%) детей. Средний уровень тревожности составил – 41,4. Уровень самооценки распределился следующим образом: завышенная самооценка наблюдается у 9 (37,5%) детей, адекватная – у 8 (33,3 %) детей, заниженная – у 5 детей (20,9 %), низкая – у 2 (8,3%) детей.

На итоговом (контрольном) этапе еще раз было проведено диагностическое исследование на выявление связи между уровнем математических способностей, тревожностью и самооценкой в старшем дошкольном возрасте с помощью следующих методик: диагностика уровня математических способностей ребенка 6-7 лет А.В. Белошистая, диагностика уровня математических способностей развития ребенка 5-6 лет А.В.Белошистая, методика В.Г. Щур «Лесенка», тест тревожности В. Амен, М. Дорки, Р. Тэмпл.

Сравнительные результаты диагностики представлены в виде графиков (рисунок 1, рисунок 2, рисунок 3).

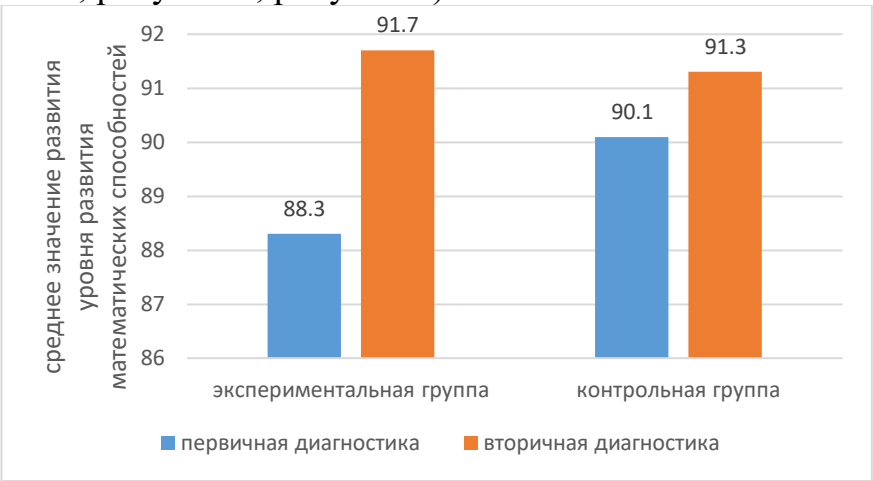


Рисунок 1– Распределение испытуемых по уровням математических способностей А.В. Белошистой, n = 24

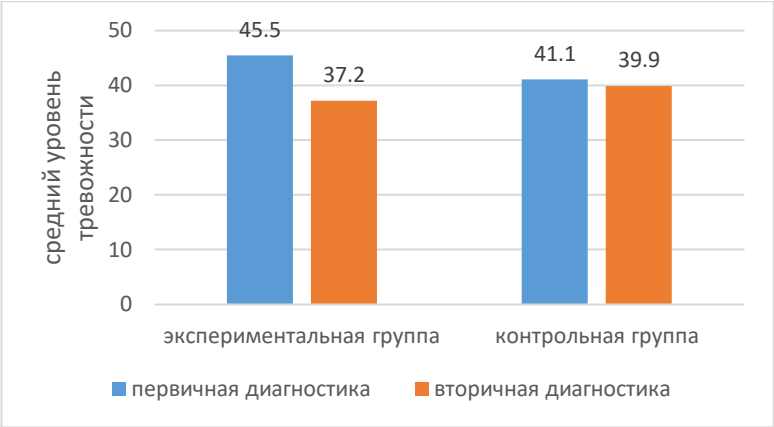


Рисунок 2 - Распределение испытуемых по уровням тревожности, n = 24

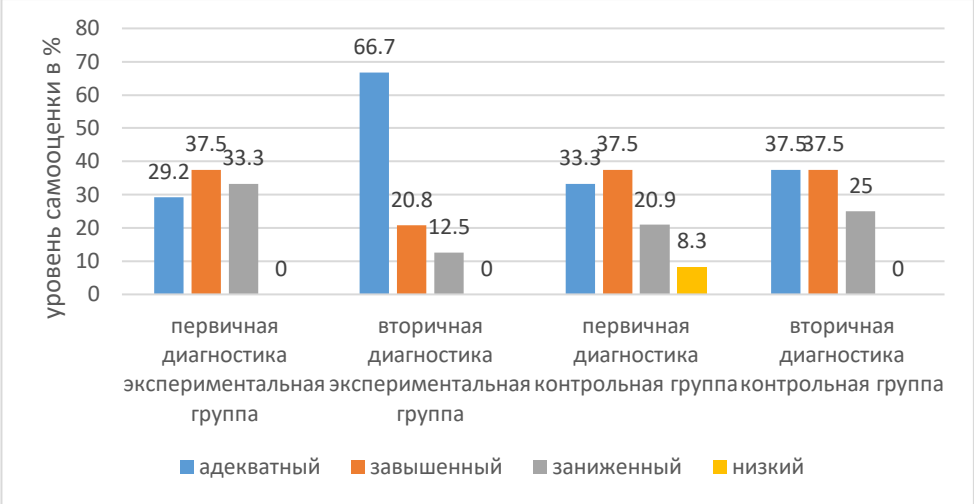


Рисунок 3 - Распределение испытуемых по уровням самооценки, n = 24

В результате повторно проведенной диагностикив экспериментальной группебыли получены следующие результаты. Средний уровень развития математических способностей составил 91,7. Таким образом, средний уровень развития математических способностей увеличился на 3,4. Уровень тревожность распределился следующим образом: высокий уровень тревожности наблюдается у 2 (8,3%) детей, средний – у 22 (91,7%) детей. Средний уровень тревожности составил – 37,2. Таким образом, средний уровень тревожности снизился на 8,3. Уровень самооценки распределился следующим образом: завышенная самооценка наблюдается у 5 (20,8%) детей, адекватная – у 16 (66,7%) детей, заниженная – у 3 детей (12,5%) детей. В результате адекватный уровень самооценки увеличился на 37,5, завышенный уровень самооценки снизился на 16,7, заниженный уровень самооценки снизился на 20,8.

В результате повторно проведенной диагностикив контрольной группебыли получены следующие результаты. Средний уровень развития математических способностей составил 91,3. Таким образом, средний уровень развития математических способностей увеличился на 1,2. Уровень тревожность распределился следующим образом: высокий уровень тревожности наблюдается у 2 (8,3%) детей, средний – у 19 (79,2%) детей,

низкий уровень – у 3 (12,5) детей. Средний уровень тревожности составил – 39,9. Таким образом, средний уровень тревожности снизился на 1,2. Уровень самооценки распределился следующим образом: завышенная самооценка наблюдается у 9 (37,5%) детей, адекватная – у 9 (37,5%) детей, заниженная – у 6 детей (25%) детей.В результате адекватный уровень самооценки увеличился на 4,2, завышенный уровень самооценки остался без изменений, заниженный уровень самооценки увеличился на 4,1, низкий уровень самооценки снизился на 8,3.

Для подтверждения достоверности данных был использован U-критерий Манна-Уитни.Расчет значения U-критерий Манна-Уитни в экспериментальной группе.

Нулевая гипотеза – в экспериментальной группе отсутствует различие в уровне развития математических способностей до и после проведения формирующего эксперимента.

Альтернативная гипотеза – в экспериментальной группе существует различие в уровнях развития математических способностей до и после проведения формирующего эксперимента.

Вычислив значениеU-критерий Манна-Уитни, мы получили:

U в экспериментальной группе составляет 162.

Критическое значение Uкр = 174.

Получаем: 162<174, это значит нулевая гипотеза отвергается, то есть в экспериментальной группе существует различие в уровнях развития математических способностей до и после проведения формирующего эксперимента.

Расчет значения U-критерий Манна-Уитни в контрольной группе.

Нулевая гипотеза – в контрольной группе отсутствует различие в уровне развития математических способностей после проведения первичной и повторной диагностики.

Альтернативная гипотеза – в контрольной группе существует различие в уровнях развития математических способностей после проведения первичной и повторной диагностики.

U в контрольной группе составляет 237.

Критическое значение Uкр = 174.

Получаем: 237>174, это значит нулевая гипотеза принимается, то есть в контрольной группе отсутствует различие в уровне развития математических способностей после проведения первичной и повторной диагностики.

Таким образом, U-критерий Манна-Уитни показывает, что существуют достоверно значимые различия между показателями экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента. Полученные данные свидетельствуют об эффективности проведения коррекционной работы по снижению уровня тревожности и нормализации уровня самооценки у детей старшего дошкольного возраста.

Таким образом, проведенное исследование показало наличие связи между математическими способностями и некогнитивными факторами данных способностей детей старшего дошкольного возраста. В частности, была выявлена связь между уровнем самооценки, уровнем тревожности и уровнем развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста. Уменьшение уровня тревожности, а также нормализация уровня самооценки способствует росту уровня математических способностей детей старшего дошкольного возраста.

Проведенное исследование подтвердило то, что математически способным детям старшего дошкольного возраста необходимо психолого-педагогическое сопровождение, создание условий для раскрытия этих способностей, содействие в формировании позитивной самооценки и нормализации уровня тревожности.

Заключение. Таким образом, в дошкольном возрастеформируется основа личности, интеллектуальный потенциал ребенка, который при соответствующих условиях раскрывается и переходит в дальнейшем в раскрытие способностей. Развитие математических способностей связано с уровнем тревожности и самооценки. Очень важно не упустить больших возможностей дошкольного детства в развитии способностей каждого ребенка. Определяющая роль взрослых в его развитии сопряжена с большой степенью ответственности. Необходимо большое внимание уделять некогнитивным факторам развития математических способностей детей старшего дошкольного возраста, в частности, самооценке и тревожности. Поэтому необходимо создавать благоприятные, безопасные условия для способного ребенка, которые бы позволили ему развивать и проявлять свои способности.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Диагностика математического развития детей дошкольного возраста: пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций. Москва: ВЛАДОС, 2017. 135 с.

2. Двойнин А. М., Савенков А. И., Поставнев В. М., Троцкая Е. С. Когнитивные предикторы академической успешности у дошкольников и младших школьников / А. М. Двойнин, А. И. Савенков, В. М. Поставнев, Е. С. Троцкая // Вопросы психологии, 2020. № 6. Т. 66. С. 106-116.Режим доступа: Voprosypsikhologii, №6, Т. 66, 2020, С.106-116 Постоянная ссылка https://dlib.eastview.com/browse/doc/66031893

3. Поставнев В. М., Поставнева И. В., Двойнин, А. М., Романова М. А.Общие и частные когнитивные способности как предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия Педагогика и психология. 2020. –№ 4 (54). С. 64-73.DOI 10.25688/2076-9121.2020.54.4.04

4. Поставнев В. М. и др. Педагогам и родителям о предикторах учебной

успешности ребенка: метод. рекомендации / В. М. Поставнев, П. В. Смирнова, О. И. Ключко, А. В. Богданова, Ж. В. Афанасьева. М.: МГПУ, 2018. 57 с.

5. Савенков А. И., Поставнев В. М. Предикторы академической успешности ребенка на ранних этапах образования / А. И. Савенков, В. М. Поставнев // Непрерывное образование в контексте идеи Будущего: новая грамотность. Онлайн: сборник научных статей по материалам III Международной научно-практической конференции (г. Москва, Россия, 18–19 июня 2020 года) / сост. Н. И. Шевченко. М.: МГПУ, 2020, М.: ООО "А-Приор", 2020. 306 с. С. 133-142.

6. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1982. С. 17.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРШАНИЗАЦИЯХ РАЗЛИЧНОГО УРОВНЯ

Бочарова О. В.
ГАОУ ВО МГПУ
bocharovaov@mgpu.ru

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ОБЩЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ПОМОЩЬЮ ИГР-ДРАМАТИЗАЦИЙ

Автор кратко определяет причины актуальности задачи формирования культуры общения современных младших школьников. Одним из инструментов решения данной проблемы предлагается использовать игры-драматизации, при соблюдении ряда организационно-педагогических условий. Автор предлагает использовать ресурсы игр-драматизаций для преодоления таких недостатков коммуникативной сферы личности как замкнутость, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения и т.д.

Ключевые слова. Культура общения; проблемы культуры общения младших школьников; игра; игра-драматизация.

Потребность в общении является одной из ведущих в жизни человека. Формирование культуры общения активно происходит в младшем школьном возрасте, поэтому ученые-педагоги всегда уделяли большое внимание изучению различных аспектов данного процесса. На современном этапе развития образования теория и методика данного процесса нуждаются в дальнейшем развитии. Об этом свидетельствуют результаты исследований.

Д. И. Фельдштейном установлены следующие факты: «30 % детей младшего школьного возраста не умеют взаимодействовать со сверстниками, неспособны самостоятельно выйти из конфликтной ситуации, а 40 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют агрессивный характер» [4, с. 9].

С. Е. Тарасова отмечает, что одни младшие школьники проявляют чрезмерную властность, а другие, наоборот, пассивны в процессе решения задач, возникающих в ходе общения. Дети испытывают сложности с правильным восприятием и оценкой услышанной информации, мимики и других невербальных сигналов. В ходе разговора обычным явлением является некорректность высказываний и поведения в целом [3, с. 174]. Автор считает, что указанные негативные качества являются следствием недостатков в организации учебного процесса: «Как правило, на уроках не ставятся цели и задачи по формированию навыков культуры общения учащихся; в учебной

программе не предусмотрены темы, изучение которых направлены на формирование культуры общения учащихся» [3, с. 175]. В связи с данными проблемами вызревает «потребность в гуманизации всей школьной жизни» [1, стр. 7] и, естественно, поиск гуманных эффективных методов и технологий формирования культуры общения детей.

Решение выявленных проблем является непростой задачей. Считаем, что для формирования у обучающихся культуры общения оптимальной педагогической технологией является игра, которая продолжает сохранять в младшем школьном возрасте роль важного средства психологического и социального развития.

Д.Б. Элькониным было сформулировано следующее утверждение: «Игра – своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие» [5, с. 9]. Развивая данную мысль, И.А. Гришанова обращает внимание на то, что игра обеспечивает эмоционально-действенную ориентацию ребёнка по отношению к социальным взаимодействиям, мотивам, задачам и смыслам деятельности, осуществляемой человеком в различных областях жизни. В игре происходит обучение ребёнка способам координации различных позиций, развивается способность сопоставления собственной роли и роли партнера, реальных и игровых значений окружающих предметов и производимых действий. В процессе игры, двигаясь, разговаривая, воспринимая происходящее, ребёнок активно задействует все психические процессы (воображение, память, мышление, эмоции и волю), что обеспечивает целостное развитие личности [2, с. 24].

Набор игровых технологий велик, но для формирования культуры общения, по нашему мнению, в наибольшей степени подходит игра-драматизация. В такой игре, которая по сути своей является сюжетно-ролевой, ребята не просто общаются, но, играя конкретные роли, осваивают определённые вербальные и невербальные средства, чтобы стать максимально похожими на прототип. Обогащение словаря способствует развитию эмоционально насыщенной диалогической речи.

В качестве отличительных признаков игр-драматизаций выделим следующие:

– в игре проигрывается стереотипное поведение, которое свойственно определенному персонажу. Важно, чтобы в ходе игры ребенок не просто воспроизводил роль (это можно определить как примитивный уровень игры), а использовал имеющийся у него творческий потенциал;

– ребенок самостоятельно выбирает роль. Помощь педагога возможна, но она не должна препятствовать добровольности участия в игре. Младший школьник должен самостоятельно искать средства выразительности для проигрываемой роли, обеспечивая передачу не только её объективного

содержания, но и донося до других участников игры своё субъективное видение;

– в игре реализуются два вида взаимоотношений участников – реально существующие между детьми и отношения между персонажами, которые конструируются в соответствии с играемыми ролями.

Для формирования культуры общения младших школьников в играх-драматизациях можно использовать работу в парах и в группах. Игры-драматизации могут быть основой или составной частью тематических праздников, конкурсов, тренингов. Участвуя в играх-драматизациях, дети осваивают принципы и нюансы культуры коммуникации посредством общения, стиль которого можно определить как гуманно-личностный. В качестве дополнительных средств формирования культуры общения возможно использование различных технических средств, дидактических пособий, информационных ресурсов.

Проанализировав представленный в публикациях практический опыт учителей начальной школы, мы установили, что формирование культуры общения у младших школьников в играх-драматизациях происходит успешно при соблюдении ряда организационно-педагогических условий.

Условие №1: педагог должен создать предметно-развивающую среду, компоненты которой будут играть роль стимула развития коммуникативных навыков и мотивировать детей к воспроизведению культурных образцов общения.

Условие №2: необходимо стремиться к организации сотрудничества между педагогом и родителями обучающихся, основой которого будут совпадающие ценности и единые смыслы. Родители должны быть правильно ориентированы в отношении того, какие методы и способы должны использоваться в процессе формирования у детей культуры общения.

Условие №3 предполагает, что коммуникация между детьми, между детьми и педагогами будет основой овладения ребенком моральных норм.

Условие №4: педагог будет проводить систематизацию и обобщение эффективных способов и приемов проводимых игр-драматизаций, учитывая при этом индивидуальные особенности детей.

Таким образом, изучение проблемы формирования культуры общения младших школьников с помощью игр-драматизаций показало, что благодаря специфическим особенностям игр данного типа могут быть преодолены такие недостатки коммуникативной культуры как замкнутость, недостаточное владение вербальными и невербальными средствами общения, неспособность своими силами разрешить возникший или предотвратить назревающий конфликт и т.п. Через моделирование предметного и социального аспекта межличностного взаимодействия, отработку коммуникативных навыков и умений в игре-драматизации успешно формируется культура общения, что

позволяет рекомендовать использование игр-драматизаций в образовании младших школьников.

Список литературы

1. Арапова П.И., Илюшина Н.Н. Реализация идей гуманной педагогики в международном образовательном пространстве // Известия Воронежского Государственного педагогического университета. - 2019. - Т. 284. - №3. – Стр. 6 – 9.

2. Гришанова, И.А. Организационно–педагогическое обеспечение достижения коммуникативной успешности младшими школьниками / И.А. Гришанова // Образование и наука. – 2007. – № 6. – С. 23-29

3. Тарасова, С. Е. Проблема формирования культуры общения у детей младшего школьного возраста // Символ науки – 2016. – №10-2. – С. 174-177.

4. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития / Д.И. Фельдштейн // Проблемы современного образования. – 2010. – № 2. – С.5-12.

5. Эльконин, Д. Б. Психология игры / Д. Б. Эльконин. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 358 с.

Кудинова И.М.
МОУ «СОШ «Вектор»
соискатель ГАОУ ВО МГПУ
poliachka4194@mail.ru

РАЗВИТИЕ СПОСОБНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ СОВРЕМЕННОГО КИТАЯ

В статье приводятся результаты теоретического анализа исследований, посвященных современным стратегиям, целевым ориентирам и подходам к развитию способностей обучающихся иностранному языку в Китайской Народной Республике. Китайское языковое образование, имеющее богатую историю с XIII века, включает как традиции конфуцианской философии, так и современные социолингвистические, аффективные, коммуникативные стратегии. Отмечается, что политика языкового образования в современном Китае основывается на определении функционального многообразия процесса изучения иностранного языка, а ведущим признается коммуникативный подход в сочетании с такими традициями конфуцианства как обучение критичности мышления, навыкам взаимодействия, осмысленности изучаемого материала, практическое

применение знаний в практике. Одним из ведущих методов коммуникативного подхода является драма как позитивное и эффективное средство изучения иностранного языка и литературы. Работа в группах, самостоятельная подготовка, наличие контроля со стороны учителя, систематическая самопроверка учеником выполненных заданий признаются китайскими педагогами как необходимые условия развития способностей к изучению иностранного языка. Способности к иноязычной речи китайские ученые рассматривают как совокупность взаимосвязанных свойств вербально-лингвистического, логического, визуально-пространственного и межличностного видов интеллекта.

Ключевые слова: способности, языковое образование, Китай.

Владение иностранным языком является одной из основных компетенций современности. Освоение языковых ресурсов играет решающую роль в социальном прогрессе, развитии экономических и технологических инноваций, международных связей, защите национальной безопасности страны. Кроме того, исследования показывают, что учащиеся с высоким уровнем владения языком наиболее подготовлены к применению широкого спектра профессиональных компетенций в различных сферах производства и экономики [2, с. 157].

Первая китайская школа иностранных языков была основана в 1289 году при династии Юань (1271-1271 гг.) в связи с активизацией торгового и культурного обмена с Центральной Азией. Об этом свидетельствуют персидско-китайские тематические глоссарии, версия которых датируется тем периодом. Династия Мин (1368-1644) сохранила эту систему обучения иностранным языкам, так как обмены с зарубежными странами стали более частыми и затронули еще большие территории. В школе Сыигуань, которая была одновременно учебным заведением и офисом переводов, изучалось сначала восемь, а позже десять языков, включая монгольский, маньчжурский, тибетский, персидский, язык дай (этническая группа присутствует на территории Китая и Таиланда), уйгурский, бирманский, тайский и др. В 1708 году была основана школа преподавания русского языка в связи с изданием императором Канси указа о начале обучения русскому языку китайских дипломатов**.** W. Zhou отмечает, что школы иностранных языков создавались в Китае в соответствии с геополитическими потребностями государства. Письменные источники не дают никакой информации о методиках преподавания в то время. Но анализ подсказок, оставленных в древних книгах, позволяет утверждать, что первостепенное значение для того времени имели словарный запас и перевод. Основными тематическими разделами были астрономия, география, погода, флора, фауна и т.д. Классификация словарного запаса, отвечающая необходимости облегчить запоминание, и в настоящее время не чужда китайцам. Лексика и словарный перевод занимают ведущее

место в преподавании иностранных языков [5, с.190]. Также исследователи отмечают, что в то время не было сочинений по грамматическим правилам. Перевод, особенно дипломатических актов, казался единственным средством овладения синтаксисом. Возможно, это также было связано с практикой изучения китайского языка. Действительно, в древнем Китае дети учились читать и произносить слова путем устного чтения классиков.

Начиная с 1960-х годов до настоящего времени сформировалась тенденция, согласно которой вводятся методы овладения устной иноязычной речи, как бытовой, так и профессиональной. Это осуществляется за счет отказа от практики подробного теоретического объяснения, экономии времени за счет объяснения на изучаемом языке, сокращения времени для овладения знаниями грамматики. Можно сказать, что история китайской дидактики, указывая на важность преподавания устной речи, утверждает необходимость расширения содержания, методов обучения в связи с требованиями со стороны общества, которое побуждает учителей и методистов задуматься о возможностях преподавания языков. Условиями разработки новых подходов к обучению иностранному языку являются:

– социальный уровень (экономика, политика, языковые потребности, идеология и т. д.);

– дидактический уровень (ситуации преподавания и обучения, учебные материалы и вспомогательные средства, которые важны из-за их влияния на методологию и т. д.);

– институциональный уровень (цели и общие принципы системы образования, профессиональные интересы педагогов и др.)[4, с.13].

Появление новых социальных потребностей является настоящим двигателем методологических изменений.

В настоящее время преподавание иностранных языков в Китае возглавляет Министерство образования, которое регулярно разрабатывает и реализует программы обучения для различных уровней образования. Китайские программы различаются по четырем параметрам: изучаемый язык; уровень образования; статус обучающихся; языковой уровень. Отмечается, что в начале 1980-х годов дебаты о развитии коммуникативных способностей учащихся при изучении иностранного языка привели к разработке учебников для колледжа, ориентированных на формирование коммуникативных навыков. Однако, коммуникативный подход недостаточно развивается на уровне средней школы.

Коммуникативная компетентность основывается на языковых знаниях и умениях, является целью всей учебной деятельности, связанной с ними. Следовательно, при обучении языкам необходимо сочетать знания языка, потребности в общении и языковые ситуации. То есть, для развития способностей к изучению иностранного языка необходимо определить условия, соответствующие для выражения действий и понятий, имитирующие

жизненные ситуации, для предоставления учащимся возможности применять знания в практике.

В связи с распространением коммуникативного подхода за последние несколько десятилетий в Китае наблюдается рост практики образовательной драмы. Недавние исследования указывают на то, что преподаватели иностранного языка используют драму как одно из эффективных средств обучения языку. Анализ результатов исследований показывает, что обучение на основе драмы, вносит значительный вклад в развитие способностей к изучению устной речи на иностранном языке у учащихся. Драма помогает учащимся использовать язык в аутентичных ситуациях, при этом педагогическая ценность данного подхода в высоком потенциале развития навыков аудирования, чтения, говорения, понимания, скорости мышления, экспрессии. Кроме того, по мнению авторов, драма может также улучшить навыки понимания прочитанного, расширить словарный запас [1, с. 141].

Использование образовательной драмы обусловлено следующими обстоятельствами: во-первых, драма может дать учащимся языковой опыт в различных контекстах и устранить беспокойство учащихся по поводу языковых ошибок; во-вторых, драма обучает различным элементам, не только практическим навыкам говорения, а также практике интонации, голоса, мимики, жестов, структуры предложений, управление аудиторией; в-третьих, развиваются когнитивные способности. В развитии языковых способностей придается большое значение психологическим аспектам: участие учащихся в драматических представлениях может развивать позитивные мысли и снимать напряжение и тревожность. Ученые отмечают, что развитие способностей к изучению иностранных языков повышается при следующих условиях: аутентичность задания, осмысленность задания, сотрудничество участников учебной группы. Имеет значение также тот факт, что процесс обучения не ограничивается пространством учебного класса, а выходит за его границы, повышая, таким образом, мотивацию обучающихся. Аутентичные задания, поощрение совместной работы в группах, по мнению китайских педагогов, повышают способность учащихся адаптироваться, понимать и взаимодействовать друг с другом [1, 3].

В современной практике развития способностей к изучению иностранного языка все больше признается значимость метакогнитивных стратегий, которые используются для повышения эффективности обучения и включают организацию, планирование и оценку. В этом случае можно говорить о сильном влиянии традиций конфуцианства, в частности, о значимости принципа Конфуция о том, что знания могут быть получены через осмысление и критическое мышление: «Учиться без мысли - потерянный труд; мысль без обучения опасна». В учении мыслителя предполагается пять шагов обучения: всестороннее изучение, точное исследование, критическое мышление, четкое различение, усердная практика.

При этом в образовательной практике современного Китая использование стратегий, связанных с эмоциональными аспектами, самоконтролем и снижением тревожности. Данные стратегии уменьшают долю механического запоминания, а развитие способностей к изучению иностранного языка все в большей степени связывают с социолингвистической компетенцией, предполагающей знание социокультурных правил языка. Коммуникативный подход реализуется за счет того, что во время уроков учителя поощряют учащихся уважать и ценить мнение других, активное участие, искреннее сотрудничество или предложение помогать другим и делиться достижениями со сверстниками. При этом поддерживается общение с помощью парафраз, иносказаний, повторения, угадывания и др.

Новая реформа школьной программы, официально начатая в 1999 году, учитывает индивидуальное развитие учащихся. Одним из важных аспектов этой реформы является создание практических занятий, основанных на непосредственном опыте учащихся, интегрирующих теоретические знания в общественную жизнь. Одно из направлений деятельности определяется как «изучение посредством исследований». Учащиеся могут выбирать темы своих исследований и определять свои проекты в соответствии со своими личными интересами под руководством учителей. Благодаря этой исследовательской деятельности учащиеся могут получить новые знания, научиться решать проблемы, обрести самостоятельность и привыкнуть к сотрудничеству [3]. Такой подход к обучению обоснован признанием в китайской педагогике концепции одаренности Дж. Рензулли, предполагающей развитие когнитивных способностей, мотивации и креативности. Данные способности проявляются при условии предоставления учащимся широкого спектра образовательных ресурсов и поддержки со стороны учителей и родителей. Теория Рензулли как концепция одаренности включает более широкий спектр качеств человека, не ограничиваясь возможностями когнитивной сферы, развитие которых может свидетельствовать об одаренности. Кроме развитых интеллектуальных качеств, здесь определяются уровень креативности и заинтересованности ребенка. При анализе способностей к изучению иностранных языков предполагается выявление наднормативных свойств учащегося, необходимых для эффективного выполнения интеллектуальной деятельности: абстрактное мышление, оперирование словами, память, общее развитие коммуникативных навыков, адаптация к внешней ситуации, быстрота, точность отбора информации, оригинальность речевого высказывания, настойчивость, уверенность в себе, высокая познавательная активность. При таком подходе, развитом в китайском образовании, проводится оценка не только академических результатов при изучении иностранного языка, но и общие способности учащегося, позволяющие ему

проводить деятельность, связанную с когнитивной обработкой значимой информации, быстрым и точным отбором наиболее важной [2,с.170].

В современном образовании Китая для развития способностей к изучению иностранного языка используются педагогические приемы для раскрытия творческого потенциала учащихся, развития умения решать лингвистические задачи, критического мышления и лидерских качеств. В ряде случаев преподавание дифференцировано и предполагает для учащихся с высокими способностями дополнительные материалы повышенной сложности. В Китае реализуются дополнительные программы, организуются учебные классы для одаренных учащихся в школьных условиях с дифференцированными учебными планами и программами, предназначенные для учащихся с выдающимися академическими результатами, например классы для одаренных по английскому языку или «класс чтения и творческого письма». Стратегия «обогащение» предлагает индивидуальные программы в сотрудничестве с университетами и другими профессиональными организациями. Учащиеся отбираются для участия в дополнительных программах, которые обеспечивают ускоренное обучение.

Особую роль в китайской образовательной практике отводится учителю, который является, «гидом» по отношению к своим ученикам. Сообщество педагогов выступает за то, чтобы учителя играли доминирующую роль на уроках, в то время как ученики должны активно участвовать в обучении. Цель деятельности здесь – убедиться, что учащиеся понимают информацию, задачи обучения выполнены. Основная роль учителей состоит в том, чтобы вдохновлять учеников на мышление, тогда как ученики должны активно думать и реагировать на указания учителей. Учителя должны знать психологию учащихся, указывая путь познания: точно указывает им, чему они должны научиться и что им нужно знать. Во время урока он дает им всю информацию, которую они должны знать: ее можно найти в учебнике или в дополнительных материалах, распространяемых в классе. Китайский учитель иностранного языка во время урока держится отстраненно и плохо относится к спонтанным вопросам. С другой стороны, учитель - человек, на которого можно положиться и который считает своим долгом давать советы и помогать своим ученикам вне занятий и даже через несколько лет после них.

В китайской системе образования большинство занятий проводится в формате мастер-классов, а когда они интерактивные, это делается по инициативе учителя. Обмен мнениями происходит в форме вопросов и ответов. Большое значение придается самостоятельной подготовке. Подготовленные упражнения - это индивидуальные или групповые выступления, ролевые игры, презентации и др. Подготовка или, скорее, время на подготовку, отведенное перед индивидуальным или групповым выступлением, дает возможность поразмышлять (сформулировать ответ и придать речи форму); проконсультироваться с другими и подготовить общий

ответ (который позволяет избежать участия в одиночку и лично перед другими); дает время для проверки с помощью учебника, словаря или материала учителя (чтобы уменьшить количество ошибок и, следовательно, риск «потерять лицо»). Особое внимание учителя иностранного языка, работающие с лингвистически одаренными учениками, обращают на развитие следующих аспектов:

– вербально-лингвистический интеллект, предполагающий способности к грамматике, письму, литературному творчеству, к усвоению и порождению вербальной информации;

– логический интеллект, в частности, способность к логическому мышлению;

– визуально-пространственный интеллект (высокоразвитое образное мышление);

– межличностный интеллект (способность понимать мысли и чувства другого, общаться и взаимодействовать, устанавливать и сохранять отношения).

Таким образом, в качестве целевых ориентиров развития способностей к изучению иностранного языка в китайском образовании выступают максимальный уровень развития интеллектуальных навыков, глубина и широта предлагаемых знаний; возможность углубленного познания; развитие высокого уровня творческого и критического мышления, развитие эмоциональной сферы, самосознания, рефлексивных способностей, самостоятельности.

Список литературы

1. Huang L. Development of Foreign Language Education in China under the Belt and Road Initiative//Journal of Language and Education. 2019. № 5(4). Pp. 138-145. [Электронный ресурс]: URL: https://doi.org/10.17323/jle.2019.9686 (Дата доступа 12.03.2023)

2. Sae-thung J. Chinese Speaking Strategies as a Foreign Language: Success Stories from Thai Higher Education/ J. Sae-thung, Y. Boonsuk //Anatolian Journal of Education. 2022. Vol. 7. № 2. Pp. 157-172. [Электронный ресурс]: URL: https://doi.10.29333 / aje.2022.7213a (Дата доступа 12.03.2023)

3. Wang X. H. L’éducation en Chine, entre tradition et modernisation//*Revue internationale d’éducation de Sèvres*. 2014. [En ligne]/ 2014, mis en ligne le 04 juin 2014, consulté le 17 mars 2023. [Электронный ресурс]: URL : http://journals.openedition.org/ries/3712 (Дата доступа 12.03.2023)

4. Xu Y. Histoire des methodologies del’enseignement du français en Chine (1850-2010). Linguistique. Université Nice Sophia Antipolis; Université des langues étrangères (Pékin). Département de français, 2014. [Электронный ресурс]: URL : https://theses.hal.science/tel-01170506 (Дата доступа 15.03.2023)

5. Zhou W. L’enseignement des langues étrangères en Chine ancienne// Synergies Chine. 2011. № 6. Pp. 189-194.

Леднева А.А.
студентка бакалавриата ГАОУ ВО МГПУ
lednevaaa@mgpu.ru

ВНЕУРОЧНАЯ ТЕАТРАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СПОСОБ ПРОФИЛАКТИКИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье рассматривается проблема конфликтного поведения младших школьников и решение её путём вовлечения учащихся начальной школы во внеурочную театральную деятельность. Исследуются такие понятия, как «конфликтное поведение», «театральная деятельность», «театральное искусство»; такие аспекты, как коллективная творческая работа и роль учителя в занятиях школьного театра. Статья рекомендована к прочтению родителям детей младшего школьного возраста, учителям начальных классов и студентам педагогического направления.

Ключевые слова: внеурочная театральная деятельность, театр, конфликтное поведение, младшие школьники.

Целью современного образования является развитие гармоничной, творческой, активной личности ребёнка. ФГОС устанавливает требование к акцентированию внимания не только на развитие интеллектуальных и познавательных способностей, но и на создание творческой и социально развитой личности школьника.

Актуальность развития воспитания посредством приобщения к театральному искусству отражена в распоряжении Правительства РФ 29.05.2015 г. № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в РФ на период до 2025 года». «Развитие воспитания в системе образования предполагает развитие форм включения детей в творческую и художественно-эстетическую деятельность, в том числе на основе использования потенциала системы дополнительного образования детей и других организаций сферы культуры» [3, с. 5]. «Духовное и нравственное воспитание детей на основе российских традиционных ценностей осуществляется за счет оказания помощи детям в выработке моделей поведения в различных трудных жизненных ситуациях, в том числе проблемных, стрессовых и конфликтных» [3, с. 8]. Конфликтная ситуация — первый шаг к конфликту. При наличии активных действий с обеих сторон она может перерасти в конфликт.

«Конфликтное поведение — противоборство двух и более сторон, выраженное в поведенческих реакциях, оцениваемых окружающими как открытый конфликт» [2, с. 542].

Одной из возможных работ по профилактике конфликтного поведения младших школьников является активное вовлечение их в театральную деятельность.

Театр – вид искусства. Он включает в себя различные виды направлений: литературы, музыки, изобразительного искусства и другое. Именно этот факт раскрывает театральную деятельность как коллективное искусство, в котором младший школьник может раскрыться как личность и стать частью общества в целом. Одной из задач такой внеурочной творческой деятельности является возможность формирования у ребёнка умения предотвращать или выходить из конфликтной ситуации, путём анализа произведений и участия в групповых театральных активностях. Ориентируясь на собственные интересы и возможности, ребенок может участвовать в создании спектакля будучи на месте гримера, костюмера, декоратора, звукорежиссёра, балетмейстера, сценариста, режиссера или актёра.

Рассматривая театр как форму воспитания детей, нельзя не упомянуть Я.А. Коменского. В своей научно-педагогической работе «Великой дидактике» он обосновал основную «конструкцию» современной школы, необходимость дополнения классно-урочной системы разнообразной внеурочной деятельностью. Именно «отец педагогики» ввел в школьное обучение театр, написал несколько школьных пьес и книгу «Школа-игра».

Интересен также опыт воспитания средствами театрального искусства детей, выработанный отечественным педагогом С.Т. Шацким. Выдающийся педагог рассматривал детские театрализованные постановки как важное средство сплочения детского коллектива, нравственного перевоспитания детей, их приобщения к ценностям культуры. Трудовая школа-колония Шацкого «Бодрая жизнь» была основана на 5 принципах работы с детьми: труд, игра, искусство, работа ума и детская социальная жизнь (статьи в журнале «На пути новой трудовой школы»).

«Внеурочная театральная деятельность может выступать средством профилактики конфликтного поведения младших школьников. В основе конфликтного поведения могут быть разнообразные причины: «напряжение, вызванное чувством одиночества или незащищенности»; «неудовлетворенность, разобщенностью детей» и отсутствие ощутимых дружеских связей, грубость в поведении и др.» [4, с. 148].

1. Театральное искусство – это коллективная работа, направленная на улучшение социальных связей, коммуникаций. Вследствие того, что работа над театральной постановкой является групповым творчеством, в котором осуществляется деятельность совершенно по разным направлениям, ребёнок понимает важность существования коллектива как неразрывного и единого

объекта в целом. Младший школьник осознаёт важность проявления уважения к каждому участнику процесса и учится поддерживать связь и конструктивно выходить из различных ситуаций, в том числе и конфликтных. На внеурочных занятиях уделяется особое внимание обучению и воспитанию в безопасной среде, что способствует минимизации травмирования чувств друг друга.

Ориентируясь на известного психолога К. Томаса, который в своей системе отмечает сотрудничество как наиболее эффективную стратегию поведения сторон в конфликтной ситуации, сделаем вывод, что важны активные и совместные действия для получения качественного продукта (подготовка и реализация). Как процесс (подготовка к спектаклю), так и результат (показ спектакля) возможны при полном взаимопонимании его участников. Вспомним знаменитую модифицированную крылатую фразу П. де Кубертена «Главное не победа, а участие».

Важно воспринимать внутригрупповой конфликт не как окончательный и непримиримый результат непонимания и продолжительной ссоры, а как возможность рассмотрения противоположных точек зрения на ситуацию и в итоге достойный способ разрешения конфликта.

Для детей 6-7 лет сложным является понимание группы как структуры. Именно формат театральной труппы может позволить на понятном примере привить ребятам умение ценить каждого участника команды, пытаться находить выходы из любых конфликтных ситуаций и стараться не допускать разжигание ненависти вовсе. К детям приходит понимание, что если кто-то один из творческого коллектива подведёт остальных (из-за неумения договариваться в том числе), то итоговый продукт не получится на столько качественным, каким бы он мог быть изначально. Соответственно, важно и нужно ценить отношения с любым человеком. Например, если школьный театр участвует во Всероссийском конкурсе “Школьный театр” в рамках Всероссийского проекта «Школьная классика», то критериями оценки для получения призового места являются: «исполнительское мастерство (артистичность, эмоциональность, выразительность, техника речи, осмысленность действий); художественная и воспитательная ценность репертуара; степень самостоятельности и творческого личностного подхода; сценарное решение (актуальность и глубина раскрытия темы, оригинальность, нестандартность и новизна); зрелищность (костюмы, реквизит, декорации, звуковое, музыкальное или иное сопровождение)» [1]. То есть ценится роль каждого участника творческого процесса от декоратора до актера или сценариста.

2. Театральная деятельность способствует повышению эмпатии, сочувствию, пониманию мотивов поступков героев через анализ литературы в том числе. За счет проработки героев произведений и подготовки сценария к выступлению школьнику представляется возможность и самостоятельно решить проблемы в обычной жизни. Детская литература в особенности

способна духовно и морально-нравственно обогатить мировоззрение ученика, добавив ему жизненного опыта.

Во время театральной деятельности происходит анализ характера, жизненных ситуаций и, в следствии, понимание мотивов для поступков героев. Очень важно, что дети находят ответы на такие важные для своего умения предотвращать или решать конфликты вопросы. Такие, как: «Почему он так поступил? Правда ли он хотел меня обидеть? Не ухудшат ли мои резкие непродуманные действия наши отношения? Какое поведение в конфликте я выбираю: деструктивное агрессивное или эффективное, направленное на улучшение социальных отношений?».

Принятие морали и этики происходит также и через восприятие ребёнка (самого себя) с героем. Ролевая модель доброго, активного, понимающего, дружелюбного персонажа побуждает младшего школьника соответствовать ему.

3. Как на репетициях, так и на сцене происходит мощный эмоциональный выплеск у участников театрального действия. Именно разгрузка психического состояния помогает не допустить неврозы, головную боль и перевозбуждение маленьких ребят, у которых постоянно не хватает возможностей выплеснуть эмоции во время урочной деятельности или дома. Формула здорового климата в школьном коллективе проста: чем более экспрессивно дети выражают свои эмоции друг к другу, находясь на сцене, тем менее болезненно происходит их общение вне стен занятий школьного театра.

2 и 3 пункт дополняют друг друга и в сумме дают представление «эмоционального интеллекта». Объясняется понятие как способность распознавать свои желания, намерения, мотивацию, эмоции и других людей. Дети с развитым EQ умеют договариваться с другими людьми и правильно реагировать на негативные ситуации, то есть умеют управлять своим конфликтным поведением без вмешательства взрослых или сверстников.

4. Внеурочная театральная деятельность предполагает не только эмоциональную, но и достаточную физическую активность. Для детей младшего школьного возраста не свойственна усидчивость, необходимая в рамках школьного урока. Внеурочная деятельность предполагает расширение рамок преподавания школьного предмета в классе. Например,

- проведение занятий внутри школы, но вне учебного класса (в актовом зале, спортивном зале, на улице и так далее);

- проведение выездных занятий (экскурсии и посещения театра).

5. Важно также отметить, что учитель в процессе внеурочной театральной детальности является лишь частью, а не основной фигурой. От учителя требуется:

- установить понятные правила и ожидания поведения во время проведения занятий. Отслеживать понимание установок и их соблюдение детьми. Нарушение норм и стандартов общения или соответствующие

девиантные действия сами по себе предполагают проявление конфликтного поведения;

- поощрять хорошее отношение и уважение детей друг к другу. Подмечать результативность действий при активном взаимопонимании и желании помочь, а не навредить;

- моделировать положительное поведение. Учитель на собственном примере должен показывать детям, как он умеет сотрудничать. Стоит также постоянно прислушиваться к идеям учеников и принимать их предложения для улучшения процесса или результата. Ребёнок способен внести в спектакль новый и современный взгляд на сюжет классического литературного произведения;

- предлагать разный формат для работы. Учитель не только может проводить самостоятельно внеурочные занятия, но и приглашать уже практикующих актеров для проведения треннингов или мастер-классов, организовывать походы в действующие театры. Свой выбор лучше ориентировать на детские учреждения, где спектакли будут соответствовать возрасту.

Например, для жителей Москвы и Подмосковья актуальными будут: спектакль «Буратино» (Малый театр); музыкальный спектакль «Поколение Маугли» (МХТ им. Чехова), в котором большинство ролей традиционно исполняют дети и подростки; «Леди Совершенство» (Московский областной театр юного зрителя) и так далее. А в таких театрах, как Московский государственный академический детский музыкальный театр имени Н. Сац, Московский детский театр эстрады или Детский музыкальный театр юного актёра, можно найти не один хороший, подходящий по тематике спектакль, который точно сможет полноценно раскрыть для младших школьников театральное искусство как коллективный вид деятельности, направленный на раскрытие творческого подхода для решения бытовых конфликтных ситуаций.

Итак, благодаря театральным занятиям дети могут научиться лучше понимать других и сопереживать им, а также развить навыки конструктивного разрешения конфликтов. Кроме того, театральные представления могут помочь детям развить чувство общности и сопричастности, а также укрепить чувство доверия и уважения среди сверстников. Таким образом, внеклассные театральные мероприятия могут быть эффективным инструментом предотвращения конфликтного поведения у младших школьников и должны рассматриваться как действенный вариант для школ, стремящихся способствовать позитивному социальному взаимодействию среди своих учеников. Кроме того, театральная внеурочная деятельность также может предоставить детям возможность проявить свои творческие способности и воображение, а также развить большую признательность к искусству.

Список литературы

1. Всероссийский конкурс «Школьный театр», в рамках Всероссийского проекта «Школьная классика» // Академия педагогических проектов Российской Федерации URL: https://педпроект.рф/конкурс-школьный-театр/ (дата обращения: 16.03.2023).
2. Платонов Ю. П. Психология конфликтного поведения. - Санкт-Петербург: Речь, 2009. - 544 с.
3. Распоряжение Правительства РФ "Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года" от 29.05.2015 № N 996-р // Официальный интернет-портал правовой информации. - 02.06.2015 г. - № 0001201506020017
4. Содержание и организация внеурочной деятельности современных школьников: опыт и проблемы реализации. - Монография (Бутурлова В.В., Десяева Н.Д., Илюшина Н.Н., Колесникова Т.М., Новикова Н.Н., Павлова Л.А., Полякова Л.В., Сергеева И.С., Хазыкова Т.С., Якушева С.Д.). – Новосибирск: Изд. АНС СибАК, 2017. – 196 с. – С. 137-171.

Тюляева М.А.
младший воспитатель ФГБДОУ «ЦРР-Детский сад №3»
УДП РФ г. Москва;
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
tyulyaeva1797@mail.ru

ДЕЛОВОЕ ОБЩЕНИЕ КАК ОСНОВА ОВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИЕЙ

Статья посвящена проблеме готовности современного педагога к осуществлению коммуникативно-речевой деятельности в условиях ситуаций делового общения. Автор обосновывает значимость теоретического компонента профессиональной коммуникативной готовности педагога, выделяет как базовые следующие понятия: «коммуникация», «теория коммуникации», «деловое общение». Анализ названных понятий содержит указание предмета теории коммуникации в социальном аспекте. Дано определение понятия «деловое общение», рассмотрены субъективные и объективные условия возникновения и осуществления процесса делового общения. Представлены способы и средства совершения акта делового общения. Описаны различные точки зрения на классификацию функций делового общения. Названы формы делового общения (устное и письменное), при этом устное деловое общение выделено как наиболее востребованное в учебном процессе. Особое внимание уделено отдельным видам диалогичного делового общения (деловая беседа, деловое совещание, деловые переговоры).

Сделан вывод о том, что современная теория коммуникации располагает описанием понятия «деловое общение», которое представляет собой специфическую форму общения в процессе осуществления производственной, коммерческой, научной видов деятельности. Деловое общение возникает только в официальных ситуациях и, в отличие от бытового общения, направлено на конструктивное безотлагательное решение профессиональных проблем. Современный педагог должен обладать необходимой совокупностью знаний в области теории делового общения, что позволяет ему быть достаточно свободным и компетентным в ситуациях принятия решений относительно стратегии и тактики педагогической коммуникации, позволит принять корпоративную коммуникативную культуру образовательного учреждения.

Ключевые слова: коммуникация, теория коммуникации, деловое общение, корпоративная культуры учреждения.

Стремительное развитие современного социума требует высокого уровня подготовки трудовых кадров для разных сфер жизнедеятельности общества, в том числе – для системы образования. Важным компонентом становления личности педагога, овладения им профессиональным мастерством является усвоение навыков делового общения как основы эффективной педагогической коммуникации.

Первостепенное значение деловой коммуникации в профессиональной деятельности педагога объясняется многими обстоятельствами. Во-первых, демократическое общество заинтересовано в личности, умеющей организовать педагогическое взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса; во-вторых, важнейшим принципом организации деловой среды в образовательном учреждении является реализация идеи корпоративной культуры, что обязывает педагога осуществлять коммуникативно-речевое взаимодействие в режиме делового общения [2, с. 154; 3, с. 5].

Сказанное объясняет тот факт, что педагог должен владеть совокупностью необходимых знаний в области делового общения как важнейшей категории теории коммуникации. Эти вопросы рассматриваются в данной статье.

Анализ понятия «деловое общение» в рамках теории коммуникации представлен в работах многих известных учёных, в их числе: Т.Н. Астафурова, Р.Ш. Болотова, Л.В. Власов, С.Л. Жукова, И.И. Зарецкая, Т.А. Ильина, М.С. Киселева, И.О. Кононенко, В.Н. Лавриненко, А.В. Соколов и др.

Многие исследователи отмечают, что в отечественной науке теория коммуникации стала самостоятельной дисциплиной относительно недавно, при этом сущность, структура и формы коммуникации выступают предметом изучения многих наук естественно-научного, социально-гуманитарного и

технического профиля, поэтому в теории коммуникации как самостоятельной научной области нередко объединяются новейшие открытия [1; 5].

Центральным понятием теории коммуникации является категория «коммуникация», имеющая многозначный и многоаспектный характер, как следствие, в научной литературе имеют место различные взгляды относительно определения объекта и предмета теории коммуникации.

Предметом теории коммуникации с позиций социального аспекта является сам процесс коммуникации. Так, И.И. Зарецкая считает, что коммуникация представляет собой акт коммуникативной деятельности или акт общения [1, с. 9]. По мнению А.В. Соколова, «коммуникация – это избирательный обмен и прием информации, целенаправленно переданной от одного человека к другому, не всегда приводящий к согласию и пониманию» [7, с. 101]. В контексте понятия социального взаимодействия коммуникация представляет собой передачу информации в процессе взаимодействия между людьми при помощи знаковых и языковых символов. С точки зрения функциональных особенностей коммуникация является формой общения, в процессе которой главным образом реализуется коммуникативная функция.

В статусе важнейшей категории теории коммуникации предстает понятие «деловое общение» (Т.Н. Астафурова, Р.Ш. Болотова, Л.В. Власов, С.Л. Жукова, И.И. Зарецкая, Т.А. Ильина, М.С. Киселева, И.О. Кононенко, В.Н. Лавриненко, А.В. Соколов и др.). В терминологическом словаре Е.В. Максимовой понятие «деловое общение» имеет следующую трактовку: «особый вид общения, который возникает в процессе взаимодействия людей и происходит под влиянием принципов формальной совместной деятельности» [4, с. 21]. Так, в рамках трудовой деятельности деловое общение представляет собой специфическую форму общения, протекающую в процессе производственной, коммерческой, научной видах деятельности.

С позиций целеполагания деловое общение рассматривается, как форма общения, основанная на постановке общей групповой цели и различных способах ее достижения. Также деловое общение предстает как взаимодействие между людьми, направленное на достижение общей (общественной) цели, на удовлетворение познавательных и духовных потребностей людей в их совместной (производственной, научной и др.) деятельности.

Установлено (И.И. Зарецкая, Т.А. Ильина, М.С. Киселева), что понятие «деловое общение» носит условный характер и возникает в рамках официальных отношений, формальных групп. А условность объясняется тем, что в одной ситуации отношения могут быть разными – официальными и неофициальными, формальными и неформальными. Следовательно, деловое общение – это официальное взаимодействие между людьми в формальной группе с целью получения (или передачи) деловой информации; при этом деловое общение направлено на удовлетворение экономических,

нравственных, моральных потребностей человека, на развитие ценностных ориентаций, имеющих значение и для человека, и для общества [1].

Анализ трудов, посвященных понятию «деловое общение», выявил факт его описания с позиций философии. Отмечается, что деловое общение возникает в процессе трудовой деятельности на основании единства социальных и психических элементов содержания этого процесса. Таким образом, деловое общение – это социально-психологический процесс взаимодействия членов трудового коллектива и выполнения ими деятельности, направленной на достижение общественных целей и реализацию личностного потенциала участников служебных отношений.

В научном описании освещение получили такие вопросы: роль делового общения в жизни трудящегося человека; условия протекания делового общения; функции делового общения; способы совершения акта делового общения; результат делового общения; наиболее востребованные жанры и др.

Деловое общение играет значительную роль в жизни любого трудящегося человека, которая обеспечивается выполнением разнообразных функций в акте общения. Существуют разные точки зрения на классификацию функций делового общения, рассмотрим некоторые из точек зрения.

Так, Л.Г. Павлова выделяет следующие функции делового общения: интерактивная – объединение партнеров для сотрудничества; функция социализации – осуществление социальных ролей с использованием норм общения и правил делового этикета; инструментальная – управление организацией и людьми через процесс общения; экспрессивная – выражение эмоций и их понимание партнером; функция самовыражения – удовлетворение индивидуальных духовных, интеллектуальных потребностей [6, с. 76].

Наиболее полно суть делового общения и его значение в современном мире раскрывает классификация функций делового общения, разработанная Е.Н. Мананиковой. Автор выделяет такие функции делового общения: перцептивную, информационно-коммуникативную, интерактивную. Перцептивная функция предполагает наличие взаимодействия между личностями, в результате которого происходит передача и понимание эмоционального состояния партнера, а также – формирование психологических свойств личности, эмоциональной сферы. Информационно-коммуникативная функция делового общения предполагает передачу и усвоение информации между партнёрами. При этом в деловом общении активность обоих партнеров выражается во взаимовлиянии на поведение, чувства, эмоции и мысли друг друга. Интерактивная функция делового общения предполагает взаимодействие и коррекцию поведенческих реакций партнеров в процессе совместной деятельности. Влияние партнера на другого может выражаться в изменении его действий, решений, целей и мотивов [5, с. 60].

На процесс делового общения влияет ряд условий, в их числе: субъективные – социальный статус партнеров, их возраст, индивидуальные особенности личностей, их эмоциональное и психофизиологическое состояние; объективные – окружающая обстановка, пространственное расположение партнеров, освещенность помещения, время общения, наличие внешних помех.

Существуют и определённые способы совершения акта делового общения, под которыми понимаются способы использования конкретных средств общения для достижения запланированных результатов в различных формах делового общения. Среди средств общения выделяются: вербальные, пантомимические, мимические, паралингвистические.

Результатом делового общения может быть эмоциональное состояние партнеров, продукт деятельности, получение качественной проверенной информации, определенный тип поведения собеседников. При этом результат делового общения должен соответствовать общей цели; если же цель не достигнута, то акт общения следует продолжать, но по желанию партнеров.

Деловое общение как сложный процесс имеет различные формы. В рамках анализа проблемы осведомленности педагога в области теории делового общения мы избираем классификацию форм делового общения, основанную на выделении письменного и устного делового общения. В теории и в практике педагогического общения, особенно в начальной школе, преобладает устное деловое общение, которое, в свою очередь, подразделяется на монолог и диалог. Вслед за А.С. Львовой отметим: в работе педагога (воспитателя детского сада, учителя основной школы и др.) востребованы следующие жанры устного делового общения: деловая беседа (с руководителем, коллегой, родителями обучающихся), совещание, деловые переговоры, пресс-конференция, совещание, деловой телефонный разговор и т.д. Формы диалогической речи в работе педагога имеют наибольшее значение и востребованность, поэтому в рамках этой статьи рассмотрим несколько более подробно некоторые формы устного делового диалогичного общения [3, с. 5].

Деловая беседа в теории коммуникации представлена речевым взаимодействием между двумя и более партнерами, направленным на решение какой-либо проблемы, на выработку рациональных путей решения данной проблемы. Достоинством деловой беседы является небольшое количество собеседников, что позволяет более детально рассмотреть проблему. В процессе деловой беседы происходит обмен мнениями, установление личного контакта с партнером. Деловая беседа формируется в режиме формальных отношений, но в последующем при близком личностном контакте может перерасти и в неформальные отношения. Главным условием проведения деловой беседы является наличие у партнеров высокого уровня культуры речи, умений аргументировать свою позицию, убеждать партнера [3, с. 89–96].

Выделяется несколько видов деловой беседы: форсирующая – вид деловой беседы, при котором беседа должна пройти в ускоренном темпе для быстрого принятия решения; элиминирующая – вид деловой беседы, при котором используются все варианты устранения решения соперников и устанавливается свое решение; информативная – вид деловой беседы, при котором необходимо заинтересовать собеседника информацией; беседа-лекция – вид деловой беседы, при котором собеседнику объясняется новая информация [Там же].

Отдельным видом деловой беседы является беседа по телефону, представляющим собой обмен информацией без непосредственного контакта с собеседником. Беседа по телефону является самым распространённым способом делового общения в связи с развитием информационных технологий.

Деловое совещание в теории коммуникации представляет собой обсуждение каких-либо вопросов, касающихся производственной деятельности, требующих коллективного рассмотрения и принятия решения. На деловом совещании рассматриваются интересы всех сотрудников организации, происходит коллективное обсуждение вопросов и принятие решений. Для донесения информации до других сотрудников говорящему необходимо обладать высоким уровнем коммуникативно-речевой культуры.

Деловое совещание бывает нескольких видов: 1) дискуссионное – вид делового совещания, при котором все участники поочередно высказывают своё мнение, а в дальнейшем принимается коллективное решение на основании интересов всех участников, руководитель при этом координирует процесс; 2) диктаторское - вид делового совещания, при котором высказывается только руководитель, остальные сотрудники выступают в роли слушателей, соответственно решение принимает руководитель; 3) сегрегативное – вид делового совещания, при котором выслушиваются отдельные доклады руководителя и его заместителей, на основании которых принимается решение; 4) автократическое – вид делового совещания, при котором все участники процесса поочерёдно отвечают на вопросы руководителя, а в дальнейшем принимается общее решение; 5) свободное - вид делового совещания, при котором отсутствует конкретная проблема, требующая решения.

Таким образом, современная теория коммуникации располагает описанием понятия «деловое общение», которое представляет собой специфическую форму общения в процессе осуществления производственной, коммерческой, научной видов деятельности. Деловое общение возникает только в официальных ситуациях и, в отличие от бытового общения, направлено на конструктивное безотлагательное решение профессиональных проблем.

Современный педагог должен обладать необходимой совокупностью знаний в области теории делового общения, что позволяет ему быть достаточно свободным и компетентным в ситуациях принятия решений относительно стратегии и тактики педагогической коммуникации. Знания в области теории делового общения служат условием принятия каждым педагогом корпоративной коммуникативно-речевой культуры учреждения.

Корпоративную культуру учреждения мы понимаем, как «совокупность моделей поведения, которые, во-первых, приобретены организацией в процессе ее адаптации к внешней среде, в процессе внутренней интеграции, во-вторых, обнаружили свою эффективность, в-третьих, разделяются большинством … сотрудников образовательного учреждения, участников образовательного процесса. Эти модели поведения основаны на системе ценностей, норм, правил, традиций и принципов осуществления деятельности организации» [2, с. 157].

Список литературы

1. Зарецкая, И. И. Устная речь в деловом общении / И.И. Зарецкая, А.М. Бруссер, М.П. Оссовская. – М.: Дрофа, 2018. – 224 с.
2. Зиновьева Т.И. Риторический идеал как основа корпоративной коммуникативно-речевой культуры образовательного учреждения / Т.И. Зиновьева // Менеджмент в образовании: достижения, вызовы, перспективы. Материалы международной научно-практической конференции 10 апреля 2021 г. / Под ред. О.А. Любченко. – М.: Известия ИППО, 2021. – С. 153–158.
3. Львова, А.С. Педагогические коммуникации: устное деловое общение педагога: учебное пособие для вузов /А.С. Львова. – 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2020. — 185 с.
4. Максимова, Е.В. Деловое общение: теория и практика / Е. В. Максимова. – Оренбург: Оренбургский гос. ун-т, 2019. – 177 с.
5. Мананикова, Е. Н. Деловое общение / Е.Н. Мананикова. – М.: Дашков и Ко, 2017. – 208 с.
6. Павлова, Л.Г. Основы делового общения / Л.Г. Павлова. – М.: Феникс, 2017. – 746 с.
7. Педагогическая практика в высшем образовании: традиции и новации: монография / О. А. Любченко, А. С. Львова, Ю. А. Попов, Б. А. Кирмасов, А. В. Бахарев и др.; под науч. ред. проф. А. И. Савенкова. - М.: Перо, 2015. - 110 с.
8. Соколов А.В. Общая теория социальной коммуникации / А.В. Соколов. – СПб.: Изд-во Михайлова А.В., 2016. – 231 с.

Федорченко А.В.
студент ГАОУ ВО МГПУ
007nastya2000@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ИНИЦИАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье говорится о важности использования театральной педагогики во внеурочной деятельности при формировании инициативности младших школьников. Рассматривается понятие «инициативность», описываются возможности и цель театральной педагогики в формировании рассматриваемого процесса. Перечислены психолого-педагогические особенности младших школьников, а также проанализирована связь данных особенностей с важностью внедрения театральных занятий в начальной школе, которые, в свою очередь, повышают познавательную активность ребенка, раскрепощает, формирует инициативности, способствует развитию творческой самостоятельности.

Ключевые слова: инициативность, театральная педагогика, формирование инициативности младших школьников.

В современных условиях жизни повышение общей культуры обучающегося, формирование социально-значимых качеств, а также творческой инициативности и самостоятельности является неотъемлемой частью образования и воспитания детей. С психолого-педагогической точки зрения инициативность ребенка активно формируется в младшем школьном возрасте, поэтому надо уделять должное внимание и создавать необходимые условия для ее успешного формирования. Именно правильно организованная система внеурочной деятельности представляет собой ту сферу, которая обеспечит воспитание свободной, творческой и активной личности.

Понятие «инициативность» рассматривалось многими авторами со стороны различных научных подходов: В. В. Алексеева, В. М. Букатов, Т. С. Борисова, Е. Н. Бичерова, А. С. Жарикова, Н. П. Журавлева, Е. И. Кричевцова, , А. И. Крупнов, А. Э. Пятинин, Г. А. Шурухина, Е. А. Шанц и др.

В «Энциклопедическом словаре педагога» данное понятие раскрывается так: «Инициативность — это черта личности, характеризующаяся предприимчивостью, способностью и склонностью к самостоятельным, активным действиям; развивается с помощью системы дидактических методов, приемов и средств в процессе учения. Формированию инициативности могут препятствовать угнетающие личность запретительные, авторитарные методы воспитания» [4, стр. 1]. Значительные возможности для формирования инициативности ребенка предлагает гуманная педагогика,

необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия для успешного прохождения данного процесса [1].

Эффективным способом формирования инициативности младших школьников во внеурочной деятельности является использование театральной педагогики, также важной формой внеурочной деятельности в начальной школе является театрализованная деятельность.

Стоит обратить внимание на возрастные особенности младших школьников. В этот период ребята любознательны, активны, очень впечатлительны, как раз в этом возрасте активно формируется самостоятельность и инициативность, сильная подражательность. Дети дружелюбны и любят узнавать новое, и все еще одной из их основных видов деятельности является игра [3]. Содержание деятельности, которое происходит в игровой форме, лучше запоминается и приобретает личностный характер для ученика. Соответственно, процесс дополнительного образования должен быть сосредоточен на этом виде деятельности, который прекрасно реализуется в театрализованной деятельности. Младшим школьникам важно быть в коллективе, играть, творить и взаимодействовать.

В процессе театрализованной деятельности, обучающиеся могут освоить артистические умения, побывать в роли любимого героя, которому они стремятся подражать, могут прожить собственные проблемы и переживания, внутренние конфликты, что придаст им уверенности в себе. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы для формирования многих социально-значимых качеств, в том числе и инициативности, дети открыты к восприятию искусства, что является основой творческой деятельности.

В современных условиях жизни интерес к детскому театру значительно снизился, ведь выбор проведения досуга у детей расширился благодаря телевидению, интернету и гаджетам, все это негативно сказывается на развитии подрастающего поколения, повышается уровень агрессии, безынициативности и равнодушие.

Но сейчас уделяется большое внимание важности внедрение школьного театра в образовательные учреждения. Министр просвещения России С. С. Кравцов в процессе Всероссийского проекта «Школьная классика» обозначил, что система школьных театров является важным инструментом воспитания детей, и ,что к 2024 году в каждой школе должен быть организован школьный театр [3]. Внеурочная, а особенно театральная деятельность направлена на творческое и всестороннее развитие личности, повышает мотивацию к учебной деятельности и познавательную активность, поэтому так необходимо, чтобы школы развивали эту деятельность, создавали школьные театры, студии, кружки.

Использование средств театральной педагогики в процессе внеурочной деятельности помогает всесторонне развивать ребенка, позволяет ему

побороть застенчивость, раскрыть свою индивидуальность, убрать страхи. У ребенка повышается познавательная активность в учебе, формируется опыт социального поведения. Также благодаря развитию творческого потенциала, активному межличностному взаимодействию, ребенок легче адаптируется в обществе, что значительно повышает шансы добиться успеха в жизни.

Театр в современной жизни может выявлять и подчеркивать индивидуальность неповторимость, раскрывать уверенность в себе. Результатом занятий в театральном кружке, который является одним из средств театральной педагогики, является утверждение себя как личности, возможность самовыражения, это дает стимул к самостоятельному детскому творчеству.

Многие выдающиеся личности, имеющие непосредственную связь с театральной школой говорили о важности использовании театральной педагогики в учебной и внеурочной деятельности, к ним относятся С. В. Женовач, С. З. Казарновский, К.С. Станиславский, О. П. Табаков, П. Н. Фоменко, Е. А. Ямбург и др.

Сама же театральная педагогика – это система образования, которая организуется с помощью игр, импровизационных занятий, совместной коллективной творческой деятельности. Это не только про сцену и актерскую профессиональную игру, но и про создание живого общения, формирование и развитие эмоциональных и интеллектуальных способностей и качеств обучающихся.

Цель школьной театральной педагогики - воспитание ребенка средствами и методами театральной педагогики. Школьная театральная педагогика объединяет в себе множество форм театральный работы с детьми, таких как постановка спектаклей, театральные ролевые игры, постановка этюдов, игры-импровизации, инсценировки и др.

Организуя внеурочную деятельность с младшими школьниками для успешного формирования инициативности, следует придерживаться следующих принципов:

Вариативности – предоставление ребенку возможности права выбора в творчестве;

Деятельности – стимулирование детей на активный поиск нового в игре;

Креативности – создание ситуаций, в которых ребенок сможет воплотить свои идеи [2].

Заключение. Из вышеизложенного можно сделать вывод, что формирование инициативности младших школьников – довольно сложный процесс, который будет успешнее проходить при использовании средств театральной педагогики, которые, в свою очередь, повышают познавательную активность, воспитывают самостоятельность, инициативность, чувство коллективизма, раскрепощает ребенка. Благодаря играм, деятельность учеников превращается в личностно-значимую, лучше усваивается и

запоминается. «Позиция самостоятельного поиска истины и проверка ее самостоятельной же практикой» — вот принцип обучения Станиславского К. С. [3].

Список литературы

1. Арапова П. И., Илюшина Н. Н. Реализация идей гуманной педагогики в международном образовательном пространстве // Известия Воронежского Государственного педагогического университета. - 2019. - Т. 284. - №3. – Стр. 6–9.

2. Баринова Н. В., Мазманян М. А., Старченко Т. С. Развитие инициативы и самостоятельности детей дошкольного возраста в различных видах деятельности как фактор подготовки к обучению в школе // Наука, образование, инновации: актуальные вызовы XXI века : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 12 августа 2021г. : Белгород : ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2021. С. 104–109. URL: https://apni.ru/article/2776-razvitie-initsiativi-i-samostoyatelnosti-detë (дата обращения: 24.02.2023).

3. Климова Т. А., Косинец Е.И., Никитина А. Б. Театральная педагогика в современной школе / Т. А. Климова, Е.И. Косинец, А. Б. Никитина. – Текст: непосредственный // Искусство. Всё для учителя! – 2012. – №8. – С. 2–6.

4. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / [Электронный ресурс] / URL: https://litresp.ru/chitat/ru/O/obuhova-l-f/detskaya-vozrastnaya-psihologiya(дата обращения: 28.02.2023).

5. Педагогика: словарь системы основных понятий/ [Электронный ресурс] / URL: https://didacts.ru/slovari (дата обращения 30.02.2023).

6. Савенков, А.И. Основные подходы к диагностике креативности / А.И. Савенков // Наука и школа. - 2014. - №4 - С. 117-127

ИННОВАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА МЕГАПОЛИСА

Емельянова П. Д.
Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
polina_emelyanova30@mail.ru
Козлова А. Д.
Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
89133638237@mail.ru
Терентьева Е. Р.
Студент ИППО ГАОУ ВО МГПУ
tereliza@mail.ru

ДРАМАТИЗАЦИЯ КАК ПРИЕМ ФОРМИРОВАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Данная статья посвящена изучению роли драматизации в процессе формирования навыков выразительного чтения у младших школьников. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты драматизации, а также описываются различные виды драматизаций с примерами их использования в учебном процессе. Предложенные методы позволяют разнообразить процесс обучения чтению, увлечь учеников и способствовать развитию выразительности чтения. Помимо речевых навыков, драматизация развивает эмоциональную сферу, творческие способности, навыки коммуникации и саморегуляции.

Ключевые слова: декламация стихотворений, речевые навыки, театрализованное чтение.

This article is dedicated to the study of the role of dramatization in the process of developing expressive reading skills in elementary school children. The article discusses the psychological and pedagogical aspects of dramatization, as well as describes various types of dramatizations with examples of their use in the educational process. Suggested methods allow to make educational process more diverse, to captivate the students and to support the development of expressiveness of reading. Despite verbal skills, dramatization develops emotional sphere, creative abilities, skills of communication and self-regulation.

Keywords: recitation of poetry, verbal skills, theatrical reading.

В современном образовательном процессе всё большее внимание уделяется развитию у детей таких навыков как выразительное чтение и понимание прочитанного. Одним из эффективных путей формирования данных навыков является драматизация. Драматизация — это форма работы с текстом, которая позволяет разнообразить учебный процесс и сделать его

более интересным и познавательным для детей. Она не только способствует развитию выразительности чтения, но и формирует у детей навыки общения, сотрудничества, творческого мышления, а также помогает улучшить психологический климат в классе.

Актуальность темы «Драматизация как прием формирования выразительности чтения младших школьников» обусловлена несколькими факторами. Во-первых, выразительное чтение является важным компонентом образования, воспитания и развития личности ребенка. Оно способствует формированию понимания читаемого младшими школьниками текста, а также укреплению связи между ребенком-читателем и текстом. Это происходит в результате тщательной работы над словами текста: выяснением лексического значения непонятных слов, определению интонационного рисунка при чтении слов реплик персонажей [4, с.440]. Во-вторых, современные дети часто испытывают трудности в выразительном чтении, что ведет к отставанию в учебе и понижению мотивации к обучению. Поэтому, необходимо разработать эффективные методы формирования навыков выразительного чтения у детей. В-третьих, драматизация является одним из интересных и доступных приемов формирования навыков выразительного чтения. Она помогает не только развивать умение выразительно читать, но и улучшать уровень социальной адаптации детей. В-четвертых, существует необходимость в поиске новых и эффективных приемов и методов обучения, которые позволяют вовлекать детей в образовательный процесс и делать его более интересным и познавательным [2]. Таким образом, разработка и использование методов драматизации в обучении чтению младших школьников является актуальной темой, которая поможет улучшить качество образования и развития детей.

В книге А. А. Васильевой и Т. Н. Сиротиной «Драматизация обучения в начальной школе» предлагается следующее определение драматизации. Драматизация – это форма организации учебного процесса, при которой образовательные задачи решаются через создание театрализованной обстановки, активизации воображения и развития творческих способностей детей. Она позволяет увлекательно и доступно представлять учебный материал, стимулирует интерес к обучению и мотивирует на дальнейшее развитие учебных навыков. В книге также отмечается, что драматизация в обучении может иметь разные формы и методы, включая драматическую игру, ролевые игры, театрализованное чтение и другие [1, с. 17]. Она позволяет учащимся более глубоко понимать текст, развивать свою выразительность и улучшать коммуникативные навыки.

Драматизация играет важную роль в формировании выразительности чтения у младших школьников. С одной стороны, выразительность зиждется на понимании читаемого текста на всех уровнях языковой системы – от слова к предложению и тесту. С другой стороны, применение драматической игры в

процессе обучения чтению позволяет детям лучше понимать текст в аспекте его интерпретации, развивать свою выразительность и речевые навыки.

Кроме того, декламация стихотворений и театрализованное чтение также являются эффективными методами использования драматизации в процессе обучения чтению. Они помогают развивать выразительность чтения и способность передавать эмоции и настроение, что является важным аспектом формирования речевой культуры учеников.

Существует несколько видов драматизаций, которые могут использоваться для формирования выразительности чтения у младших школьников:

1. Драматизация текста — это форма работы с текстом художественного произведения, при котором учащиеся играют роли персонажей произведения, используя реплики из текста. Примером может служить драматизация сказки «Колобок», где каждый ученик играет роль одного из персонажей и произносит его реплики.
2. Театрализованное чтение — это метод, при котором ученики не только читают текст, но и действуют в соответствии с его содержанием. Например, при чтении стихотворения «Мойдодыр» дети могут имитировать мытье рук и лица, как это делает персонаж стихотворения.
3. Декламация стихотворений — это метод, при котором ученики читают стихотворение, обращая особое внимание на интонацию и выразительность. Примером может послужить декламация стихотворения «Наплывает туча с моря» Н. Некрасова, где ученики могут передавать различные настроения и эмоции, предусмотренные автором.
4. Игровые ситуации — это метод, при котором учащиеся играют определенные ситуации, связанные с содержанием произведения. Например, при чтении сказки «Конек-Горбунок» ученики могут изображать езду на лошади и преодолевать препятствия на пути героя, согласно сюжету.

Все эти методы драматизации позволяют разнообразить процесс обучения чтению, увлечь учеников и помочь им развивать свои речевые навыки и выразительность.

Применение драматизации в процессе обучения чтению имеет ряд психолого-педагогических аспектов:

1. Развитие эмоциональной сферы читателей младшего школьного возраста. Участие в драматизации позволяет ученикам переживать различные эмоции, воспринимать художественный текст более глубоко, сочувственно относится к персонажам произведения, т.е. способствует формированию у них эмпатии [5, с.1125].
2. Развитие творческих способностей. В ходе драматизации ученики вынуждены думать творчески, чтобы проиллюстрировать происходящее в тексте. Это позволяет развивать их воображение и творческие способности.

3. Развитие навыков коммуникации. Участие в драматизации помогает ученикам улучшить свои навыки общения, так как им приходится взаимодействовать со своими партнерами по игре.

4. Развитие навыков саморегуляции. В ходе драматизации ученики учатся контролировать свои эмоции и поведение, что является важным навыком для успеха в школе и жизни.

5. Усиление мотивации к чтению. Драматизация позволяет ученикам лучше понять и воспринимать текст, что может привести к увеличению их интереса к чтению и книгам в целом [3, с. 234] .

Таким образом, применение драматизации в процессе обучения чтению имеет не только педагогическую, но и психологическую ценность, помогая ученикам развивать эмоциональную сферу, творческие способности, навыки коммуникации и саморегуляции, а также усиливая мотивацию к чтению.

Использование драматизации в учебном процессе младших школьников может быть эффективным при правильном подходе. Ниже приведены рекомендации по использованию драматизации в учебном процессе младших школьников, предложенные Н.М. Ширинской [6].

1. Выбор текста. Выбирайте тексты, которые соответствуют возрасту и интересам детей, имеют ярких персонажей и содержат достаточно количество выразительных диалогов. Текст должен быть легко читаемым и понятным для младших школьников.

2. Работа в группах. Разделите учеников на группы, чтобы каждый ученик имел свою роль. Рекомендуется не более 6-7 участников в группе.

3. Игровая форма. Драматизация должна проводиться в игровой форме, чтобы дети были заинтересованы и могли эмоционально включиться в процесс.

4. Работа над выразительностью. Уделите внимание выразительности чтения, используя различные интонации, паузы и выделение главных идей. Это поможет развить у детей чувство ритма и интонации, что положительно скажется на их общей речевой культуре.

5. Осуществление обратной связи. После проведения драматизации проведите обсуждение с детьми, чтобы они могли высказать свои мысли о процессе и сделать выводы о том, что им помогло и что следует улучшить.

6. Интеграция с другими предметами. Драматизация может быть интегрирована с другими предметами, такими как литература, иностранные языки, история и т.д., что поможет расширить знания детей в разных областях.

Важно помнить, что драматизация должна быть в рамках образовательной программы и проводиться с учетом возраста и психологических особенностей младших школьников.

Список литературы

1. Васильева А. А., Сиротина Т. Н. Драматизация обучения в начальной школе. Методическое пособие. – М.: Генезис, 2016.
2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с. - Сер. 76 Бакалавр. Академический курс.
3. Сильченкова, Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения /В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научнопрактической конференции / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. Балашов, 2019. С. 233–236.
4. Сильченкова Л.С. Научные основы словарно-лексической работы в начальной школе / Современное русское языкознание и лингводидактика. Сборник научных трудов, посвященный 95-летию со дня рождения академика РАО Н.М. Шанского. 2018. С.438-452.
5. Сильченкова Л.С., Мельников Д.А., Пиче-оол Т.С., Седых В.В., Фарниева М.Г., Умалатов Т.Н. Эмоциональный интеллект как фактор формирования у учащихся ключевых компетенций/ Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции. Под редакцией С.В. Ивановой. – М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. – 2019. – С. 1122–1133.

Зорина М. Н.
студент ГАОУ ВО МГПУ
ZorinaMN@mgpu.ru
Федорцова В.А.
студент ГАОУ ВО МГПУ
FedortsovaVA@mgpu.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КРЕОЛИЗОВАННЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКА ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В данной статье раскрываются возможности использования креолизованных текстов для отработки навыка чтения. Младший школьник воспринимает разные единицы знаковых систем в креолизованных текстах как равнозначные составляющие, то есть картинка и слово для него имеют одинаковое значение. Авторы подчеркивают важность знаковой природы чтения, так как именно в этом сегодня проявляется социализация современного человека.

Чтение играет особую роль в жизни младшего школьника, так как без навыка чтения просто невозможно представить дальнейший процесс обучения. Кроме того, чтение способствует духовному и разностороннему развитию ребенка, оно обогащает его культуру и позволяет познать окружающую его действительность. Чтение — одно из главных средств общения и передачи культуры в целом, т.е. это мощный канал социализации ребенка в современном мире.

Не стоит забывать также и о том, что современный ребенок младшего возраста при поступлении в школу имеет значительный образовательный ресурс, например, знает буквы русского алфавита, а часто даже и иноязычный алфавит, умеет читать тем или иным способом: по слогам, по буквам, целыми словами, причем иногда довольно бегло. Но в целом можно сказать, что после освоения механизма чтения по букварю навык чтения учащихся еще весьма далек от совершенства, пока он еще не стал метапредметным умением, позволяющим им решать учебные задачи по остальным дисциплинам начальной школы. Вот почему учитель начальной школе организует целенаправленную работу по развитию этой важной предметной и метапредметной компетенции. В связи с этим важно построить этот процесс на надежных теоретическо-методических основах, чтобы добиться оптимальных результатов.

Как настаивают современные исследователи, «процесс обучения чтению связан с усвоением учащимися таких сложных явлений, как языковые знаки, поэтому тем более нельзя игнорировать знаковую природу процесса овладения младшими школьниками письменной формой языка» [2, с. 220]. Только с учетом знаковой природы чтения можно построить процесс формирования у младших школьников читательских компетенций на деятельностных основаниях, рассматривая в целом весь процесс обучения чтению как становление и совершенствование его знаковой (семиотической) деятельности.

Здесь стоит напомнить, что в современном учебном процессе пока еще слабо учитываются семиотические основы. Между тем надо помнить, что современный российский ребенок как житель преимущественно городской среды и городского образовательного пространства уже имеет опыт такой – знаковой – деятельности. Представители семиотической науки (Ч. Пирс, Р. Барт и другие) давно отмечали, что любой город, и мегаполис тем более, построен как семиотическое пространство, в котором ориентируются жители и гости города.

В организации жизни в городском пространстве, например, в работе транспорта, торговли, культуры как неотъемлемой части жизни города важную роль играют различные типы знаков, причем не всегда первенство здесь принадлежит символическим знакам. Порой иконические знаки оказываются экономичнее и проще в пользовании, чем символические знаки, например,

вывески магазинов и объявления. Конечно, иконические знаки дублируют вывески, выполненные с помощью символов – буквами разных алфавитов. Но отличить обувной магазин (висящий рядом с вывеской сапог или башмак на здании) от булочной, у которой рядом с названием магазина висит крендель или бублик, можно даже не читая вывески/названия магазина. Еще проще «читаются» иконические знаки «выход/вход» в аэропортах и на вокзалах, объектов питания, например, в виде чашки с дымящимся кофе. «В таких знаках легко ориентируется ребенок, участвуя, однако, на равных в ориентировочной деятельности наравне со взрослыми» [4, с. 3308].

Мы можем квалифицировать такую коммуникацию ребенка с городским пространством как первый опыт знаковой деятельности, хотя и состоящий пока из дешифровки (раскодирования) иконических знаков. Со временем, по мере усложнения этой деятельности, ребенок овладевает и символическими знаками, сначала простейшими, например, «Му-му», а потом и более сложными и длинными надписями. Так постепенно иконические знаки начинают взаимодействовать с символическими, а потом уже они воспринимаются как дополнительные способы обозначения различных городских объектов. Разнообразные знаки организуют жизнь города: афиши, реклама, указатели, вывески и т.д. В большинстве случаев в них наряду с символическими знаками часто и широко применяются иконические, а это значительно облегчает их декодирование. Но при необходимости употребленные рядом знаки разной природы могут выступать как основа операций контроля и оценки: любая деятельность должна иметь промежуточный, а также итоговый контроль.

Нам представляется, что именно в этом сегодня проявляется степень социализации современного человека: все зависит от того, с какими семиотическими знаками он познакомился, в какой мере усвоил их, какими стратегиями обработки письменной речи овладел, начиная с иконических знаков и букв какого-либо алфавита или нескольких алфавитов, научился ли использовать контексты чтения.

Столь пространное описание системы организации городской жизни с помощью различных знаков позволяет увидеть различие бекграунда современных учащихся и их сверстников из недавнего прошлого, которые жили преимущественно в сельской местности: она не требовала столь сложно организованной жизни, во многом основывалась на чувственном социальном опыте. Отсюда понятно, что переход к непосредственному оперированию символическими знаками (а чтение представляет собой различные операции и действия с такими знаками) дается современному ребенку несколько проще и быстрее. Не секрет, что сегодня мы имеем результаты опыта такой ранней семиотической деятельности: все чаще ребенок рано, еще до школы, обучается чтению. Во многом это есть следствие кардинально изменившейся

образовательной среды и социальной ситуации развития современного ребенка [3].

Полагаем, что практика освоения символического пространства города вполне может быть квалифицирована как предиктор формирования знаковой деятельности ребенка, которая бывает представлена во многих видах учебной деятельности и, безусловно, в чтении.

Однако это отнюдь не единственный предиктор формирования навык чтения. В результате существенной трансформации, которой подверглось общество, повысилось влияние не только семиотической, но виртуальной среды на социализацию детей. Ребенок с раннего детства подвержен различным информационным воздействиям. В настоящее время немаловажную роль в процессе освоения ребенком социума играет телевидение, компьютер и мобильные устройства, в которых также наряду с символическими знаками используются иконические знаки, которые могут быть представлены не только линейно, но и фенестрационно, т.е. восприятие текста происходит не рассредоточено во времени, а одномоментно. Современные дети сталкиваются с совершенно разными текстами, в частности с креолизованными, информация из которых извлекается с помощью синтеза слова и изображения. В связи с этим закономерно возникает вопрос, об использовании креолизованных текстов в учебном процессе начальной школы, в частности, при обучении чтению. «Креолизованные тексты — это тексты, фактура которых состоит из двух и более негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [5]. В креолизованных текстах отсутствует исключительно линейное изложение содержания. Безусловно, наличие словесной составляющей обязательно, такие тексты не могут представлять собой только визуальный компонент. Читателю предоставляется возможность интерпретировать текст, исходя из своего жизненного опыта.

Несмотря на то, что креолизованные тексты зачастую имеют небольшой объем, они не упрощают процесс чтения, так как информационная нагрузка на одну страницу увеличена. Так же стоит отметить, что иллюстрации это не просто дополнение к основному тексту, а напротив, это такая же существенная составляющая текста. Здесь мы имеем как бы два органично соединенных вида чтения. Исследователи признают, что «идея взаимосвязи работы над разными аспектами навыка чтения младших школьников является продуктивной» [1, с. 235].

При чтении креолизованных текстов важен процесс создания нового смысла, который возникает у читателя на основе сложения вербальной и невербальной частей. Другими словами, читателю необходимо воспринять информацию из каждой составляющей креолизованного текста и не просто суммировать, а найти и извлечь новый смысл. Креолизованные тексты — это средство активного продвижения чтения в среду современных читателей. С их

помощью можно вовлечь слабых или же не интересующихся чтением читателей. В процессе чтения таких текстов у детей появляются эмоционально окрашенные образы, благодаря чему снижается эмоциональное напряжение и повышается учебная мотивация. Заметим, что во многих странах существует целая индустрия по созданию таких текстов: манга, комиксы. Последние довольно давно издаются и в нашей стране, т.е. входят в круг чтения современного ребенка. Уже со второй половины XX века креолизованные тексты используются в учебных книгах для формирования первоначального навыка чтения. Младший школьник воспринимает разные единицы знаковых систем в креолизованных тектах как равнозначные составляющие, то есть картинка и слово для него имеют одинаковое значение. Использование такого учебного материала позволяет корректировать при чтении понимание текста: знаки разной природы передают /отражают и то же содержание, что позволяет контролировать и корректировать процесс его освоения.

Список литературы

1. Сильченкова, Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения /В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской научнопрактической конференции / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. Балашов, 2019. С. 233–23

2. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками //Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 6 Междунар. (20 Всерос.) филологических чтений им проф. Р.Т. Гриб (1928-1995) / отв. Ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. Т.6. С.218-226.

3. Сильченкова Л.С. Обучение формальному чтению в контексте современной образовательной среды //Вестник Красноярского государственного университета. Гуманитарные науки. 2006. № 6. С. 178–181

4. Silchenkova L., Likhachev S., Desyaeva N., Likhacheva T., Sheveleva N. Learning opportunities of urban space semiotics / сборнике Education and City: Education and Quality of Living in the City. The Third Annual International Symposium. Moscow, 2021. С. 3008.

5.Сорокин Ю. А. Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Высшая школа, 1990. С. 180-186.

Краснова К.В.
аспирант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
kvkrasnova@bk.ru

РОЛЬ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СМЕШАННОМ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается влияние информационных технологий на эффективность смешанного обучения младших школьников. В материале статьи анализируются предпосылки эффективной организации обучения младших школьников на основе смешанного обучения с использованием информационных технологий. Также в данной статье обобщаются информационные технологии, которые педагогу рационально использовать в профессиональной деятельности для достижения определенных образовательных целей и задач. К данным информационным технологиям относятся презентации и обучающие программы (компьютерные); учебники, книги, словари, справочники (электронные); мультимедиа-устройства и другие. Также в материале статьи сформулированы преимущества использования информационных технологий в смешанном обучении (переход от объяснительно–иллюстрированного способа учебной деятельности к деятельностному; активизация познавательной деятельности обучающихся; использование новых и различных способов дифференцированного обучения, а также контроля знаний и другие). В связи с чем при организации данной деятельности возможно решение следующих образовательных задач: развитие умения младших школьников ориентироваться в информационных потоках в окружающей его среде; овладение практическими способами работы с информацией; развитие умения, позволяющее обмениваться информацией с помощью современных технических средств и другие.

Ключевые слова: дистанционное и электронное обучение, познавательная активность.

The article examines the impact of information technology on the effectiveness of mixed learning of primary school students. The article analyzes the prerequisites for the effective organization of primary school education on the basis of blended learning using information technology. Also, this article summarizes information technologies that a teacher can rationally use in professional activities to achieve certain educational goals and objectives. These information technologies include presentations and training programs (computer); textbooks, books, dictionaries, reference books (electronic); multimedia devices and others. The advantages of using information technologies in blended learning are also formulated in the article (transition from an explanatory and illustrated method of educational activity to an activity–based one; activation of cognitive activity of students; use of new and different methods of differentiated learning, as well as knowledge control, and others). In this connection, when organizing this activity, it is possible to solve the

following educational tasks: developing the ability of younger schoolchildren to navigate information flows in their environment; mastering practical ways of working with information; developing the ability to exchange information using modern technical means, and others.

*Keywords: distance and e-learning, cognitive activi*ty.

Одной из ключевых задач современных общеобразовательных организаций является создание условий, которые научат ребенка жить и беспроблемно адаптироваться в информационном мире. В процессе обучения и воспитания школьники должны быть готовы к использованию современных компьютерных технологий, а также способны применять информацию, которая была получена с их использованием с целью возможности самообразования в дальнейшей жизни. В соответствии со ст. 16 ФЗ «Об образовании в РФ» №273 реализация образовательных программ возможна с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В связи с этим целесообразно организовывать обучение не только в традиционном формате с личным присутствием педагога, но и с применением электронного и дистанционного обучения, то есть посредством смешанного обучения [1, 2, 3].

Мы определяем технологию смешанного обучения младших школьников как механизм, объединяющий высокоэффективные приемы и достоинства обучения в классе и обучения в дистанционном режиме; как интегрирование обучения в очном формате в классе, а также во взаимодействии и самостоятельной работе [2, 3]. Так важная роль отводится информационным технологиям, использование которых объясняется необходимостью получения новых знаний, развитием информационной грамотности, навыком самостоятельно поиска и получения информации. В связи с чем информационные технологии для младших школьников становятся одним из средств, усиливающих познавательную активность. Вообще информационная компетентность обучающихся играет важную роль при эффективном усвоении материала по всем учебным предметам [1, 4].

Эффективность образовательного процесса во многом определяется уровнем развития познавательной активности детей [1, 3, 4]. Общество, в котором мы сейчас живем разнообразно, глобально, изменчиво и медиа-насыщенно, и новейшие технологии дают безграничные возможности и в образовательной сфере, помимо глобальных открытий. Современным обучающимся в буквальном смысле слова помогают понимать мир вычислительные устройства (сотовые телефоны, планшеты, ноутбуки и др.), которыми они постоянно пользуются.

Данный факт объясняет причину необходимости применения в профессиональной деятельности педагога новых методов и приемов, напрямую или опосредованно связанных с использованием информационных

технологий. В то же время важным фактором продолжает быть сохранение интереса школьников педагогом к процессу обучения и доказательство педагога перед детьми того, что данная информация имеет практическое применение в повседневной жизни.

Для начала разберемся, что обозначает понятие «Информационные технологии».

Если обратиться к научному определению данного термина, встречающегося в научных работах и статьях, то заметим, что понятие раскрывается следующим образом: «совокупность методов, производственных процессов и программно-технических средств, объединенных в технологическую цепочку, обеспечивающую сбор, обработку, хранение, распространение и отображение информации с целью снижения трудоемкости процессов использования информационного ресурса, а также повышения их надежности и оперативности» [1]. Получается, что это такие технологии, в которых деятельность по работе с информацией основана на использовании компьютерной техники, а также на – специализированных программных средствах. Речь идёт об использовании компьютерных учебников (уроков), программ-тренажеров (репетиторов); а также контролирующих (тестовых); информационно-справочных (энциклопедий); демонстрационных (слайдов или видеофильмов); учебно-игровых, досуговых (компьютерных игр: ролевых, логических, спортивных и других типов) [4]. В этом состоит сущность современных информационных технологий.

С помощью информационных технологий становится возможным преобразить учебный процесс обучающихся, а тем самым способствовать проявлению большего интереса к нему, вызвать активность детей, что положительно влияет на успешность их развития. Так у педагогов имеются новые возможности и предпосылки, формулирующие и решающие более сложные цели и задачи. Применение педагогом информационных технологий активизируют познавательную активность обучающихся и придают деятельности творческий характер. Во-первых, это объясняется преобладанием наглядно-образного познания окружающей действительности у младших школьников. Поэтому уроки с применением информационных технологий способствуют лучшему пониманию нового материала. Во-вторых, младшие школьники в процессе познания стимулируют зрение и слух, а также фантазию и воображение.

Так мы можем говорить об обновлении содержательной стороны в образовательном процессе, его индивидуализации, развитии самостоятельности обучающихся.

К информационным технологиям, которые педагогу рационально использовать в своей деятельности для достижения определенных образовательных целей и задач, можно отнести следующие:

- презентации и обучающие программы (компьютерные);

- учебники, книги, словари, справочники (электронные);
- мультимедиа-устройства;
- работа через сеть Интернет;
- дистанционное обучение (в т. ч. консультирование);
- осуществление обратной связи посредством различных мессенджеров;
- задействование в конкурсах, олимпиадах, конференциях и т.д.

Применение информационных технологий имеет ряд преимуществ, позволяющих педагогу повысить качество образовательного процесса. К преимуществам использования данных технологий можно отнести следующие возможности:

- замена объяснительно-иллюстративного метода учебной деятельности на деятельностный (благодаря этому ребенок осваивает учебный материал более осознанно, так как он является активным субъектом);
- активизация познавательной деятельности обучающихся;
- использование новых и различных способов дифференцированного обучения, а также контроля знаний;
- увеличение объёма урочной работы (с акцентом на отработку практических навыков);
- развитие и формирование исследовательских навыков;
- наличие и возможность доступа к справочным системам, электронным библиотекам.

Учитывая вышеперечисленные достоинства применения информационных технологий в процессе образования, становится возможным более эффективно спланировать процесс обучения, что повысит его качество, приведет к решению определенных образовательных целей и задач.

Использование информационных технологий в смешанном обучении младших школьников может способствовать:

- развивать умение младших школьников ориентироваться в информационных потоках в окружающей его среде;
- овладевать практическими способами работы с информацией;
- развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств;
- стимулировать детей к осуществлению познавательной деятельности;
- сохранять благоприятный эмоциональный климат в образовательном процессе;
- применять индивидуальный подход к обучающимся, используя задания разного уровня сложности.

Информационные технологии, согласно результатам психолого-педагогических исследований, усиливают внимание и мотивацию

обучающихся, стимулируют развитие познавательных процессов, а также воображения и фантазии.

Применение информационных технологий возможно на всех этапах урока, как на этапе актуализации, так и при объяснении нового материала и на этапе его закрепления. Их можно использовать как на всех этапах процесса обучения, так и на некоторых (на этапе введения новых знаний, закреплении, контроле и др.). С их помощью создаётся положительный эмоциональный настрой на процесс обучения, так как внимание детей быстро привлекают информационные технологии, способные долгое время удерживать различные звуковые и интерактивные возможности компьютерных средств.

Преимуществом информационных технологий является возможность воссоздания реальной обстановки, а также возможность показать протекание процессов, которые в повседневной жизни не всегда могут быть замечены. Так проходит познавательное развитие обучающихся.

Влияние на развитие обучающихся современных информационных технологий постоянно изучается, что доказывает большое количество научных работ и статей, касающейся этой проблемы. Наблюдается схожесть работ в том, что большинство исследователей придерживаются мнения о том, что современный ребенок относительно легко и свободно владеет всеми информационными технологиями и овладевает новыми.

Если педагог будет систематически применять информационные технологии в образовательном процессе и сочетать их с традиционными методами, то станет возможным решение задачи повышения эффективности обучения.

Вот почему информационные технологии в смешанном обучении младших школьников дают возможность педагогу использовать познавательные потребности обучающихся для развития соответствующих процессов и индивидуальных качеств в доступной форме. Использование информационных технологий в процессе реализации смешанного обучения, то есть сочетания занятий в очном и дистанционном формате, даёт ещё больше возможностей разнообразить процесс обучения, заинтересовать обучающихся, привлечь их к познавательной деятельности. Применение информационных технологий в процессе современного образования является неотъемлемой его частью. Перед каждым педагогом стоит важная задача успешного обучения детей способствовать возникновению и сохранению желания учиться и обогащаться знаниями. Педагогический работник показывает свой профессионализм на основании того, как он способен поддерживать содержание учебного предмета богатым, глубоким и привлекательным при любых условиях и обстоятельствах, что в свою очередь укрепляет и развивает познавательную активность детей в процессе образования. В этом в смешанном обучении неотъемлемыми помощниками становятся

информационные технологии, которые при правильном использовании педагога положительно влияют на развитие ребенка.

Список литературы

1. Гребенюк М. В. Информационные технологии в образовании: взаимодействие педагога с информационно-коммуникационными технологиями и совершенствование информационной компетентности / М. В. Гребенюк // Информационные технологии. Проблемы и решения. – 2020. – № 3(12). – С. 36-40.

2. Краснова К. В. Обучение младших школьников на основе смешанной образовательной технологии / К. В. Краснова // Шамовские педагогические чтения : Сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. В 2-х частях, Москва, 22–25 января 2022 года. Том Часть 2. – Москва: Научная школа управления образовательными системами, Международная академия наук педагогического образования, "5 за знания", 2022. – С. 540-543.

3. Краснова К. В. Развитие одаренности младших школьников в условиях интернет-технологий и ресурсов / К. В. Краснова // Психология одаренности и творчества : Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 03 ноября 2021 года / Научные редакторы: доктор психологических наук, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, профессор А. И. Савенков, кандидат психологических наук, доцент В. М. Поставнев. – Москва: Известия института педагогики и психологии образования, 2021. – С. 90-93.

4. Макрушина Е. Е. Современные информационные технологии в образовании / Е. Е. Макрушина // Languages in professional communication, 29 апреля 2021 года. – ООО «Издательский Дом «Ажур», 2021. – С. 500-505.

Крицына О.А.
Студент ГАОУ ВО МГПУ
kritsynaoa@yandex.ru

ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОГО ЧИТАТЕЛЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Статья рассматривает важность развития умения задавать вопросы при чтении текстов младшими школьниками. Автор статьи обосновывает, что умение задавать вопросы позволяет читателю более глубоко понимать текст, осознавать его содержание и выделять главную информацию. В статье также описывается, какие типы вопросов могут быть заданы при чтении текста и какие преимущества может получить читатель, развивая данное умение. В статье рассматриваются различные упражнения и приемы,

которые помогают младшим школьникам развивать умение задавать вопросы.

Ключевые слова: Ромашка Блума, тонкие и толстые вопросы, смысловое чтение, понимание чтения.

The article considers the importance of developing the ability to ask questions when reading texts by younger schoolchildren. The author of the article substantiates that the ability to ask questions allows the reader to understand the text more deeply, realize its content and highlight the main information. The article also describes what types of questions can be asked when reading the text and what advantages the reader can get by developing this skill. The article discusses various exercises and techniques that help younger students develop the ability to ask questions.

Keywords: Bloom's daisy, thin and thick questions, semantic reading, reading comprehension.

Сегодня в методической науке и педагогической практике обсуждается вопрос о формировании активного читателя. Это происходит и в рамках решения проблем организации обучения смысловому чтению: как помочь учащимся развить навыки чтения, какой методический подход способствует возвращению ученика к состоянию любознательности и личного интереса.

Один из путей формирования активного читателя, на наш взгляд, состоит в умении юного читателя задавать вопросы по ходу восприятия текста художественного произведения и искать способы ответов на них. Давно известно, если человек задает вопросы и пытается найти на них ответы, значит, что он активно использует свой ум. Следовательно, умение задавать вопросы является важной составляющей современных педагогических технологий обучения смысловому чтению, что неоднократно отмечалось в научно-методической литературе [1, 3]. Если читатель по ходу восприятия текста задает вопросы тексту и самому себе — это значит, что он ведет диалог с автором текста, беседует с ним, сам творчески развивается. Вопросы, задаваемые детьми, способствуют более глубокому пониманию фактов, содержащихся в произведении, а также помогают осмыслить эти факты. Благодаря этому учащиеся могут осознать причины и последствия описываемых событий, определить точку зрения автора и сформировать свою собственную позицию по поводу произведения.

Одним из главных преимуществ умения задавать вопросы является то, что это помогает младшим школьникам оставаться активными читателями на протяжении всего процесса чтения, в том числе и после завершения восприятия художественного произведения: идет обдумывание прочитанного, рефлексия, соотнесение своего небольшого житейского опыта с тем социальным опытом, который дан в читаемом тексте. Это не просто пассивное восприятие информации, но и попытка ее анализа. Это путь к более

внимательному к деталям чтению, что приводит к лучшему пониманию текста в целом. Кроме того, умение задавать вопросы развивает критическое мышление, в связи с тем, что учащиеся начинают правильно задавать себе вопросы о том, что автор хотел сказать, почему он использовал определенные слова, какие идеи он пытается донести до читателя через свой текст. В результате учащиеся учатся анализировать информацию и не принимать ее на веру.

В ходе наблюдения за учебным процессом во время педагогической практики нами было замечено, что учащиеся 3 класса, многие из которых достигли порогового уровня техники чтения, затрудняются ставить вопрос к прочитанному тексту. В качестве домашней работы им было предложено составить несколько вопросов к тексту «Зайцы» Л. Н. Толстого. Проанализировав вопросы учеников, было выявлено, что ученики демонстрируют преимущественно первый уровень понимания текста, то есть задают конкретные вопросы по содержанию текста («Кто?», «Что?», «Когда?», «Где?»). Вопросы в большинстве своем имеют однотипный характер: «Чем кормятся лесные зайцы?», «Чем кормятся полевые зайцы?»

Мы заметили, что у учащихся не было вопросов о третьем виде зайцев – зайцах-гуменниках, которые питаются хлебными крошками. Выяснилось, что причиной этому является незнание слов-архаизмов: гумно (помещение, сарай для хранения сжатого хлеба), гуменник. Выяснилось это в беседе, которая начиналась с нашего вопроса «Почему Л. Н. Толстой по-разному называет зайцев?». Дети уверенно отвечали, что лесные зайцы живут в лесу и питаются корой деревьев, а полевые зайцы живут в поле, поэтому и питаются травой. Но на вопрос «Какие зайцы питаются хлебными зернами?» учащиеся не смогли ответить по указанной выше причине. Пришлось провести целое лингвистическое исследование, которое третьеклассники начали на уроке литературного чтения, сопоставляя слова, образованные по одной словообразовательной модели: гуменник – именник – наследник: «это заяц где-то живет», «в каком-то таком «гуменном» месте. Мы предложили детям самим дома узнать (по желанию!), что это за слово, что оно обозначает или обозначало ранее. Возбуждать интерес к слову в процессе чтения текста – важная задача уроков литературного чтения, слово и должно рассматривать с разных точек зрения, в разных аспектах: с точки зрения значения, с точки зрения словообразовательных связей, с точки зрения стилистической окраски. В этом и состоит идея комплексного подхода к организации словарно-лексической работы над словом на уроках литературного чтения [5, с. 18]

Мы видим, что вопрос, направленный на освоение подтекстовой информации, начинающийся с вопросительного слова «Почему», позволяет активизировать мышление учащихся, снова обратиться к тексту, попытаться выяснить эту информацию из авторского повествования. Думается, необходимо направлять вопросы учащихся на усвоение когнитивной

информации, часто построенной именно над лексическим материалом текста. Заметим, что словный материал текста при такой работе многократно прочитывается, т. е. отрабатывается не только осознанность как главное качество навыка чтения, но и техническая сторона навыка чтения – правильность и беглость. Считаем возможным согласиться с тем, «идея взаимосвязи работы над разными аспектами навыка чтения младших школьников является продуктивной для современной практики обучения чтению младших школьников» [2, с. 235].

Следует научить учащихся формулировать вопросы, начинающиеся с таких слов, как «почему», «зачем», чтобы достичь максимальной эффективности в процессе обучения. Безусловно, учащиеся чаще задают вопросы, относящиеся к фактуальному уровню информации художественного текста, особенно в тех случаях, когда тема текста обозначена в его заглавии, как это и можно наблюдать в рассказе Л.Н.Толстого «Зайцы». Но даже в таком маленьком тексте имеется возможность формулировать вопросы, направленные на освоение когнитивной информации текста. Данное умение следует начинать формировать в тот момент, когда читатели младшего школьного возраста преодолели пороговый уровень техники чтения, научились находить и интерпретировать фактуальную информацию, не только тексте обычного объема, но и в крупнообъемном произведении, «структура которых состоит более чем из 7+ 2 эпизодов» [4, с. 5]. В тексте таких произведений по определению может содержаться больше единиц фактуальной информации, которая, однако, тоже нуждается в анализе, осмыслении, истолковании, посильных выводов, наконец.

Существует множество методик, стратегий, приемов и упражнений, направленных на обучение младших школьников формулировать вопросы к тексту. Дети часто задают вопросы, но для того, чтобы получить желаемый ответ, необходимо учить формулировать вопросы с определенной направленностью и познавательным элементом. Важно последовательно обучать юных читателей умению задавать вопросы. Если ребенок научился формулировать вопросы, направленные на анализ и освоение фактуальной информации текста, то можно приступить к выработке умения задавать вопросы, направленные на освоение подтекстовой (когнитивной) информации: «Сегодня на уроке будем читать текст, а потом каждый из вас должен задать вопрос к тексту, чтобы он начинался словами «почему» или «зачем». Задайте этот вопрос своему соседу по парте, а потом мы послушаем ваши вопросы, всем классом». Так постепенно обращается внимание ребенка-читателя к подтекстовой информации.

Сегодня существует много подходов к обучению учащихся чтению текстов с помощью вопросных технологий, одна из которых называется «Ромашкой Блума». Ромашка состоит из шести лепестков, каждый из которых соответствует определенному типу вопроса.

1. Простые вопросы. Эти вопросы предназначены для проверки понимания текста. Чтобы на них ответить, нужно вспомнить и пересказать определенные факты из текста. Для этого используются вопросительные местоимения: «Что?», «Когда?», «Где?», «Как?». Вопросы начинаются с фразы «Назови?». Заметим, что наши вопросы для проверки усвоения учащимися-третьеклассниками информации текста рассказа Л.Н.Толстого можно сформулировать по указанной формуле «Как называются зайцы, которые кормятся хлебными зернами? Назови».

2. Уточняющие вопросы. Эти вопросы направлены на оценку более глубокого уровня понимания текста. Они помогают ученику получить обратную связь по своим высказываниям и могут использоваться для выявления неявно подразумеваемой информации. Вопросы начинаются с фраз: «Правда ли…?», «Правильно ли я понял, что…?», «То есть ты говоришь, что…?». Вопросы начинаются с фразы «Объясни». К тексту рассказа Л. Н. Толстого тоже можно сформулировать такие уточняющие вопросы: «Какие враги есть у лесных зайцев? Объясни»; «Правда ли, что ум и хитрость зайцев проявляется в сложных, запутанных следах на снегу? Объясни»

3. Интерпретационные вопросы. Направлены на выявление причинно-следственных связей, а также служат для анализа текстовой информации. Вопрос следует начать со слова «Почему». Важно, чтобы ответ на этот вопрос не находился в тексте в прямом виде.

4. Творческие вопросы. Такие вопросы направлены на синтез информации, содержащейся в тексте. Они обычно содержат элементы прогноза и предположения, такие как «Что изменится, если...?» или «Что произойдет, если...?». Эти вопросы обычно начинаются со слова «Придумай».

5. Практические вопросы. Такие вопросы нацелены на выявление связи между теорией и практикой. Они содержат вопросы, к примеру, «Где можно применить...?» или «Что можно создать из...?». Начинается вопрос со слова «Предложи»

6. Оценочные вопросы. Такие вопросы направлены на установление критериев оценки событий, явлений или фактов. Они содержат вопросы вроде «Как ты относишься к...?» или «Что на твой взгляд лучше...?». Вопрос стоит начать со слова «Поделись».

Прием «Кубик Блума» также, как и «Ромашка Блума», строится на теории о шести типах вопроса, но представлен в виде куба. Имеет шесть сторон со словами, с которых ученик должен начать свой вопрос: «Назови», «Почему», «Объясни», «Придумай», «Предложи», «Поделись». Понятно, что эта, более разветвленная, система вопросов к тексту может быть использована после знакомства учащихся с элементарными вопросами, обращенными к фактуальной, подтекстовой и концептуальной информации. Не очень сложно заметить, что в целом эти шесть типов вопросов вполне коррелируют

вопросам, направленным на освоение разных видов информации литературного произведения.

Существуют и другие технологии формулирования вопросов, не столь подробные, как в «Ромашке Блума, или «Кубике Блума», например, технология «Толстых и тонких вопросов к тексту читаемого текста». Представим в табличном виде различие этих вопросов.

«Тонкие» вопросы	«Толстые» вопросы
Что…? Кто…? Когда…? Было ли…? Будет ли…?	Объясните почему…? Почему вы считаете…? Предположите, что будет если…?

Таблица 1. Типология «тонких» и «толстых» вопросов

«Тонкий» вопрос подразумевает репродуктивный, короткий, однозначный ответ. «Толстый» вопрос подразумевает развернутый, длинный, подробный ответ, требующий поиска дополнительных знаний и анализ текстовой информации. Классификация вопросов в данной технологии заставляет вдумываться в текст, что помогает лучшему пониманию текста. Чаще всего вопросы оформляются в виде таблицы: с ней удобнее работать. Можно предложить вопросы в той или иной колонке группам учащихся с разным уровнем читательской подготовки: более сильным учащимся предложить вопросы для сильных учащимся, на вопросы из левой колонки отвечают слабый учащиеся.

Считаем возможным согласиться с тем, «идея взаимосвязи работы над разными аспектами навыка чтения младших школьников является продуктивной для современной практики обучения чтению младших школьников» [2, с. 235].

Важно, чтобы учащиеся могли пользоваться разными типами вопросов: одни более точные, помогающие замечать даже мелкие детали, другие вопросы более обобщенного характера. Такой разноплановый подход позволяет им лучше ориентироваться в тексте, «классифицировать материал по различным основаниям, что в целом способствует становлению ориентировочной фазы действия чтения» [4, с.19]

Список литературы

1. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с. - Сер. 76 Бакалавр. Академический курс

2. Сильченкова, Л.С. Взаимосвязь работы над формированием отдельных качеств навыка чтения /В сборнике: Актуальные проблемы дошкольного и начального образования. Материалы Всероссийской

научнопрактической конференции / Под ред. Е.Н. Ахтырской, Е.А. Казанковой, Г.В. Фадиной. Балашов, 2019. С. 233–238

3. Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: Московский педагогический университет, 1988. – 16 с.

4. Сильченкова Л.С. Ориентировочная основа чтения как действия //Психологическая наука и образование. 2006. Т.11. № 1. С. 12-20

5. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения// Начальное образование. 2017. Т.5. № 5. С.13-19

Куровская В.В.
студент ГАОУ ВО МГПУ
lera.kurovskaya.01@mail.ru
Ушакова К.В.,
студент ГАОУ ВО МГПУ
ushakowa.kristinochka@yandex.ru

ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТА КАК ЭФФЕКТИВНОЕ ДИДАКТИЧЕСКОЕ СРЕДСТВО ПРИ ОБУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНОМУ ЧТЕНИЮ

В данной статье представлена информация о возможностях использования интеллект-карт на уроках литературного чтения в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Дано краткое представление о дидактических средствах обучения и интеллект-картах; предложены варианты работ по созданию различных интеллект-карт в зависимости от изучаемого материала.

Ключевые слова: ментальная карта, литература, дидактическое средство.

This article presents information about the possibilities of using mind maps during the lessons of literature in the scope of the realization the Federal State Educational Standard of Primary General Education. A brief introduction of didactic teaching tools and mind maps is given; the options for creating various mind maps are proposed, depending on the studied material.

Key words: mind map, literature, didactic tool.

В современной школе необходимо пользоваться различными средствами обучения при проведении урока. В том числе большую роль играет использование наглядных материалов, позволяющих школьнику лучше воспринимать, запоминать, перерабатывать и трансформировать учебную

информацию, представленную в разных формах и с помощью разных знаковых системам. Современные исследователи указывают, что «процесс обучения чтению связан с усвоением учащимися таких сложных явлений, как языковые знаки» [3, с. 219]. В этом смысле обучение в начальной школе имеет знаковую природу, особенно процесс освоения учащимися письменных видов речевой деятельности. На широком использовании в учебном процессе знаков разной природы настаивают и документы Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования. Знаково-символические средства обучения легко можно представить в начальной школе на уроке математики, например, схема или чертеж к текстовой задаче. Такие средства можно найти в учебниках и на уроках по окружающему миру. Насколько такие средства обучения уместны на уроках литературного чтения?

Несмотря на то, что использование данных средств предусмотрено Стандартом начального образования, на практике немногие педагоги обращаются к ним на уроках литературного чтения.

Традиционно на уроках чтения присутствует наглядность в виде иллюстративного ряда: сюжетные или предметные картины, портреты писателей. Однако такие средства имеются далеко не к каждому тексту учебной хрестоматии. Другое замечание по применению наглядных средств обучения – знаково-символических – относится к методике работы с ними, рассмотрению самого процесса использования. Психологи настаивают, что эффективность применения знаков в процессе обучения напрямую зависит от того, как эти средства привносятся в учебный процесс: даются ли они в готовом виде или создаются непосредственно самими субъектами обучения, т. е. младшими школьниками. Безусловно, в последнем случае эффективность применения знаково-символических средств выше.

На наш взгляд, интеллект-карта объединяет в себе и наглядность, и иной способ представления информации – схему, что делает ее весьма удобным наглядным средством обучения. Именно этим и обусловлена актуальность нашей работы.

Методика начального обучения родному языку давно уделяла значительное внимание использованию наглядности на уроках чтения [2]. Дидактические наглядные средства обучения выполняют в учебно-воспитательном процессе разнообразные функции, среди которых можно выделить обучающую, воспитывающую и развивающую.

Дидактические средства в зависимости от их восприятия органами чувств человека делятся на: визуальные, аудиальные, аудиовизуальные.

Одной из новых информационно-графических форм, относящихся к визуальным дидактическим средствам, является интеллект-карта, в которой органично могут быть представлены все эти разнообразные виды наглядности: иконический знак в виде картинки/изображения может сопровождаться аудиодорожкой или аудиовизуальными эффектами. Именно поэтому

интеллект-карта представляет собой не только изображение информации в графическом виде, но и одновременно уникальный и простой метод её запоминания. Подробное описание интеллект-карты представил британский психолог Тони Бьюзен [1].

Интеллект-карта – это особый вид записи материалов в виде структуры, исходящей от центра к краям, постепенно разветвляющейся на более мелкие части.

Важно отметить, что встречаются и другие названия интеллект-карт, а именно: mind maps, диаграммы связей, ментальные карты и карты мыслей.

Интеллект-карты отличаются многоаспектностью, визуально-воспринимающей многоплановостью, аналитико-ассоциативной и системообразующей подачей изучаемого содержания. Составленный таким образом рисунок даёт волю воображению ребенка.

Тони Бьюзен выделяет три основных элемента интеллект-карт: 1) тему или предмет изучения, для которых отводится центральное положение; 2) ключевые темы предмета изучения, представленные в виде толстых разноцветных ветвей; 3) подтемы, исходящие из ключевых тем.

В работах Тони Бьюзена можно встретить следующие рекомендации по составлению интеллект-карт, которые позволяют широко использовать их в учебном процессе в начальной школе.

1. При наличии определенного опыта можно разработать собственный удобный стиль интеллект-карты. Этот совет позволяет любому учителю создавать свой стиль этого наглядного средства, привлекая к процессу его создания учащихся, что делает их активными участниками образовательного процесса.
2. Слова важно размещать именно на ветках, чтобы было легче скользить взглядом по ключевым словам.
3. Каждая ветка интеллект-карты должна содержать одно-два слова (большее количество мешает восприятию и делает процесс понимания карты затруднительным).
4. Изменять размер шрифта нужно в зависимости от важности ключевого слова.
5. Ключевые темы следует выделять разными цветами, это способствует структурированному восприятию.
6. Рисунки следует использовать как можно чаще (также имеет место интеллект-карта, состоящая только из рисунков).
7. Целесообразно располагать интеллект-карту вертикально.

Мы видим, что автор данного дидактического средства много внимания уделяет работе со словным материалом текста. Это весьма важное замечание касается активной переработки учащимися информации текста: тезаурус текста может быть представлен в интеллект-карте, для чего можно использовать не только слова текста, но и их синонимы. А это уже для младших

школьников первый опыт трансформации содержания текста, правда, пока на уровне словаря. В связи с этим вполне оправдана подробная, детальная словарно-лексическая работа над текстом читаемого произведения [5, с.16].

На уроках литературного чтения интеллект-карты способствуют более полному восприятию материала, в том числе текста литературного произведения, глубокому понимаю текста, раскрытию творческого потенциала младших школьников. Стоит отметить, что интеллект-карты повышают познавательный интерес детей к книге и процессу чтения в целом, поскольку произведения становятся понятнее каждому ребенку в отдельности.

Мы предлагаем следующие варианты использования интеллект-карт на уроках литературного чтения.

1. При систематизации и обобщении знаний, не опираясь на конкретное произведение.

Например, интеллект-карта по жанрам устного народного творчества, в которой предметом изучения является фольклор, а ключевые темы поясняются дальнейшими ответвлениями: сказки подразделяются на народные, авторские, бытовые и т.д.; загадки – на фольклорные, лингвистические, логические и т.д. Заметим, что сказки знакомы учащимся еще с дошкольного детства, их тоже можно включать в материал для систематизации фольклора. Такую интеллект-карту целесообразно вести на протяжении учебного года / семестра / блока тем, потому что фольклорный материал включается в учебные хрестоматии разных лет обучения. Учащиеся научаются классифицировать учебный материал по разным основаниям: по темам, по жанрам, по авторской принадлежности и т.д.

2. При структурировании фактуальной информации по произведению, отмечая основные события.

Такая интеллект-карта является своеобразной опорой при подготовке пересказа текста. Примером может являться интеллект-карта, составленная по произведению Д. Н. Мамина-Сибиряка «Серая шейка», с которым дети знакомятся в 4 классе. Сюжет можно условно поделить на 4 части: подготовка к перелету, отлет, опасная жизнь, спасение, – которые впоследствии конкретизируются (перечислены встречи с разными героями, их разговоры и т.п.). Вновь появляющиеся при анализе текста детали могут быть помещены на интеллект-карте с помощью веток, надписей на ветках. Интеллект-карта предполагаем широкое использование цвета и формы объектов, что тоже способствует более активному воздействию на читателей младшего школьного возраста.

Особенно удачным представляется применение интеллект-карт при работе с крупнообъемными художественными произведениями, в которых часто бывает больше, чем в произведении обычного объема, действующих лиц, имеются пространные описания места событий, например, пейзажа или интерьера. Наконец, в таком произведении имеется целая цепь эпизодов,

значительно превышающих объем оперативной памяти читателя младшего школьного возраста, т.е. более чем 7+2 единиц информации [4, с. 5-6].

3. При отражении основных характеристик и для описания разных героев.

Интеллект-карта поможет при выполнении так называемого «словесного портрета героя», а также позволит лучше ориентироваться в персонажах (когда в произведении указано, что «серый убежал», исходя из характеристики зайца по цвету дети понимают, кто такой «серый»). В интеллект-карте можно отразить характер, внешность, поведение героя, его друзей, основные события, в которых участвует герой и т.д.

4. При отображении основных сведений относительно произведения.

Можно отметить автора, жанр произведения, его основные идеи и проблемы, эмоции, вызванные прочтением данного произведения и др. Такая работа будет полезна при подготовке к итоговой контрольной работе по произведению определенного автора.

5. При изучении жизненного и творческого пути писателя.

Довольно часто дети сталкиваются с трудностями в запоминании такого рода информации. Интеллект-карта, благодаря своему визуальному воплощению, способствует избежать этих трудностей, а также позволяет систематизировать факты из жизни автора.

Таким образом, можно сделать вывод об эффективности и целесообразности использования интеллект-карт в рамках учебного предмета «Литературное чтение». Ментальные карты способствуют формированию положительной мотивации, интереса, познавательной активности младших школьников; развитию творческих способностей; более глубокому пониманию текста; лучшему запоминанию текста; систематизации знаний; является наглядным подспорьем для ориентирования в сюжете текста, героях и событиях; служит подсказкой при подготовке к пересказам и самостоятельным работам.

Список литературы

1. Бьюзен Т. Интеллект карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2019. – 208 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с. - Сер. 76 Бакалавр. Академический курс

3. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками //Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 6 Междунар. (20 Всерос.) филологических чтений им проф. Р.Т. Гриб (1928-1995) / отв. Ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. Т.6. С.218-226.

4. Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: Московский педагогический университет, 1988. – 16 с.

5. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения// Начальное образование. 2017. Т.5. № 5. С.13-19

Лисова Т.А.
магистрант ИППО ГАОУ ВО МГПУ
lisovata636@mgpu.ru

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ ОБУЧЕНИИ ДОШКОЛЬНИКОВ

В докладе рассматривается возможность внедрения технологии дополненной реальности в развитие исследовательского поведения дошкольников, знакомства их с окружающим миром. Представлены результаты исследований по вопросу внедрения технологии дополненной реальности в дошкольном образовании. Обосновывается актуальность внедрения технологий дополненной реальности в работе с дошкольниками. Описываются перспективы и проблемы использования технологии в процессе познания дошкольниками окружающей среды.

Ключевые слова: дополненная реальность, augmented reality, исследовательское поведение, дошкольники.

Цифровая трансформация активно происходит в образовательной среде и становится неизбежным явлением, сопротивляться которому бессмысленно. Цифровизация образования поддерживается на государственном уровне в рамках федерального проекта “Цифровая образовательная среда” национального проекта “Образование”, включается в Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" до 2030 года. То, какими темпами происходит этот процесс, не исключает цифровой трансформации и в дошкольном образовании в скором времени.

Современные дети растут в век цифровой информации, и им проще считать мультимедийное или простое изображение, нежели понять речевую форму объяснения того или иного процесса и явления. В связи с этим педагоги зачастую транслируют учебные материалы через презентации, обучающие видео, интерактивные доски. Одним из новейших способов подачи образовательного материала становится технология дополненной реальности.

Мы провели анализ психолого-педагогической литературы и сделали обзор основных преимуществ и перспектив технологии дополненной реальности в дошкольной обучении. Поиск литературы осуществлялся на платформах eLibrary, КиберЛенинка, Google Scholar, Springer, Scopus. Изучались статьи, написанные за последние 7 лет.

Из множества определений, описанных в исследованиях, можно сформулировать общее понятие дополненной реальности (AR - augmented reality), как технологии, которая обогащает, дополняет реальный мир виртуальными трехмерными объектами, с которыми пользователь может взаимодействовать через экран смартфонов или планшетов в режиме реального времени. Виртуальный объект формируется путем наложения цифровых данных на изображение, получаемое в реальном времени с помощью камеры, встроенной в эти устройства, и привязывается к окружающей обстановке [1: с. 37].

Спроектировав определенным образом объекты дополненной реальности, можно изучать их, масштабировать, рассматривать с разных сторон, анимировать, разбирать на части, перемещать, всячески взаимодействовать (зависит от запроса и мастерства разработчика). Работа с дополненной реальностью становится все более популярной технологией в учебной среде [4].

В образовании AR используется преимущественно среди студентов и обучающихся на уровне основного и среднего общего образования в изучении иностранных языков, естественных наук и в рамках STEAM образования. Например, в географии - для знакомства со звездным небом и изучения движения Земли в Солнечной системе, в биологии - для изучения строения клетки, в химии - для интерактивного управления молекулами водорода; у студентов медицинских вузов - для изучения различных частей и органов человеческого тела “вдоль и поперек” [1: с. 39-41].

В основу метода заложена идея конструктивного обучения, которое заключается в построении новых знаний на основе уже имеющихся [4: с. 327]. Важное преимущество этой технологии в том, что она позволяет доступным путем познавать сложные объекты и процессы и связывать разрозненные данные воедино, построить целостную картину мира.

В образовательной среде все чаще поднимается актуальность исследовательского подхода к обучению - подхода, который основывается на естественном стремлении ребенка к самостоятельному изучению окружающего мира. В таком подходе большое значение имеет мотивация ученика, пробуждение интереса к обучению.

Потребность исследовать окружающий мир заложена в человеке генетически. Исследовательское поведение - необходимое условие для выживания. Оно способствует научению, накоплению опыта, развитию

познавательных процессов и личности в целом и мотивируется поисковой активностью [3].

Ребенок познает окружающий мир, манипулируя предметами, подключая исследовательское поведение. Ведущая деятельность дошкольника - игра, и в игре ребенок проявляет свою поисковую активность: разбирает (разбивает, разгрызает) игрушки, изучает свойства предметов, подключая все органы чувств, конструирует что-то новое, используя зачастую все подручные средства, задает себе вопрос: “Что это? Что я могу сделать с этим объектом?” [2: с. 41].

То есть исследовательское поведение дошкольника реализуется через игру, а игра в свою очередь находит применение в педагогической практике. Образовательная среда совершенствуется, переживает цифровые трансформации, становится интерактивной. Существует множество приложений для раннего развития детей на смартфонах и планшетах, программы дошкольного образования реализуются в онлайн формате, дети играют в компьютерные игры-стратегии, которые в свою очередь обладают большим развивающим потенциалом.

Имеющиеся за последние годы исследования по теме внедрения дополненной реальности в образовательный процесс свидетельствуют о том, что технология допустима к применению среди детей всех возрастов, в том числе имеющих ограниченные возможности здоровья, например нарушения слуха, речи, опорно-двигательного аппарата. Известно эффективное применение технологии в развитии эмоционального интеллекта у детей среднего дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра [5].

Выявлено, что использование дополненной реальности в качестве инструмента обучения положительно влияет на уровень мотивации и побуждает к исследованию [4].

В одном из исследований на выборке из 26 детей в возрасте 4–6 лет, воспитывающихся в ДОУ города Эрзинджан (Турция) была выявлена эффективность использования описываемой технологии [4]. Воспитанникам было предложено изучить 8 животных и факты о них. Экспериментальная группа использовала технологию дополненной реальности, изучала объекты в трехмерном изображении. Дети могли увидеть животных во всех проекциях, познакомиться с местами обитания, увидеть детенышей, сравнить их между собой, услышать их звучание. В контрольной группе применялись двухмерные изображения, детям показывали животных, их детенышей, места обитания, знакомили с основными понятиями в той же мере, что и в экспериментальной группе. По результатам исследования установлено, что пост-тестовые баллы по шкале внимания, мотивации, удовлетворенности обучением у детей экспериментальной группы были значительно выше, чем у детей контрольной группы. Знания о животных хотя и улучшились у воспитанников обеих групп, прирост новых понятий в экспериментальной группе был выше.

Технология открывает новые возможности для образования, но мало изучено ее применение в образовательных учреждениях, в особенности в дошкольном образовании. На данный момент технология дополненной реальности среди детей дошкольного возраста применяется больше в развлекательных целях. Одним из представителей подобной технологии на отечественном рынке является компания DEVAR. Компания разработала ряд энциклопедических пособий - книг с оживающими страницами для знакомства с животными, растениями, динозаврами, подводными миром и пр.

Внедрение элементов дополненной реальности согласуется с требованиями и стандартами ФГОС ДО, учитывает специфику возрастной группы, стимулирует познавательную и исследовательскую деятельность, содержит элементы игры и творчества, учитывает индивидуальные потребности ребенка, создает условия для вариативного дошкольного образования и доступно для отдельных категорий детей - с ограниченными возможностями.

AR может стать средством для воспитания духовно-нравственных и социокультурных ценностей, эстетических качеств, интеллектуальных и физических способностей по всем направлениям развития и образовательным областям.

Учитывая зависимость от гаджетов и сложность долго удерживать внимание детей дошкольного возраста, использование технологий AR может пробудить интерес к чтению книг и концентрировать внимание более длительное время. Можно знакомить детей с книжной культурой, различными жанрами детской литературы, визуализируя персонажей, их действия по сюжету, воспроизводя звуки среды сказочного мира, голоса и интонации героев, оживляя декорации. ДР становится средством обогащения словаря и развития речи, нравственного воспитания через визуализацию сказок, былин, пословиц, поговорок, басен.

Благодаря AR у ребенка весьма просто сформировать начальные представления о себе, других людях, свойствах и отношениях объектов окружающего мира, о малой родине и Отечестве, многообразии стран и народов, особенностях природных явлений, о планете Земле и том, что находится за ее пределами. AR дает возможность совершать все доступные действия: конструировать, ломать, исправлять, погружать в воду без риска привести ее в негодность, проводить эксперименты.

AR позволит приобрести социокультурный опыт, проводить манипуляции с опасными предметами, наглядно формируя основы безопасного поведения в быту, социуме, природе.

Открываются возможности для знакомства с произведениями искусства изобразительного и музыкального не выходя за пределы дошкольного учреждения, а разместив, к примеру, картины известных художников на стенах коридора (в дополненной реальности, конечно).

Выделим следующие преимущества использования AR в работе с дошкольниками: повышение эффективности обучения через большее вовлечение и “вау эффект”; обогащение когнитивного опыта; формирование исследовательского поведения; осуществление полисенсорного восприятия материала; обеспечение вариативной развивающей среды; безопасность познания опасных или недоступных предметов, пространств и явлений (посмотреть на вулкан вблизи, изучить облака, увидеть, что произойдет с телефоном, если его “утопить”); развитие воображения; развитие пространственного мышления, зрительного внимания и памяти; решение проблемы мотивации к обучению; экономия ресурсов.

Методически грамотный подход к внедрению технологии и качественно спроектированное приложение позволит ребенку совершать те самые открытия, которые будут превращать процесс исследования окружающего мира в исключительно интересное занятие, стимулировать развитие детской любознательности, позволят осваивать предметный мир и учиться применять знания о мире на практике.

В развитии исследовательского поведения важно дать ребенку свободу экспериментирования: чем больше свободы и шире диапазон поисков, тем больше возможностей для развития когнитивных и творческих способностей. Процесс исследовательского поиска заключается в определении проблемы на основе наблюдения - постановке вопроса, выдвижении гипотез, их проверки - выбор метода исследования, сбор и обработка информации, подтверждении или опровержении и заключении выводов в докладе. Предлагаются доступные детям дошкольного возраста методы - наблюдение, эксперимент, посмотреть в книгах, обратиться к компьютеру [3]. AR технология в данном случае выступает одним из средств и методов исследовательского поиска, которое может стать альтернативой компьютеру или печатной книге. Целесообразно дополнить приложение голосовым помощником - экспертом, который будет давать подсказки, наводить на мысли, репродуцировать энциклопедические сведения. Это решит проблему неразвитости навыка чтения у дошкольников.

Использование AR поможет обогатить предметно-пространственную среду, стать инструментом для работы в предметных мини-центрах, разделенных по видам деятельности и областям знаний, с помощью которого дети проведут свои исследования. Воспитатель же “будет направлять исследовательскую инициативу ребенка”, помогать работать с гаджетом и в завершении слушать доклады о результатах научных изысканий детей.

Безусловно, данную технологию необходимо использовать не вместо, а вместе с привычными традиционными методами. Дополненная реальность не может стать заменой реальному творчеству, взаимодействию с предметами, общению со сверстниками, привычным сюжетно-ролевым и подвижным играм.

Важно выявить оптимальные условия работы с этим инструментом с учетом психологических особенностей дошкольников. Время, которое ребенок проводит за работой в дополненной реальности, должно быть нормированным, чтобы избежать перевозбуждения или эмоциональной зависимости. Также стоит учитывать влияние смартфонов на физическое здоровье: утомление зрения, искривление осанки. По данным разных источников время на игру с гаджетом для ребенка 4–6 лет следует ограничить до 15 минут. Завершение работы с гаджетом в момент, когда ребенок глубоко погрузился в дополненную реальность, может повлечь за собой истерики, агрессивное поведение. Это объясняется тем, что произвольное поведение и волевые качества еще недостаточно развиты у детей до 7 лет. Эти аспекты еще раз свидетельствуют о необходимости регламентации и построении четкого алгоритма работы с технологией. Например, условиться закончить работу в приложении, найдя ответы на все поставленные ребенком вопросы.

Ввиду неусидчивости и высокой потребности в двигательной активности у детей дошкольного возраста доступно разрабатывать такие проекты, в которых ребенку необходимо передвигаться и не сидеть на одном месте. Например, ходить по территории детской площадки, погрузившись в мир джунглей в дополненной реальности, изучая животных, растения визуализированного мира.

Справедливо подвергать внедрение AR изучению и критическому осмыслению, серьёзно подойти к разработке программного обеспечения, методам и продолжительности их использования, руководствоваться принципом здоровьесбережения.

Поднимается вопрос подготовленности кадров, готовности воспитателей обучаться новым технологиям, интегрировать их в традиционный воспитательно-образовательный процесс. Одной из наиболее существенных трудностей становится недостаток обучающих приложений, их разработанности и вопрос технической оснащенности ДОУ девайсами в нужном количестве. Хотя среди подростков и молодежи эта проблема решается методом BYOD (bring your own device) - принеси свое устройство, у детей дошкольного возраста, несмотря на всю их продвинутость, такой возможности нет по понятным причинам [1: с. 39].

Можно высказать предположение, что AR направление в дошкольном образовании находится у собственных истоков. Цель образования - научить ребенка добывать информацию, привить стремление к самостоятельному получению знаний. Возможно, именно такой способ подачи - интересный, доступный, яркий, привьет с ранних лет ребенку любовь к знаниям и привычку узнавать что-то новое непрерывно. Подарит радость познания окружающего мира, позволит совершать открытия, стимулировать поисковую активность дошкольника и исследовательское поведение.

А перед инженерами, специалистами в области AR и педагогами откроет новые перспективы развития и обучения в области проектирования, создания продуктов дополненной реальности для системы дошкольного образования, задаст новый вектор для обучения и повышения квалификации воспитателей и педагогов.

Список литературы

1. Аверьянова, М. М., Прохорова, И. А. Дополненная реальность: применение и перспективы в образовании. // Наука ЮУРГУ: материалы 71-й научной конференции (2019, Челябинск). Издательский центр ЮУРГУ, 2019. – С. 36 - 44.

2. Савенков, А. И., Поставнев, В. М., Воропаев, М. В. Игра и игрушка как факторы развития исследовательского поведения ребенка // Игровая культура современного детства: сборник статей II Международной научно-практической конференции (2018, Москва). / Под ред. Орловой И. А., Нисской А. К. и др. – М.: НАИР, 2018. – С. 35-39.

3. Савенков, А. И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника самостоятельно приобретать знания. – 2-е изд., доп. и перераб. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 240 с.

4. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 11-20.

5. Aydogdu, F. Augmented reality for preschool children: An experience with educational contents. // British Journal of Educational Technology. – 2021. – Vol. 53 – No. 2 – Pp. 326-348 https://doi.org/10.1111/bjet.13168

6. Li, J., Zheng, Z., Wei, X., and Wang, G. FaceMe: An augmented reality social agent game for facilitating children's learning about emotional expressions. // In adjunct proceedings of the 34th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology (UIST '21 Adjunct). Association for computing machinery, New York,. – NY, USA, 2021. – Pp. 17–19.

Орлова Е.Р.
студент ГАОУ ВО МГПУ
orlovaER@mgpu.ru
Силаева Д.М.
студент ГАОУ ВО МГПУ
silaevaDM@mgpu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье рассматриваются вопросы формирования ребенка-читателя младшего школьного возраста. Авторы пытаются проанализировать

различные факторы формирования читательской деятельности учащихся начальной классов. В статье имеется описание социально-педагогических факторов чтения – современной образовательной среды, семьи, а также проблемы методической оснащенности учебного процесса: квалификации учителя, степень владения им новейшими технологиями формирования продуктивной читательской деятельности младших школьников.

Ключевые слова: Читательская грамотность, технология продуктивного чтения, младшие школьники, полноценное восприятие и понимание текста.

The article presents the issues of the formation of a child reader of primary school age. The authors try to analyze various factors of the formation of the reading activity of primary school students. The article describes the socio-pedagogical factors of reading – the modern educational environment, the family, as well as the problems of methodological equipment of the educational process: the qualifications of the teacher, the degree of his mastery of the latest technologies for the formation of productive reading activity of younger schoolchildren.

Чтение составляет основу обучения по многим дисциплинам не только в начальной школе, но в средней, а также на протяжении всей жизни человека, когда он учится, получая профессиональное образование. Современный человек учится всю жизнь, потому что профессии устаревают, даже исчезают, становясь не востребованными в какой-то момент существования. Приходится также постоянно повышать свою квалификацию, приобретать смежные компетенции.

Чтение по праву считается наряду с русским языком одним из главных предметов в начальной школе. Поэтому необходимо обеспечить такую образовательную среду для учащихся начальных классов, чтобы дети без исключения овладели этим важным навыком, имеющим метапредметный характер.

Это означает, что учителя начальных классов наряду с лучшими достижениями отечественной теории и практики обучения младших школьников, должны все же несколько изменить традиционные методы обучения, пересмотреть свои взгляды организацию образовательных траекторий своих воспитанников, наконец, пополнить свою базу знаний, педагогических технологий, в том числе с привлечением в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Чтение занимает особое место в жизни современного человека, ведь речь идет о способности человека воспринимать, понимать, осваивать и использовать письменные тексты, обдумывать их для достижения своих целей; расширять свои знания и возможности, участвовать в общественной жизни.

Во многих странах с устоявшимися системами образования предпринимаются постоянные усилия по улучшению и устранению ошибок прошлых подходов к образованию. Сегодня гораздо больше известно о том, как учатся дети, о факторах, влияющих на их обучение, и о том, как учителя могут быть наиболее эффективными при обучении чтению. Страны, которые впервые внедряют программы чтения, выигрывают от того, что им не нужно реформировать свои образовательные методы; скорее, они способны создать программу чтения, основанную на самой последней и самой прогрессивной информации вчерашнего и сегодняшнего дня.

Формирование читательской грамотности младшего школьника является одной из актуальных задач современного начального образования. Словосочетание «грамотность чтения», появилось в контексте международного тестирования по чтению выпускников школ, которое проводилось в 1991 году. В документах PISA это понятие трактовалось как способность читателя при восприятии текста понимать его, применять сведения из текста с пользой для себя: для достижения своих целей, для расширения знаний, для социализации человека – для участия в общественной жизни социума.

Чтение — это навык, который может легко стать для ребенка воротами к обучению в других областях. Умение читать может обеспечить фундаментальное обучение в различных предметных областях. Преимущества многократны: моделирование мозга, расширение знаний, улучшение памяти, понимания, расширение словарного запаса, улучшение навыков письма, навыков коммуникации, например, в виртуальном пространстве, формирование произвольного внимания, аналитического мышления, наконец, чтение и книга сегодня активно используются в качестве средства профилактики снижения стресса. Все говорит о том, что эмоциональный и интеллектуальный рост современного ребенка во многом зависит от чтения. У человека больше шансов добиться успеха в дальнейшей жизни, если у него хорошо развиты навыки чтения. Чтение повышает способность ребенка учиться по всем предметам, а не только по языку и чтению, т.е. у чтения широкие межпредметные и внутрипредметные связи. Можно утверждать, что навыки чтения являются основой нового направления в образовании – STEAM education. Слушание и чтение историй помогает вашему ребенку освоить понятия логики, суждений и логику причинно-следственных связей, потому что многие знания особенно успешно передаются с помощью различных нарративов. В результате концентрация и продолжительность концентрации внимания читателей младшего школьного возраста увеличиваются.

Из чего сегодня складывается система формирования ребенка-читателя? С какого времени следует начинать активную работу по воспитанию у ребенка любви к чтению и книге?

Современный ребенок находится в богатом книжном окружении, да и не только книжном. Журналы, афиши, реклама, надписи, вывески и иконические знаки-указатели в виде схематических рисунков окружают ребенка с самого рождения. Большинство населения нашей страны живет в городах: «семиотическая составляющая охватывает широкую область нашей деятельности, и мы постоянно используем ее свойства и терминологию» [3, с. 220]. Это важный фактор в практике овладения детьми младшего возраста письменными видами речевой деятельности.

Кроме семиотической составляющей, важным фактором формирования ребенка-читателя младшего возраста является семья. Когда дети слишком малы, чтобы читать самостоятельно, многие родители читают им детские книжки: сказки, короткие стихи в жанре потешек и рифмовок и другие короткие фольклорные и авторские произведения. Однако можно задать вопрос, насколько часто можно наблюдать такую картину семейного чтения? К сожалению, современных дошкольников чаще встречаешь за экраном компьютера или телефона, чем за детской книжкой. Если ребенок до школы не имел опыта общения с детской книжкой или этот опыт весьма ничтожен, то учитель начальной школы должен указать на это родителям, потому что участие родителей в процессе формирования читательских компетенций свой детей совершенно необходимо, как утверждают опыт отечественной начальной школы и методическая наука [1]. Воспитание интереса и любви к чтению у детей может иметь важное значение для их языкового развития, образного мышления и эмоционального интеллекта по мере взросления. И это процесс происходит при объединении усилий семьи и школы.

Безусловно, объединяющей силой в деле воспитания ребенка-читателя является школа и учитель, в частности, учитель начальных классов. Современный учитель начальной школы должен обладать целым набором передовых педагогических технологий, которых сегодня много используется на уроках литературного чтения в начальной школе. Представим более подробно лишь одну из них – технологию продуктивного чтения, неоднократно описанной в работах Е.В. Бунеевой и О. В. Чиндиловой [1]. Технология продуктивного чтения трактуется авторами как природосообразная образовательная технология, опирающаяся на деятельностный характер восприятия и понимания текста читателем младшего школьного возраста [1, с. 6].

Данная технология дает вполне рациональные советы для организации работы над текстом художественного произведения на уроке литературного чтения. Так, первый совет сформулирован следующим образом: читайте по частям: разбейте длинный отрезок на более мелкие части. Чтение крупнообъемных текстов всегда представляло для методики начального обучения чтению определенный интерес, а то и некоторые трудности [4]. Как известно, объем текста и книги часто пугает читателя младшего школьного

возраста. У некоторых детей это также может вызвать отвращение к чтению. Чтобы избежать этого, нужно начать с того, чтобы попросить их читать по частям. Методическая наука уже дала ответ на вопрос о том, как делить текст на части [4].

Чтение текста по частям позволяет наилучшим образом организовать словарно-лексическую работу на уроке. Документы ФГООС НОО требуют, чтобы читатели младшего школьного возраста умели толковать значение незнакомого слова с опорой на контекст. Заметим, что необходимый для этого контекст легче выделяется учащимися начальной школы именно при работе с небольшим текстовым фрагментом. Учитель имеет возможность выслушать ученика, где нужно, исправить, не забывая похвалить при этом. При этом непонятные учащимся слова можно, наконец, объяснить традиционными приемами, несколько раз перечитать их все в том же фрагменте текста. Покажем это на примере работы с текстом Ю.Коваля «Дик и черника».

В тексте встречается слово «пригоршня»: «ел пригоршню за пригоршней». Это слово не часто по сравнению с синонимичным словом «горсть» («горсточка») употребляется в речи читателей младшего школьного возраста. В нашем классе это смог сделать только один ученик. Учитель попросил его продемонстрировать это слово с помощью определенного жеста. Родственность слова «пригоршня» в этом случае осознается второклассниками очень быстро. Так устанавливается связь текста с социальным опытом учащихся.

Заметим, что осознание лексического значения слова помогает учащимся-второклассникам ответить на подтекстовый вопрос: «Много ли ягоды было на поляне?» Дети отвечают утвердительно: «Он (рассказчик) же ел не останавливаясь, пригоршню за пригоршней, значит, ягоды было много». И только потом в тексте нашли в прямой речи рассказчика, обращенной к собаке Дику, точный ответ этот вопрос: «Смотри, как её много!»

Приведем пример объяснения еще одного слова из этого текста Ю.Коваля.

- Кто такой обжора? То есть он любит... (дети заканчивают: ...кушать, поесть, есть).

Конечно, кто-то из детей добавит в этот синонимический ряд и слово сниженного стиля «жрать». Вот здесь учителю необходимо провести словарно-стилистическую работу над словами данного синонимического ряда.

- О ком так говорят? - О животных.

- Уместно ли так говорить применительно к человеку? - Нет, он может обидеться, потому что его сравнивают с животным.

Мы видим, что работа по текстовым частям позволяет вести комплексную работу над лексикой текста, когда ведется работа над значением слова, озвучиванием слова, употреблением слова в новом контексте [5, с. 17].

Нетрудно заметить, что при такой технологии усиливается обратная связь между учащимися и учителем как посредником при чтении младшими школьниками авторского текста.

Важной частью урока чтения является пересказ текста. Заметим, что пересказ после неоднократного обращения к тексту рассказа Ю. Коваля позволяет учащимся глубоко проникнуть в его содержание, научить употреблять к месту синонимические слова, позволяет запомнить и при необходимости трансформировать его при рассказывании. Данная технология позволяет организовать пересказ теста по частям, т.е. обеспечивает дифференцированный подход к учащимся на уроке литературного чтения. Если ребенок читает и обсуждает прочитанное по частям, то у него развивается антиципация, т.е. он может предвидеть следующую часть рассказа, что помогает правильно догадываться о дальнейшем ходе событий, о значении незнакомых словах, а продвинутым читателям научиться читать быстрее. Кроме того, способность размещать информацию в последовательности также является важной частью решения проблем во всех предметных областях.

Все описанные выше факторы обеспечивают эффективность процесса формирования ребенка-читателя младшего школьного возраста

Список литературы

1. Бунеева Е.В. Технология продуктивного чтения: сущность и особенности использования в обучении дошкольников и школьников / Е.В. Бунеева, О. В. Чиндилова. – М.: Баласс, 2014. – 43 с.

2. Методика обучения русскому языку и литературному чтению: учебник и практикум для академического бакалавриата / под ред. Т.И. Зиновьевой. – М.: Издательство Юрайт, 2020. – 468 с. - Сер. 76 Бакалавр. Академический курс

3. Сильченкова Л.С. Знаковый подход к процессу овладения механизмом чтения младшими школьниками //Человек и язык в коммуникативном пространстве: сб. науч. ст. 6 Междунар. (20 Всерос.) филологических чтений им проф. Р.Т. Гриб (1928-1995) / отв. Ред. Б.Я. Шарифуллин. Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. Т.6. С.218-226.

4. Сильченкова Л.С. Методика обучения младших школьников чтению крупнообъемных произведений. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – М.: Московский педагогический университет, 1988. – 16 с.

5. Сильченкова Л.С., Егорова Е.С. Комплексная работа над словом на уроках литературного чтения// Начальное образование. 2017. Т.5. № 5. С.13-19

Петрухина Е.А.
аспирант ГАОУ ВО МГПУ
chikita2302@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОДУКТИВНЫХ ТЕКСТОВЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

В статье автор подчеркивает, что способность создавать собственный текст является главной в процессе развития текстовых умений младших школьников на уроках литературного чтения. Автор рассматривает варианты создания учениками собственных текстов на основе художественного рассказа.

Ключевые слова: текстовые умения, младшие школьники, текст-образец, продуктивные умения, литературное чтение.

In the article the author emphasizes that the ability to create your own text is the main one in the process of developing the textual skills of younger schoolchildren in literary reading lessons. The author considers options for students to create their own texts based on an artistic story.

Keywords: text skills, junior schoolchildren, sample text, productive skills, literary reading.

Жизнь возникает всякий раз, когда возникает текст и соответствующий ему читатель.
И.Пригожин

Человек в процессе общения постоянно продуцирует различные тексты, следовательно, обучать детей составлению текстов стоит начинать еще с начальной школы.

Способность порождать текст является очень важной для человека любого возраста. Уроки литературного чтения в начальной школе ставят одной из своих задач развивать текстовые умения младших школьников. Для развития текстовых умений младших школьников необходимо развитие способности порождать текст.

Текст является одним из главных понятий гуманитарной культуры. Текст понимается как последовательность высказываний, передающих информацию, объединенных общей темой. Текст обладает цельностью и связностью.

Т.М.Дридзе отмечает, что особенно важной является коммуникативная функция текста. Текст представляет собой источник сведений, в котором представлена информация. Но интерпретатор данной информации необязательно должен с ней взаимодействовать [2, с. 55]. В соответствии с этим текст рассматривается в системе речевой деятельности человека.

Умение работать с текстом относится к общеучебным умениям. Среди текстовых умений, которые должны быть сформированы у учащихся к окончанию начальной школы, выделяются такие, как умение определять тему и основную мысль текста, умение озаглавливать текст, умение выделять в тексте начало, основную мысль, концовку, умение определять типовое значение текста или его фрагмента.

М.Я. Дымарский говорит о трехкомпонентной структуре текстовой компетенции, куда включены умения анализировать текст и делить его на части, умение создавать связные тексты, умение достигать целостности текста [3, с. 113].

Развитие текстовых умений младших школьников проходит постепенно: от написания подробных изложений до создания собственного текста. Таким образом, ученики проходят несколько этапов для того, чтобы самим научиться составлять собственный текст. От аналитических умений младшие школьники переходят к развитию репродуктивных (воспроизведение имеющегося текста) к развитию творческих, на основе которых создают собственные тексты.

В процессе создания собственных текстов младшие школьники учатся писать тексты различных типов, жанров и стилей. При развитии данного навыка школьники развивают умение совершенствования текстов и их редактирования.

Анализ текста является важным элементом при обучении младших школьников при подготовке к написанию собственного текста. Готовясь к написанию изложения, младшие школьники проводят анализ исходного текста. При подготовке к сочинению ученики пользуются текстом-образцом.

Учителя начальной школы на уроках литературного чтения должны проводить с учениками работу по запоминанию исходного текста, что может быть достигнуто за счет таких аспектов, как нахождение ключевых слов текста, нахождение главной информации, запоминание информативных фактов, обнаружение их взаимосвязи, определение логической последовательности изложения.

Использование текста-образца позволяет младшим школьникам понять, как должен выглядеть их собственный текст. При работе с текстом-образцом младшие школьники могут применять уже имеющиеся знания в новой ситуации.

Т.Н. Дорожкина считает, что важно выражать свои мысли в письменной форме, ведь это ведет к формированию языковой личности. Считаем, что продуцирование текста в письменной форме является более эффективным по сравнению с другими видами речевой деятельности, так как оно помогает организовать мыслеречевой процесс, развивать навыки создания собственных текстов, повышать уровень речевой культуры [1, с. 102].

Стоит отметить, что процесс создания текста включает в себя следующие этапы:

1. Определение темы текста.
2. Отбор необходимого материала для раскрытия темы и воплощения идеи.
3. Расположение материала в необходимом порядке в соответствии с задумкой автора.
4. Подбор необходимых языковых средств.

Л.С. Сильченкова отмечает, что при развитии текстовых умений школьников на уроках литературного чтения важно владеть навыком выборочного чтения, постепенно формировать у учащихся умение отбирать необходимый материала для создания своего текста на материале прочитанного произведения [5, с. 66]. Также важно уметь погрузиться в авторскую стихию текста, понимать реалии и выражать их в собственном произведении. Особенно стоит отметить, что нужно знать ситуации и понимать смысл прочитанного.

Для развития продуктивных умений третьеклассников на уроке литературного чтения нами была проведена следующая работа. Учащимся третьего класса на основе рассказа Г.А. Скребицкого “Филюша” было предложено составить свой текст на одну из предложенных тем:

1. Рассказ от имени товарища автора о том, как его друг нашел в лесу филина.
2. Рассказ от имени филина.
3. Характеристика филенка.

Что касается первой темы, “Рассказ от имени приятеля”, 11 учащихся выбрали ее:

“Однажды мой приятель отправился с ребятами в лес. Они сказали, что нашли каких-то зверей в лесу. А это были филинята.

Мой товарищ взял себе домой одного филиненка и стал ухаживать за ним. Назвал он его Филюшей. Филюша быстро привык к дому и человеку.

Мой друг кормил филиненка мясом. Постепенно филиненок окреп и пытался взлетать сам, крылья стали крепче. Он стал сильным и сам смог поймать крысу. Тогда мой друг начал стрелять птиц для Филюши. Один раз дал ему ежа, но боялся, что он колючий. А Филюша выплюнул иголки.

Очень испугался мой друг, когда грачи набросились на Филюшу. После этого случая он стал выпускать его летать только в сумерки. А потом Филюша и вовсе стал ловким и сообразительным. Он сам смог добыть себе пищу в виде грача, пока тот спал.

Когда мой друг уезжал в город, он забрал Филюшу с собой. Живет теперь Филюша в просторной клетке в живом уголке у школьников”.

Второй вариант своего текста на тему “Рассказ от имени филина”, выбранный 9 учениками, представлен следующим образом:

“Жил я в лесу. Но однажды нашел меня добрый человек и приютил у себя. Сначала я побаивался его, но постепенно привык. Он кормил меня нарезанным мясом, пока я сам не стал охотиться.

Шли дни, мои крылья окрепли, я смог летать высоко. Однажды я поймал крысу сам и съел ее. Тогда для меня стали приносить мертвых птиц. И даже принесли ежа, с ним я тоже справился, иголки были колючие, но я их выплюнул.

Произошла один раз страшная история. На меня напали грачи. Я с трудом спасся. После этого меня стали выпускать полетать только в сумерки. Но я проявил смекался. Когда грачи спали, я неожиданно сам напал на них и смог убить одного.

Мои прогулки были длинными. Я всегда возвращался с добычей. Когда лето кончилось, меня забрали в город и я стал жить в клетке в живом уголке”.

Третий вариант текста на тему “Характеристика Филюши” был выбран 7 детьми и выглядит так:

“Филюша жил лесу. Он был размером почти со взрослого филина. У него была большая голова и желтые кошачьи глаза. Он был покрыт коричнево-серым пухом, пробиввались перья.

Сначала Филюша побаивался человека, но быстро к нему привык. Филюша любил мелко нарубленное мясо. Постепенно Филбша окреп и начал пытаться взлетать. Он смог долетать до потолка. И даже смам смог добыть себе крысу и съесть ее. Никто не учил Филюшу охотиться, но он справился. Полюбил Филюша есть убитую птицу. Помогал ему справиться с пищей крючковатый клюв, держал он пищу когтями.

Филюше понравилось есть ежа. Он справился, не поранился, колючки выплюнул.

Крылья Филюши со временем стали совсем большие, он смог летать далеко. Филюша боялся грачей, которые набросилитсь на него. Но он был хитер и сам смог убить грача в темноте, пока птицы спали. Он уже мог и сам позаботиться о себе. Но человек забрал его в город жить в живом уголке”.

Для написания собственных текстов ученикам необходимо было отобрать необходимую информацию в тексте. В первом предложенном варианте ученикам нужно было поменять лицо, от которого ведется рассказ. Дети ориентировались на план текста, который был подготовлен заранее и отработан на уроке. Учащиеся справились с определением подтем текста и отобрали необходимую информацию.

Во втором предложенном варианте для написания собственного рассказа ученикам нужно было представить себя на месте Филюши и рассказать историю от его имени. Здесь текст получился скорее сказочным. Ученики показали эмоции филина и его отношение к человеку, передали развитие событий текста.

В третьем варианте необходимо было отобрать информацию для характеристики филина. Дети подготовили рассказ, о том, как выглядит филиненок, как он постепенно рос и развивался постепенно. Здесь велась работа по описанию его физических и моральных качеств. В данном рассказе мы наблюдаем становление филина как птицы: от толком не умеющего летать до взрослой и самостоятельной птицы, готовой бороться с врагом и самому добывать себе еду. Дети нашли в тексте описание Филюши автором рассказа, хотя данные описания и не собраны в одном абзаце, а разбросаны по всему тексту. Описание Филюши также меняется с течением времени, по мере его взросления. Если сначала это “страшилище...на птицу не похож”, то затем птица с огромными крыльями и острыми когтями для охоты на других птиц.

Таким образом, работа по развитию текстовых умений младших школьников на уроках литературного чтения является неотъемлемым элементом. Сначала необходимо работать с текстом, выделять тему, составлять план исходного текста, выделять ключевые слова. Прежде чем начинать работу по формированию продуктивных текстовых умений, необходимо разобрать текст с учениками. Работа по подготовке собственного текста должна быть осознанной, дети применяют исследовательские умения по нахождению необходимой информации в уже имеющемся тексте для создания собственного продукта.

В процессе эксперимента по составлению собственных текстов на основе рассказала Г.А. Скребицкого “Филюша” детям удалось интерпретировать текст с позиции товарища рассказчика, с позиции самого филиненка, а также на основе имеющихся в рассказе фактов составить характеристику образа филиненка.

Мы убедились, что текстовые умения – отбор фактуальной информации и соответствующих лексических средств, выстраивание логики своего текста и определение его замысла – вполне по силам учащимся начальных классов. Это важные информационные умения, которые будут востребованы и в дальнейшей учебной деятельности ребенка.

Список литературы

1. Дорожкина Т. Н. Текст как феномен учебно-речевой деятельности / Т. Н. Дорожкина. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. – 2006. – С. 102–105.

2. Дридзе Т. М. Язык и социальная психология : учебное пособие / Т. М. Дридзе. – изд. 2-е доп. – Москва : Либроком, 2009. – 224 с.

3.Дымарский М. Я. Проблемы русского текстообразования: сверхфразовый уровень организации художественного текста: дис. ... д-ра филол. наук / М. Я. Дымарский. – Санкт-Петербург, 1999. – 479 с.

4.Методика обучения русскому языку и литературному чтению : учебник и практикум для вузов / Т. И. Зиновьева [и др.] ; под редакцией Т. И.

Зиновьевой. — Москва: Издательство Юрайт, 2020. Сер. 76 Высшее образование — 468 с.

5.Сильченкова Л.С. Методика работы с крупнообъемными литературно-художественными произведениями в начальной школе: учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2015. - 98 с.

ГРАЖДАНСКОЕ И ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ В ГОРОДСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Безберда А.С.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
Бирюкова М.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
kotmus2009@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОРАЗВИТИЯ И САМОВОСПИТАНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

В современном мире ключевыми образовательными навыками принято считать способность к саморазвитию и самовоспитанию, что позволяет молодежи получать фоновые и профильные знания вне стен образовательных учреждений. Особенно актуальной проблема является для студентов кадетских направлений, так как военная профессия обязывает к наличию навыков саморегуляции и их широкому использованию в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: саморазвитие, самовоспитание, педагогическое сопровождение, кадетский касс, кадетский корпус

Стремительное политическое и экономическое развитие Российской Федерации, а также изменение духовных, нравственных и материальных ценностей приводит к необходимости усовершенствования и изменения основ воспитания и обучения молодежи. Важное значение приобретает задача формирования у обучающихся личностных смыслов учебной деятельности.

При этом, «говоря о смысле деятельности вообще и учебной деятельности в частности, необходимо иметь ввиду, что, с одной стороны, определение смысла является одной из важнейших духовно-нравственных потребностей личности, с другой, устойчивым мотивом самоанализа учебной деятельности, обеспечивающим осознание ее социальной и личностной значимости» [6 с. 218].

В последние десятилетия стали возрождаться кадетские и казачьи корпуса, а также появились кадетские классы при общеобразовательных школах, что позволяет ребятам осваивать кадетское мастерство, не отдаляясь при этом от семьи [1, с.1257].

Основной целью кадетских корпусов является подготовка учащихся к военной или государственной службе. Впервые кадетские корпуса появились в 1732 году, по инициативе генерала-фельдмаршала Х.А. Минниха. В спектр образовательного процесса первых кадетских корпусов входило ношение военной формы и строевая подготовка. Несравненным плюсом современных кадетских корпусов и классов можно считать высокое качество общего

образования, вследствие чего, учащиеся, решившие не связывать свое будущее с военной сферой, имеют достойные шансы на поступление в высшие учебные заведения. Современные кадетские организации можно условно разделить на три типа:

– основные (закрытые заведения с полным пансионом. В эту категорию относят суворовские военные училища, где обучаются ученики 5–11 классов);

– специальные (закрытые учреждения, действующие при ведомственных вузах, направленные на обучение учеников 10–11 классов);

– общеобразовательные (кадетские классы при общеобразовательных школах, осуществляющие подготовку детей 7–11 классов).

Ключевым отличием кадетского класса от обычного является наличие начальной военной подготовки, ношение специальной формы, а также участие в тематических мероприятиях.

Наиболее значимой проблемой современной молодежи можно считать отсутствие у них навыков саморазвития и самовоспитания, вследствие чего доступные им образовательные траектории сужаются и рост личности замедляется. Возрождение вышеуказанных образовательных направлений и наличие проблемы саморегулирования подростков обуславливает необходимость внедрения психолого-педагогического сопровождения саморазвития и самовоспитания обучающихся кадетских классов, делая проблему как никогда актуальной.

Обратимся к истокам понятия «педагогическое сопровождение». В отечественной науке заявленное понятие появляется с середины 90-х гг. прошлого века, в рамках концепции педагогической поддержки, созданной О.С. Газманом и становится одним из ключевых в педагогике [5, с.240].

Перейдем к определению заявленного понятия. Итак, В.А. Сластенин определяет педагогическое сопровождение как процесс вовлеченного наблюдения, консультирования, личностного участия, поощрения в максимально самостоятельном преодолении сложностей в проблемной ситуации [5, с. 240].

Актуальность системы психолого-педагогической поддержки обучающихся кадетских классов может быть обусловлено негативными тенденциями в духовном и нравственном развитии общества, а также отсутствием интереса подрастающего поколения к воинской службе в целом, что имеет под собой ряд причин, главными из которых является опасность профессии, стереотипное мышление, негативное отношение европейских стран, а также падение престижа воинской службы

Перейдем к обоснованию цели, содержания психолого-педагогического сопровождения обучающихся кадетских классов. Итак, первостепенным является создание условий для духовного, нравственного и профессионального развития личности, становление морально-этических норм и социальная адаптация в условиях современного общества.

Таким образом, основными целями психологического сопровождения являются: создание комплекса условий, обеспечивающих психологический комфорт и успешность всех участников образовательного процесса; научно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса; обеспечение социально-психологической адаптации детей и подростков [2, с. 123].

Проанализируем основные задачи педагогического сопровождения. Любая деятельность, связанная с военным ремеслом, требует высокого уровня профессионализма. Таким образом, следует с юношеского возраста обучать кадетов навыкам стрессоустойчивости и саморегуляции. Одним из основных направлений также является самоконтроль, который порой играет ключевую роль в зоне боевых действий и может спасти не одну жизнь. Немаловажным является мотивация студентов и их привлечение к здоровому образу жизни.

Не следует забывать и развитии креативности, интереса к творчеству, поскольку современному юношеству «…присуще умение мыслить неординарно, конструктивно подходить к решению поставленной задачи оригинальным, абсолютно новым способом…» [7].

Необходимо подавать положительный пример и организовывать соответствующую среду, в которой ребята смогут проявить себя. Особое внимание следует обратить на формирование и становление гражданской позиции обучающихся кадетских корпусов и классов, ведь именно патриотизм и любовь к Родине является ключевым качеством гражданина Российской Федерации.

В структуре сопровождения предполагается в том числе использование психотерапевтических методов, таких как арт-терапия, психогимнастика, аутогенная тренировка, релаксация, самовнушение, медитация, игротерапия, сказкотерапия, психодрама, библиотерапия, тренинг личностного роста.

В ходе психолого-педагогического сопровождения кадетов приоритетное внимание уделяется также формированию толерантного отношения к гражданам, положительной установки на дальнейшую профессиональную деятельность и созданию иерархической системы ценностей, что, в свою очередь, характеризует нравственные качества личности [1, с. 1257].

Проблема саморазвития освещена в исследованиях таких авторов как В.И. Андреев, В.В. Давыдов, И.А. Ильин, Е.И. Исаев, Л.Н. Куликова, А.Н. Леонтьев, В.Г. Маралов, Б.М. Мастеров, Е.П. Никитин, В.И. Слободчиков, А.О. Сурожский, Н.Е. Харламенкова, Г.А. Цукерман, И.И. Чеснокова, И.А. Шаршов, Р. Бернс, А. Маслоу и многих других.

Различные аспекты проблемы самовоспитания представлены в работах таких исследователей как, Ф.Н. Гоноболин, Д.М. Гришин, И.А. Донцов, С.Б. Елканов, В.И. Загвязинский, Е.П. Ильин, А.В. Иващенко, В.А. Кан-Калик, В.А. Караковский, В.К. Котырло, Н.В. Кузьмина, Р.И. Мазитова, Л.М. Митина, Л.Р. Нигматзянова, Н.П. Осипов, Р.П. Скульский и многих других.

Самовоспитание доступно каждому человеку и является непрерывным процессом, не имеющим предела.

Как отмечают исследователи Р.С. Буре и В.К. Котырло, элементы самовоспитания доступны уже в дошкольном возрасте. В период младшего школьного возраста уже возможно систематическое целенаправленное самовоспитание. младший школьник целенаправленно воспитывает в себе такие социально одобряемые качества как старательность, усидчивость, ответственность, преодолевает негативные качества - эгоизм, лень, а также учится планировать и анализировать свои действия.

В подростковом возрасте усиливается влияние сверстников на личностное развитие и процесс самовоспитания, при этом решающую роль в самовоспитании начинает играть самооценка, самокритика.

Дадим определение терминам «самовоспитание» и «саморазвитие». Итак, под саморазвитием принято понимать самостоятельную сознательную деятельность, направленную на социокультурную деятельность и включающую в себя элементы творческого процесса. В широком смысле саморазвитие включает в себя такие понятия, как самообучение, самовоспитание, самостроительство, самосозидание [4, с.50].

Согласно Р.И. Мазитовой, самовоспитание является систематической и сознательной деятельностью, основной целью которой является формирование определенных свойств и качеств личности [3, с.5].

Подводя итог вышесказанного, самовоспитание является частью и подвидом саморазвития. Понятия тесно коррелируют и являются ключевыми в современном образовательном пространстве.

В процессе психолого-педагогического сопровождения студентов кадетских классов проводятся личностные тренинги, групповые консультации, творческие и спортивные мероприятия, направленные на сплочение коллектива, используются аудио и видео материалы, помогающие обучающимся валится в атмосферу профессиональной деятельности и разделить опыт коллег. Проводится как индивидуальная работа, направленная на выявление темперамента и личностных особенностей кадетов, так и групповая, позволяющая развить навык коллективной работы, упростить процесс социализации и влиться в творческую деятельность. Эффективность указанного процесса обуславливает успешное освоение новых видов деятельности и группового взаимодействия кадет.

Немаловажным аспектом при разработке психолого-педагогического сопровождения является возраст обучающихся. Обучение в кадетском классе или корпусе приходится на подростковый период, а значит имеет место гормональная перестройка организма, гиперчувствительность, повышенная агрессия, эмоциональные всплески и личностная нестабильность. Все вышеуказанные особенности должны быть учтены при разработке соответствующей программы воспитания.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение личностного развития обучающихся кадетских классов направлено, прежде всего, на формирование гармонично развитой личности и не ограничивается один направлением, а включает в себя комплекс мероприятий, подразумевающий личностный рост, развитие навыков самовоспитания и самообразования.

Список литературы

1. Копылова Л.Е. Особенности психологического сопровождения образовательного процесса в кадетском корпусе//Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. №28. С. 1257–1259

2. Карнеева О.А., Сухоносов А.П. Социально-диспетчерская деятельность школьного психолога: проблемы, пути и перспективы развития // Ребенок в образовательном пространстве мегаполиса: сборник материалов II межрегиональной научно-практической конференции, 14-15 апреля 2015 г., Москва, МГПУ. В 2-х частях. Ч.1. СПб.: НИЦ АРТ. С. 123–126.

3. Мазитова Р.И. Самовоспитание и самообразование личности // Стерлитамак, 2014. 5 с.

4. Селиванова Л.И. Саморазвитие личности: сущность и пути реализации в современном образовательном пространстве // Вестник МДПУ им. И.П. Шамякина. 2011.-51с.

5. Сластенин В.А. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студ. высш. уч. завед. / под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 240 с.

6. Сухоносов А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Исследование мотивов профессиональной деятельности и личностного смысла учения у студентов музыкальных специальностей / Искусство и образование №2 (124), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2020. С. 217–224.

7. Фролова Е.В. Структура творческих способностей у студентов с различным уровнем академической успеваемости // Известия института педагогики и психологии образования. – 2022. URL: http://izvestia-ippo.ru/frolova-e-v-struktura-tvorcheskikh-spo/)

Булавкин О.В.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
bulavkinov883@mgpu.ru

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ДОВЕРИЯ К ГОСУДАРСТВУ ПОДРОСТКОВ

Формирование гражданской идентичности у подростков является одним из центральных направлений воспитания молодого поколения, при этом

важным аспектом этого процесса является изучение ее взаимосвязи с доверием к государству. В рамках данной статьи рассматривается понятийный аппарат проблемы, диагностический инструментарий, а также проводится анализ полученных результатов экспериментального исследования. Описываемое в рамках статьи исследование отражает доминирующий тип гражданской идентичности подростков с учетом фактора половой принадлежности, а также формы проявления доверия к государству.

Ключевые слова: гражданская идентичность, доверие, подростки.

В конце XX века основу гражданского воспитания молодежи составляли ценности и идеалы, транслируемые молодому поколению посредством социальных институтов, среди которых ведущие позиции занимала семья и школа. В настоящее время с активным развитием цифровых технологий всемирная сеть Интернет, социальные сети и мессенджеры с возможностью публикации авторских постов и создания сообществ по сути своей приобрели статус третьего мощного института социализации молодежи. Подростки XXI века – это активные пользователи виртуального пространства, основная часть их общения происходит именно в нем, а, соответственно, представители электронных средств массовой информации способны оказывать значительное влияние на их систему гражданских и патриотических ценностей и идеалов. Следовательно, остро встает вопрос поиска эффективных средств формирования гражданской идентичности и доверия к государству у подростков, изучения их взаимосвязи, чтобы обеспечить страну ответственными и патриотически ориентированными гражданами, способными обеспечить ее защиту и развитие.

Решение данной проблемы должно предваряться уточнением понятийного аппарата. Одним из ключевых понятий данной статьи является понятие идентичности.

Мы придерживаемся позиции Э. Эриксона о том, что «идентичность — это тождественность человека самому себе. Хотя необходимо отметить, что формирование идентичности — это процесс одновременного наблюдения и отражения, происходящий на всех уровнях психической деятельности, с помощью которого индивид оценивает себя как с позиций других (считает, что другие оценивают его, сравнивая с собой), так и оценивая суждения других о нем» [8, с.92].

В развитии идентичности особым периодом является возраст с 11 до 20 лет, когда человек находится в условиях «борьбы между положительным полюсом идентификации «Я» и отрицательным полюсом смешения ролей». Как отмечал Э. Эриксон, формирование идентичности является критерием зрелости личности, индикатором успешности разрешения возрастных задач

развития, принятия и осознания результатов прохождения каждого возрастного периода.

Для понимания сущности процесса формирования идентичности у подростков необходимо обратиться к исследованиям Дж. Марсиа [9, с.59]. Ученым были выделены 4 модели идентичности [9, с.59]. Они наглядно представлены на рисунке 1:

Рисунок 1 - Модели идентичности подростков

Принимая во внимание тот факт, что идентичность человека – это системное образование, представленное совокупностью отдельных видов идентичности человека, то данные модели идентичности будут справедливы, как для интегральной идентичности, так и для отдельных ее видов.

Следующим важным понятием в рамках данной статьи, является гражданская идентичность. Также, как и в отношении идентичности, как системного понятия, так и в отношении непосредственно гражданской идентичности мнения ученых относительно интерпретации ее сущности значительно расходятся. Например, согласно определению Г. Тэджфела, гражданская идентичность представляет собой «компонент социальной идентичности, то есть индивидуального знания о том, что «персона» принадлежит некоторой социальной группе вместе с эмоциональным и ценностным персональным смыслом группового членства» [10, с.7]. В свою очередь, А.Г. Асмолов предлагает понимать под гражданской идентичностью «осознание личностью своей принадлежности к сообществу граждан определенного государства на общекультурной основе» [1, с.65]. Если определение Г. Тэджфела предполагает широкую трактовку рассматриваемого понятия, то в определении А.Г. Асмолова прослеживается четкость фокусированность в определении этого термина [1].

В исследованиях И.В. Егорова и Д.В. Наумовой гражданская идентичность анализируется во взаимосвязи с понятием «гражданское

мировосприятие», под которым они предлагают понимать «ценностное ядро сознания и поведения человека, проявляющееся на базе личностной зрелости, просоциальной активности и идентичности личности [3;4;5]. Гражданское мировосприятие напрямую влияет на понимание других людей, социальных взаимоотношений, взаимодействие отдельного человека и государства, человека и общества, на осуществление гражданских функций» [4, с.31]. Авторы статьи полагают, что указанный феномен также необходимо учитывать в качестве дополнительного фактора при изучении взаимосвязи гражданской идентичности и доверия к государству.

Еще одним ключевым понятием анализируемого проблемного поля является «доверие к государству». Для начала необходимо рассмотреть трактовку феномена доверия в целом. В работах Т.П. Скрипкиной указывается, что «доверие является самостоятельной формой веры, связанной с априорным отношением субъекта доверия к значимым объектам или их свойствам как к безопасным или надежным» [6, с.16]. При этом ученым поясняется, что поскольку человек является одновременно обращенным к себе и к миру, то, следовательно, и проявления феномена доверия должны анализироваться в двух ипостасях: как доверие к себе и как доверие к миру.

В работах Е.С. Слонского анализируется непосредственно доверие молодежи, представителями которой являются подростки, к государству. Ученым указывается, что «формирование доверия молодых людей к государству зависит от способности власти создавать такие условия, при которых молодежь могла бы практически реализовать собственный потенциал» [7, с.17]. При этом поддержание необходимого уровня социального доверия напрямую зависит от способности государственных институтов противодействовать, усиливающимся процессам дифференциации, следствием которых является социальная поляризация, которая проявляется в неравномерности распределения как материальных, так и духовных благ.

Доверие к государству, основанное на разделении декларируемых им ценностей и идеалов, их совпадения с системой таковых самого подростка, осознавание целесообразности и позитивное принятие необходимости реализуемых им мер, может выступать в качестве основы формирования гражданской идентичности подростка. Так как, данная статья посвящена изучению взаимосвязи гражданской идентичности и доверия к государству у подростков.

С целью изучения обозначенной проблемы автором статьи было проведено экспериментальное исследование взаимосвязи гражданской идентичности и доверия к государству у подростков.

Характеристика выборки: общее количество участвующих в исследовании 105 подростков в возрасте 16-19 лет, из них 54,28% девушек (57 девушек), 45,72% юношей (48 юношей), 17,14% подростков (18 респондентов)

отказались заполнять опросники (10 девушек (9,52%) и 8 юношей (7,88%)). Средний возраст опрошенных 16,5 лет. Заполнили все опросники 87 человек, из них 47 девушек (54,02%) и 40 юношей (45,98%).

Для изучения взаимосвязи гражданской идентичности и доверия к государству у подростков был использован следующий диагностический инструментарий:

1. Методика «Типы гражданской идентичности» Р.В. Борисова [2].

2. Анкета «Изучение уровня доверия к государству» (автор О.В. Булавкин, И.В. Егоров). В рамках данной анкеты представлены 5 открытых вопросов, из которых первые два ориентированы на уточнение социально-демографических характеристик респондентов, а последние три позволяют определить степень доверия к государству и форму его проявления: «По-моему, доверять государству, в котором я живу, значит…», «Доверие к государству может проявляться…», «Доверие к государству Я проявляю …» [3;5].

Анкетирование подростков проводилось с помощью цифровых технологий – посредством применения Гугл-форм, что позволило, с одной стороны, создать привычную и психологически комфортную ситуацию прохождения тестирования подростками, а, с другой стороны, обеспечило автору статьи комфортный сбор результатов диагностики и их надежность.

Анализ результатов диагностики типов гражданской идентичности у подростков по методике Р.В. Борисова позволил сформулировать следующие выводы:

1. В целом для подростков характерна позитивная гражданская идентичность, при этом она сформирована на среднем уровне. Это находит свое отражение в том, что они чувствуют себя психологически комфортно, являясь гражданином Российской Федерации, испытывают чувство удовлетворения от осознавания себя ее гражданином. При этом патриотизм у испытуемых характеризуется умеренной выраженностью.

Следующим по интенсивности выраженности и также соответствующим среднему уровню типом гражданской идентичности подростков данной группы является гиперпозитивная. Для такого типа характерны утрированные, гиперболизированные проявления гражданской идентичности, граничащие с гражданским фанатизмом. Выраженность данного ее типа указывает на готовность подростков на любые жертвы ради своей страны. В качестве артефакта данные результаты свидетельствуют о высоком уровне доверия к государству.

Показатель негативной гражданской идентичности выражен на нижней границе среднего уровня, что говорит о том, что часть подростков, принимавших участие в исследовании, испытывает психологический дискомфорт от осознавания своей гражданской принадлежности.

Наглядно соотношение среднегрупповых уровней выраженности показателей разных типов гражданской идентичности среди подростков представлено на рисунке 2:

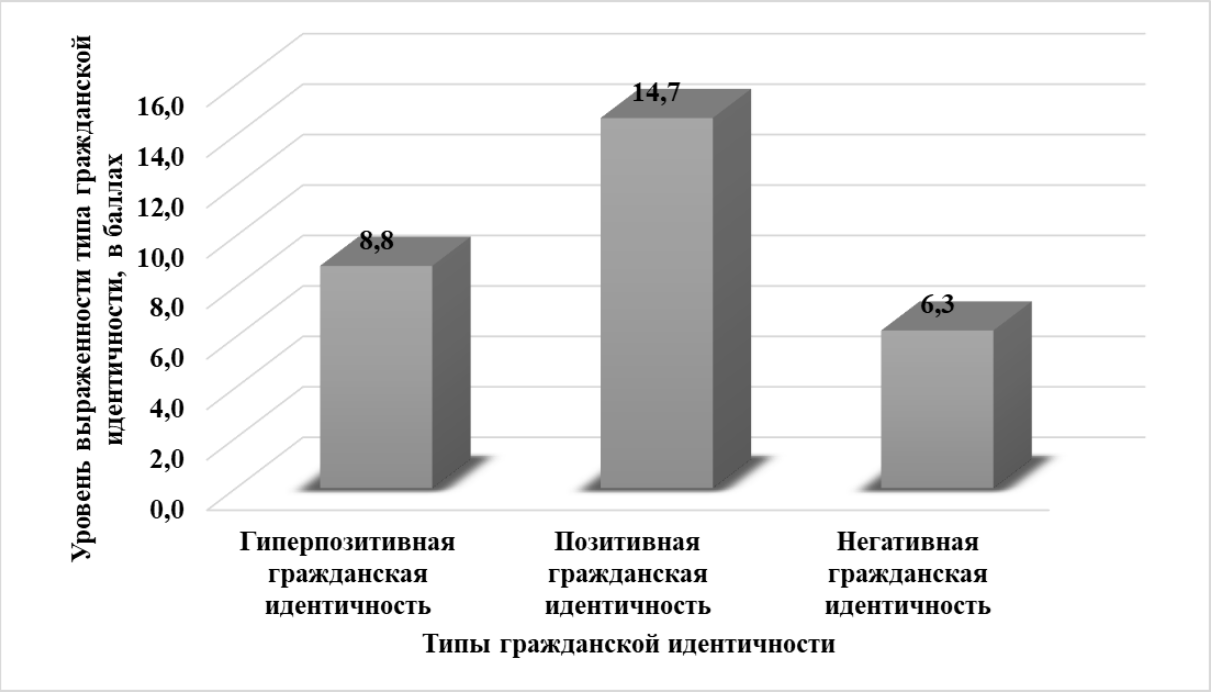


Рисунок 2 - Соотношение среднегрупповых уровней выраженности показателей разных типов гражданской идентичности среди подростков

Далее авторами статьи было проанализировано влияние пола подростка на тип его гражданской идентичности. Было установлено, что среди юношей также превалирует позитивный тип гражданской идентичности, выраженный на среднем уровне (среднегрупповой показатель выраженности 13,8 баллов).

В отношении девушек-респондентов также было установлено доминирование позитивного типа гражданской идентичности, при этом среднегрупповой показатель ее выраженности находится на верхней границе среднего уровня, что говорит об устойчивости данной позиции (среднегрупповой показатель – 15,4 балла). При проведении сравнительного анализа полученных результатов с применением t-критерия Стьюдента для не связных выборок было обнаружено, что различия не достигают уровня статистической значимости, а, значит, фактор половой принадлежности не оказывает влияние на формирование гражданской идентичности подростков.

Доверие к государству у подростков было изучено посредством одноименной авторской анкеты «Изучение уровня доверия к государству» (автор О.В. Булавкин, И.В. Егоров). В целом анализ результатов анкетирования показал высокий уровень доверия к государству среди подростков, причем он выражен примерно в равной степени и у юношей, и у девушек.

Однако, в рамках данного исследования хотелось бы акцентировать внимание на формах проявления доверия к государству со стороны подростков. Так как данный показатель в ходе анкетирования выявлялся

посредством открытого вопроса, то все предъявленные респондентами ответы были дифференцированы на 5 категорий: 1) эмоциональное проявление доверия, отражение данного отношения в высказываниях подростков; 2) проявление доверия к государству через выполнение гражданских обязанностей; 3) отражение доверия к государства в проявлении гражданской позиции, свободном высказывании своего мнения; 4) проявление доверия к государству через пользование его экономическими благами, контроль за соблюдением законов и прав граждан; 5) отсутствие выраженной позиции в области доверия к государству, ее неустойчивость, отсутствие рефлексии, недоверие к государству.

Анализ ответов подростков-респондентов через призму данных категорий показал преобладание первых трех из них.

В рамках данной статьи особый интерес представляет изучение взаимосвязи позитивной гражданской идентичности подростков и доверия к государству – это категория подростков, у которых выявлен уровень сформированности позитивной гражданской идентичности выше среднего. Здесь можно также выделить три основные формы проявления доверия к государству:

1) подростки предпочитают проявлять свое доверие к государству через выполнение своих гражданских обязанностей, следование законам и правилам, поддержку государственной политики – 29,68% респондентов (26 человек). Наиболее частыми ответами данной группы респондентов были «всегда и во всем доверяю», «проявляю доверие через патриотизм», «я собираюсь остаться здесь на долгие годы».

2) часть испытуемых проявляют свое доверие к государству эмоционально, защищая государство в дискуссиях – 23,43% (20 подростков). Наиболее частой формулировкой ответа испытуемых этой категории были: «поддерживая власть, сохраняя традиции народов», «мое доверие к государству я проявляю в подчинении ему, ведь я полностью доверяю ему свою жизнь.

3) наиболее редко реализуемой формой проявления доверия к государству является проявление гражданской позиции и свободное высказывание своего мнения. Ее придерживаются 6,25% респондентов (5 человек). Для них были характерны такие варианты ответов: «доверие к государству проявляю в высказываниях, действиях по отношению к нему».

Изучение влияния половой принадлежности подростков на проявление доверия к государству показало, что девушки чаще проявляют доверие через следование законам, проявление высоких чувств, поддержку государства, исполнение гражданских обязанностей, а среди юношей преобладает превалирование выполнения гражданских обязанностей, соблюдение законов и правил, реже в проявлении чувств. При этом примерно равное количество

юношей и девушек сдерживается в проявлении доверия к государству или не доверяет ему.

Таким образом, изучение гражданской идентичности и доверия к государству у подростков позволяет говорить о том, что данные чувства находятся в отношениях взаимосвязи и взаимовлияния, и сформулировать следующие выводы: у подростков преобладает высокий уровень гражданской идентичности; по типу «негативная гражданская идентичность» получены самые низкие показатели; у подростков с высоким уровнем гражданской идентичности отмечается высокий уровень доверия к государству; у большинства подростков доверие проявляется через: 1) эмоциональное проявление доверия, отражение данного отношения в высказываниях подростков, защита государства в дискуссиях; 2) проявление доверия к государству через выполнение гражданских обязанностей, соблюдение законов и установленных правил, поддержка государственных инициатив, решений и стратегий развития; 3) отражение доверия к государства в проявлении гражданской позиции, свободном высказывании своего мнения.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества/А.Г. Асмолов // Вопросы образования. 2008. №1. С.65-87.

2. Борисов Р.В. Гражданская идентичность в терминах психодиагностики /Р.В. Борисов // Вестник Дагестанского государственного университета. Серия 2: Гуманитарные науки. 2016. №4. С.95-99.

3. Егоров И.В. Гражданское мировосприятие и мировоззрение личности: сходство, различия, диагностика. / И.В. Егоров // Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Пятый выпуск. Отв. ред. Егоров И.В., Филонов Л.Б. СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2015 г. С. 54 – 62.

4. Егоров И.В. Сравнительное исследование содержания гражданского мировосприятия молодежи Москвы и Уральского региона/И.В. Егоров, Д.В. Наумова// Сибирский педагогический журнал. 2016. №4. С.31-36.

5. Егоров И.В. Гражданское мировосприятие личности и аттитюды патриотизма: теория и методы диагностики: учебное пособие / И.В. Егоров, Д.В. Наумова. М.: ИИУ МГОУ, 2018. 110 с.

6. Скрипкина Т.П. Психология доверия/ Т.П. Скрипкина. М: Академия, 2020. 264 с.

7. Слонский Е.С. Формирование доверия молодежи к государству: дисс. … канд. социол. наук: 22.00.04 / Е.С. Слонский. Хабаровск, 2011. 154 с.

8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ./Э. Эриксон - М.: Флинта, 2006. 342 с.

9. Marcia J.E. Identity in adolescence / J.E. Marcia // Handbook of Adolescents Psychology // Jn. Adelson J. (ed.). N.Y., 1980. P. 159 - 189.

10. Tajfel H., Turner J. The social identity theory of intergroup behavior // S. Worchel, W. Austin. (Eds). Psychology of inter group relations. Chicago: Nelson-Hall, 1986. P. 7-24.

Ефимова М.В,
воспитатель (офицер), ГБОУ СОШ №491 «Марьино»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
marin2004@mail.ru
Васильев А.В.
воспитатель (офицер) ГБОУ СОШ № 491 «Марьино»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
tosya200707@yandex.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КАДЕТСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье показаны роль и значение патриотического воспитания в процессе обучения и воспитания учащихся кадетских и военно-патриотических классов общеобразовательных школ Москвы. Приведены примеры из трудовой практики воспитателя (офицера) кадетских классов. Авторы доказывают, что традиции общеобразовательной школы, приемы и методы патриотической и воинской подготовки позволяют достичь целей воспитания в учебном процессе.

Ключевые слова: кадет, традиции, патриотическое воспитание, патриотизм.

Гражданское воспитание, трудолюбие, уважение прав и свобод человека, любовь к окружающей среде, Родине, семье – один из основных принципов государственной политики в сфере образования, закрепленный в Федеральном законе "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273, и социализации личности.

Проблема патриотизма, гражданственности, патриотического воспитания является одной из актуальных социально-политических и психологических проблем … российского общества и российской общественно-политической мысли [8, с.419].

Военно-учебные заведения в нашей стране всегда пользовались повышенным доверием в обществе. Это объясняется тем, что основной задачей таких учреждений было всестороннее развитие личности учащегося.

Россия – великая держава с богатыми традициями, мощной армией и флотом. Вооруженные Силы Российской Федерации с честью выполняют свой

долг в мирное и военное время, в труде и в бою добывают славу нашему Отечеству. Особенно это проявляется сейчас, в период проведения СВО по защите населения Донецкой и Луганской народных республик.

Специфика военных профессий и некоторых сфер государственной службы (МВД, Росгвардия, МЧС) прекрасно учитывает детскую тягу к романтике. Это дает молодым гражданам возможность выбора жизненного пути, который позволит им в полной мере реализовать себя в общественно-полезной сфере служения Родине.

Целью воспитательной работы является патриотическое и военное воспитание, воспитание гражданской ответственности, патриотических чувств, формирование понимания и осознания исторического прошлого и будущего, своей непосредственной роли в жизни страны.

Анализ литературы показывает, что для решения задач патриотического воспитания необходимо развивать историческое сознание, пространственную идентичность (географическое сознание), экологическую идентичность молодых людей. Таким образом, развитие чувства патриотизма сопряжено с формированием у подростков представлений о месте, в котором они живут, о географическом ландшафте, об истории края, малой Родины, о том, каким образом и в чём конкретно они могут помочь в решении экологичсеких задач места проживания. Действие человека по отношению к своей стране определяется его гражданским мировосприятием. «В содержании гражданского мировосприятия студенческой молодежи РФ присутствуют образы исторических, географических и экологических объектов России» [2, с. 34].

Содержанием патриотического воспитания выступают «…различные виды просоциальной активности (волонтерство, добровольчество и т. д.)», экологические рейды, орагнизация кружковой деятельности и многое другое [3, с. 22]. Группа исследователей отмечает следующее: «…участие в волонтѐрском движении способствует формированию нравственных установок личности, норм гуманистических взаимоотношений, энтузиазма и оптимизма» [5, с. 60].

Авторы, опираясь на результаты своего исследования отмечают, что волонтёрское движение зачастую носит «… формальный поверхностный характер, у участников не складывается аксиологического, смыслового блока деятельности» [5, с. 60].

Эмпирические данные позволяют систематизировать круг проблем, связанных с патриотическим воспитанием. Например, учащимся в исследовании, посвящённом гражданскому мировосприятию, задавили вопрос: «Назовите рукотворные и нерукотворные исторические и культурные памятники, которые вам известны». В ответах респонденты «…не связывают объекты своего региона со страной в целом… Никто из респондентов не назвал историческое лицо, чья деятельность связана с историей региона» [5, с. 59]. То

есть в структуре гражданской идентичности когнитивный компонент представлен слабо, он носит диффузный и недифференцированный характер.

Сложившаяся в мире сегодня политическая ситуация, в период обороны Донецкой и Луганской Народных Республик, крайне негативное отношение США и Европы к России приводит к пониманию необходимости защиты отечества.

Современная молодежь, особенно сейчас, наиболее уязвима перед внешними воздействиями и чаще поддается негативному воздействию. Поэтому крайне важно уделять внимание воспитанию современной молодежи и формированию ее мировоззрения. Современные исследования посвящены теме гражданского мировосприятия. «Гражданское мировосприятие является уникальным процессом, благодаря которому формируется мировоззрение личности, идентичность и жизненная позиция» [3, с. 22].

Патриотическое воспитание в школе – непрерывный и длительный процесс, тесно связанный с воспитанием и просвещением, представляет собой планомерную и целенаправленную деятельность органов государственной власти и общественных организаций по формированию у молодого поколения ценностных ориентаций, норм поведения гражданина и патриота России.

Патриотизм – это любовь к Отечеству, преданность своему Отечеству, стремление служить своим интересам и готовность защищать его до самопожертвования. На личностном уровне патриотизм выступает как основная устойчивая черта человека, выражающаяся в его мировоззрении, нравственных идеалах и нормах поведения. Психологическое изучение феномена патриотизма «…связано со множеством трудностей – это и категоризация данного понятия, его операционализация, последующее построение конкретных психодиагностических приемов и техник изучения данного феномена» [1, с.15].

Патриотизм нельзя воспитывать в ходе разовых мероприятий, в этом направлении ведется системная работа. Патриотизм проявляется в поступках и деятельности человека. Вырастающие из любви к «малому отечеству» патриотические чувства, проходящие на пути к зрелости несколько стадий, возвышаются до национально-патриотической уверенности в себе, до сознательной любви к отечеству. Патриотизм всегда конкретен и направлен на реальные объекты.

Вопросу патриотического воспитания всегда уделялось большое внимание. Исторически очень часто на территории нашей Родины происходили войны, очень часто русским приходилось защищать свою страну и интересы государства, поэтому характерными чертами были чувство патриотизма, любовь к Родине и готовность в любую минуту встать на защиту Родины, являются характерными чертами россиян. Это происходит в настоящее время, в период проведения СВО.

Главное в патриотическом воспитании - вырастить поколение, которое будет любить свою Родину. Следует также отметить, что вопросы, связанные с патриотизмом, с воспитанием уважения к своему народу, чувства ответственности перед Родиной, гордости за свой край, свою Родину, прошлое и настоящее многонационального народа России, уважения к государственным символам (герб, флаг, гимн) и формирование гражданской позиции отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте. Федеральный закон № № 489-ФЗ от 30 декабря 2020 г. «О молодежной политике в Российской Федерации» и федеральный проект «Патриотическое воспитание» в рамках национального проекта «Образование» предусматривают разработку программ, циклов и конкретных рекомендаций по усилению патриотической направленности телерадиовещания; формирование программы вещания на Россию в интересах обеспечения объективности изложения исторических и текущих событий; активное противодействие фактам искажения и фальсификации истории Отечества; создание информационной базы в сети Интернет по проблемам развития патриотического воспитания.

Федеральным законом предусмотрены производство кино- и видеофильмов, издательская деятельность, постановка спектаклей в целях патриотического воспитания граждан с учетом специфики развития, истории и культуры народов России, содействия их взаимообогащению и мобилизации потенциала творческий интеллект, создавать образы положительных персонажей в художественных произведениях, предназначенных для разных возрастных и социальных групп населения.

Федеральный закон и федеральный проект создали условия для дальнейшего совершенствования системы патриотического воспитания и ориентированы на все социальные слои и возрастные группы граждан при сохранении приоритета патриотического воспитания детей и молодежи.

Однако, несмотря на широкую исследовательскую базу в области патриотического воспитания, работ, посвященных развитию патриотического сознания в системе кадетского образования, недостаточно.

Исходя из вышеизложенного, можно увидеть противоречие между потребностями общества в развитии патриотизма у подрастающего поколения, потенциальными возможностями учебных заведений кадетского образования в формировании и развитии этого качества у кадет и недостаточным развитием соответствующих технологий и методик, учитывающих современные подходы к патриотическому воспитанию.

Концепция военно-патриотического воспитания молодежи предусматривает его основные направления: духовно-нравственное, историческое, патриотическое, профессионально-деятельное, психологическое, а также воспитание на основе воинских традиций. Все эти направления имеются в кадетской школе. Однако, реализация этих направлений деятельности имеет некоторые особенности в

общеобразовательной школе с кадетским компонентом в содержании образования.

Реализация духовно-нравственной направленности, включающая осознание высших ценностей, развитие высокой культуры и образования, формирование высоких нравственных, профессиональных и этических норм поведения, не может быть изолирована от института семьи. Во время обучения в школе-интернате кадет имеет ограниченные контакты с семьей и постоянно погружен в ситуацию взаимодействия внутри коллектива, поэтому усвоение духовно-нравственных ценностей происходит в воспитывающей среде. Учащиеся кадетских классов общеобразовательных школ имеют право выбирать, как проводить свободное от учебы время; они постоянно живут с семьей, а это значит, что их родители также являются частью образовательного процесса. В связи с этим эффективной будет практическая деятельность по реализации данного направления военно-патриотического воспитания при согласовании задач и содержания деятельности всех субъектов духовно-нравственного воспитания. Исследования показывают, что гуманитарный цикл школьных дисциплин, а также гуманистический «…характер образования, построенный на развитии диалектического мышления», влияет на становление духовных и нравственных ценностей, формирование толерантности,терпимости [6, с. 129].

Историческая направленность в общеобразовательной школе представлена на достаточно высоком уровне, так как школа имеет необходимое оборудование и кадры для изучения курсантами исторических дисциплин через систему дополнительного образования. Кроме того, программа предлагает уроки мужества и творческие занятия к каждому дню воинской славы России и памятным датам, способствующие более глубокому познанию своих корней, осознанию уникальности Отечества, его судьбы и гордости за сопричастность к деяниям предков и современников и исторической ответственности за выполнение конституционного и воинского долга.

Для работы в патриотическом направлении, призванную прививать учащимся чувство гордости за принадлежность к великой нации, ее достижениям, испытаниям и проблемам, почитание национальных святынь и символов, готовность к достойному и беззаветному служению обществу и государству, личные встречи с офицерами, ветеранами, участниками боевых действий, краеведческих и военно-исторических музеев. Эти формы работы (в направлении патриотического воспитания) наиболее подходят для общеобразовательных школ.

Профессионально-деятельное направление, характеризующееся стремлением к активному проявлению профессионально-трудовых качеств в интересах успешного выполнения служебных обязанностей и поставленных задач, недостаточно наполнено специфическим (военным) содержанием, так

как в штате общеобразовательной школы нет или крайне мало офицерского состава.

Реализация психологической направленности военно-патриотического воспитания в кадетских классах общеобразовательных школ без повседневного воздействия воспитательной среды образовательного учреждения, где жизнь строится на подражании условиям и нормам жизни в воинской части, является намного более сложной. Формирование у воспитанников высокой психологической устойчивости, способности преодолевать тяготы и лишения военной и других видов государственной службы, важнейших психологических качеств, необходимых для успешной жизни и деятельности в коллективе подразделения, части, возможно только при наличии у кадет соответствующего социального опыта. Психологическое направление воспитания здесь следует рассматривать не в военно-патриотическом, а в социально-педагогическом аспекте.

Воспитание в воинских традициях. Основными воинскими традициями являются: верность воинской присяге и боевому знамени; служение интересам народа, а не отдельных политических партий и их лидеров и т. д. Образовательный процесс включает в себя ряд эмоционально значимых, ценностно заряженных мероприятий, обеспечивающих приобщение кадет к военно-патриотической системе ценностей. Речь идет не только о событиях, происходящих внутри школы, таких как День кадета, День памяти воинов-интернационалистов, День кадетских корпусов, День защитника Отечества, праздничный парад в середине года (награждение отличившихся кадетов), но и о муниципальных мероприятиях с непосредственным участием обучающихся: дача торжественного обещания, День города, День Победы и участие в «Параде кадет», Параде на Красной площади.

Ежегодный цикл военно-патриотических мероприятий в школе – это подготовительная работа, в ходе которой учащиеся могут проявить себя в различных качествах. При подготовке курсанты изучают исторический материал, лежащий в основе того или иного случая, изучают сценарии, фото- и видеоматериалы прошлых лет, а ответственность за организацию праздничных мероприятий распределяется между всеми курсантскими классами. Кроме того, приглашаются почетные гости и освещаются в СМИ некоторые праздники.

Главный ритуал, который проходит на всех школьных военно-патриотических праздниках – вынос штандарта кадетских классов; лучшие кадеты входят в состав знаменной группы.

Наряду с другими направлениями военно-традиционное воспитание является наиболее ярко представленным направлением военно-патриотической подготовки кадет, однако это направление выполняет компенсаторную функцию по сравнению с направлениями, которые не могут быть полноценно развиты в общеобразовательной школе.

Под патриотическим воспитанием целесообразно понимать «согласованный совместный процесс деятельности государственных и общественных организаций по формированию и развитию у граждан чувства патриотизма, готовности к выполнению конституционного и воинского долга в мирное и военное время» [4, с. 160].

Таким образом, патриотизм – сложное, многогранное понятие, требующее уточнения и конкретизации. Патриотизм тесно связан с понятием и феноменом гражданской идентичности. Формирование ценностного отношения к Отечеству, развитие исторического и экологического сознания учащихся способствуют развитию гражданского самосознания. Подростковый возраст является сензитивным для становления патриотизма и развития патриотических чувств.

Психолого-педагогическое сопровождение становления патриотизма носит системный характер. Благоприятным условием развития патриотизма является гуманизация образования, построенная на интериоризации общечеловеческих ценностей в пространстве личности современных детей и молодёжи.

Особое значение для развития патриотических чувств имеет личность педагога, который является лидером учебной группы. Согласно современной парадигмы лидерства, организация сотрудничества внутри группы – одна из важнейших задач активности учителя. Это способствует развитию взаимопомощи, умению слушать и слышать других, самостоятельно организовывать работу внутри группы и выстраивать отношения между учащимися. Кроме того, заинтересованность педагога, его личный пример являются важнейшим условием формирования таких качеств у подопечных как неравнодушие, вовлечённость в общее дело, соработничество.

Список литературы

1. Егоров, И. В. Индивидуально-психологические характеристики студенческой молодежи со схожими аттитюдами патриотизма: кросс-культурный аспект / И. В. Егоров, Д. В. Наумова // Актуальные проблемы психологического знания. – 2020. – № 1-2(53). – С. 13-33.

2. Егоров И.В., Наумова Д.В. Сравнительное исследование содержания гражданского мировосприятия молодёжи Москвы и Уральского региона// Сибирский педагогический журнал. - №4, 2016. – С. 31-36.

3. Егоров И.В., Наумова Д.В. Содержание гражданского мировосприятия молодёжи разных регионов России (на примере студентов Крыма и Дальнего Востока)// Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. - №3(40). – Москва, 2016. – С. 22-28.

4. Кузнецов В.С., Колодницкий Г.А., Хабнер М.И. Основы безопасности жизнедеятельности: Методика преподавания предмета: 5-11 классы. Москва: ВАКО, 2011.

5. Наумова Д.В. Эмпирическое исследование отношения к государству у молодых людей в контексте их гражданского мировосприятия// Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Шестой выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Мартьянова Г.Ю., Филонов Л.Б. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2016 г. – 108 с. – С. 54-60.

6. Наумова Д.В. Взаимосвязь авторитарного синдрома и карьерных ориентаций студенческой молодёжи// Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2019. Вып. 52. С. 128–136 DOI: 10.15382/sturIV201952.128-136

7. Силакова О.В. Патриотическое воспитание в общеобразовательных школах как приоритетное направление в российском образовании. /О.В.Силакова, Т.А. Спицына. – Текст: электронный // МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ. № 5 (66). 2017. С.100-103 URL: http://amnko.ru/index.php/russian/journals/

8. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

Горбунова Е. А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
betty241000@yandex.ru

ГРАЖДАНСКИЕ ИДЕАЛЫ УЧЕНИКОВ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ

Данная статья посвящена анализу исследований состояния духовно-нравственного воспитания учеников кадетских классов, гражданских идеалов и ценностей. Выявлены как противоречия в понимании феноменов гражданственности и гражданских идеалов, так и значительный дефицит эмпирических данных о гражданских идеалах кадетов.

Ключевые слова: кадетский класс, духовно-нравственное воспитание, гражданский идеал, ценности.

В воспитании современной молодежи, в т.ч. воспитанников кадетских корпусов, школ, кадетских классов общеобразовательных учреждений, которые ведут подготовку к военной службе, все больше внимания уделяется духовно-нравственному и гражданскому становлению личности,

В настоящее время в Российской Федерации открыто около 200 образовательных организаций кадетского типа и с каждым годом это число увеличивается.

Укажем основные специфические особенности кадетского образования.

Во-первых, кадетское образование – процесс воспитания и получения знаний, базируемый на принципах чести, добра, товарищества и патриотизма.

Во-вторых, это особый уклад жизнедеятельности, где присутствует строгий распорядок дня, обязательное ношение форменного обмундирования, наличие определённых традиций (подчинение младших кадет старшим кадетам, нерушимое товарищество, поддержка достойного внешнего вида, охранять национальность и т.д.), особые ритуалы и церемонии (военная присяга, строевые смотры и т.д.).

В-третьих, воспитывается уважение по отношению к государственным, военным и кадетским символикам и атрибутам.

В-четвёртых, есть возможность реализовать дополнительные образовательные программы, направленные на основы гражданского, социального и общественного воспитания.

В-пятых, каждый год летом проводятся практические полевые занятия, которые помогают ученикам отработать физическую подготовку, коммуникативные навыки, военные и военно-технические знания.

В-шестых, так как для работы с кадетами приглашают уже опытных офицеров-воспитателей, это помогает построить отношения и между учащимися, и между опытными офицерами и кадетами.

Очевидно, что нельзя рассматривать кадетское образование как просто узкую подготовку в военном деле, большую роль играют формирование мировоззрения, идеалов, ценностных ориентаций, которые являются наиболее общими ориентиры жизнедеятельности и формируются в процессе социализации путем интериоризации групповых и общекультурных ценностей.

Идеал в наиболее распространенном понимании – это высшая цель человеческого стремления, представление о высших моральных требованиях, совершенство. Существует несколько видов идеалов:

– общественный (осмысленное понимание, как государство и общество должны быть устроены в лучшем виде),

– эстетический (представление о высшей гармонии и совершенстве), нравственный (образец личности с лучшими моральными качествами),

– религиозный (видение человека и его действий в контексте религии),

– научный (научное мышление людей, которые занимаются наукой, исследованиями) и личный (самовоспитание, стремление к счастью). Все эти идеалы могут пересекаться друг с другом [1, с.98].

Идеал тесно связан с определённой исторической личностью, с эпохой или особыми событиями в обществе. Тем не менее, наиболее часто называют такие

качества идеала как великодушие, мудрость, терпимость, порядочность, доброта, честность и мужество.

Можно предположить, что гражданский идеал – это модель совершенного общества в государстве с соответствующими моральными требованиями, а также образ гражданина подобного общества. В анализе понятия «гражданский идеал» возникает целый перечень близких понятий – гражданственность, гражданская идентичность, гражданская активность, ценностные ориентации и другие, попытаемся разобраться в том, какие есть данные об этих смежных феноменах у учащихся кадетских классов и близких групп.

В словаре С.И. Ожегова «гражданственность» – это позиция, которая основана на системе моральных норм, и она должна выражаться в чувстве ответственности у личности перед любым гражданским образованием (государство, семья, трудовой коллектив, религиозный социум).

А.В. Лубский считает, что гражданственность состоит из представления о гражданственности, гражданственность как ценность и гражданственность как установка. По его мнению, в данный момент возникает дефицит гражданственности и в гражданском патриотизме, и в целом в обществе, так как существует низкий уровень гражданской активности, особенно в региональных сообществах. Но гражданские практики в виде волонтёрских, благотворительных, экологических, национально-культурных движений демонстрируют, что определённый процент жителей России всё же активны в гражданской сфере страны. А.В. Лубский утверждает, что проблема низкого уровня гражданственности и гражданской активности населения заключается в недостаточном развитии институтов гражданского общества, маленьким количеством социального капитала, недостаточный процент социального доверия и гражданских знаний [6].

Опрос «Левада-центра» среди молодёжи, проведенный в 2020 году, показал достаточно низкий уровень гражданской активности, то есть деятельности, направленной на решение проблем, связанных с обществом.

Гражданская идентичность – это соотнесение человека с государством, понимание о принадлежности к определённой гражданской общности. Исследователь Т.В. Сотнам анализировал гражданскую идентичность среди кадет Кызылского ПКУ (120 учеников 5-9 классов) и учащихся общеобразовательной школы благодаря опросу (120 учеников 5-9 классов). На вопрос о том, какая у них Родина, 17% кадет и 33% школьника назвали Туву своей Родиной, в то время как больше половины (65%) кадет и 47% обучающихся обычной школы ответили, что Россия – это их Родина, то есть российская идентичность у большинства сформирована, но ещё существует процент, который будет себя называть тувинцем, а не россиянином. 64% кадет и 63% школьников общеобразовательного учреждения волнуют проблемы и Тувы, и России. 45% и 23% - только России, а 2% и 13% - только Тувы. Гражданами и патриотами России считают себя 63% кадет и 31% обучающихся обычной

школы. 21% школьников ответили, что они являются патриотами и гражданами только Тувы, среди кадет никто не выразил такую же позицию.

Результаты исследования Д.В. Наумовой показали, что для истории страны региональные события мизерны, малая родина воспринимается как территория сплошных проблем, которые решить можно только при обращении к центральной власти, на местном уровне решить их невозможно» [7, с.59].

При этом стилевые особенности восприятия являются важным фактором обеспечения эффективности познавательной деятельности учащихся, влияние которого специфично этапу восприятия и первичного усвоения учебного материала [8, с.125].

Анализируя результаты опросов всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), можно сделать вывод, что молодёжь видит ценностные ориентации в том, чтобы у них был высокий уровень благополучия, возможность приносить пользу своему народу и иметь спокойную жизнь. Среди ценностных ориентаций у современной молодёжи на первом месте стоят семейные ценности, затем идут ценности, которые связаны с условиями по месту проживания. Меньше всего оказались важны ценности, которые связаны с личностным развитием, а на последнем месте по важности стоят социальные и общественные – участие в общественной и политической жизни, в волонтерской и добровольческой деятельности, помощь другим людям указали 52% и 49% соответственно.

Близкими к изучению гражданских идеалов являются исследования патриотизма, хотя само понимание данного понятия в последнее время предмет дискуссий. Результаты исследований показывают, что для учащихся характерно пассивное отношение к составляющим патриота и нет определённого идеала человека-патриота, кроме любви к Родине и защиты своей страны.

Формирование и развитие патриотических чувств считается важным в воспитании личности, особенно если речь идёт об учащихся кадетских классов. При этом гражданские идеалы кадетов связаны непосредственно именно с патриотизмом, поскольку они связаны с пониманием своего государственного и воинского долга, умением анализировать события и процессы, которые происходят во внутренней и внешней политике.

И.В. Егоров и Д.В. Наумова, проводя сравнение гражданской и профессиональной идентичности студентов, которые имели идеал и которые не имели его вовсе, сделали вывод, что учащиеся вузов, имеющие идеалы, ставили на первое место идеального человека людей из ближайшего семейного окружения. На втором месте – политики, а третье место занимали композиторы, учёные и изобретатели. Если говорить про гражданскую идентичность у всех студентов, то благодаря данному исследованию выяснилось, что вне зависимости от наличия или отсутствия идеалов, общим у двух групп являлась высокая степень позитивной гражданской идентичности [2][3]. При этом, люди,

обладающие идеалами, чаще имеют позитивную гражданскую идентичность в отличие от тех, у кого идеалы отсутствуют.

Данные выводы подтверждает О.И. Ключко, зафиксировав длительный период «метафорического затишья», характеризующийся отсутствием новых образов и устойчивых семантических оборотов, отражающих гражданское мировосприятие, а также существенный дефицит позитивных метафор, образов и идеалов как основы для становления гражданской идентичности российской молодежи [4, с.59].

Н.Д. Губанова в своём исследовании политической культуры отмечает, что среди молодёжи существует низкий уровень знаний о политике, нет собственного мнения о власти и присутствует пассивное отношение к действительности в сфере политики. Но можно заметить, что результаты кадетов по всем вопросам выше, чем у обычных школьников [1].

Таким образом, наш обзор показал существенные противоречия, с одной стороны, кадетское образование ориентировано на духовно-нравственное и гражданское воспитание. У учащихся кадетских классов воспитывается любовь уважение к истории, культуре, религии своей страны, их учат анализировать политические и общественные события, понимание долга и гражданскую позицию. Однако эмпирических данных о содержании гражданских идеалов кадетов явно недостаточно. Исследования, посвященные изучению представлений кадет об идеальном государстве и гражданине, проявлениях гражданственности фактически отсутствуют. Частично раскрываются близкие понятия гражданского мировосприятия, ценностных ориентаций, гражданской активности, патриотизма. Нельзя игнорировать вероятность социальной желательности при ответах учащихся на вопросы о патриотизме, что ставит под сомнение результаты многих исследований.

Данные противоречия позволяют нам считать проблему изучения гражданских идеалов кадетов актуальной и практически значимой для решения актуальных задач воспитания.

Список литературы

1. Губанова, Н. Д. Политическая культура личности и гражданственность // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве. – М.: Когито-Центр, 2019. – С. 97-102.

2. Егоров, И. В. Гражданское мировосприятие личности и аттитюды патриотизма: теория и методы диагностики: учебное пособие / И.В. Егоров, Д.В. Наумова. – М.: ИИУ МГОУ, 2018. – 110 с.

3. Егоров, И. В. Идеал как специфический показатель гражданской, профессиональной идентичностей и аттитюдов отъезда из страны студенческой молодежи // Традиции и инновации гражданского воспитания в

современном образовательном пространстве. – М.: Когито-Центр, 2019. – С. 74–81.

4. Ключко О.И. Гендерная метафора в изучении и развитии гражданской идентичности учащейся молодежи // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве. М.: Когито, 2019. С. 58-64.

5. Куршев, А.В. Формирование гражданственности военнослужащих: от истории вопроса к современному видению проблемы: монография / Казан. нац. исслед. технол. ун-т; А.В. Куршев . – Казань : КНИТУ, 2016. – С. 118-121.

6. Лубский А.В. Патриотизм и гражданственность в российском обществе, или как преодолеть дефицит гражданственности в российском патриотизме // Гуманитарий Юга России. 2019. No2.

7. Наумова Д.В. Эмпирическое исследование отношения к государству у молодых людей в контексте их гражданского мировосприятия// Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Шестой выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Мартьянова Г.Ю., Филонов Л.Б. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2016 г. – 108 с.

8. Фролова Е. В. Взаимосвязь стилевых особенностей восприятия с успешностью обучения студентов ВУЗов // Академический журнал Западной Сибири, Тюменская государственная медицинская академия. – № 3 (52). Том 10. – 2014. – С.125.

Диков Ф.Б,
социальный педагог НОЧУ «Гимназия Свет»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
theodor.dikov@mail.ru

НРАВСТВЕННЫЙ ИДЕАЛ КАК ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ КАДЕТСКОГО КЛАССА

Автором статьи анализируется категория «нравственный идеал» и ряд психолого-педагогических исследований, посвященных изучению нравственного идеала учащейся молодежи. В ходе компактного анализа автор приходит к выводу, что наличие нравственного идеала у кадет позволит целенаправленно подойти к воспитанию зрелой личности воспитанников кадетских классов. В ходе описания нравственного идеала как основы воспитания личности подростка автор акцентирует внимание на том, что важно учитывать содержательную наполненность идеала: образцы поведения, перечень конкретных людей, которых подростки кадеты выбирают в качестве идеала. В заключительной части статьи автор выделяет необходимые, с его точки зрения, структурно-содержательные

компоненты образовательного процесса школьников кадет, которые позволят содействовать становлению морально-нравственных идеалов обучающихся. И в дальнейшем будут способствовать индивидуально-личностному развитию воспитанников кадетских классов.

Ключевые слова: идеал, нравственность, нравственная самооценка, образец, личность, подросток.

Важнейшим показателем зрелой личности является способность совершать ответственные, осознанные поступки, понимать последствия своих слов и действий, делать выводы из прошлого опыта планировать свое будущее. То, что в современной философско-психологической литературе называется субъектностью личности. Становление этого вершинного уровня развития зрелой личности происходит при важнейшей роли нравственного идеала, который появляется на определенном возрастном этапе человека и регулирует этот процесс и результат человеческой жизни. Поэтому изучение роли и механизмов функционирования нравственных идеалов в образовательном процессе позволит более дифференцированно и целенаправленно подходить к воспитанию и социализации личности и школьников в целом, и кадет в частности.

Рассмотрим понятие идеала. Идеал (от греч. - первообраз) – образец, нечто совершенное, благородное и прекрасное, цель высочайших стремлений. Как правило в структуру идеала, в соответствии с философским пониманием этой категории, включают эталон, совершенный образец чего-то (или кого-то), модель действий с этим образцом, и возможности переноса знаний об образце на реальность [8].

В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что идеал изучается в двух аспектах – как: «цель устремлений, направленности человека; как образец чего-то (кого-то)» [3, с. 98]. Исследователи подчеркивают, что идеал выступает динамической основой, направляющей и стимулирующей активность и деятельность личности [1; 4]. Идеал выступает одним из показателей социальной и профессиональной идентичности человека системообразующим фактором мировоззрения личности [2].

Вместе с тем, изучение идеалов в подростковом возрасте показало, что на этом этапе возрастного развития идеалы играют определяющую роль в морально-нравственном развитии, в формировании системы ценностей и мировоззрения [1; 2; 3; 4; 6; 7]

Так же, исследователям подчеркивается, что идеалы в подростковом и юношеском возрасте являются элементами когнитивного и социального развития будущей зрелой личности [1; 2; 3; 4; 6; 7].

Если же обратиться к понятию «нравственность» – то, с одной стороны, это совокупность правил и норм, регулирующих отношения людей в обществе в соответствии с общественным мнением, которые стимулируют или тормозят

их социальное поведение [5], с другой стороны, нравственность представляет собой термин, употребляемый как синоним морали, реже – этики. Как понятие «этика» в греческом языке, «мораль» в латинском языке, русское слово «нравственность» этимологически относится к слову «нрав», то есть - характер.

Другими словами, нравственный идеал - это представление человека об истинной личности, которая воплощает в себе совокупность моральных качеств, являет собой образец, эталон поведения, цель, на которую должны быть направлены его усилия. В основе нравственного идеала лежит стремление человека сделать свою собственную жизнь лучше и счастливее, путем самосовершенствования и преобразования действительности.

Нравственный идеал источник представлений о добре и зле, дружбе, любви и уважении к старшему, любви к Родине. И наконец, именно нравственный идеал является ключом к пониманию смысла жизни человека. Поэтому для системы воспитания важно определиться с ролью и механизмами, которые играют нравственные идеалы в формировании личности.

В основе вопросов о воспитании нравственности лежит поиск осмысления жизни человека. Мы можем выделить в истории человечества пример идеального человека – это Христос, Бог и человек, с приходом которого началась новая эра человеческой истории. Обращение к Христу как идеалу позволяет выделять в его качествах, поступках, деяниях, словах важнейшие морально-нравственные ориентиры, через которые человек способен совершенствоваться, хотя бы частично. В связи с этим интересное исследование было проведено Рассказовой И.Н., Симаниной А. И. сравнивших наличие и содержательную наполненность идеалов, и развитие личностной зрелости студентов светских и религиозных вузов. Исследование показало, что «уровень личностной зрелости студентов религиозных вузов выше, чем у студентов светских вузов. Студенты религиозных вузов обладают более развитым «Я», самостоятельностью, направленностью на значимые личностные цели, требовательностью к себе, отсутствием самодовольства, скромностью, уважением к другим людям. Вместе с тем, более половины опрошенных студентов религиозных вузов (55%) имеют идеалы, и в качестве образца нравственного поведения в религиозных вузах студенты указывают пророков и святых» [7, с.129].

То есть, можно констатировать, что выраженная взаимосвязь между содержанием нравственных идеалов и уровнем личностной зрелости в юношеском возрасте развивает субъектность личности, ее вовлеченность в собственную жизнь и соучастие в жизни других.

В настоящее время все актуальнее становится глобальная задача: возвратить повышенное внимание к высшим нравственным идеалам и ценностям, дать человеку понять истинный смысл его жизни и способствовать моральному развитию. Можно предположить, что основой формирования

зрелой личности школьника может стать идеальный образ, в котором сосредоточена система нравственных ценностей.

Если сделать акцент на комплексный анализ научно-практических основ процесса образования нравственных идеалов воспитанников кадетских классов, то следует выделить основные направления повышения эффективности данного процесса:

1. Совершенствование нравственной культуры субъектов педагогического процесса (как педагогов и родителей, так и школьников-кадет);

2. Развитие навыков нравственной самооценки кадет;

3. Выработка готовности к нравственному поведению в повседневной деятельности.

1. Совершенствование нравственной культуры субъектов педагогического процесса. Совершенствование нравственной культуры с необходимостью включает в себя всех субъектов образовательного процесса:

1) Педагогов, которые проявляя свои профессионализм и компетентность демонстрируют подросткам кадетам образцы своего нравственного поведения в общении с коллегами, с воспитанниками.

2) Родителей, которые осознанно подходят к взаимоотношениям со своим ребенком и демонстрируют ему образцы, примеры морально нравственного поведения и обсуждают смысл и значение того или иного поступка, если у подростка возникают вопросы и сложности с пониманием того зачем взрослый делает или не делает что-то. 3) Подростков-кадет, которые опираясь на помощь взрослых развивают у себя навыки рефлексии, критического мышления и межличностного общения. Эти основные аспекты совершенствования позволят содействовать становлению нравственного идеала и развитию личности кадет.

2. Развитие у воспитанников кадетского класса навыков нравственной самооценки. Самооценивание начинается с дошкольного возраста и идеальные образцы нравственного поведения возникают у детей к старшему дошкольному возрасту, и начинают формировать самосознание и идентичность личности [1]. К окончанию начальной школы большинство детей уже способны выделять качества и черты личности, конкретных людей которым они хотят следовать. Наиболее активное становление самооценивания и самоосознания происходит в подростковом возрасте. Именно в этот период необходимо используя эту возрастно-психологическую особенность подростков обсуждать с ними ценностные, морально-нравственные образцы поведения и общения со своими сверстниками, взрослыми, и за счет этого формировать нравственную самооценку и собственные качества личности.

3. Повышение готовности воспитанников кадетского класса к нравственному поведению в условиях повседневной учебной деятельности.

Поведенческая составляющая нравственной культуры формируется в поступках. Готовность к совершению нравственных поступков происходит из каждодневной образовательной жизни школьников-кадет. Когда обучающиеся обсуждают между собой, и с педагогом значение моральных ценностей и образцов этического поведения в повседневной жизни. Когда кадеты развивают у себя такие компоненты самосознания как: постановка цели, оценка и контроль своего поведения. А также, когда воспитанники стремятся к саморазвитию и самосовершенствованию в тех образовательных, предметных областях знаний, которые им интересны.

Таким образом, можно говорить о том, что при содействии в становлении нравственного идеала кадет необходимо учитывать такие важные содержательные компоненты формирующейся личности как: опыт нравственного поведения, нравственная самооценка, рефлексия, направленность саморазвития и межличностное общение со сверстниками. Вместе с тем эти компоненты формирующейся личности необходимо естественным образом активировать в ходе всего педагогического процесса в образовании.

Задача системы образования состоит в том, чтобы … воспитывать настоящих патриотов, прививать чувство патриотизма, формировать качества и подлинные ценности у молодых граждан России [9, с.423].

Список литературы

1. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008. 400 с.

2. Егоров И.В. Идеал как специфический показатель гражданской, профессиональной идентичностей и аттитюдов отъезда из страны студенческой молодежи. / И.В. Егоров // Традиции и инновации гражданского воспитания в современном образовательном пространстве. М.: Московский институт психоанализа; Когито-Центр, 2019. С.74–81.

3. Егоров И.В. Идеалы молодежи как основания психосоциальной типологии личности/ И.В. Егоров // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 51. С. 97–113.

4. Егоров И.В. Идеалы как динамическая основа аттитюдов и их связь с личностными характеристиками студенческой молодежи/ И.В. Егоров // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2018. Вып. 50. С. 57 – 72.

5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.

6. Рассказова И. Н. Идеалы студентов педагогического университета в содержании их гражданского мировосприятия. / И.Н. Рассказова, А.И. Симанина // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск, 2015. № 5. С. 45–49.

7. Рассказова И.Н. Содержание отдельных компонентов гражданского мировосприятия студентов религиозных и светских вузов. / И.Н. Рассказова, А.И. Симанина // Вестник ПСТГУ. Серия IV: Педагогика. Психология. 2017. Вып. 44. С. 118 – 133.

8. Современный философский словарь / Под общей ред. В.Е. Кемерова. Лондон, Франкфурт-на-Майне, Париж, Люксембург, Москва, Минск / «ПАНПРИНТ», 1998. 304 с.

9. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

Кувырков Д.И.
офицер-воспитатель кадетского класса ГБОУ Школа № 1238
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
kuvirkovdi@s1238.ru

ВЛИЯНИЕ СЕМЬИ НА СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТНОЙ ЗРЕЛОСТИ ПОДРОСТКОВ

Автор статьи анализирует процесс становления личностной зрелости подростка, акцентируя внимание на процессы формирования его сознания и самосознания. Анализируя эти процессы, автор выделяет несколько важных факторов, оказывающих определяющее влияние на становление личной зрелости в подростковом возрасте. А именно обсуждаются работы, показывающие влияние семьи на развитие и формирование самосознания, ответственности, самостоятельности личности. Описывается важность искренней заинтересованности родителей в жизнь подростка, их безусловная поддержка и доверие к тому, что он делает; открытое обсуждение происходящего в семье и с самим подростком. Эти проявления родительской вовлеченности позволяют психологически укрепиться подростку в собственном поведении и развитии, а также формируют у него важные проявления личностной зрелости: критическое мышление, рефлексию, ответственность, готовность к самосовершенствованию.

Ключевые слова: личность, личностная зрелость, семья, подростковый возраст, обучение, воспитание, педагогический процесс.

Процесс становления личностной зрелости подростка включает в себя процессы формирования его сознания и самосознания. Их развитие происходит в момент, когда человек достигает самостоятельности, то есть когда достигает умения принимать решения и нести за них ответственность, без постороннего вмешательства и влияния, когда сам для себя выбирает

поставленные цели и без посторонней помощи достигает их, делает выводы исходя из возможно ранее совершенных им ошибок и исходя из этого, принимает одно из возможно верных для себя решений, сознательно определяет вектор деятельности. Это осуществляется посредством объемной внутренней работы, иногда путем проб и ошибок. Только в подростковом возрасте осуществляется критическое мышление, которое формируется путем рассмотрения всего через призму критики и применяет полученные результаты корректно. Взросление предполагает самостоятельную жизнь, то есть полную независимость от окружения. Подросток задается вопросом о своем месте в мире, направляет внимание внутрь себя, на свои потребности, интересы, увлечения, то, к чему склонен и на что способен. В этот момент он начинает серьезнее относиться к своей жизни, много рассуждать, анализировать, систематизировать, что приводит в свою очередь к неизбежному развитию самосознания.

Изучение становления личностной зрелости подростков является важнейшей задачей современного общества. Ведь данный процесс предполагает повышение качества уровня жизни самого человека и общества в целом. Понять суть, выделить проблематику и найти пути ее решения, способствует становлению личности, которая будет являться ячейкой общества и участвовать в жизни страны. От этого напрямую зависит благополучие самого человека в частности и в целом благополучия страны, в которой он живет.

Личностная зрелость – это прежде всего совокупность приобретенных моральных и нравственных качеств человека, способствующих самостоятельно принимать решения в своей судьбе с осознанием ответственности и последствий. Это высшая степень развития у человека таких значимых качеств как инициативность, саморазвитие, ответственность, самоконтроль поведения, сила воли, позитивное мышление. Она указывает на готовность к самоопределению, к самостоятельной жизни и является морально-нравственной основой личности, побуждает к формированию дружной семьи, порядочному воспитанию детей.

К.А. Абульханова-Славская личностную зрелость определяет, как вершинную степень развития личности. «Под зрелостью имеется в виду способность чело века к пропорциональному жизненным задачам расходованию, применению своих личностных возможностей и особенностей своего типа личности. Только зрелый человек затрачивает пропорциональные усилия на значимые и незначимые дела, владеет способностью к саморегуляции, которую можно назвать жизненным самообладанием. Только зрелый человек способен своей волей определить ход событий и расстановку сил в своей жизни. Он сам формирует ситуации жизни, предлагает и задает стиль общения, влияет на окружающих его людей» [1].

Е.А. Сергиенко рассматривает личностную зрелость как «континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта. И далее, «Что означает проявление зрелости? Это означает, что он стремится сохранить свою целостность как субъекта и личности, а следовательно, делать то, что соответствует его жизненным смыслам и его собственной субъектности, т. е. его интегративной уникальности (где все образует единую систему: вся история развития субъекта, гетерархия уровневой организации). Показателем синхронности и соответствия в континууме личность – субъект может выступать спонтанность поведения человека. Автор подчеркивает, что различные виды и признаки зрелости могут служить отдельными показателями, но не единственными и не приводящими к зрелости. «Зрелость выступает как молярная характеристика, объединяющая все прочие виды и признаки зрелости в единый конструкт» [7, с.17].

На формирование личностной зрелости подростков влияет множество факторов: социальная среда (семья, учебное заведение, формальные и неформальные группы, в которые включена личность).

Подросток – это ребенок, который впоследствии станет взрослым. Он проходит различные периоды развития, которые являются ступенью, то есть переходом от одного уровня к другому. Обучение является ведущей ролью психического и умственного развития ребенка. Это процесс, где ребенок является одновременно объектом и субъектом процесса обучения, под руководством взрослых. Он осваивает материальную и духовную культуру. В этой деятельности заключены «движущие силы» развития личности. Развитие ребенка не только проявляется, но и совершается. Педагогический процесс должен учитывать природу ребенка. Ум ребенка формируется в процессе наблюдения и осмысления действительности. С помощью тех знаний, которые он осваивает, развивается и формируется его умственная деятельность. Эмоциональное развитие детей не может проходить без понимания родителями роли их собственного участия в совместной с ребенком деятельности [2, с. 57].

Вышеуказанные факторы (семья, учебное заведение, формальные и неформальные группы, в которые включена личность) формируют системы норм и ценностей, самооценку человека. Самооценка – компонент самопознания, который включает в себя и знание о собственной самости, и оценку человеком самого себя, и шкалу значимых ценностей, относительно которых определяется эта оценка. Самооценка обеспечивает благоприятное эмоциональное состояние, стимулирует деятельность, вселяет в человека уверенность в достижении намеченных целей. Социальный статус в коллективе сверстников, академическая успешность, сформированность творческих интересов.

Семья – это не большая группа социума. Она представляет собой одну из форм организации личного быта. Семья является социальным институтом и

включает в себя различные функции. Именно она формирует первоначальное взаимодействие ребенка с миром. Еще в младенческом возрасте возникает базовое доверие к миру. Именно с семьи берет начало воспитательный процесс, формирование личности. Очень важно, чтобы родители искренне были вовлечены в обсуждение вопросов, решение задач в процессе воспитания детей и подростков, важно принимать активное участие в их жизни в области образования. Тогда ребенок может усвоить, что мир семьи – это родной дом, где тебя всегда примут, поймут и поддержат, что семья – это беззаботность, уют и тепло, взаимное уважение и взаимное понимание, безграничная любовь, веселье, радость, праздники и традиции. При этом, нередко «в сознании [детей] существует представление, что природные объекты, представляющие ценность, находятся не там, где живут они, а там, где живут другие» [1, с.34].

Это позитивным образом скажется на становление личностной зрелости подростка. Взаимосвязь между старшим и младшим поколениями внутри семьи позволяет более благополучно развиваться подростку как индивидууму в данном направлении самостоятельно. Это общение дает возможность не только обмену информацией, но и передаче последующим поколениям нравственности, духовности, позитивных установок и поведения.

Личность – это проект того, что заложено в детстве изначально генетически, затем данные задатки формируются и усовершенствуются под влиянием родителей в семье, в ходе обучения и трудовой деятельности, и в итоге, таким образом, формируются качества личности. Прежде всего, это «нацеленность на результат; стратегическое мышление; умение работать в команде; коммуникация и влияние; внедрение изменений; инновационность; социальная ответственность» [5, с.48].

Характер человека формируется аналогичным образом. Сначала он имеет определенные генетические предпосылки, которые корректируются ближними в семье, впоследствии проявляются в определенных поступках. Например, смелый человек проявляет отвагу в своих поступках, но само качество – смелость закладывается и формируется в процессе воспитания.

Аналогично, чтобы достичь успеха в науке, несомненно, нужны способности, развивая которые с помощью поддержки в семье, подросток реализуется в данной области. Недаром биографию знаменитых личностей начинают изучать именно с его семьи, условий воспитания, изучают где и чему он учился, что сделал, изучают его труды. Человек лишь постольку является личностью, поскольку он имеет свою историю. Только через продукты своей деятельности, развивается сознательная личность и совершенствуется ее сознательная жизнь. И ключевым фактором, способствовавшим развитию личности, во все времена была и остается семья.

Вывод. Потребность в самоактуализации, постоянное стремление к саморазвитию и самореализации есть основополагающее свойство зрелой личности. Человек, достигший этого уровня, добивается полного

использования своих талантов, способностей и потенциала личности. И именно эти свойства возникают и формируются благодаря вышеуказанным факторам, главным из которых является семья.

Список литературы

1. Егоров И.В., Наумова Д.В. Содержание гражданского мировосприятия молодёжи разных регионов России (на примере студентов Крыма и Дальнего Востока)// Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. – №3(40). – Москва, 2016. – С. 22–28.

2. Листик Е.М. Влияние стиля воспитания на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. №6. С. 53–58.

3. Портнова А.Г. Личностная зрелость: подходы к определению /А.Г. Портнова/ Сибирский психологический журнал. 2008. – №27. – С.37-41.

4. Сухоносов А.П., Довгиленко М.Ю. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? // Известия института педагогики и психологии образования. 2019. № 1. С. 47–50.

5. Якобсон П.Г. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности / П.Г. Якобсон / Психологический журнал. – 1981. – № 4. – С.142–147.

Кукина Т.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
aleksandr55535@rambler.ru

ЗДОРОВЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ КАК ЦЕННОСТНАЯ ОРИЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАДЕТ

В статье рассматриваются некоторые аспекты проблемы формирования культуры здоровья, как наиболее актуальных и острых в современном российском обществе.

В статье рассматриваются проблемы формирования ценностной ориентации на здоровый образ жизни, также рассмотрена статистика общественного здравоохранения для подчеркивания актуальности темы.

Ключевые слова. Ценности, ценностные ориентации, здоровье, здоровый образ жизни, кадеты, кадетское образование, кадетский класс.

Многочисленные исследования показывают, что уровень здоровья резко снизился за последние несколько лет. Во многом это происходит из-за психических перегрузок и нагрузок организма, появляются повышенные

требования к личности и это влияет на стиль жизни человека. Для того чтобы сформировать ценностное отношение к своему здоровью необходимо учитывать свои личностные качества, культуру, ценности и жизненные цели и применять весь свой опыт и знания о здоровье на опыте. Следует понимать, что человек должен сам осознать значимость своего здоровья научиться элементарным правилам его сохранения. Здоровье является ценностью, без него невозможно полноценное развитие личности, оно служит источником бодрости, побуждает к творчеству, влияет на мировоззрение человека.

Ценностное отношение к здоровью является сложным психическим новообразованием, которое представляет собой знания о нём, осознанное отношение, сформированность умений и навыков его укрепления и сохранения, способность оценивать свои достижения по укреплению здоровья. Сущность изменения процесса ценностного отношения к здоровью должно заключатся в изменениях в поведении и сознании личности.

Основным механизмом развития здоровья является активная деятельность человека. К нему относятся внутренние установки и индивидуальные характеристики (самооценка, мотивация, потребности и т.д.). Как средства развития выступают социальные воздействия, т.е. знания о здоровье.

Ценностное отношение к здоровью можно считать сформированным, если индивид сознательно начинает менять условия своей жизни, здоровый образ жизни становится жизненной необходимостью.

До настоящего времени недостаточно исследованы условия и механизмы развития и становления ценностных ориентаций в различных возрастных периодах, и у людей различных профессий.

Представления о смысле жизни складываются в процессе деятельности людей и зависят от их социального положения, содержания решаемых проблем, образа жизни, миропонимания, конкретной исторической ситуации [6, с.74]. В наше время главной проблемой общества является формирование здорового образа жизни, который в свою очередь способствует не только хорошему самочувствию человека, но и оздоровлению нации.

При ослаблении психического здоровья или ухудшении средовых условий жизни, уровень нервно-психической устойчивости становится недостаточным для компенсации социально-стрессовых факторов [5, с. 20].

Не подлежит сомнению тот факт, что физическая культура – важнейший элемент становления человека, залог его здоровья [2, с.3].

Поэтому исследование ценностной ориентации на здоровый образ жизни в структуре личности является актуальным. Задачи исследования: 1) провести сравнительный анализ концепций и моделей ценностных ориентаций личности; 2) раскрывать сущность и содержание ценностных ориентаций личности; 3) раскрывать методологические основы основных принципов их функционирования; 4) определять ценностные ориентации личности как

духовно универсальные начала, являющиеся неотъемлемой частью личности. Для обоснования ценностных ориентаций как компонента первичности, ее содержания и основных теорий и концепций сущности использовались методы анализа, синтеза, сравнения, абстракции и группировки имеющихся знаний о ценностных ориентациях, их месте в ориентации личности.

Изучения феномена ценностных ориентаций личности посвящены работы отечественных (С.С. Бубновой, А.П. Вардомацкого, Д.А. Леонтьева, А.П. Сухоносова, В.А. Ядова и др.) и зарубежных (Ф. Вернона, Г. Олпорта, М. Рокича, Ш. Шварца, В. Билски и др.) исследователей.

В то же время, до настоящего времени недостаточно исследованы ВКусловия и механизмы развития и становления ценностных ориентаций в различных возрастных периодах, и у людей различных профессий, в том числе – профессий, связанных с управлением различными организациями и персоналом, в том числе в образовании, и, в частности, в кадетском образовании.

Ценностные ориентации представляют собой выбор личностью определенных ценностей, как мотивационной основы конкретных видов ее деятельности.

Процесс формирования личностного смысла … должен строиться на основе целенаправленной системы организационных, образовательных и учебно-воспитательных мероприятий [4, с. 223].

Что такое здоровый образ жизни? Это, прежде всего, сбалансированное питание, здоровая диета, здоровый уровень физической активности (сфера физической активности является более значимой для кадет, связи с этим спортивной подготовке они уделяют особое внимание), отсутствие вредных привычек (Быть здоровым = значит никогда не курить) и наличие здоровых привычек, хобби, увлечений, интересов.

Как выясняется, здоровые привычки имеют большое значение. Согласно этому анализу, люди, которые соответствовали критериям для здоровых привычек при отсутствии вредных, живут более долгой жизнью, чем те, у кого их не было: 14 лет для женщин и 12 лет для мужчин (если у них были эти привычки в возрасте 50 лет).

Эксперты предположили, что лучший способ помочь людям изменить здоровое питание и образ жизни – это пропаганда ЗОЖ как крупномасштабный, популяционный проект, объединяющий усилия государственных органов (министерство здравоохранения), организаций общественного здравоохранения, образовательных организаций (школа, лицей, колледж, гимназия, университет).

Ценностные ориентации связаны с самоактуализацией, так как определяют направление для реализации своего личностного потенциала.

Ценности формируются в процессе социализации и проявляются в направлении деятельности в поведении студентов, определяют формирование

у них тех или иных личностных качеств. Самоактуализация в современном обществе предполагает жизненную активность, стремление к достижениям и успеху, т.п. основана на реализации индивидуальных ценностей.

Нами проведено исследование иерархии и структуры ценностных ориентаций воспитанников кадетских классов средней школы. В исследовании приняли участие 50 детей в возрасте 13–16 лет. В ходе исследования применялись следующие методики:

- методика «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» (С.С. Бубнова);
- методика «Ценностные ориентации» М. Рокича.

Из результатов исследования мы видим, что, ведущее место в системе ценностей у большинства кадет занимает здоровье.

При этом, у обучающихся 7 класса так же приоритетными являются ценность материально обеспеченной жизни (4,08 баллов), наличие друзей (5,16 балла), счастливая семейная жизнь (5,2 балла), уверенность в себе (6,96 балла).

Приоритет данных ценностей говорит о том, что определенная группа ценностей у кадет не занимает ведущее место, они ориентированны в разной степени и на ценности личной жизни (здоровье, материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь113), и на ценности самореализации (уверенность в себе) и на ценности общения (наличие друзей).

Обучающиеся 9 классов ориентированы помимо здоровья на счастливую семейную жизнь (3,4 балла), любовь (4,68 балла), материально обеспеченную жизнь (4,84 балла), продуктивную жизнь (5,2 балла). Т.е. у них ведущее место занимают ценности личной жизни.

Статистический анализ показал, что достоверные различия между результатами кадет разного возраста, существуют по выраженности таких терминальных ценностей, как:

- активность ($U_{эмп}=209$, $p<0,05$);
- здоровье ($U_{эмп}=194$, $p<0,05$);
- красота природы и искусства ($U_{эмп}=248,5$, $p<0,05$);
- любовь ($U_{эмп}=203$, $p<0,05$);
- продуктивная жизнь ($U_{эмп}=189,5$, $p<0,05$);
- счастливая семейная жизнь ($U_{эмп}=212$, $p<0,05$);
- счастье других($U_{эмп}=80$, $p<0,01$)
- творчество ($U_{эмп}=101$, $p<0,01$);
- уверенность в себе ($U_{эмп}=113,5$, $p<0,01$).

Проведенное исследование показало, что у кадеты и 7-ого, и 9-ого классов ценность «здоровье» занимает высокие позиции в иерархии ценностей, у них в определенной степени уже сформирована ценностная ориентация на здоровый образ жизни. Здоровье в данном случае выступает

как значимая потребность, которая реализуется в семье и в образовательной организации.

Необходимо сказать о той роли, которую призваны сыграть в формировании базовых ценностей ребенка родители (законные представители).

Таким образом, работа администрации, педагогического коллектива общеобразовательной организации должна проходить в постоянном, системном контакте с родителями (законными представителями) детей.

Необходимо постоянно обращать внимание родителей на то, что, поощряя ребенка даже за незначительную помощь, … родители тем самым вызывают положительные эмоции у ребенка [3, с. 58].

Список литературы

1. Борисова М.М. Воспитатель в дошкольных образовательных организациях. Физическое воспитание дошкольников: учебное пособие / М. М. Борисова, Н. Н. Кожухова, Л. А. Рыжкова; под редакцией С. А. Козловой. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – Москва: ИНФРА-М, 2021. – 508 с. – (Практическая педагогика).

2. Кожухова Н.Н., Рыжкова Л.А., Борисова М.М. Методика физического воспитания и развития ребенка: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Кожухова, Л.А. Рыжкова, М.М. Борисова; под ред. С.А. Козловой. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.

3. Листик Е.М., Курганова Е.А. Профессионально-личностное становление студентов в работе с временными детскими коллективами // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2018. №4. С. 96–99.

4. Сухоносов А.П., Карнеев Р.К., Карнеева О.А. Исследование мотивов профессиональной деятельности и личностного смысла учения у студентов музыкальных специальностей / Искусство и образование №2 (124), Москва. Издательство «ООО Международный центр Искусство и образование: М: 2020. С. 217–224.

5. Сухоносов А.П. Психолого-педагогические условия предупреждения суицидальных проявлений среди военнослужащих: дисс. … канд. психол. наук: 19.00.13 - Психология развития, акмеология. Астрахань. 2005. 198 с.

6. Сухоносов А.П. Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2015. № 4 (34). С. 73–83.

Малькова Е.А.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
MalkovaEA@mgpu.ru

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА И ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У УЧАЩИХСЯ КАДЕТСКИХ КЛАССОВ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

На современном этапе развития системы образования Российской Федерации воспитание патриотизма и гражданственности учащихся в том числе и во внеурочной деятельности являются важными направлениями обучения и воспитания в кадетских классах школ. В данной статье проанализированы определения «патриотизма» и «гражданской идентичности», а также предложены эффективные формы и методы воспитания патриотизма и гражданственности учащихся кадетских классов во внеурочной деятельности. А именно: игры патриотической направленности, квесты, деловые и ролевые игры, а также спортивные состязания, приуроченные к дням государственных праздников.

Ключевые слова: патриотизм, гражданственность, внеурочная деятельность, кадетский класс, учащиеся, активность, формы и методы.

Актуальность исследования обусловлена тем фактом, что в настоящий период времени воспитание таких сторон личности, как патриотизм и гражданственность, приобретают беспрецедентную важность, причем как с в связи с событиями, происходящими в мире, так и с продолжающимся ростом правового нигилизма в обществе.

В силу того, что воспитанию патриотизма и гражданственности отводится значительная роль в школьном образовании, представляется целесообразным проанализировать, какие формы и методы воспитания этих качеств могут быть использованы в процессе внеурочной деятельности с учащимися кадетских классов.

В первую очередь необходимо дать определения таким понятиям, как «патриотизм» и «гражданская идентичность».

М.В. Циулина полагает, что патриотизм представляет собой «…нравственное чувство, присущее каждому человеку и представляющее собой результат освоения личностью нравственных ценностей своей Родины, результатом чего является идентификация со своей культурой в качестве совокупности ценностей, что находит свое проявление в деятельности личности» [6, с. 41].

Одна из важнейших черт патриотизма состоит в том, что он закаляет благородное стремление к отстаиванию интересов своей страны [4, с.422].

В свою очередь, под гражданской идентичностью целесообразно понимать «осознание обучающимися на общекультурной основе своей

принадлежности к обществу граждан определенного государства с присущей только этому обществу набором определенных качеств личности» [2, с. 166].

Необходимо отметить, что вопросам воспитания патриотизма и гражданственности юного поколения уделяют внимание многочисленные исследователи в области психологии, педагогики, социологии и иных смежных отраслей научного знания. Так, к примеру, О.В. Булавкин полагает, что в настоящий период времени большинство исследователей разделяет точку зрения о том, что необходимо формирование структурной модели патриотизма и гражданской идентичности личности, среди наиболее значимых составляющих которой могут быть названы следующие компоненты: познавательный (когнитивный), эмоционально-оценочный (коннотативный), мотивационный, ценностно-ориентировочный (аксиологический) и поведенческий (деятельностный) [1].

Широко известен тот факт, что внеурочная деятельность характеризуется тем, что учителя более свободны в выборе форм, методов, средств и техник воспитания, чем во время урочной деятельности. Соответственно, они могут подобрать такие формы и методы воспитания патриотизма и гражданской ответственности, которые будут максимально интересны учащимся кадетских классов.

В силу того, что потребность в общении является одной из ведущих потребностей ребенка, с чем согласно множество исследователей, например, Е.М. Листик и Курганова Е.А. [3, с. 14], целесообразно подбирать такие формы внеурочной деятельности, в рамках которой у учащихся кадетских классов была бы возможность полноценно удовлетворить данную потребность в общении со сверстниками. В данном случае можно предложить игры патриотической направленности, например, на базе хорошо известной «Зарницы». Такого рода игры не просто сплачивают школьников и позволяют им проявить физические и психологические качества, но и постепенно вырабатывают у них чувство товарищества, умение положиться на своих друзей, креативность, умение ориентироваться в различных ситуациях и т.д. Кроме того, в рамках таких игр школьники изучают особенности государственной символики, знакомятся с наиболее важными законами Российской Федерации, а также учатся понимать, что человек с высоким уровнем патриотизма и гражданственности является наиболее предпочитаемым кандидатом на государственные должности, причем как гражданские, так и связанные с военной службой.

В качестве еще одной формы работы по формированию патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности можно назвать такую современную форму воспитания и образования, как квесты, причем квесты могут быть как виртуальными, так и реальными.

Во время прохождения квестов учащимся необходимо решать различные задачи на смекалку, общую эрудированность, знание характерных особенностей той сферы человеческой деятельности, которой посвящен квест и т.д.

Во время квестов, посвященных патриотическим темам, у учащихся, помимо патриотизма и гражданственности, постепенно развиваются также лидерские качества, важность формирования которых уже в школьном возрасте признавали многие исследователи, например, А.П. Сухоносов и М.Ю. Довгиленко, которые в своей работе убедительно доказывают, что креативное лидерство не относится к врожденным качествам, а формируется в процессе обучения и воспитания различными средствами [5, с. 47].

Среди форм и методов воспитания патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности можно также назвать такие, как: деловые и ролевые игры, спортивные состязания, приуроченные к государственным праздникам, например, к Дню Конституции, Дню Защитника Отечества и т.д. Несмотря на то, что виды активности, в которых школьники будут принимать участие во время таких состязаний, не связаны напрямую с патриотизмом и гражданственностью, такая связь будет опосредованной уже в силу того, что темами подобных активностей будут те, которые оказывают прямое влияние на формирование патриотизма и гражданственности, заставляя школьников задуматься о событии, которому посвящен тот или иной вид внеурочной деятельности.

Безусловно, вышеприведенные варианты форм и методов воспитания патриотизма и гражданственности не являются исчерпывающими. На основе перечисленных форм и методов педагоги и методисты смогут разработать собственные формы и методы воспитания гражданственности и патриотизма, максимально подходящие для учащихся кадетских классов.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать однозначный вывод о том, что применение форм и методов воспитания патриотизма и гражданственности во внеурочной деятельности кадетов, подробно охарактеризованных выше, даст возможность сделать процесс формирования этих качеств не просто эффективным, но и максимально интересным и полезным, причем как для учащихся, так и для педагогов. В качестве основных форм и методов работы по данному направлению, основными могут быть названы следующие: игры патриотической направленности, квесты, деловые и ролевые игры, а также спортивные состязания, приуроченные к дням государственных праздников.

Список литературы

1. Булавкин О.В. Анализ методик психодиагностики патриотизма и гражданской идентичности личности / О.В. Булавкин. – Электронный ресурс – Режим доступа: http://ippo.selfip.com:85/izvestia/bulavkin-o-v-analiz-metodik-psikhodia/.

2. Краснов Е.В. Теоретические подходы к пониманию гражданской идентичности обучающихся / Е.В. Краснов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №62–1. – С. 164–167.

3. Листик Е.М. Общение как ведущая потребность ребенка / Е.М. Листик, Е.А. Курганова // Психолого-педагогические основы организации общения детей дошкольного возраста: учебное пособие для среднего профессионального образования / С.А. Козлова [и др.]; под редакцией С.А. Козловой. – Москва: Юрайт; 2020. – 168 с.

4. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

5. Сухоносов А.П., М.Ю. Довгиленко. Феномен креативного лидерства: врожденное качество элиты или способность, формируемая средствами обучения и воспитания? / А.П. Сухоносов, М.Ю. Довгиленко // Известия института педагогики и психологии образования. – 2019. – №1. – С. 47–50.

6. Циулина М.В. Патриотическое воспитание школьников возможностями социообразовательной среды: монография / М.В. Циулина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 203 с.

Романов В. А.
старший воспитатель ГБОУ Школа № 2087 «ОТКРЫТИЕ»
магистрант ГАОУ ВО МГПУ

ПОЗИТИВНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ОБ ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВА КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ ВОСПИТАНИЯ ПАТРИОТИЗМА

Данная статья посвящена важности изучения истории Отечества, как один из факторов формирования патриотического воспитания среди школьников и молодежи в России. Эффективное и гармоничное патриотическое воспитание граждан, в первую очередь – молодежи, становится вопросом национальной безопасности России, ее существования как независимого государства и благополучного развития нашего социума в настоящем и будущем.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, история, Россия, студенты, школьники.

Тема патриотического воспитания становится все более актуальной в современном мире. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту, патриотическое воспитание детей должно включать в себя приобщение к семейным, общественным и государственным ценностям, а также формирование представления о своей стране и ее

традициях, жизненных ценностях народа, национальных обычаях и праздниках. Также крайне важно учитывать этническую культуру при передаче опыта и традиций от одного поколения к другому. Поэтому в качестве основополагающего аспекта воспитательной деятельности выделяется принцип сотрудничества воспитательных учреждений и семьи.

Современный патриотизм – сложное явление, компонентами которого являются державный патриотизм России и имперский патриотизм советского типа. Понятие «патриотизм» включает следующие идеи (рис. 1):

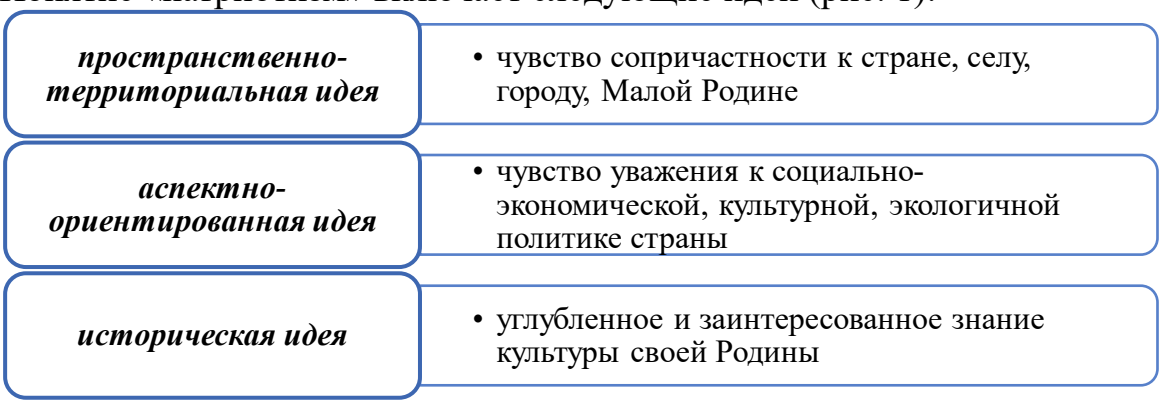


Рисунок 1 - Идеи понятия «патриотизм»

Сегодня содержание понятия «патриотизм» сузилось под влиянием следующих факторов:

− вместо многонационального целостного государства СССР возникла Российская Федерация, а бывшие союзные республики превратились в независимые государства;

− изменилось содержание понятия «патриотизм», утратившего в качестве главного принципа государственное устройство;

− изменилось отношение к труду как базовому деятельностному субъекту патриотического сознания;

− расширилась неблагоприятная среда социального пространства, что оказывает негативное влияние на сознание и чувства российских граждан;

− из-за условий развития рыночной экономики осуществляется отрицательный генезис социокультурных и экономических реалий;

− изменяется механизм социализации молодежи, что вызвано девальвацией системы традиционных ценностей, преемственности поколений;

− происходит снижение образовательного и культурного уровня подрастающего поколения;

− происходит внедрение чуждых российскому менталитету проамериканских ценностей, девальвирующих отечественную культуру, осуществляется вестернизация общественного сознания.

В современное время патриотическое воспитание стало неотъемлемым элементом воспитательного процесса. Оно тесно связано с гражданским, нравственным и профессиональным воспитанием, а также имеет некоторую степень самостоятельности. На развитие социальных и нравственных

ценностей у каждой нации влияют ее уникальные особенности и традиции, связанные с процессом социализации. Несмотря на это, существуют также универсальные ценности, которые чтят в разных обществах.

Начиная с 2000-х годов в России наблюдается усиление внимания как со стороны государства, так и общества к воспитанию патриотизма и воспитанию патриотической культуры среди населения. Принятие специализированных государственных программ, а затем специализированного федерального проекта способствовало преодолению антипатриотических настроений, возникших в первые годы новой российской государственности. В результате произошло изменение отношения к понятию патриотизма, которое приобрело в 1990-е годы негативную эмоциональную окраску. В настоящее время патриотическое воспитание является приоритетным направлением внутренней политики государства и рассматривается как средство воспитания чувства национального единства и продвижения национальных интересов в ответ на осознанные потребности общества.

Социологическое исследование, проведенное Всероссийским центром изучения общественного мнения в 2022 году, показало, что большинство россиян считают себя патриотами своей страны, причем такое мнение высказали 92% респондентов. Из них 54 % считали себя безоговорочными патриотами, что является максимальным значением, зафиксированным с 2000 г. Доля лиц, не считающих себя патриотами, составила 5 %. Более того, за последние два десятилетия среди россиян наблюдается рост активного патриотизма. Доля людей, которые считают, что быть патриотом означает работать и действовать на благо страны, выросла с 35% до 50%. Можно отметить, что в частности молодежь склонна понимать патриотизм как «любовь к Родине», причем такое мнение высказали 72,67% опрошенных. (рис. 2)

Рисунок 2 - Ответы респондентов на вопрос: «Что такое, на Ваш взгляд, патриотизм?»

Согласно последним исследованиям, проявления патриотизма современная российская молодежь воспринимает как укрепление семьи и воспитание детей на патриотических ценностях (34,9%), празднование исторических событий и юбилеев (30,87%), участие в деятельности патриотических организаций (28,86%). %). Другие варианты, такие как участие в беседах на патриотические темы (8,72%), голосование за политические партии (12,75%), критика недостатков своей страны (7,38%), работа с полной отдачей на благо Родины (6,04%), менее популярны. (рис. 3.)

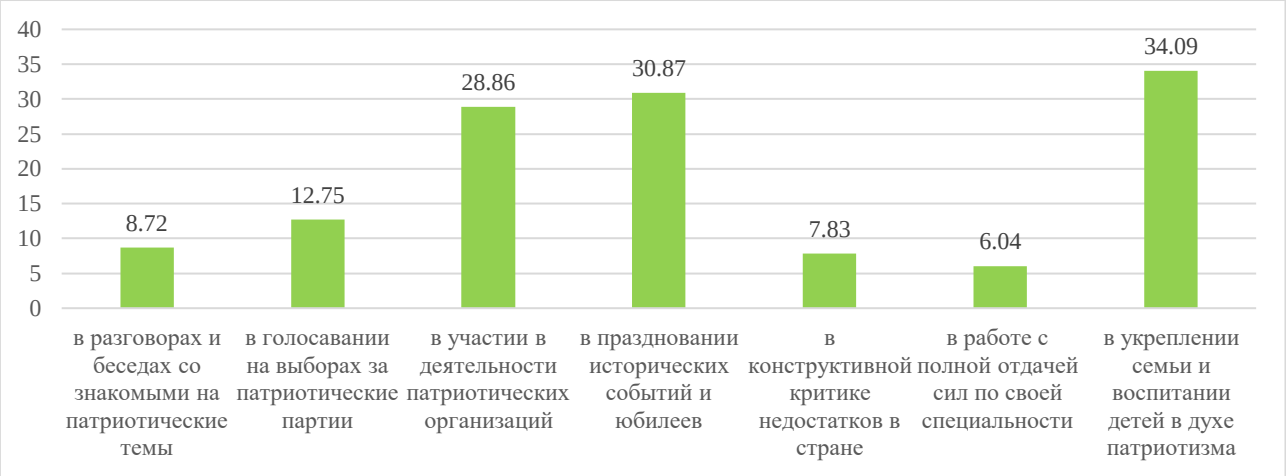


Рисунок 3 - Ответы респондентов на вопрос: «В чем проявляется истинный патриотизм?»

Несмотря на положительные тенденции в воспитании патриотизма у россиян, статистика свидетельствует о значительной потребности государства и общества в приоритете патриотического воспитания. Развитие патриотизма, гражданственности, формирование патриотической культуры среди молодежи становится стратегическим приоритетом национальной безопасности России.

Цель, задачи и содержание патриотического воспитания в России формулируются исходя из уникальных особенностей страны и меняющейся динамики общества. Эти элементы нашли отражение в основных образовательных концепциях и программах Российской Федерации. Основная цель патриотического воспитания — прививать гражданам любовь к своей стране, способствовать национальному единству, воспитывать чувство ответственности за будущее нации. Для достижения этой цели патриотическое воспитание направлено на то, чтобы привить людям глубокое понимание своей национальной истории, культурного наследия и национальной идентичности. Ожидается, что посредством такого образования граждане разовьют твердые моральные и этические принципы, уважение к закону и понимание ценности тяжелой работы и служения нации. Конечная цель патриотического воспитания – формирование сильной и процветающей России, способной противостоять вызовам будущего.

В настоящее время на сферу патриотического воспитания в России оказывают влияние несколько федеральных проектов, которые реализуются в

рамках национального проекта «Образование». К таким проектам относятся «Социальная активность», «Молодежь России», «Социальные лифты для всех». Однако основным стратегическим документом в сфере патриотического воспитания является федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», входящий в состав национального проекта «Образование». Ответственность за реализацию данного проекта возложена на Министерство образования Российской Федерации. В рамках этого проекта правительство стремится продвигать патриотическое воспитание в различных учебных заведениях страны, включая школы, колледжи и университеты. Проект направлен на воспитание у граждан чувства национальной идентичности и гордости, углубление их знаний об истории и культуре России, поощрение гражданской активности и социальной ответственности. Федеральный проект также включает в себя разработку программ повышения квалификации учителей, создание патриотических клубов и организаций, проведение специальных мероприятий и мероприятий, пропагандирующих патриотизм и национальное единство.

Отечественная история является важнейшим компонентом гуманитарных наук и играет важнейшую роль в жизни общества. Историческая наука выполняет несколько важных функций, вытекающих из объективных социальных потребностей общества.

Во-первых, национальная история помогает сохранять культурное наследие и традиции нации, передавая их из поколения в поколение. Это необходимо для формирования коллективной идентичности и чувства принадлежности к определенной культуре или обществу.

Во-вторых, историческая наука помогает понять и осмыслить события прошлого и их значение для настоящего. Изучая национальную историю, мы можем получить ценную информацию о происхождении социальных, политических и культурных явлений, а также об их развитии во времени. Эти знания можно использовать для информирования текущей политики и принятия решений, способствуя росту и прогрессу общества.

В-третьих, национальная история способствует критическому мышлению и интеллектуальному развитию, побуждая людей подвергать сомнению и анализировать исторические записи. Изучение истории позволяет людям развивать свои аналитические и интерпретационные навыки, позволяя им оценивать достоверность и точность исторических источников и интерпретаций.

В педагогической науке выделяются следующие методы воспитания, которые полностью применимы и к патриотическому воспитанию: (рис. 3)

Рисунок 4 - Методы патриотического воспитания

В педагогической науке существуют различные типологии направлений работы по патриотическому воспитанию. Так А.Н. Вырщиков в патриотическое воспитание включает следующие направления: (рис.5)

Рисунок 5 - Направления патриотического воспитания по А.Н. Вырщиков

Данные направления ориентированы, прежде всего, на активное участие в политических и правовых событиях, процессах общества и государства, а также в области военной политики, на соблюдение и выполнение основных положений концепции безопасности страны и военной доктрины, на формирование глубокого понимания конституционного и воинского долга.

Реализация данных направлений включает в себя следующие виды деятельности:

- ознакомление с законами государства;
- строгое соблюдение обязанностей гражданина Российской Федерации;
- знакомство с правами гражданина Российской Федерации;
- ознакомление с функциями и правовыми основами деятельности военной организации общества;
- осознание положений Военной присяги, воинских уставов, требований командиров, начальников, старших должностных лиц.

Патриотическое воспитание – сложный и многогранный процесс, предполагающий формирование индивидуально-психологических особенностей и жизненных ценностей с раннего возраста. Важно помнить, что формирование любви к Родине – это длительный и непрерывный процесс, требующий системного и комплексного подхода. Поэтому различные виды патриотического воспитания, такие как историческое, военно-патриотическое, гражданское, должны осуществляться согласованно и последовательно. Семья является первым и важнейшим социальным институтом в жизни ребенка и играет значительную роль в формировании у ребенка ценностей и убеждений, в том числе связанных с патриотизмом. Родители являются основными образцами для подражания и учителями ребенка, и они оказывают значительное влияние на отношение и поведение ребенка. Родители могут привить своим детям чувство любви и уважения к своей стране, рассказывая им о ее истории, культуре и традициях, поощряя их к участию в патриотических акциях и мероприятиях. Семья также может обеспечить благоприятную и заботливую среду, которая способствует развитию позитивного отношения к стране и чувства принадлежности к более широкому сообществу.

Школа играет важнейшую роль в патриотическом воспитании, так как является одним из основных учреждений, отвечающих за социализацию детей. В школе созданы условия, способствующие обучению, что необходимо для формирования патриотизма. Важно, чтобы в школе создавалась дружелюбная, поддерживающая атмосфера и воспитывалось чувство сопричастности между учащимися. Школа также может способствовать патриотическому воспитанию, организуя различные мероприятия, такие как экскурсии по историческим местам и памятникам, участие в патриотических мероприятиях и конкурсах, а также поощрение учащихся к участию в общественной работе.

Учебная программа также играет решающую роль в патриотическом воспитании. Школьная программа должна включать изучение истории, культуры, традиций и ценностей страны, а также изучение общественно-политического строя страны. Учебная программа должна быть разработана таким образом, чтобы способствовать критическому мышлению, побуждать учащихся подвергать сомнению то, что они изучают, и помогать им развивать глубокое понимание истории и культуры своей страны.

Кроме того, важно, чтобы в школе формировалось положительное отношение к работе и к людям, которые работают в разных сферах. Это можно сделать, организовав посещение производств, ферм и других рабочих мест, где учащиеся могут узнать о важности труда и его вкладе в развитие страны. Школа также может поощрять учащихся к участию в социальной работе, такой как волонтерство в больницах, домах престарелых и других социальных учреждениях.

Модель патриотического воспитания как условия и фактора формирования жизненных ценностей у школьников и студентов имеет несколько уровней, представляющих собой систему патриотического воспитания, направленного на формирование жизненных ценностей.

Рисунок 6 - Модель патриотического воспитания как условия и фактора формирования жизненных ценностей

На основании проведенного исследования был сделан вывод о том, что эффективность педагогической деятельности по патриотическому воспитанию зависит от грамотного использования различных форм и методов воспитания, соответствующих индивидуальным потребностям каждого учащегося. Патриотическое воспитание следует рассматривать не как универсальный подход, а скорее как индивидуальный инструмент, учитывающий опыт и личность каждого учащегося. Развитие патриотических ценностей должно быть естественным и непрерывным процессом, происходящим в контексте жизненных обстоятельств человека.

Список литературы

1. Агапова Д. Ю. Патриотическое воспитание дошкольников в условиях дошкольных образовательных организаций // Известия института педагогики и психологии образования, 2018. – 134 с.

2. Вырщиков А.Н., Кусмарцев М.Б. Патриотическое воспитание молодёжи в современном обществе: монография. – Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2019. – 172 с.

3. Козлов Н. И. Ценностно-смысловая сфера ребенка и формирование жизненных ценностей. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.psychologos.ru/articles/view/cennostno-smyslovaya-sfera-rebenka-i-formirovanie-zhiznennyh-cennostey

4. Кузнецов А.С. Патриотическое воспитание: теоретико-методологические проблемы педагогического исследования // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования, 2021. № 1 (30) – С. 118-122.

5. Микрюков В.Ю. Военно-патриотическое воспитание в школе. 1–11 классы / Микрюков В.Ю.. – Москва : ВАКО, 2021. – 193 c. – ISBN 978-5-408-05457-2. – Текст: электронный // IPR SMART: [сайт]. – URL: https://www.iprbookshop.ru/124809.html

6. Стрелецкий Я.И., Сидоренко Н.С. Феномен российского патриотизма: социально-философский анализ //Общество, философия, история, культура,

Чибиряев Р.Е.
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
chibiryaevre902@mgpu.ru

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ

В данной статье мы рассмотрим вопросы воспитательной работы в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности, и рассмотрим методы и подходы, которые используются в современной практике воспитания гражданских качеств у детей и молодежи.

Ключевые слова: воспитание, личность, воспитание, образование.

Современное общество требует от нас не только знаний и профессиональных навыков, но и развитой гражданской идентичности. Воспитание гражданской идентичности становится одной из важнейших задач образовательных учреждений. Однако, это не так просто, как кажется на первый взгляд. Воспитательная работа должна быть организована таким образом, чтобы личность ребенка формировалась в гражданина, способного принимать участие в жизни общества и оказывать на него положительное влияние.

Воспитательная работа в образовательной организации – это неотъемлемая часть процесса обучения и формирования личности учащихся. Кроме получения знаний и навыков, важным аспектом является воспитание гражданской идентичности личности [1, с. 29].

Термины «патриот» и «патриотизм» вошли в мировую лексику в связи с подъемом национального государства как политического понятия [4, с.420]. Это относится и к категории «гражданская идентичность», которую необходимо рассматривать как основу для патриотического и духовного воспитания молодежи.

Гражданская идентичность – это совокупность ценностей, убеждений, знаний и опыта, которые формируют у человека осознанное отношение к своей стране, ее истории, культуре и традициям. Воспитание гражданской идентичности – это процесс формирования субъектного отношения у учащихся. Субъектность … осуществляется и образуется только лишь за счёт тех внешних субъекту структур [2, с.209], а значит гражданская идентичность формируется в результате внешнего воспитательного воздействия со стороны таких социальных структур и образований как семья, школа, государство.

Воспитательная работа должна быть направлена на развитие у учащихся гражданской позиции, на формирование у них чувства ответственности за судьбы своей страны, на понимание необходимости уважения к культуре и традициям своего народа и народов других стран. Один из ключевых инструментов воспитательной работы – это патриотическое воспитание. В рамках этого направления учащимся рассказывают об истории своей страны, о ее достижениях и традициях. Важно, чтобы ученики понимали, что они являются частью своего народа и имеют свою роль в его развитии. Они должны чувствовать себя связанными с историческими событиями своей страны и принимать их как свою собственную историю.

Другой важный аспект воспитания гражданской идентичности – это межкультурное взаимодействие. Ученикам нужно давать возможность познакомиться с культурой и традициями других народов, чтобы они могли лучше понимать их и принимать различия. Это поможет им развить уважение к культурному наследию своей страны и культурному наследию других народов.

Одним из инструментов межкультурного взаимодействия являются культурные программы и обмены. Ученики могут участвовать в различных культурных мероприятиях, таких как фестивали, выставки, конкурсы и т.д.

Для развития межкультурного взаимодействия могут быть организованы международные обмены. Такие обмены позволяют ученикам узнать о жизни и культуре других стран, а также сравнить их со своей. Это может привести к более глубокому пониманию различий между культурами, а также к улучшению коммуникации между людьми разных национальностей.

Однако, для успешного воспитания гражданской идентичности личности необходимо не только организовывать мероприятия и обмены, но и создавать благоприятную образовательную среду. Это означает, что образовательная организация должна быть местом, где ученики чувствуют себя комфортно и безопасно, где у них есть возможность высказывать свои мысли и идеи, где они могут получать знания и опыт, не сталкиваясь с дискриминацией или насилием.

Кроме того, воспитательная работа должна быть индивидуальной и адаптированной к каждому ученику. Разные люди могут иметь разные ценности и убеждения, поэтому воспитательные мероприятия должны быть организованы таким образом, чтобы они могли быть приспособлены к индивидуальным потребностям каждого ученика.

Воспитательная работа в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности является важным элементом процесса обучения и формирования личности учащихся. Она помогает ученикам стать ответственными гражданами своей страны, которые ценят свою историю и культуру, уважают различия и стремятся к сотрудничеству с людьми из других культур и наций. Для успешной воспитательной работы в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности также важна работа с родителями учеников. Родители играют важную роль в формировании ценностей и убеждений своих детей, поэтому необходимо включать их в воспитательный процесс. Организация родительских собраний, консультаций и встреч помогает родителям лучше понимать цели и задачи образовательной организации и оказывать поддержку своим детям в процессе обучения.

Важным элементом воспитательной работы является также формирование у учеников навыков социальной ответственности и гражданского участия. Это может быть достигнуто через организацию волонтерских мероприятий и социальных проектов, которые помогают ученикам понимать свою роль в обществе и оказывать помощь тем, кто нуждается в поддержке.

Кроме того, должны учитывать, что сам патриотизм, кажется, имеет свою собственную версию концентрических кругов. Например, нужно предостерегать против «чрезмерного возвеличивания маленького сообщества за счет великой нации». Не слишком ли рано начинать рассказывать детям о культурах, обычаях, ценностях, идеях и верованиях людей со всего мира? Не подорвет ли это нашу приверженность и даже преданность нашей собственной семье, соседям, региону и стране? Никакое гражданское образование не должно состоять исключительно либо из любви к своему сообществу и патриотической принадлежности к своей стране, либо из подготовки к мировому гражданству — термин, который подразумевает, по крайней мере, мировое государство. Должен быть композит, который будет работать здесь.

Если цель гражданского образования состоит в том, чтобы формировать у молодежи те ценности, которые подчеркивают успешное участие в наших либеральных демократиях, то задача, стоящая перед педагогами, будь то в начальной школе, средней школе или послесредней школе, может быть намного проще, чем мы себе представляем. По-видимому, существует прямая корреляция между количеством лет обучения в школе и повышением терпимости к различиям. Повышение терпимости может привести к увеличению уважения к тем, кто придерживается иных взглядов. Такое увеличение, безусловно, могло бы помочь породить космополитическую чувствительность.

Возможно, в государственных школах не следует обучать никаким добродетелям, не связанным с приобретением академических навыков, которые для некоторых являются первостепенной, если не единственной, целью школьного обучения. Но разве не должны все ученики изучать не только навыки,

но и предрасположенности, необходимые для участия в «сознательном социальном воспроизводстве» наших демократий.

Если наши демократии важны и сильны, то нужны ли нашим гражданам такие предрасположенности, чтобы увидеть ценность участия? И если мы говорим, что наши демократии недостаточно сильны, то не должны ли наши ученики стремиться оживить или оживить наши демократические системы? Нужны ли им для этого вливания патриотизма? Если терпимость и уважение являются демократическими добродетелями [2]

Как указывалось ранее, гражданское образование в условиях демократии должно готовить граждан к участию в системе и тем самым увековечивать ее; в то же время он должен подготовить их к тому, чтобы бросить вызов тому, что они считают неравенством и несправедливостью в рамках этой системы.

Тем не менее, гражданское образование, которое поощряет учеников бросать вызов природе и масштабам наших демократий, рискует оттолкнуть наших учеников и оттолкнуть их от участия. Но если это гражданское образование предлагает больше, чем просто критику, если его основой является критическое мышление, которое включает в себя развитие терпимости, если не понимания различий и расхождений, а также готовность и даже рвение к политическому действию, тогда гальванизировано граждане могут сделать наши системы более надежными. Более высокие требования к нашим гражданам, как и более высокие ожидания от наших учеников, часто приводят к более высоким результатам.

Кроме того, для формирования гражданской идентичности личности важно учитывать особенности разных возрастных групп учащихся. Для детей младшего возраста важными являются игровые формы воспитания, которые помогают им учиться работать в группе, сотрудничать и развивать эмпатию. Для подростков важно организовывать мероприятия, которые помогают им выражать свои мысли и идеи, развивать лидерские качества и критическое мышление.

И, конечно, важная роль в воспитании, особенно на ранних этапах социализации детей и подростков принадлежит родителям. Поскольку воспитание, «эмоциональное развитие детей не может проходить без понимания родителями роли их собственного участия в совместной с ребенком деятельности» [3, с.57].

В целом, воспитательная работа в образовательной организации по формированию гражданской идентичности личности является многогранной и долгосрочной задачей. Она требует совместных усилий учеников, учителей, родителей и общественности в целом. Однако, результаты этой работы могут быть значительными, так как они формируют будущее нашего общества и нашу способность жить в мире и гармонии со всеми людьми вокруг нас.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект/ А.Я. Данилюк, А.М. Кондаков, В.А. Тишков. Рос. акад. образования. — М.: Просвещение, 2014. С. 29.

2. Карнеев Р.Р. Реконцептуализация субъекта: что это такое и что это может дать современному гуманитарному знанию // В сборнике: Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 205–209.

3. Листик Е.М. Влияние стиля воспитания на эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. 2014. №6. С. 53–58.

4. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

5. Шакурова М.В. Российская идентичность как личностный результат: опыт размышления // Известия ВГПУ. 2013. №7. С.23–26.

6. Шнейдер Л. Б. Аттитюды патриотизма в оценке желания и возможности отъезда из своей страны: кросс-культурное исследование // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2018. № 3 (48). С. 101–112.

Шарипов В.В.
офицер-воспитатель, учитель ОБЖ ГБОУ Школа № 1355
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
vadim_sharipov1@mail.ru

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ КАК ФАКТОР ГРАЖДАНСКОГО, ПАТРИОТИЧЕСКОГО И ВОИНСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Историческая память – это совокупность знаний, представлений, оценок и чувств, которые сохраняются в сознании индивида или коллектива относительно прошлых событий, личностей и явлений. Историческая память является результатом многолетнего накопления знаний об истории, ее интерпретации и значимости, которые передаются из поколения в поколение. Историческая память включает в себя не только фактические сведения об истории, но и оценку и интерпретацию этих событий, что влияет на мировоззрение людей и формирует их представления о прошлом, настоящем и будущем.

Ключевые слова: историческая память, стабильность, воспитание, поведение.

Социально-психологический феномен патриотизма рассматривается как экзистенциальная проблема. В современных условиях существования в мировой политической и экономической сфере серьезных вызовов, когда в отношении России осуществляются системные меры санкций и давления, эта проблема приобретает характер судьбоносной [6, с.423].

Историческая память играет важную роль в общественной жизни, поскольку формирует общественное сознание и влияет на поведение людей. Вот несколько аспектов значимости исторической памяти:

1. Идентичность и самоопределение. Историческая память позволяет людям формировать свою идентичность и определять свою роль в обществе. Она помогает людям понять свою культуру, традиции и национальную идентичность, что является важным фактором для сохранения культурного наследия и согласия в обществе.

2. Уроки и опыт прошлого. Историческая память дает возможность изучать прошлое и учиться на его ошибках и достижениях. Это помогает избегать повторения прошлых ошибок и принимать решения на основе опыта предыдущих поколений.

3. Социальная стабильность. Историческая память является важным фактором социальной стабильности, поскольку помогает сохранять общественные ценности, нормы поведения и традиции. Она также способствует формированию общественного согласия и укреплению социальных связей в обществе.

4. Воспитание. Историческая память является важным инструментом воспитания, поскольку позволяет формировать гражданскую, патриотическую и воинскую идентичность у людей. Это помогает формировать позитивные качества личности, такие как ответственность, патриотизм, уважение к другим культурам и народам, а также формирует осознанное отношение к воинской службе и обязанностям перед Родиной.

Историческая память является неотъемлемой частью нашей культуры и является важным фактором формирования нашего общества и личности. Она позволяет сохранять культурное наследие, изучать историю и учиться на ее уроках, а также формировать позитивные качества личности.

Историческая память как фактор гражданского воспитания, роль и примеры использования.

Историческая память играет важную роль в гражданском воспитании, поскольку позволяет людям осознать свою принадлежность к обществу, формировать гражданскую идентичность и осознавать свои гражданские права и обязанности. Действие человека по отношению к своей стране определяется его гражданским мировосприятием [2, с. 34].

Вот несколько примеров использования исторической памяти в гражданском воспитании:

1. Изучение истории государства. Изучение истории государства помогает людям понять, какие события, личности и процессы способствовали формированию и развитию страны, а также понять значение гражданской ответственности и патриотизма.

2. Память о подвигах предков. Через изучение истории своих предков и память о их подвигах можно сформировать уважение к традициям и культуре своей страны, а также осознание своей принадлежности к ней.

3. Освещение важных событий в жизни страны. Освещение важных событий в жизни страны, таких как День Победы, День Конституции, День Независимости и другие, помогает людям понять их значение и причастность к ним.

4. Использование исторических мест. Использование исторических мест, памятников и музеев помогает воспитывать уважение к историческому наследию и образовывать гражданскую идентичность.

Например, в России национальный проект "Культура" предусматривает ряд мероприятий по сохранению исторического наследия, включая восстановление памятников, музейных экспозиций и организацию культурных мероприятий. Также в школьной программе истории важное место занимают темы, связанные с исторической памятью, такие как история России, память о Великой Отечественной войне и другие [1, с.92].

Таким образом, историческая память является важным фактором гражданского воспитания, поскольку помогает формировать гражданскую идентичность, осознавать свои права и обязанности, а также уважение к историческому наследию и традициям своей страны. Она также способствует развитию патриотизма и гражданской ответственности, что важно для устойчивого развития общества.

Одним из примеров использования исторической памяти в гражданском воспитании может служить проект "Россия - моя история", который запущен в России в 2018 году. Этот проект направлен на популяризацию знаний о российской истории и культуре среди молодежи. В рамках проекта проводятся конкурсы, выставки, лекции и другие мероприятия, которые помогают расширить знания о своей стране и формировать уважение к ее истории [2, с.105].

Еще одним примером может служить использование исторических реконструкций в гражданском воспитании. Такие мероприятия позволяют погрузиться в атмосферу прошлого, понять, как жили и работали люди в те времена, и оценить их достижения. В таких реконструкциях могут принимать участие не только специалисты, но и школьники, студенты и обычные граждане.

Историческая память как фактор патриотического воспитания

Одним из примеров использования исторической памяти в патриотическом воспитании может служить изучение истории своей страны в

школах и университетах. Хорошо организованный учебный процесс позволяет молодым людям понять, как развивалось государство, какие трудности оно переживало и какие решения принимались в различные исторические периоды. Это помогает сформировать патриотическое отношение к своей стране, укреплять чувство гражданской принадлежности и повышать уровень гражданской и патриотической ответственности.

Еще одним примером использования исторической памяти в патриотическом воспитании может служить празднование государственных и исторических дат. Такие события являются символическими для граждан и напоминают о важности исторических событий в жизни страны. Празднование таких дат включает в себя проведение торжественных мероприятий, возложение цветов к мемориалам, памятным знакам, участие в патриотических акциях и т.д. Это помогает поддерживать и укреплять патриотические чувства у граждан, повышать их гражданскую активность и участие в жизни своей страны.

Таким образом, историческая память является важным фактором патриотического воспитания, который помогает формировать патриотическое сознание, гражданскую принадлежность и укреплять гражданскую ответственность. Она может использоваться в различных форматах, включая изучение истории государства, празднование государственных и исторических дат, участие в патриотических акциях и мероприятиях, а также через использование исторических символов и лозунгов в культуре и общественной жизни.

Историческая память как фактор воинского воспитания

Использование исторической памяти в воинском воспитании может осуществляться через изучение военной истории, участие в военно-исторических экскурсиях, музейных экспозициях и памятных мероприятиях. Эти формы воспитания помогают сформировать патриотические чувства и уважение к истории своей страны, ее достижениям и трагическим страницам.

Кроме того, историческая память может быть использована в воинском воспитании через поддержку памятников и мемориальных комплексов, посвященных героям и событиям военной истории. Эти объекты становятся местами, где военнослужащие могут познакомиться с историей своей страны и военной традицией, а также почтить память героев и жертв войн.

Наконец, историческая память может быть использована в воинском воспитании через проведение военно-спортивных мероприятий, таких как соревнования по военно-патриотической подготовке, тактико-специальные игры и другие мероприятия, которые помогают развивать у солдат и офицеров готовность к действиям в экстремальных условиях, дисциплину и духовную устойчивость.

Таким образом, воспитание гражданственности, патриотизма связано с осмыслением и формированием субъектного отношения к истории своего

Отечества. Смысл всегда субъективен потому, что он не существует вне восприятия или отношения субъекта [6, с.73]. В каждом человеке присутствуют определённые структуры, которые таким образом нас организуют, что мы становимся людьми, способными к познанию всего сущего [3, с.208].

Таким образом, историческая память является важным фактором воинского воспитания, который помогает формировать уважение к военной истории и традиции своей страны, а также готовность защищать свою родину и ее интересы.

Список литературы

1. Гончаров, В. И. Историческая память и ее роль в формировании гражданского общества / В. И. Гончаров // Вестник Московского университета. Серия 18: Социология и политология. – 2012. – № 1. – С. 92–104.

2. Егоров И.В., Наумова Д.В. Сравнительное исследование содержания гражданского мировосприятия молодёжи Москвы и Уральского региона// Сибирский педагогический журнал. - №4, 2016. – С. 31–36.

3. Карнеев Р.Р. Реконцептуализация субъекта: что это такое и что это может дать современному гуманитарному знанию // В сборнике: Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 205–209.

4. Попова, Ю. Л. Историческая память в контексте гражданского общества / Ю. Л. Попова // Право и политика. – 2013. – № 3 (21). – С. 50–55.

5. Степанов, А. Л. Историческая память и патриотическое воспитание / А.Л. Степанов // Образование и наука. – 2014. – № 3 (21). – С. 77–81.

6. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

7. Сухоносов А.П. Смысложизненные ориентации и гендерная идентичность студентов педагогических специальностей // Вестник МГПУ (серия Педагогика и психология) №4 (34), Москва, МГПУ. – М.: 2015. С. 73–83.

8. Филатов, А. В. Историческая память как фактор воинского воспитания / А. В. Филатов // Военно-исторический журнал. – 2013. – № 3 (23). – С. 18–23.

Шилов А.В.
воспитатель кадетских классов ГБОУ Школа №1286
магистрант ГАОУ ВО МГПУ
ShilovAV283@mgpu.ru

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАДЕТ В СИСТЕМЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ, СОЗДАННОЙ НА БАЗЕ МУЗЕЯ 9-Й ГВАРДЕЙСКОЙ КРАСНОЗНАМЁННОЙ СТРЕЛКОВОЙ ДИВИЗИИ

В данной статье рассмотрены основные пути патриотического воспитания кадет в системе образовательной среды школьного музея, воздействия через систему мероприятий на формирование сознания, социальной активности, гражданской позиции, постоянной готовности к служению своему народу и выполнению конституционного долга.

Ключевые слова: образовательная среда, музейная педагогика, внеурочная деятельность, патриотизм, воспитание, школьный музей.

Актуальность представленной в статье темы формирования у кадет патриотизма, чувства гордости за свою Родину, готовности к защите интересов Отечества, ответственности за будущее России на основе развития программ патриотического воспитания детей, в том числе военно-патриотического воспитания, отмечена в «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», а так же теми вызовами, которые имеют место в современном мире..

Задача системы образования состоит в том, чтобы, учитывая эти вызовы, воспитывать … патриотов, прививать чувство патриотизма, формировать качества и подлинные ценности у молодых граждан России [5, с.423].

Это связано с тем, что в человеке присутствуют определённые структуры, которые таким образом нас организуют, что мы становимся людьми, способными к познанию всего сущего [3, с.208]. Становимся людьми, гражданами и патриотами своей страны, понимающими и принимающими не только ее славную, во многом трагичную историю, но и те опасности и вызовы, которые стоят перед в современности.

Формированию личности патриота во многом способствует музейная работа. В вузах и школах есть уроки краеведения, есть краеведческие музеи, в городах установлены памятники, улицы носят имена выдающихся людей края [4, с.59].

Понимая важность этой деятельности и имея в ресурсе уникальный, более чем полувековой, опыт работы школьного музея 9-й гвардейской Краснознамённой стрелковой дивизии, ГБОУ Школа №1286 в 2020 году вошла в проект «Кадетский класс в московской школе».

По мнению Е.В. Фроловой, в последние десятилетия отмечается значительная «визуализация» современной культуры, а, следовательно, и

переход от преобладающих в информационном обмене (общении, обучении) словесно-языковых способов коммуникации к визуальным [6, с.49].

В настоящее время, в условиях модернизации отечественного образования и внедрения Федеральных государственных образовательных стандартов, в которых основной акцент делается на формировании общероссийской идентичности и реализации государственной и региональной программ по патриотическому воспитанию молодежи, идет активный поиск новых образовательных моделей, обеспечивающих условия для саморазвития, воспитания и успешной социализации обучающихся.

Для решения этих задач создана модель образовательной среды на базе школьного музея 9-й ГКСД ГБОУ Школа №1286. Создание данной модели было определено пониманием того, что особая роль в патриотическом воспитании должна принадлежать военной истории, соприкасаясь с которой, кадеты приобщаются к ратному подвигу народа, равняются на лучших его представителей, учатся на героических примерах беззаветному служению Отчеству, помнят и знают о самоотверженности и героизме русского и других народов нашей страны в борьбе за свободу и независимость, понимают всемирно-историческое значение Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 гг.

Как часть социокультурного пространства, образовательная среда музея, объединяя элементы образовательных систем, образовательный материал и субъектов образовательного процесса, является средством формирования культурного опыта каждой личности. Именно «вершинное переживание» в музейной среде и его последующее осмысление человеком становится событием во внутреннем мире личности [1].

Модель музейной образовательной среды, включает в себя следующие компоненты:

- пространственно-предметный (музей 9-й ГКСД);
- субъектный (кадеты, преподаватели, родители);
- технологический (формы работы, виды деятельности);
- социальный (партнёры музея, образовательные, общественные и
- культурные организации).

Патриотическое воспитание кадет предполагает реализацию трёх задач модели образовательной среды музея:

- знание фактов военной истории своего народа;
- положительное отношение к фактам военной истории, подкрепленное эмоциональными переживаниями;
- готовность участвовать в деятельности по развитию общества, служить своей стране, своему народу.

Модель музейной образовательной среды позволяет сохранять у кадет устойчивый интерес и понимание значимости своей работы благодаря разнообразию форм работы: встречи с ветеранами, оформление экспозиций,

обработка экспонатов, тематические и обзорные экскурсии, уроки Мужества, выставки патриотической направленности, мероприятия военно-шефской работы, патронатные акции. Здесь надо понимать, что «механическое навязывание учащимся самой интересной игровой программы никогда не приведет к положительному воспитательному результату, если сами учащиеся, и весь педагогический коллектив не будут выступать ее творцами» [2]. Поэтому деятельность кадет и преподавательского состава необходимо рассматривать как комплексный, непрерывный, познавательный, образовательный, творческий, процесс практической деятельности, направленный на формирование патриотического сознания, активизацию интереса к глубокому изучению военной истории России, воспитание уважения к подвигу ветеранов Великой Отечественной войны и личной ответственности за судьбу Родины и своего народа с достижением следующих результатов:

– расширение методологической базы патриотического воспитания кадет в системе музейной образовательной среды;

– получение кадетами практического опыта исследовательской деятельности;

– готовность кадет к выполнению своего гражданского и патриотического долга;

– умение кадет сочетать общественные и личные интересы;

– положительная динамика роста патриотизма в кадетских классах общеобразовательной организации.

Оценка результативности патриотического воспитания в музейной образовательной среде проводится по нравственно-духовным и количественным параметрам, при этом «духовно-практическая деятельность должна быть ориентирована на предельные идеалы нравственного характера (верность Родине, Присяге). Образно говоря, она должна быть выстроена вокруг «экзистенциальной вертикали», т.е. вокруг группы моральных ценностей, связанных со служением интересам общества, которые воспринимаются членами воспитательной организации как личностные смыслы жизни» [2].

В канун 25-летия разгрома немцев под Москвой в газете «Вечерняя Москва» 1 октября 1966 года был напечатан очерк Евгения Мара «На старом «КП». В очерке говорилось о том, как героически сражалась 78-я (9ГКСД) стрелковая дивизия в суровую зиму 1941-1942 годов, и что на Волоколамском направлении в Дедовске сохранился дом, где 25 лет назад находился командный пункт командира дивизии полковника А.П. Белобородова. Этой статьёй заинтересовались ребята 6 «Б» класса (59-й в то время) школы. Через несколько дней они поехали в район Дедовска, где стали расспрашивать местных жителей о воевавшей в этих местах дивизии. Там они встретили М.В.

Бронникова, комиссара 9-й ГКСД. В октябре 1966 года была начата операция «Москва». Задачами операции «Москва» в то время были:

1) Розыск участников обороны Москвы 1941–1942 гг., воинов 9-й ГКСД (78-й стрелковой дивизии), оборонявших Москву в составе 16 армии на Волоколамском направлении;

2) Сбор материалов о 9-й ГКСД;

3) Уточнение мест гибели и захоронений нескольких воинов.

Музей боевой славы 9-й Гвардейской Краснознамённой стрелковой дивизии имени А.П. Белобородова, был создан к 25-летию битвы под Москвой в декабре 1966 года в школе № 59 на улице Фомичёвой, д.5. За три года активной работы следопыты совершили 40 походов по Подмосковью по местам боёв 9-й ГКСД. Из них 7 многодневных с ночёвками в палатках и школах. В многодневном походе в среднем проходили 50-60 км, в однодневном - 10-25 км. Тщательно обследовались Красногорский, Истринский, Ново-Петровский и Рузский районы. В этих рейдах принимали участие ребята 4-х – 10-х классов.

В результате поисков:

– была установлена личная и письменная связь с 200 ветеранами дивизии;

– собраны рассказы и воспоминания ветеранов дивизии и очевидцев событий, местных жителей;

– собраны реликвии военных лет с мест боёв, фотографии, письма, документы, фронтовые газеты и личные вещи.

Много материалов было передано для музея боевой славы сельской школы в селе Рождествено, в музей в городе Новосибирске, где формировалась дивизия; в Ленино-Снегирёвский музей на 42 километре Волоколамского шоссе; в Государственный Исторический музей, благодарность от руководства которого на имя директора школы Завьяловой В.Н. хранится в нашем музее.

С первых дней работы музея в стенах школы был организован Совет ветеранов 9-й Гвардейской Краснознамённой стрелковой дивизии. Его активными членами были дважды Герой Советского Союза генерал армии А.П. Белобородов, комиссар дивизии М.В. Бронников, редактор дивизионной газеты «За Родину» И.В. Беловолов, начальник политотдела дивизии генерал-майор М.М. Вавилов, командир дивизии генерал-майор И.В. Простяков. Им активно помогали начальник санитарной службы дивизии М.Ф. Бойко, офицер штаба полка Н.П. Смолин, работник штаба А.М. Гольдман, старшина И.И. Пядухов.

После смерти своего отца в Совете ветеранов активно продолжил работу В.А. Белобородов, младший сын генерала армии А.П. Белобородова. После А.П. Белобородова, М.В. Бронникова и И.В. Беловолова, возглавлявших работу Совета ветеранов дивизии до последних дней жизни, около 20 лет руководили Советом – председатель - гвардии полковник в отставке Очкин

Борис Романович и его бессменный заместитель, он же ответственный секретарь, гвардии полковник в отставке Зеленский Григорий Никодимович.

В 1995 году школа №59 Тушинского района города Москвы получила новое здание на улице Героев Панфиловцев и новый номер – 1286. Экспонаты музея расположили в новом здании. В 2008 году Совет ветеранов 9-й ГКСД прекратил свою деятельность на базе школьного музея, так как многие ветераны ушли из жизни. Музею были переданы бесценные материалы: анкеты ветеранов, воспоминания, переписка, включая письма с фронта, вырезки из газет со статьями о 9-й ГКСД, фотографии ветеранов, фотографии их встреч в послевоенные годы. Экспозиция музея отражает боевой путь дивизии, акцентируя внимание на её решающей роли в битве под Москвой. Вещественный фонд музея составляют: копия знамени 9-й ГКСД, копия знамени Победы, каски советских и немецких солдат, гильзы, фляги, котелки, форменные пуговицы, отдельные детали советского и немецкого оружия, примус армейский, телефон, осколки снарядов, памятные значки, медали, ордена, подаренные книги и многое другое.

Музейная образовательная среда выполняет не только воспитательные функции, но и формирует практические навыки поисковой исследовательской деятельности, развивает инициативу, общественную активность школьников, предоставляет большие возможности для организации самостоятельной и творческой работы учащихся [1]. Так, в музее хранятся исследовательские работы обучающихся об участии в Великой Отечественной войне их родственников. Кадеты приняли участие в IX и X Московской метапредметной олимпиаде «Не прервётся связь поколений» и завоевали четыре диплома Победителя и шесть призовых мест, в Олимпиаде «Музеи. Парки. Усадьбы» - 10 Победителей. В процессе подготовки исследовательских проектов кадеты учатся основам работы с архивом, музейными фондами, электронными ресурсами, картотекой экспонатов. Такая деятельность создаёт условия для эффективного проявления личностного потенциала у максимального числа кадет с целью достижения высоких индивидуальных результатов. Постоянный воспитательный процесс по изучению истории и боевого пути 9-й ГКСД с включением кадет, преподавателей, родителей, ветеранов, позволяет проводить масштабные мероприятия. Например, Межрегиональный семинар в рамках проекта «Взаимообучение городов»: «Память сильнее времени: роль музейной педагогики в патриотическом воспитании детей и молодежи» и Круглый стол участников музейных активов образовательных организаций России и Беларуси «Путь героя в памяти потомков», посвящённых 80-летию Битвы за Москву и 55-летию со дня создания музея Боевой Славы 9-й ГКСД, хранящего память о героическом пути дивизии и ее легендарном командире, генерале-армии Афанасии Павлантьевиче Белобородове. Кадеты оказали помощь в съёмках документального фильма «Память и слава Девятой Гвардейской», снятого военно-историческим клубом «Живая память» г.

Новосибирска и обменялись опытом по патриотическому воспитанию на встрече с командой Молодежной историко-мемориальной экспедиции «Славы героев будем достойны» из Иркутской области. Реализуя социальный компонент модели образовательной среды музея кадеты регулярно участвуют в мемориально-патронатных акциях у мемориальной доски и барельефа на улице названной в честь Героя Советского Союза, дважды кавалера Ордена Красного знамени, Клавдии Яковлевны Фомичёвой, на Братской могиле летчиков 312-го штурмового авиаполка Павла Степановича Симакова и Никиты Поликарповича Мокроусова, в Торжественном митинге "Не отдадим врагу Москву!" у памятника Героям Панфиловцам, посвящённом празднованию начала контрнаступления советских войск против немецко-фашистских войск в битве под Москвой, в Торжественной акции «Вечная память сердец» на аллее благодарности «Бойцам народного ополчения и труженикам тыла, оборонявшим северо-западные рубежи Москвы». В рамках акции «Мы вместе» в районе Северное Тушино кадеты прошли торжественным маршем перед домом участника Великой Отечественной войны Блохина Владимира Николаевича, поздравили ветеранов – Николая Владимировича Байкова, Владимира Фойвеловича Конторовича, Юрия Николаевича Транквиллицкого, Софью Николаевну Сочилину, Михаила Марковича Файбушевича, Алексея Ивановича Соболева, Александра Алексеевича Лазарева, Зинаиду Николаевну Журавкину, Григория Алексеевича Горбачева. Плодотворное сотрудничество с другими музеями позволяет проводить увлекательные экскурсии и интерактивные программы: «Защитники Отечества» в Музее военной формы Российского военно-исторического общества, «Хитрости ратного дела» в Музее московских стрельцов «Стрелецкие палаты», Историческое путешествие в ФГБУК «Центральный музей Великой Отечественной войны 1941-1945 гг.», Музей отечественной военной истории в деревне Падиково – рубеже обороны Москвы в 1941 году, Музей специальных операций и Музей Московского высшего общевойскового командного училища.

Таким образом, активное использование полученных наработок и передового опыта, привлечение новых форм работы на базе информационных технологий, повышение эффективности мультимедийного сопровождения мероприятий, работа по построению интерактивного музейного пространства, спланированные на последующие учебные периоды, создадут высокий потенциал информационно-образовательной среды музея, направленный на решение главной задачи – формирование у кадет мировоззрения и системы ценностей.

Список литературы

1. Бутенко Н. В. Образовательное пространство музея искусств в художественно-эстетическом развитии детей дошкольного возраста / Н. В. Бутенко. Москва.: Академия Естествознания, 2013

2. Воропаев М. В. Социальное воспитание в военизированных учебных заведениях / М. В. Воропаев; науч. ред. А. В. Мудрик. - Москва: Academia, 2009. - 343 с.

3. Карнеев Р.Р. Реконцептуализация субъекта: что это такое и что это может дать современному гуманитарному знанию // В сборнике: Организационные и психолого-педагогические проблемы безопасности личности и социальной среды. Материалы Международной научно-практической конференции. 2018. С. 205–209.

4. Наумова Д.В. Эмпирическое исследование отношения к государству у молодых людей в контексте их гражданского мировосприятия// Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Шестой выпуск. / Отв. ред. Егоров И.В., Мартьянова Г.Ю., Филонов Л.Б. – СПб.: Изд-во «НИЦ АРТ», 2016 г. 108 с.

5. Сухоносов А.П., Сухоносов Д.А. Воспитание гражданственности и патриотизма как экзистенциальная проблема / В сборнике: Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса. Материалы VIII Международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 419–423.

6. Фролова Е.В., Марченко К.Ю. Когнітивні профілі студентів різних напрямів фахової підготовки // Проблеми сучасної освіти. – 2018 – Вип. 9. – Х.: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – С.49.